

Régulation et évaluation des compétences en enseignement

Vers la professionnalisation

COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION

Sous la direction de
LOUISE M. BÉLAIR
CHRISTINE LABEL
NOËLLE SORIN
ANNE ROY
LOUISE LAFORTUNE



Presses
de l'Université
du Québec





Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

**Régulation
et évaluation des
compétences
en enseignement**

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

SUISSE

SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

AFRIQUE

ACTION PÉDAGOGIQUE
POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION
Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa
Maârif 20100 Casablanca
Maroc



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection **ÉDUCATION-INTERVENTION**

Régulation et évaluation des compétences en enseignement

Sous la direction de
LOUISE M. BÉLAIR
CHRISTINE LEBEL
NOËLLE SORIN
ANNE ROY
LOUISE LAFORTUNE

2010



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Vedette principale au titre :

Régulation et évaluation des compétences en enseignement :
vers la professionnalisation

(Collection Éducation intervention ; 29)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-2584-9

1. Enseignants – Attestation de compétence – Québec (Province). 2. Enseignants –
Attestation de compétence – Suisse. 3. Enseignants – Formation – Évaluation.

4. Référentiels (Éducation). 5. Qualifications professionnelles – Évaluation.

I. Bélair, Louise. II. Collection : Collection Éducation intervention ; 29.

LB1773.C32Q8 2010

371.1209714

C2010-941500-0

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement
du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada
pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Intérieur

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

Couverture

Conception : RICHARD HODGSON

Photographie : NOËLLE SORIN

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2010 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2010 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

REMERCIEMENTS

L'ouvrage collectif *Régulation et évaluation des compétences en enseignement: vers la professionnalisation* n'aurait pu voir le jour sans la contribution d'un ensemble de personnes que nous tenons à remercier tout particulièrement. En premier lieu, il convient de remercier le comité organisateur des journées de rencontre du mois d'août 2008 entre le Département de sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et la Haute École pédagogique de Lausanne qui ont servi de fondement à cet ouvrage, soit France Beaumier, Louise Bélair, Louise Lafortune, Christine Lebel, Anne Roy et Noëlle Sorin.

De plus, la parution de ce livre n'aurait pas été possible sans des contributions financières importantes. Nous voulons donc souligner l'appui du Département des sciences de l'éducation et surtout remercier le vice-rectorat aux études de premier cycle de l'UQTR pour sa généreuse contribution.

Ce travail n'aurait pas été réaliste sans l'apport des assistantes de recherche. Nous les remercions: Anick Baribeau, Véronique Boucher, Émilie Doucet, Nancy Goyette, Karine Messier Newman, Jean Paul

Ndoreraho et Jacinthe Bourassa-Guimond. Les évaluations de chacun des chapitres ont été effectuées par la direction de l'ouvrage collectif et par des enseignantes, étudiantes conseillères pédagogiques et directrices issues du terrain. Nous remercions chaleureusement Véronique Arès, Anick Baribeau, Lysane Blanchette-Lamothe, Sylvie Blanchette, Catherine Coppée, Hélène Fontaine, Catherine Jourdain, Caroline Marion, Chantale Mercier, Stéphanie Maheu-Latendresse, Karine Messier-Newman, Michèle Pineault et Maud Saurel.

Enfin, merci à toutes les personnes qui ont participé à ces journées d'échange, notamment les collègues qui sont venus expressément de Suisse pour ces rencontres, et plus particulièrement tous les auteurs de cet ouvrage collectif.

Louise M. Bélair
Louise Lafortune
Christine Lebel
Anne Roy
Noëlle Sorin



Table des matières

Remerciements	vii
<i>Louise M. Bélair, Louise Lafortune, Christine Lebel, Anne Roy et Noëlle Sorin</i>	
Introduction Pour des réflexions sur l'évaluation et la régulation des apprentissages	1
<i>Louise M. Bélair, Christine Lebel, Noëlle Sorin, Anne Roy et Louise Lafortune</i>	
1. L'évaluation: un processus qui traverse les réformes	3
2. Évaluer pour juger de la compétence.	4
3. Évaluer des compétences professionnelles	5
4. La validité des décisions mise en question	6
Bibliographie	7

Partie 1

Réflexions sur les pratiques de formation 9
**Chapitre 1 Le développement des compétences
professionnelles : entre imitation
et invention de pratiques** 11

Christiane Chessex, Anne Clerc et Daniel Martin

1. Besoin de sécurité... 14
2. Besoin de routines..... 16
3. Besoin d'appartenance..... 18
 - 3.1. Le processus de socialisation 19
 - 3.2. L'acquisition, la maîtrise et l'analyse
des connaissances instrumentales
et interactives 19
 - 3.3. La trajectoire personnelle et la préoccupation
pour la définition et la défense
de son groupe professionnel..... 20
 - 3.4. Le lien entre le rôle social
et la personnalité de l'individu 20
 - 3.5. La représentation de soi comme enseignant
et de la représentation des enseignants
et de la profession..... 21
4. Quelques propositions..... 21
- Bibliographie 24

**Chapitre 2 Contribution de l'autorégulation
de l'apprentissage pour des compétences
professionnelles des formateurs
de futurs enseignants.** 25

Sylvie Fréchette et Stéphane Thibodeau

1. Phase de planification..... 27
 - 1.1. Croyances d'autoefficacité 28
 - 1.2. Établissement des buts 31
 - 1.3. Planification stratégique 32
 - 1.4. Intérêt intrinsèque 32
 - 1.5. Orientation des buts d'apprentissage 32
2. Phase du contrôle d'exécution 33
 - 2.1. Centration de l'attention..... 33

	2.2. Auto-instructions	33
	2.3. Monitoring de soi.....	33
	3. Phase d'auto-réflexion.....	34
	3.1. Autoévaluation.....	34
	3.2. Attributions	34
	3.3. Auto-réactions	35
	3.4. Adaptativité	35
	Conclusion	35
	Bibliographie	36
Chapitre 3	Développer la compétence professionnelle à exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe.....	39
	<i>Sonia Lefebvre et Jean Loisele</i>	
	1. Présentation de la compétence professionnelle liée aux TIC	42
	2. Pourquoi développer la compétence TIC?	43
	3. Problématique rencontrée en formation initiale ..	44
	4. Les savoirs à mobiliser	46
	5. Comment développer la compétence professionnelle liée aux TIC?	48
	Conclusion	51
	Bibliographie	51
Chapitre 4	Compétences professionnelles et compétences orphelines dans la formation des enseignantes et enseignants	53
	<i>Serge Ramel et Denise Curchod Ruedi</i>	
	1. Genèse d'une réflexion.....	55
	2. Un concept orphelin?	56
	3. Portrait d'une compétence orpheline.....	58
	4. Compétences professionnelles ou attentes démesurées?	58
	4. Évaluation des compétences orphelines: quelques pistes	63
	Bibliographie	65

Chapitre 5	Conditions et répercussions d'un accompagnement pour le développement de compétences professionnelles	67
	<i>Louise Lafortune</i>	
1.	Fondements associés à l'accompagnement d'un changement.	69
2.	Conditions associées à l'accompagnement d'un changement.	71
2.1.	Mettre en place un accompagnement socioconstructiviste	72
2.2.	Cheminer vers une pratique réflexive.	73
2.3.	Viser le développement de compétences professionnelles à l'accompagnement d'un changement	74
2.4.	Cheminer vers l'exercice d'un leadership d'accompagnement	75
3.	Répercussions : développement professionnel au regard d'un changement dans une organisation	76
3.1.	Contribution à la structuration de l'identité professionnelle	76
3.2.	Renouvellement des pratiques au regard du changement	77
3.3.	Passage à l'action	78
3.4.	Prises de conscience ou constats	78
	Conclusion	79
	Bibliographie	80
Partie 2		
	Analyses de dispositifs de formation pratique	81
Chapitre 6	Les manifestations de l'apprentissage de la concertation pédagogique en stage	83
	<i>Liliane Portelance et Josianne Caron</i>	
1.	Des habitudes de concertation à développer	85
2.	Collaboration et concertation pédagogique	86
2.1.	La collaboration au service de la relation professionnelle	86

2.2. La dynamique interactionnelle en résolution de problèmes.	88
3. Démarche de recherche	89
4. Manifestations de la concertation pédagogique. ...	90
4.1. Échanges d'idées	90
4.2. Questionnement partagé.....	91
4.3. Réflexion partagée	92
4.4. Déstabilisation	93
5. Interprétations des résultats	94
5.1. Manifestations d'un apprentissage de la concertation en stage	94
5.2. Développement de la compétence relative à la concertation pédagogique	95
Conclusion	95
Bibliographie	96
 Chapitre 7	
Les stages permettent-ils le développement des compétences ?	99
<i>Pierre Petignat</i>	
1. Des novices interrogés	102
2. Un habitus professionnel assez semblable	103
2.1. Grille de relevé des compétences/capacités/ connaissances/savoirs identifiés	103
2.2. Origine supposée des composantes de l'habitus des novices.....	105
3. Les classes de stage: des lieux particuliers	107
4. Croire les stagiaires et limiter la part des stages en formation initiale	109
5. Ne pas croire les stagiaires mais viser à les rendre conscients de leur développement ...	110
6. Croire les stagiaires mais mettre en question ce type de stages	111
Bibliographie	113

Chapitre 8 **Le dossier de formation est-il un outil d'intégration et de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants?** 115
Elisabeth Stierli, Geneviève Tschopp et Anne Clerc

1. La conception du dossier de formation 118

2. L'intégration. 121

3. Une question de temporalité. 122

4. L'identité entre singularité et appartenance 124

 Conclusion: retour et suites. 126

 Annexe 128

 Bibliographie 130

Chapitre 9 **Image et accompagnement du mémoire professionnel dans la formation des enseignants** 131
Bernard Baumberger, Nicolas Perrin, Dominique Béatrix Köhler et Daniel Martin

1. Le mémoire professionnel à la HEPL. 134

2. Quel modèle d'accompagnement du mémoire professionnel à la HEPL? 135

3. Image du MP et appréciation de la qualité de l'accompagnement. 136

 3.1. Image du mémoire professionnel 138

 3.2. Accompagnement par le directeur 139

 3.3. Accompagnement effectué au sein de la formation 140

4. Accompagner la construction de l'objet du MP et guider la démarche méthodologique: les difficultés d'une formation par la recherche . . . 140

 Conclusion: le MP entre obligation et opportunité 141

 Bibliographie 143

Chapitre 10 **Évaluation et travail de la subjectivité dans la formation pratique** 145
Bernard André

- 1. La subjectivation du travail 147
 - 1.1. Le management de la subjectivité 148
 - 1.2. La subjectivation normative 148
 - 1.3. L'adaptation continue 149
- 2. Subjectivation et enseignement 150
 - 2.1. Un travail interactif, un métier de la relation 150
 - 2.2. Activité objectivante et activité subjectivante 150
 - 2.3. La subjectivation par la formation 151
 - 2.4. Un travail en quête de normes 152
- 3. Mondes formels de la pratique 153
- 4. La formation pratique et son évaluation 155
 - 4.1. Les effets de la première question 155
 - 4.2. Les référentiels 156
 - 4.3. Les oubliés du référentiel 157
- Conclusion 158
- Bibliographie 158

Partie 3

Analyse de dispositifs de régulation et didactique de la formation 161

Chapitre 11 **Le rôle des activités d'élèves dans la formation initiale à l'enseignement** . 163
René Barioni

- 1. Champs théoriques 165
 - 1.1. Psychologie du travail et didactique professionnelle 166
 - 1.2. Didactiques disciplinaires et didactique comparée 166
- 2. Travail du formateur et action conjointe 167
- 3. Regard sur les pratiques ordinaires de formation 167

4. Démarche clinique	168
5. Outils théoriques d'analyse	168
6. Un système de formation pour penser et comprendre les systèmes didactiques	170
7. Analyse du corpus	172
8. Ce que ce volet de la recherche met en évidence	175
Conclusion	176
Bibliographie	177
Chapitre 12 Un service de tutorat par les pairs en mathématiques: apprentissage expé- rientiel en formation à l'enseignement.	179
<i>France Beaumier, Anne Roy, Sonia Lefebvre, Ghyslain Parent et Martin Giguère</i>	
1. Apprentissage expé-rientiel	182
1.1. Démarche d'apprentissage expé-rientiel	182
2. Aspect autotélique de cette expérience de tutorat	184
3. Déroulement du projet	185
4. Développement des compétences professionnelles chez les tuteurs	186
Conclusion	189
Bibliographie	190
Chapitre 13 Évaluer les élèves en résolution de problèmes mathématiques: une compétence professionnelle à développer	193
<i>Renée Gagnon et Corneille Kazadi</i>	
1. Évaluer les apprentissages dans une perspective bidisciplinaire	196
1.1. Contexte et choix didactiques	196
1.2. Les tâches mathématiques et les différents types d'évaluation	197
1.3. La lecture d'une situation-problème comportant des données graphiques	199

2.	Le développement de la compétence à évaluer une résolution de problèmes à données graphiques.	200
2.1.	Exemple de problème à données graphiques soumis	200
2.2.	La démarche experte	200
2.3.	La démarche de résolution d'une élève	202
3.	L'évaluation des traces en résolution de problèmes: des pistes pour la formation	203
	Conclusion	204
	Bibliographie	205
Chapitre 14	L'autoévaluation des compétences professionnelles au service de la formation en pédagogie spécialisée	207
	<i>Chantal Tièche Christinat et Olivier Delévaux</i>	
1.	Le contexte de formation	210
2.	La grille d'autoévaluation	211
3.	Les buts de la recherche	213
4.	Analyse des grilles d'autoévaluation.	214
5.	Analyse des questionnaires	218
	Conclusion	220
	Bibliographie	220
Chapitre 15	Analyse des dispositifs de régulation dans un cours en évaluation des apprentissages	223
	<i>Louise M. Bélair et Anick Baribeau</i>	
1.	Les dispositifs entourant la régulation	226
2.	Analyse des divers dispositifs de régulation dans le cours «Évaluation des apprentissages». . .	228
2.1.	Les fiches du dossier progressif	228
2.2.	La conception en équipe d'une situation d'apprentissage-évaluation.	230
2.3.	L'autorégulation individuelle.	230
2.4.	La régulation rétroactive.	231
2.5.	La régulation interactive	231

2.6. L'autorégulation (échange).....	232
3. Tensions	232
3.1. Tensions face aux dispositifs.....	232
3.2. Tensions de statut.....	233
3.3. Tensions relatives à l'investissement.....	234
3.4. Tensions du point de vue de la relation professeure-étudiants	234
Conclusion: le temps investi en vaut-il la chandelle?	234
Bibliographie	235

Partie 4

Évaluation et référentiels de formation

Chapitre 16 **L'épistémologie du «sujet enseignant», tel qu'il apparaît dans les référentiels de compétences et les activités d'expertise** ..

Noël Cordonier

1. L'innovation.....	243
1.1. 1960-1980: l'enseignant, agent de l'innovation.....	243
1.2. 1980-1990: l'enseignant, acteur de l'innovation	243
1.3. De 1990 à aujourd'hui: l'enseignant, créateur d'innovation.....	244
2. L'expert.....	245
3. Interprétation des résultats: forces et faiblesses du sujet enseignant contemporain, postmoderne?.....	248
Conclusion pragmatique	250
Bibliographie	251

Chapitre 17 **Évaluer des compétences en formation: un défi**

Luc Olivier Bünzli

1. Comment évaluer un module sur l'évaluation? ..	255
1.1. Évaluer.....	256

1.2. ... un module...	256
1.3. ... sur l'évaluation	257
1.4. Un objet d'évaluation.	258
2. Une grille pour évaluer	259
2.1. Compétences.	259
2.2. Critères.	259
2.3. Indicateurs.	260
3. Discussion	260
3.1. Des limites.	261
3.2. Des avantages.	261
Conclusion	262
Annexe La grille en question	263
Bibliographie	265
Chapitre 18 Cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement: enjeux et perspectives ..	267
<i>Xavier Realini et Philippe R. Rovero</i>	
1. Cadre national de qualifications pour le domaine des Hautes écoles suisses (nqf.ch-HS)	269
1.1. Enjeux et portée du nqf.ch-HS	270
1.2. Mise en œuvre du nqf.ch-HS	270
2. Projet de cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement.	271
2.1. Élaboration d'un cadre de qualifications pour un corpus de professions.	271
2.2. Fonctionnalité du cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement	273
3. Impacts du cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement.	273
3.1. Contribution au processus de professionnalisation des enseignants.	274
3.2. Contribution à la qualité des formations d'enseignants	275
3.3. Contribution à l'autonomie des Hautes écoles pédagogiques	276
3.4. Contribution à l'intégration du système suisse de formation	277

	Conclusion	279
Annexe	Visuel sur l'impact du CQPE sur l'accréditation des filières d'études	280
	Bibliographie	281
Chapitre 19	Comment élargir les compétences professionnelles des enseignants dans le cadre d'une démarche de recherche-développement?	283
	<i>Claude Burdet et Sonia Guillemin</i>	
	1. Engagement et compétences professionnelles : éléments conceptuels	285
	1.1. L'engagement	285
	1.2. Les compétences professionnelles	286
	2. En quoi un dispositif de recherche est-il professionnalisant?	288
	3. Modalités de formation	290
	4. Dispositif de recherche collective	291
	5. Des résultats issus de la collaboration	292
	5.1. Analyse des rencontres	292
	5.2. Analyse d'une situation de formation.	293
	5.3. Effets de la participation des enseignants à une recherche collective	294
	Conclusion	294
	Bibliographie	296
Perspectives conclusives	Repenser la complémentarité des évaluations formative et certificative des compétences professionnelles	299
	<i>Lucie Mottier Lopez</i>	
	1. Vers un élargissement du champ conceptuel de l'évaluation et de la régulation des apprentissages	302
	2. Défis pour l'évaluation : prendre en compte le caractère intégrateur et combinatoire de la compétence	303

3. Défis pour l'évaluation: prendre en compte le caractère développemental et évolutif de la compétence	305
4. Penser autrement la relation entre apprentissage et évaluation certificative	306
Bibliographie	309
Notices biographiques	313

Pour des réflexions sur l'évaluation et la régulation des apprentissages

Louise M. Bélair
*Université du Québec
à Trois-Rivières*
Louise.belair@uqtr.ca

Anne Roy
*Université du Québec
à Trois-Rivières*
Anne.Roy@uqtr.ca

Christine Lebel
*Université du Québec
à Trois-Rivières*
Christine.lebel@uqtr.ca

Louise Lafortune
*Université du Québec
à Trois-Rivières*
Louise.lafortune@uqtr.ca

Noëlle Sorin
*Université du Québec
à Trois-Rivières*
Noelle.Sorin@uqtr.ca

Le livre *Régulation et évaluation des compétences en enseignement: vers la professionnalisation* s'inscrit dans une démarche de collaboration entre le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et la Haute École pédagogique de Lausanne. Des rencontres à Lausanne et à Trois-Rivières, entre les deux milieux de formation, forment une communauté de pratiques dans le but de poursuivre des échanges au sujet et autour de l'évaluation et de la régulation des compétences professionnelles en enseignement. Le présent ouvrage collectif présente une pluralité d'analyses et d'études de différentes facettes de l'évaluation et de la régulation: les pratiques de formation, les dispositifs de formation pratique, les dispositifs de régulation et de certification des compétences professionnelles, les liens potentiels entre l'évaluation de ces compétences et les référentiels en jeu dans la formation. Les différents écrits font état de la variété et de la complémentarité des pratiques au quotidien de personnes formatrices et évaluatrices de compétences professionnelles à l'enseignement. Ils permettent ainsi d'approfondir diverses thématiques et de mieux cerner la place de l'évaluation des compétences en dehors des stages où elle est plus évidente, l'articulation entre des processus de régulation et de certification, tout en tenant compte des contraintes relatives aux divers dispositifs de formation, tous inspirés par des référentiels de compétences prescrits par les autorités politiques propres à chaque pays. Pour faciliter la lecture de cet ouvrage et aider la personne qui lit à comprendre, un détour par la genèse du processus d'évaluation est proposé afin d'éclairer son évolution au long des décennies et ouvrir ainsi le débat.

■ **L'évaluation: un processus qui traverse les réformes**

Dans la francophonie, c'est sans doute Cardinet (1978) qui fut le premier à concevoir l'évaluation comme un processus menant à une décision. Il mettait déjà en exergue le fait que, pour prendre une décision lucide sur un apprentissage, il fallait d'abord avoir une intention claire, effectuer une collecte d'informations adéquate pour ensuite juger des résultats par une interprétation rigoureuse des données recueillies. Ce processus très utilisé et repris depuis les années 1970 a toutefois été adapté au gré des réflexions sur les pratiques enseignantes. À cet égard, dans un contexte de diplomation

plutôt certificatif où la décision s'avère plutôt de nature administrative, ce processus se traduit concrètement par un ensemble de situations d'évaluation permettant d'établir un bilan des apprentissages réalisés par les élèves.

Pour sa part, Allal (1988) a abondamment analysé la complexité du processus d'évaluation au quotidien et ses multiples fonctions, tant dans un contexte de formation qu'au sein d'une évaluation plus administrative. Ses recherches ont éclairé les diverses formes d'évaluation formative selon le moment, les acteurs principaux et les intentions qui sous-tendent ces démarches. Ces travaux ont mené à la fin des années 1990, à l'apparition dans la littérature scientifique des concepts de régulation proactive, interactive ou rétroactive, de même que celui d'autorégulation (Allal, 2000 ; Allal et Mottier Lopez, 2007). Les apports de ces deux auteurs clés ont été déterminants dans la réflexion sur la place et le rôle de l'évaluation dans les situations d'enseignement-apprentissage à l'école.

Puis les recherches de Tardif (2006) inspirées de celles de Wiggins (1998) et de Popham (2000) sur l'évaluation authentique ont conduit à l'émergence de situations d'évaluation complexes permettant de prendre des décisions non seulement sur des connaissances acquises ou non, mais sur les niveaux de compétences développées par les élèves. Cette alliance entre les réflexions de Cardinet et d'Allal d'un côté et celles de Tardif de l'autre a donné lieu à ce que l'on nomme aujourd'hui le processus d'évaluation des compétences.

2. Évaluer pour juger de la compétence

Le concept de compétence renvoie à l'idée que son évaluation peut difficilement être réalisée dans le cadre d'une activité ponctuelle d'enseignement-apprentissage en ce sens où elle est évolutive et par conséquent complexe. La compétence est également interdisciplinaire et singulière, ce qui lui confère un statut beaucoup plus difficile à mesurer que de simples connaissances ou le savoir-faire (Legendre, 2007). Dans cet esprit, on se rend rapidement compte que son évaluation doit aller au-delà d'une seule collecte d'informations, avec un seul regard et un seul outil. Au contraire, le processus d'évaluation devrait de fait rendre compte de décisions relatives au niveau de compétences développées par un apprenant à divers moments et dans des contextes précis entourant ses activités d'apprentissage. Cette combinaison de

l'évaluation et de la compétence oblige ainsi l'évaluateur à déterminer les niveaux de compétence exigés pour mieux interpréter les résultats des diverses collectes de données.

L'étape du jugement devient dès lors cruciale dans le processus d'évaluation, puisqu'elle rend légitime la décision issue de ces jugements basés sur des niveaux de compétence préalablement définis. Vue par le passé comme une simple interprétation des données de la mesure, cette étape prend tout son sens et devient le fer de lance du processus évaluatif. Elle consiste en un constant aller-retour entre l'analyse des données et leur synthèse et exige de l'évaluateur des compétences qui étaient peu ou prou nécessaires jusqu'à présent. Ces compétences s'apparentent aux composantes de la 5^e compétence du référentiel québécois. Ainsi, pour être en mesure d'«évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre», il faut pouvoir 1) prendre des informations et les analyser, 2) porter un regard en établissant des profils et 3) prendre des décisions de régulation et de certification, le tout devant éventuellement 4) être communiqué aux acteurs concernés (MEQ, 2001). Cela suppose donc une autorégulation par l'évaluateur sur ses propres compétences en matière d'évaluation.

3. Évaluer des compétences professionnelles

Les programmes de formation initiale à l'enseignement, que ce soit en Suisse ou au Québec, sont basés sur des référentiels de compétences élaborés par les instances gouvernementales respectives. Dans le cas de ce collectif, que ce soit à Lausanne ou au Québec, on constate que les référentiels se ressemblent et que les enjeux qu'ils posent sont sensiblement les mêmes. L'acte d'enseigner est un acte professionnel, ce qui suppose, d'une part, un ensemble de compétences non seulement à déterminer et à développer en formation à l'enseignement, mais aussi à évaluer à l'intérieur de chaque cours et de chaque stage. Ce processus d'évaluation s'inscrit donc dans la verticalité, particulièrement en contexte nord-américain, dans la mesure où les compétences sont constamment évaluées durant une même session. D'autre part, ces compétences se développent aussi de manière horizontale au travers de l'ensemble du cursus menant à la qualification. Dans cette démarche, ce sont les futurs enseignants et enseignantes qui s'approprient leurs compétences et qui construisent leur identité

professionnelle en prenant en compte et en intégrant les diverses régulations reçues au fil de leurs cours et de leurs stages. Dans ce contexte conjuguant à la fois la verticalité et l'horizontalité du développement des compétences, les décisions prises dans chaque activité d'enseignement à propos des niveaux de compétences des futurs enseignants et enseignants participent à leur éventuelle accréditation dans le métier. D'où l'importance d'étudier la validité de ces décisions.

4. La validité des décisions mise en question

En effet, plusieurs questions demeurent encore sans réelles réponses. Les échanges, et cet ouvrage collectif qui en est issu, tentent justement d'y répondre, ou du moins de poursuivre la réflexion. Entre autres points, la première partie portant sur les pratiques de formation permet d'entrée de jeu de réfléchir à la place des cours et des stages dans la formation professionnelle. Comment rendre compte du niveau de telle ou telle compétence dans un cours donné à l'université et dans lequel il n'y a pas d'actions concrètes liées à la compétence visée ? Dans ces cours, souvent qualifiés de théoriques ou de fondamentaux, ne peut-on pas, à l'instar de Laveault (2007), tout au plus prédire un niveau de compétence ? Et, si c'est le cas, comment établir la validité prédictive de cette décision ? Quelle articulation théorie-pratique serait garante du développement des compétences professionnelles ?

Dans la deuxième partie, dans l'analyse des dispositifs de formation pratique, dans quelle mesure l'évaluation de la compétence est-elle valide au sens où les contextes varient selon l'école, l'enseignante ou l'enseignant associé, la personne qui supervise et celle qui étudie ? Les grilles d'évaluation les plus détaillées sont-elles garantes de la validité des décisions ? Suivant le questionnement de Bélair et Lebel (2007), en quoi notre propre représentation de la profession pour superviser ou former n'a-t-elle pas plus d'influence sur la décision qu'une échelle de niveaux de compétence prédéterminée ? Comment s'assurer de la fiabilité de la décision ?

Quant à la troisième partie, elle rassemble des textes analysant des dispositifs de régulation mis en œuvre dans des cours. En quoi les activités des cours permettent-elles la régulation et l'évaluation des compétences ? Comment instaurer des dispositifs de régulation à l'intérieur d'un cours ou encore tout au long de la formation ? L'auto-évaluation peut-elle répondre à une démarche réflexive ?

Enfin, la dernière partie s'interroge sur les enjeux sous-jacents à l'élaboration des différents référentiels. Comment prendre en compte ces référentiels puisque, de toute manière, peu de chercheurs et de chercheuses s'entendent sur les caractéristiques du « bon enseignement » ou de l'« enseignement efficace » ? Quelle épistémologie peut définir et reconnaître le « sujet enseignant » ? Comment insérer ces démarches de formation dans une démarche de recherche sur la profession ?

Ce collectif permet par conséquent, de réfléchir à ces questions et surtout d'identifier des pistes innovantes qui favoriseraient les divers processus d'évaluation des compétences mis en œuvre dans les deux milieux respectifs de formation professionnelle à l'enseignement.

Bibliographie

- ALLAL, L. (1988). « Quantitative and qualitative components of teacher's evaluation strategies », *Teaching and Teacher Education*, 4, p. 41-51.
- ALLAL, L. (2000). « Metacognitive regulation writing in the classroom », dans A. Camps et M. Milian (dir.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write*, Amsterdam, Amsterdam University Press, p. 145-166.
- ALLAL, L. et L. MOTTIER LOPEZ (dir.) (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck.
- BÉLAIR, L.M. et C. LABEL (2007). « La place du superviseur dans l'évaluation du développement professionnel en stage », dans A. Jorro (dir.), *Évaluation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan, p. 137-153.
- CARDINET, J. (1978). *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée*, Neuchâtel, INRP.
- LAVEAULT, D. (2007). « Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation ? », dans L.M. Bélaïr, D. Laveault et C. Label (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 25-50.
- LEGENDRE, M.-F. (2007). « L'évaluation des compétences professionnelles », dans L.M. Bélaïr, D. Laveault et C. Label (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 169-180.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- POPHAM, W.J. (2000). *Modern Educational Measurement. Practical Guidelines for Educational Leaders*, Boston, Allyn and Bacon.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences*, Montréal, Chenelière Éducation.
- WIGGINS, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco, Jossey-Bass.

E

I

T

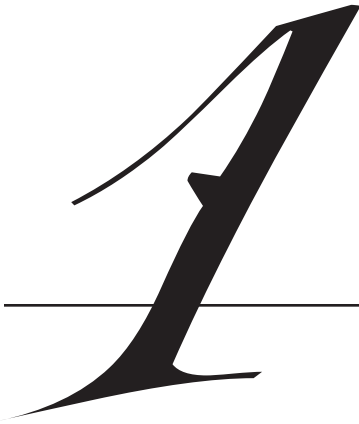
R

A

P



**RÉFLEXIONS
SUR LES PRATIQUES
DE FORMATION**



Le développement des compétences professionnelles

Entre imitation et invention de pratiques

Christiane Chessex

*Haute École pédagogique, Lausanne
christiane.chessex@hepl.ch*

Anne Clerc

*Haute École pédagogique, Lausanne
anne.clerc-georgy@hepl.ch*

Daniel Martin

*Haute École pédagogique, Lausanne
daniel.martin@hepl.ch*

Durant leur formation, les futurs enseignants expérimentent plusieurs formes d'appropriation et de développement de leurs compétences professionnelles. Parfois on les encourage à imiter les pratiques observées en stage, parfois on leur impose d'appliquer les modèles proposés en formation, et, souvent, les formateurs leur demandent d'innover, d'inventer des situations inédites ou encore de trouver des solutions originales aux problèmes qu'ils rencontrent. Ces encouragements à l'innovation sont souvent la conséquence d'un souci de non-modélisation de la part des formateurs dont l'intention est de former des praticiens réflexifs qui s'adaptent à toutes sortes de situations. Cette posture de formation ne prend pas toujours en compte la partie importante du besoin d'imitation et de reproduction des jeunes enseignants et peut être considérée comme une hypothèse explicative de la demande récurrente, de la part des étudiants, d'« outils » ou de « recettes » applicables en réponse aux problèmes rencontrés dans leurs stages. Dans le cadre des séminaires d'analyse des pratiques, c'est d'ailleurs souvent par une liste de « gestes types » que les étudiants commencent leurs propositions de solutions aux différents problèmes évoqués.

De plus, les formateurs choisissent souvent, recherches obligent, d'incarner l'innovation pédagogique. Ils se font un devoir de bousculer la culture enseignante et tentent ainsi de lutter contre l'immobilisme et la « nature » des choses, en matière d'enseignement et d'apprentissage. Alors qu'au contraire les apprentis sont tentés par des postures et des dispositifs plutôt répétitifs, par des sortes de litanies issues de la doxa enseignante dont ils rendent compte lors de stages ou des analyses de pratique. Comme si le recours à des modes d'être et de faire connus et éprouvés dans un passé d'élève plus ou moins proche permettait au novice de rester soi et de résister au changement identitaire annoncé par la formation.

Penser la formation des enseignants revient à considérer tout d'abord la tension existant entre des besoins et des représentations divergentes chez les novices et leurs formateurs et à examiner ensuite ces manières d'être et de penser le métier d'enseignant et d'attribuer ce besoin d'imitation à une nécessité pour chaque apprenant. En d'autres termes, il s'agit de prendre en compte la tension exprimée dans les couples suivants : imitation-innovation, répétition-adaptation, reproduction-singularisation. Dans le cadre de cette contribution, nous tenterons d'interroger l'imitation, la répétition et la reproduction comme autant de moyens pour le futur enseignant de répondre tout

d'abord à ses besoins de sécurité, puis à ses besoins de routines nécessaires à l'appropriation du métier et, enfin, à ses besoins d'appartenance à un groupe professionnel.

1. Besoin de sécurité...

D'un point de vue psychoaffectif en effet, la sécurité et la confiance en soi et dans le monde dépendraient, pour le petit d'homme, d'expériences répétées, reprises et cent fois reproduites. Winnicott (1975) utilise même le terme de monotonie dans les paroles et les rituels offerts quotidiennement au jeune enfant. Impossible, dit encore l'auteur de *Jeu et réalité*, d'être créatif sans s'appuyer sur une tradition, un déjà-là dont il faut dépendre avant d'être en mesure d'utiliser et de supporter la séparation et l'indépendance et d'y prendre du plaisir. On se souvient aussi que Winnicott évoque la nécessaire constitution d'un espace potentiel de création, dit transitionnel, localisé entre soi et l'environnement, au sein duquel l'enfant apprend à se risquer à l'autonomie et à la solitude. Mais cet espace, c'est-à-dire la capacité de se forger des représentations, de les utiliser et de les combiner en de nouvelles organisations, dépend d'un sentiment de sécurité, travaillé justement à partir d'expériences antérieures répétitives et monotones. Même si les concepts winnicottiens concernent avant tout le développement du jeune enfant, leur transposition dans le champ de la formation d'adultes demeure pertinente, car d'un côté comme de l'autre c'est toujours d'apprentissages qu'il s'agit. Il nous paraît donc peu risqué de prétendre que l'analyse des pratiques ou le journal de bord, voire le mémoire professionnel, pourraient être compris comme des sortes d'espaces transitionnels d'où l'apprenti pourrait vivre et évaluer ses actions, son besoin d'imitation et de répétition et se construire, en sécurité, une identité professionnelle. De même devrions-nous, à la lumière de Winnicott, comprendre ce besoin de répétition non comme un refus ou une résistance à des pratiques innovantes, mais comme un des moyens permettant plus tard l'invention du quotidien pédagogique. Nous aurions donc à penser la formation selon des modes de répétition et de reproduction, tout en sachant pertinemment que l'imitation, dans l'apprentissage des métiers de l'humain, ne suffit pas à en assurer l'exercice de manière optimale. Ces métiers ne répondant pas seulement à des régularités, à des stratégies ou à des systèmes organisés, la formation doit aussi solliciter et valoriser chez les novices des capacités d'initiative et de créativité. On devrait même encourager

ces novices à pratiquer ce que de Certeau (1990) nomme «une intelligence rebelle de la pratique, un art du détournement», permettant à l'apprenti de sortir «de l'ordre contraignant du lieu, d'en accepter les effets imprévus et d'entrer dans la fabrication d'une stratégie singulière et inédite».

Affronter la diversité du vivant, c'est en effet s'exposer à de l'imprévisible et à du surprenant et devoir y répondre autrement que par imitation de gestes ou de paroles. On retrouve cette idée de surprise dans la clinique thérapeutique, lorsque Marcelli (2000) fait état de quelque chose qui, à la faveur d'un silence ou d'une parole, surgit entre le patient et son thérapeute et confronte ce dernier aux limites de sa pratique. À cet instant précis, explique Marcelli, le recours à la théorie, à un déjà dit ou déjà fait, fonctionnerait comme une antisurprise et empêcherait la possibilité d'une rencontre ou d'un changement. Au contraire, l'accueil d'un espace relationnel dans lequel on ne sait que faire, que dire ou qui imiter autorise la création et l'inventivité.

Reprenons l'exemple de Gaël cité par Imbert (1994). Gaël, dont les enseignants disent qu'il est voleur, menteur, arrogant et bête, se retrouve dans la classe d'une jeune enseignante en stage de formation. L'enfant l'épuise, dit-elle, par ses déplacements incessants, du bruit et des provocations en tous genres. À bout de ressources et après une ultime confrontation, l'enseignante inscrit subitement son prénom, Gaël, au tableau noir. Au pourquoi de la classe, elle ne répond pas, car elle se rend compte qu'elle ne sait que faire de cette inscription. Or, cette initiative muette fait office de surprise autant pour l'enfant que pour son enseignante: les deux protagonistes ont perdu, durant un bref instant, les paroles de la querelle, il règne dans la classe comme de l'incertitude et de l'hésitation, Gaël se met au travail et s'appliquera désormais pour le reste du stage.

L'exemple est intéressant parce qu'il révèle d'abord, de la part de l'enseignante, de l'imitation, la reproduction d'un geste magistral connu par des centaines d'élèves qui se sont vu épingler au tableau noir. Mais ce geste devient créatif parce qu'il rompt avec une habitude pédagogique normalement suivie d'une admonestation ou d'une sanction et, ce faisant, il permet ainsi à l'enfant de se risquer à un changement. C'est par un art de faire personnel et singulier que l'enseignante novice s'approprie un peu de son espace professionnel.

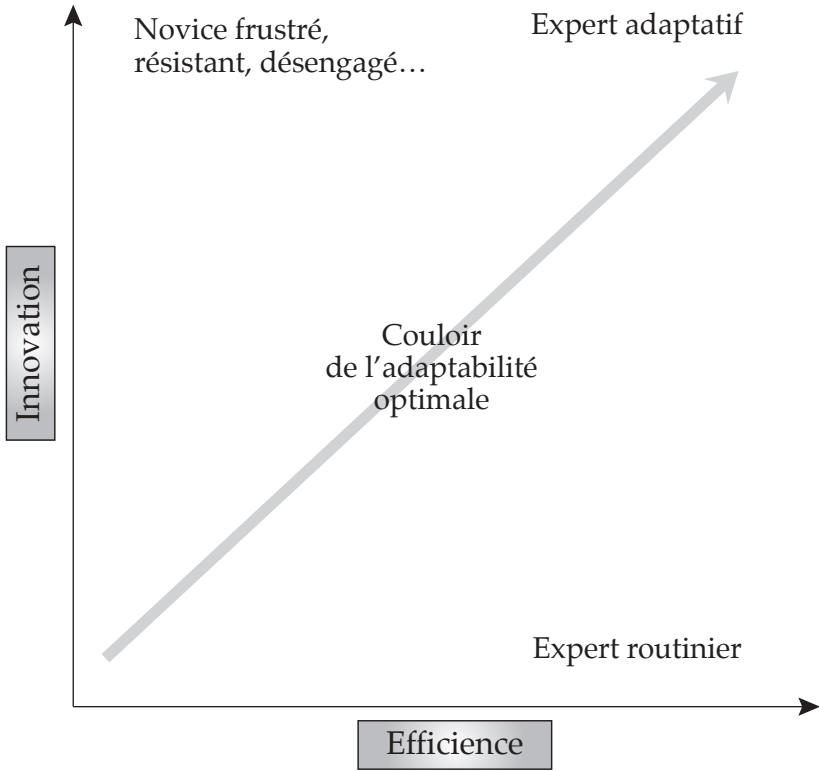
S'il est évidemment nécessaire d'arrimer la pratique de l'enseignement à des fondements théoriques variés et à certains gestes techniques répétés et imités, il faut tout autant amener le futur praticien à apprivoiser les idées d'aléas, d'imprévus, d'échecs et de perte. Savoir rester parfois sans voix ni solution, sans théorie ni posture efficace, prouverait qu'il est aussi capable de supporter son impuissance et sa solitude.

2. Besoin de routines...

Selon Schwartz, Branford et Sears (2005), l'expertise professionnelle comprend deux dimensions : l'efficacité et l'innovation. La première correspond à la capacité de résoudre des tâches sans avoir besoin d'y consacrer beaucoup de ressources, alors que la seconde concerne la capacité de remettre en question ses idées, sa pratique ainsi que ses valeurs dans le but de transformer ses manières de faire. Sur cette base, Hatano et Inagaki (1986) ou encore Bransford, Derry, Berliner et Hammerness (2005) définissent deux formes d'expertise : l'expertise « routinière » et l'expertise « adaptative » (voir la figure 1.1). La première est caractérisée par la résolution rapide, automatisée et correcte de problèmes familiers, mais également par une faible capacité à résoudre des problèmes inédits. La seconde repose sur la capacité de construire un modèle de compréhension des problèmes ainsi que des raisons qui font que les démarches utilisées pour les résoudre sont efficaces. Ce type d'expertise est également caractérisé par le fait de pouvoir modifier de manière flexible ces démarches ainsi que d'en inventer de nouvelles lorsque aucune des démarches figurant dans le répertoire du sujet ne fonctionne.

La perspective développée ci-dessus apporte un double éclairage : d'une part, sur les attentes de la plupart des étudiants à l'enseignement et, d'autre part, sur celles de bon nombre de formateurs d'enseignants. En effet, les étudiants demandent souvent qu'on leur fournisse des recettes, des trucs pour enseigner, des tâches prêtes à l'emploi. Leur préoccupation première est d'acquérir des routines leur permettant de faire face aux situations ordinaires qu'ils rencontrent durant leur stage. Leur souci est d'être efficace dans leurs actions au quotidien.

FIGURE 1.1 *Les dimensions de l'expertise adaptative*



Source: Bransford, Derry, Berliner et Hammerness (2005).

Du côté des formateurs, on peut observer que les tâches qu'ils proposent à leurs étudiants sont régulièrement 1) de produire, d'inventer des séquences d'enseignement, 2) d'en justifier la cohérence, 3) d'en analyser le déroulement ainsi que les effets et 4) de les modifier ou d'en inventer de nouvelles de meilleure qualité. Leur objectif central est de transformer leurs étudiants en praticiens réflexifs faisant preuve d'innovation pour traiter des tâches inédites. Comme on le voit, ces observations semblent indiquer un décalage important entre étudiants et formateurs. En fonction du modèle de l'expertise adaptative présenté ci-dessus, les positions des uns et des autres ne semblent pas inconciliables. Il s'agit plutôt de construire des programmes de formation qui se situent dans le couloir de l'adaptabilité optimale (voir la figure 1.1) en conjuguant acquisition de routines permettant

de traiter des situations qui se répètent régulièrement dans une classe et développement d'habiletés permettant de modifier à bon escient les routines à disposition et d'inventer de nouvelles démarches pour résoudre des problèmes inédits.

Ainsi, la marche vers l'expertise adaptative passe nécessairement par l'acquisition de routines. Une des questions fondamentales qui se posent dès lors est donc de savoir comment les programmes de formation des enseignants peuvent tenir compte de cette condition sans pour autant tomber dans un apprentissage de gestes stéréotypés fortement teinté de behaviorisme. Une solution réside probablement dans le degré de variabilité des situations de formation auxquelles sont confrontés les étudiants (Marton, 2006; Marton et Tsui, 2004). Dans cette perspective, il ne s'agit ni d'amener les étudiants à répéter et reproduire les mêmes séquences et les mêmes gestes dans des contextes semblables, ni de les inciter à constamment innover. Il faut essayer de dépasser cette opposition en conciliant efficacité et innovation. Cela passe par une confrontation des étudiants à des situations contrastées, en maintenant constants certains paramètres et en en faisant varier d'autres, avant d'analyser avec eux les effets de ces variations tant du côté du développement de leurs compétences professionnelles que de celui des apprentissages des élèves. On peut, par exemple, travailler plusieurs fois (dans la même classe ou dans des classes différentes) le même objectif d'apprentissage en variant les tâches proposées aux élèves.

3. Besoin d'appartenance...

Sainsaulieu définit l'identité professionnelle comme la « façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail [étant] fondée sur des représentations collectives distinctes » (1985, p. 9). L'identité professionnelle est à la fois représentation de soi comme enseignant et représentation des enseignants et de la profession. Elle se situe à l'intersection de la représentation que l'enseignant a de lui-même comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à l'enseignement. La construction identitaire, bien que toujours vécue subjectivement, résulte de l'appartenance à un groupe. Elle procède d'un double processus d'identification ou singularisation et d'identification ou appartenance (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001).

Au cœur de cette identité se trouve une personne en formation, l'étudiant, qui intègre progressivement différentes dimensions de la profession. Du point de vue de la construction identitaire, Riopel (2006) propose cinq dimensions. Nous choisissons de nous y référer pour interroger le besoin d'imitation, de répétition, de routines dont les étudiants nous font part.

3.1. Le processus de socialisation

L'étudiant doit, pendant sa formation, se défaire progressivement de son identité d'élève pour construire une identité d'enseignant. Cette construction est un réel processus de socialisation lié à l'acquisition d'une culture professionnelle. Ce processus est rendu plus périlleux du fait des liens qui unissent l'élève du passé et le futur enseignant. Dans le cadre des cours, et plus particulièrement des analyses de pratiques, les étudiants attendent du formateur des propositions d'expert, comme si le professeur devait détenir «la» bonne réponse au problème soulevé! Quand on les interroge, les étudiants proposent souvent un certain nombre de réponses convenues aux questions posées par les situations de leurs pairs. D'une part, ces réponses résultent de leur posture d'élève et cherchent à signaler qu'ils ont «bien» suivi les cours et retenu les théories entendues. D'autre part, ces mêmes réponses permettent aux étudiants de définir progressivement le métier d'enseignant, tentant ainsi de construire leur appartenance à ce groupe professionnel.

3.2. L'acquisition, la maîtrise et l'analyse des connaissances instrumentales et interactives

La formation à l'enseignement passe par l'acquisition d'un répertoire d'actions. Il s'agit pour l'étudiant de s'approprier les outils propres au métier et à la culture enseignante. Or, cet apprentissage passe par l'imitation et la reproduction de pratiques observées en stage, vécues durant sa scolarité, proposées dans les cours. Par leur répétition, ces gestes deviennent progressivement des routines avant de pouvoir être contrôlés et adaptés aux situations particulières. Du point de vue des formateurs, la difficulté et l'importance d'identifier l'origine et la légitimité des pratiques reproduites posent parfois problème. Il convient alors de rester attentif pour répondre à la

fois aux besoins de reproduction et de répétition que requière une formation professionnelle et à la nécessité de construire une posture critique par rapport aux gestes imités.

3.3. La trajectoire personnelle et la préoccupation pour la définition et la défense de son groupe professionnel

Dans le cadre particulier de la formation à l'enseignement, le trajet de formation s'ancre sur le parcours d'un élève. Ce parcours est marqué par des rencontres avec des enseignants qui colorent la définition de la profession que l'étudiant a construite. Il n'est pas rare que les étudiants mentionnent le ou les enseignants auxquels ils souhaitent ressembler ou au contraire dont ils veulent se différencier. La trajectoire scolaire est alors une source de pratiques à imiter, à reproduire, à reconstruire ou à rejeter. La construction identitaire doit permettre de mettre à l'épreuve ces pratiques, de les interroger et de s'en distancer.

3.4. Le lien entre le rôle social et la personnalité de l'individu

Le processus de construction de l'identité professionnelle conjugue un besoin d'appartenance à un groupe professionnel et un besoin de singularisation dans la manière d'être dans l'exercice du métier. L'appartenance, pour un débutant, est souvent liée à la partie visible du métier : faire comme les autres, comme les experts. L'injonction d'innovation, demandée dans certains lieux de la formation, ou celle de mettre en œuvre des pratiques différentes de celles observées dans les stages peuvent alors être ressenties comme une interdiction ou une impossibilité d'intégrer le groupe professionnel, tel que perçu dans les stages. Du point de vue de la formation, il est alors nécessaire de permettre aux étudiants de se sentir comme « faisant partie » du groupe des praticiens tout en construisant leur identité propre, en revêtant d'une manière singulière le costume de l'enseignant.

3.5. La représentation de soi comme enseignant et de la représentation des enseignants et de la profession

La formation va permettre à l'étudiant de définir (ou de redéfinir) la profession enseignante et de construire une représentation de lui-même comme enseignant. Cette construction est le fruit de plusieurs transactions: entre identité propre et identité partagée, entre métier rêvé et métier prôné par la formation, entre désir de ressemblance et désir de différenciation... Le formateur, dans le cadre des séminaires d'analyse de pratiques, va devoir soutenir ces transactions, aider les étudiants à faire évoluer leurs représentations tant du « bon enseignant » que des enseignants ou d'eux-mêmes enseignant. La prise en compte du rapport des étudiants à la profession et aux enseignants permettrait vraisemblablement de faire une place au besoin de reproduction et d'imitation découlant de leur besoin d'appartenance au groupe professionnel tout en leur permettant à la fois de développer une posture critique et de construire leur singularité dans l'exercice du métier.

L'engagement en formation étant lié au processus de construction identitaire, Riopel (2006) soutient qu'il importe que les étudiants restent indécis, demeurent disponibles, acceptent de faire des essais et ne restent pas fixés sur leur conception initiale du métier. Cette ouverture semble favorisée si la formation prend en compte les besoins de sécurité, de répétition et d'appartenance de l'étudiant. Pour donner du sens à son parcours de formation, l'étudiant doit, d'une part, pouvoir saisir la dimension de soi qu'il investit dans son activité professionnelle, se situer comme un acteur de sa formation, se décrire comme une personne qui apprend et, d'autre part, se sentir reconnu comme appartenant au groupe des enseignants et peut-être sentir ce groupe comme reconnu par l'institution de formation!

4. Quelques propositions...

Au terme de ce travail, il nous semble utile de synthétiser un certain nombre de pistes, souvent paradoxales, favorisant la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. Nous évoquerons quatre dimensions sur lesquelles les formateurs peuvent travailler.

Tout d'abord, la répétition est un leurre, car elle n'en est jamais vraiment une ! En effet, le plus souvent dans notre activité, l'œuvre que nous créons reste voilée. Nous reproduisons en recopiant, en répétant. Nous reproduisons dans l'oubli de la création qui fut à l'origine de nos modèles, dans l'oubli aussi que notre manière elle-même de reproduire peut faire l'objet d'un travail compréhensif de sens qui en dévoilera des aspects paradoxalement novateurs dans la trajectoire de notre existence (Honoré, 2000).

Ensuite, il faut mettre en place un contexte de formation permettant aux étudiants de se sentir suffisamment en sécurité pour risquer l'innovation et la déstabilisation. À cette fin, nous aborderons deux pistes. La première est la réflexion que nous pourrions mener en lien avec la complexité des tâches proposées aux étudiants : dans quelle mesure ne mettons-nous pas les étudiants dans des situations d'enseignement qui mobilisent à la fois un trop grand nombre de paramètres nouveaux ? De notre point de vue, il est important de permettre aux étudiants de visualiser l'incidence de leurs actions sur les apprentissages des élèves. Or, cela ne peut se faire que si l'étudiant ou l'élève peut saisir les dimensions de son action en jeu dans les situations. La seconde est l'appropriation critique d'outils ou de démarches validées par la recherche et le monde enseignant. À ce titre, Cèbe (2008) propose d'outiller les novices plutôt que de leur demander de tout inventer. L'enseignant débutant devrait ainsi pouvoir à la fois s'appuyer sur un certain nombre d'outils à sa disposition et analyser ces outils d'un point de vue critique, notamment sur le plan des apprentissages qu'il permet d'engendrer et des conditions de sa mise en œuvre efficace. De plus, si nous pensons que la prise de risque et l'innovation sont des dimensions inhérentes à la formation des enseignants et si nous voulons « armer et aguerrir la pensée à affronter l'incertitude » (Morin, 2000), c'est notre propre rapport au savoir qui est à interroger. Dans le droit fil des réflexions de Marcelli cité en début de ce texte, l'adoption d'une démarche clinique pourrait ouvrir des pistes intéressantes. S'inspirant du clinicien, le formateur démontrerait qu'il tient moins à une efficacité systématique de ses actions qu'à une élaboration prudente, quitte à devoir différer sa réponse ou à n'en point trouver. Il ferait plutôt voir, dans sa compréhension des phénomènes et dans ses analyses, l'importance des processus en cours et le travail du temps qui transforme, dénoue et permet peut-être la nouveauté. Notre rapport au savoir se trouve donc bel et bien interrogé puisque, dans une démarche clinique, il s'agit moins, semble-t-il, de maîtriser

et de se protéger, par des théories puissantes, des risques liés aux métiers de l'humain que de savoir parfois ajourner les réponses, dans la conscience de la précarité et de la vulnérabilité des rencontres et des dispositifs. C'est peut-être, du côté des formateurs, cette démonstration d'une forme d'incertitude ou de renoncement à une maîtrise qui pourrait engager les novices à prendre, eux aussi, des risques et à innover.

Par ailleurs, l'acquisition de routines dans des situations variées est requise pour développer la capacité du futur enseignant à s'adapter à des situations inattendues et à inventer sa pratique. La formation devrait ainsi proposer des situations qui permettent à l'étudiant d'enseigner plusieurs fois la même chose dans des contextes différents ou dans une même classe, mais avec différents élèves. Cela est possible lorsqu'on lui propose de travailler avec un seul élève à la fois ou avec un petit groupe d'élèves. Certaines activités scolaires, plus routinières à l'école, offrent la possibilité de répéter une situation d'enseignement. La mise en œuvre et l'analyse de ce type d'activités offrent suffisamment de stabilité pour, d'une part, acquérir des routines et, d'autre part, les faire évoluer par la prise en compte de nouveaux paramètres.

Enfin, de nombreux enjeux proviennent de la qualité de la collaboration entre les différents partenaires de la formation (professeurs et formateurs de terrain). Les injonctions de type «*applicatinniste*», demandant au stagiaire de mettre en œuvre ce qui lui est enseigné dans l'institution de formation, pourraient diminuer pour laisser plus de place à la valorisation et à l'analyse de ce qui se fait sur le terrain. Le «*savoir analyser*» que nous cherchons à développer chez les étudiants pourrait ainsi se travailler à partir de situations observées, habituelles et validées par le monde scolaire. C'est en prenant en compte la culture enseignante, telle qu'elle se manifeste dans les établissements scolaires, que les étudiants pourront construire leur sentiment d'appartenance à leur groupe professionnel et qu'ils oseront s'en distancer en se singularisant. C'est ainsi que chaque futur enseignant pourra faire sien le vers de René Char (1983, p. 329) : «*Impose ta chance, serre ton bonheur et va vers ton risque. À te regarder, ils s'habitueront.*»

Bibliographie

- BRANSFORD, J., S. DERRY, D. BERLINER et K. HAMMERNES (2005). «Theories of learning and their roles in teaching», dans L. Darling-Hammond et J. Bransford (dir.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 40-87.
- CÈBE, S. (2008). «Outiller les PE2 en formation initiale», *XYZep*, 30(8), p. 8.
- CHAR, R. (1983). *Ceuvres complètes*, Paris, Gallimard, coll. «Bibliothèque de La Pléiade».
- DE CERTEAU, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- GOHIER, C., M. ANADÓN, Y. BOUCHARD, B. CHARBONNEAU et J. CHEVRIER (2001). «La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif», *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), p. 3-32.
- HATANO, G. et K. INAGAKI (1986). «Two courses of expertise», dans H. Stevenson, H. Azuma et K. Hakuta (dir.), *Child Development and Education in Japan*, New York, W.H. Reeman and Company, p. 262-272.
- HONORÉ, B. (2000). *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*, Paris, L'Harmattan.
- IMBERT, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe : pratiques de pédagogie institutionnelle*, Paris, ESF.
- MARCELLI, D. (2000). *La surprise, chatouille de l'âme*, Paris, Albin Michel.
- MARTON, F. (2006). «Sameness and difference in transfer», *Journal of the Learning Sciences*, 15(4), p. 499-535.
- MARTON, F. et A.B.M. TSUI (dir.) (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- RIOPEL, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- SAISNSAULIEU, R. (1985). *L'identité au travail*, Paris, Presses de la FSNP.
- SCHWARTZ, D., J. BRANSFORD et D. SEARS (2005). «Efficiency and Innovation», dans J. Mestre (dir.), *Transfer of Learning : Research and Perspectives*, Greenwich (CT), Information Age Publishing, p. 1-52.
- WINNICOTT, D. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.



Contribution de l'auto- régulation de l'apprentissage pour des compétences professionnelles des formateurs de futurs enseignants

Sylvie Fréchette

*Université du Québec à Trois-Rivières
sylvie.frechette@uqtr.ca*

Stéphane Thibodeau

*Université du Québec à Trois-Rivières
stephane.thibodeau@uqtr.ca*

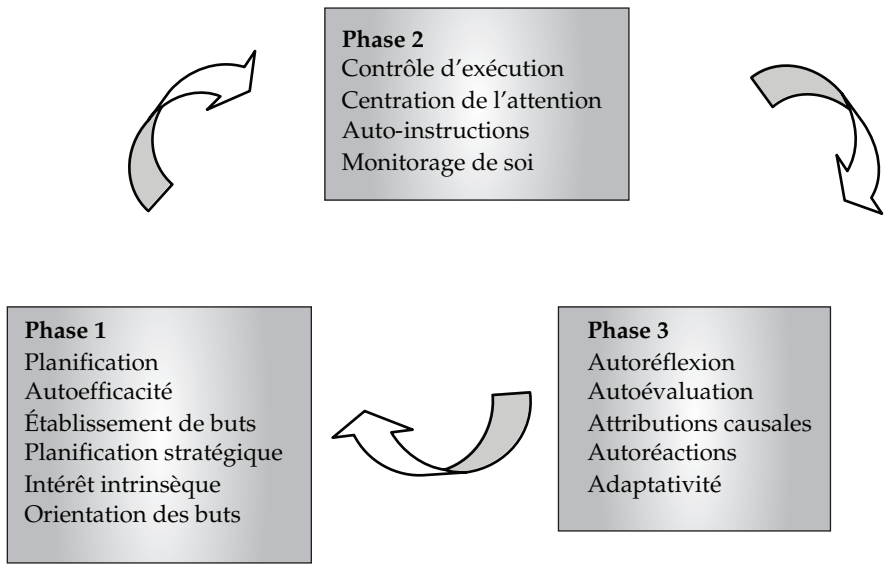
Le renouveau pédagogique (MEQ, 2001) a amené au Québec de profonds changements dans la pratique des enseignants. Les formateurs de ces enseignants, qu'ils soient professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage, enseignants associés ou praticiens formateurs, doivent également suivre ces changements. Dans le présent chapitre, nous proposons à ces formateurs de réfléchir sur un ensemble de processus cognitifs et de croyances qui peuvent contribuer au développement de leurs compétences professionnelles et améliorer leur enseignement. En effet, les croyances et les processus autorégulateurs, qui peuvent être adaptés avec succès à de nombreux apprentissages liés à des disciplines scolaires et professionnelles (Brodeur, Deaudelin, Legault, 2002), sont considérés comme pouvant conduire à des changements durables dans la pratique enseignante (Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Sellinger et Beckingham, 2004). L'autorégulation de l'apprentissage peut mener les personnes à prendre en charge leur apprentissage, à traiter une masse d'information en constante évolution et à réfléchir dans l'action (Kremer-Hayon et Tillema, 2002).

L'autorégulation repose sur le développement de processus cognitifs, de croyances et de comportements pour mener à bien une tâche contextualisée (Bandura, 2001 ; Zimmerman, 2002). Dans les faits, elle se traduit par une série d'opérations qui consiste pour l'apprenant à orienter son action, à la contrôler, à rétroagir sur celle-ci pour enfin l'ajuster au besoin (Allal, 2007 ; Mottier Lopez, 2007). La figure 2.1 illustre cette démarche évolutive par un cycle de trois phases comme Zimmerman (1998) le propose.

Dans le présent chapitre, nous explorons des applications, des processus et des croyances de l'autorégulation sur la pratique de formateurs qui cherchent à améliorer leur enseignement et à mieux guider les futurs enseignants. Ainsi, les douze processus et croyances qui composent l'autorégulation sont successivement présentés.

1. Phase de planification

La phase de planification comprend les cinq processus ou croyances qui précèdent l'effort et préparent à l'apprentissage. Il s'agit des croyances d'autoefficacité, de l'établissement des buts, de la planification stratégique, de l'intérêt intrinsèque et de l'orientation des buts.

FIGURE 2.1 **Cycle de l'autorégulation**

1.1. Croyances d'autoefficacité

L'autoefficacité renvoie aux croyances d'une personne en sa capacité d'effectuer avec succès une tâche donnée (Bandura, 2007). Étant donné l'importance de ces croyances, qui sont à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs du comportement (Bandura, 2007), celles-ci font l'objet d'une réflexion approfondie.

Les croyances d'autoefficacité sont modifiables sous l'influence des sources suivantes : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 2007). Les expériences actives de maîtrise semblent être la source d'information la plus influente de l'autoefficacité. Ces expériences personnelles sont liées aux succès et aux échecs que vit la personne. Les expériences vicariantes consistent, pour celle-ci, à observer des gens qui réussissent ou qui échouent une activité donnée. La persuasion verbale représente le fait de convaincre ou de dissuader cette personne de sa capacité à réaliser une tâche donnée. Les données somatiques transmises par son état physiologique et émotionnel aident la personne à évaluer ses capacités. Toutefois, l'information transmise par l'expérience personnelle,

l'expérience vicariante, la persuasion verbale ou l'état physiologique ou émotionnel n'est pas éclairante en elle-même. Elle ne devient utile pour la personne que si cette dernière pèse et intègre l'information provenant de chacune de ces quatre sources. L'intégration de l'information peut donc constituer une cinquième source de l'autoefficacité.

Les croyances d'autoefficacité régulent le fonctionnement humain à travers la pensée, la motivation, les émotions et la sélection qui « agissent de concert, plutôt qu'isolément » (Bandura, 2007, p. 180). D'abord, elles influent sur les modes de pensée susceptibles de favoriser ou de nuire à la performance. En effet, plus les croyances d'autoefficacité sont grandes, plus les buts que la personne se fixe sont élevés et plus cette dernière persévère pour les atteindre. Les croyances d'autoefficacité jouent aussi un rôle clé dans la motivation, car elles aident la personne à déterminer ses buts et la quantité d'efforts à investir pour les atteindre. Elles affectent également la nature et l'intensité des émotions. En effet, celles-ci guident l'attention et influent sur la façon d'interpréter les événements et sur la capacité de contrôler les pensées perturbatrices menant à des états émotionnels désagréables. Enfin, les croyances d'autoefficacité agissent aussi sur la sélection, c'est-à-dire sur les choix effectués. La personne autoefficace évite les activités et les environnements qu'elle suppose excéder ses capacités, mais entreprend les activités qu'elle peut réussir. L'influence entre les croyances d'autoefficacité et la pensée, la motivation, les émotions et la sélection est bidirectionnelle (Bandura, 2007). En effet, ces dernières agissent à leur tour à la fois sur la réalisation de la tâche, donc sur la performance finale, et sur l'autoefficacité elle-même, par une boucle de rétroaction. Par exemple, une forte autoefficacité permet à la personne de contrôler ses émotions de telle sorte qu'elle réussit bien. Cette bonne performance, grâce au contrôle des émotions, peut contribuer au renforcement des croyances d'autoefficacité.

Bien que l'autoefficacité soit généralisable à diverses activités, elle est habituellement appliquée à une tâche donnée. Elle est notamment très populaire dans les domaines de la santé et de l'éducation ainsi que dans les domaines clinique, organisationnel et sportif (Bandura, 2007). En éducation, elle est spécialement appliquée à l'apprentissage et la réussite scolaire (Liem, Lau et Nie, 2008 ; Liew, McTigue, Barrois et Hughes, 2008), de même qu'à l'enseignement (Liaw, 2009).

Gibson et Dembo (1984) sont des pionniers en ce qui concerne l'autoefficacité relative à l'enseignement. Bien que leurs travaux aient porté sur les croyances d'enseignants du primaire et du secondaire, il est possible de transposer les fruits de leurs résultats aux formateurs de futurs enseignants.

Ainsi, appliquée à ces formateurs, l'autoefficacité consiste à se considérer comme étant en mesure d'induire des changements chez les futurs enseignants. Selon les travaux de Gibson et Dembo (1984), une forte autoefficacité chez un formateur pourrait, par exemple, se traduire par les croyances suivantes :

- Si un futur enseignant a de la difficulté à faire un travail, le formateur est habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.
- Si les résultats scolaires d'un futur enseignant s'améliorent, c'est habituellement parce que le formateur a trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.
- Si un futur enseignant maîtrise rapidement un nouveau concept, c'est peut-être parce le formateur connaissait les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.
- Si un futur enseignant est bruyant et dérange, le formateur a l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.

Comme le suggèrent de nombreuses études, les croyances d'autoefficacité ont des effets importants sur d'autres variables. Les résultats de certaines de ces études, menées auprès d'enseignants du secondaire et du primaire, peuvent être considérés pour les formateurs. Par exemple, les croyances d'autoefficacité influenceraient :

- l'attitude à l'égard des nouvelles pratiques (Guskey, 1988) ;
- les présentations de leçons, la gestion de classe et les questions posées aux élèves (Saklofske, Michayluk et Randhawa, 1988) ;
- l'optimisme en classe (Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990) ;
- l'engagement professionnel (Coladarci, 1992) ;
- le stress (Yoon, 2002) ;
- l'épuisement et l'isolement professionnels (Evers, Brouwers et Tomic, 2002) ;
- la satisfaction au travail (Caprara, Barbaranelli, Steca et Malone, 2006).

Dembo et Gibson (1985), de même que Caprara, Barbaranelli, Steca et Malone (2006), considèrent que les croyances d'autoefficacité des enseignants constituent aussi un déterminant important de la réussite des élèves. Appliquée aux formateurs de futurs enseignants, cette relation peut s'expliquer de deux façons. Premièrement, les croyances d'autoefficacité d'un formateur auraient une influence sur la qualité de ses interventions et, par voie de conséquence, sur le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants (Bandura, 2007). Deuxièmement, les croyances d'autoefficacité de ce formateur auraient une influence directe sur celles des futurs enseignants, notamment par l'intermédiaire de certaines sources précédemment explicitées. D'abord, il semble qu'un formateur dont l'autoefficacité soit forte ait tendance à créer des expériences actives de maîtrise pour les futurs enseignants. Ensuite, on peut penser, puisque le formateur est compétent dans son travail, qu'il peut être un modèle (expérience vicariante) pour ces derniers. Enfin, l'incidence de la rétroaction (persuasion verbale) que le formateur donne aux futurs enseignants est, entre autres, tributaire de la crédibilité que ceux-ci lui accordent. Comme il est efficace, on peut croire que ce formateur est crédible aux yeux des futurs enseignants (Bandura, 2007).

1.2. Établissement des buts

Ce processus consiste à déterminer des retombées à l'apprentissage qui serviront de normes pour évaluer le travail accompli (Zimmerman, 2002). Les buts axés sur la démarche ou déterminés à court terme agissent comme régulateurs des buts axés sur la performance finale ou établis à long terme. Des buts précis et immédiats sont plus stimulants que des buts vagues et éloignés. En effet, l'atteinte d'un but qui représente un niveau de performance déterminé est plus facilement observable que l'atteinte d'un but vague. De plus, lorsqu'il est atteignable à court terme, c'est-à-dire lorsqu'il représente un niveau de performance intermédiaire à l'achèvement d'une tâche, ce but procure à l'apprenant une satisfaction immédiate (Zimmerman, 2002). Par exemple, le formateur peut établir comme but de mettre en œuvre une nouvelle formule pédagogique. Ce but est lointain, car il couronne une démarche ponctuée de nombreuses étapes. En conséquence, le formateur se détermine une série de buts intermédiaires sous forme de livres lus, de planifications effectuées, de personnes consultées. Ces buts orientent sa démarche dans la quête de savoirs théoriques et pratiques relativement à cette formule en lui traçant un échéancier.

1.3. Planification stratégique

La personne choisit des stratégies d'apprentissage adaptées aux buts qu'elle s'est fixés. Grâce à ces stratégies, elle peut accroître ses connaissances, contrôler son affect et diriger son action en fonction des situations personnelles qu'elle rencontre. Comme ces situations changent constamment, elle doit ajuster continuellement ses buts et son choix de stratégies (Zimmerman, 1998). Pour reprendre notre exemple, le formateur consulte des livres pour améliorer sa compréhension théorique d'une formule pédagogique. Il peut observer des pairs qui la mettent en œuvre ou à tout le moins s'informer auprès d'eux pour améliorer sa compréhension pratique. Il peut même affiner cette compréhension en essayant progressivement des éléments de la formule.

1.4. Intérêt intrinsèque

L'intérêt intrinsèque consiste à valoriser une activité pour les caractéristiques propres de cette dernière plutôt que pour ce qu'elle peut apporter à long terme. La personne qui éprouve un intérêt intrinsèque pour une activité est plus motivée à planifier son action et à utiliser des stratégies durant l'effort que celle qui valorise une activité pour les avantages qu'elle peut éventuellement en retirer (Zimmerman et Kitsantas, 1997). Dans notre exemple, le formateur choisit une formule pédagogique qui convient à son style d'enseignement pour satisfaire à des attentes personnelles et non pour obtenir une reconnaissance extérieure. Son intérêt le pousse à poursuivre ses efforts et à explorer différentes facettes de la formule même en l'absence de récompenses concrètes.

1.5. Orientation des buts d'apprentissage

L'orientation des buts d'apprentissage évoque la raison première qui pousse la personne à s'engager dans une activité (Pintrich et Schunk, 2002). Celle-ci peut se fixer des buts orientés vers la maîtrise ou vers la performance. Les buts de maîtrise l'aident à entreprendre et à soutenir ses efforts au cours d'un travail (Hagen et Weinstein, 1995). Par exemple, le formateur vise des buts de maîtrise s'il cherche à accroître sa compétence par son application d'une nouvelle formule pédagogique en se donnant droit à l'erreur. Il met en œuvre diverses stratégies cognitives qui vont l'aider à comprendre la formule et à l'exécuter.

2. Phase du contrôle d'exécution

La phase du contrôle d'exécution comprend les trois processus qui, survenant durant l'effort, affectent la concentration et la performance. Il s'agit de la centration de l'attention, des auto-instructions et du monitoring de soi.

2.1. Centration de l'attention

Par la centration de l'attention, la personne améliore sa concentration et organise son environnement de manière à éviter les distractions internes ou externes (Zimmerman, 2002). Par exemple, au cours de l'expérimentation d'une formule pédagogique en classe, le formateur organise son matériel pour faciliter le repérage d'éléments importants. Il établit un lien visuel permanent avec les étudiants et prête une oreille attentive à ce qui se dit pour pouvoir suivre la mise en œuvre de la nouvelle formule pédagogique.

2.2. Auto-instructions

Grâce aux auto-instructions, la personne se donne des consignes sur la manière de procéder pour accomplir une tâche (Zimmerman, 1998). En cours d'action, le formateur peut, notamment, se donner des directives pour appliquer la formule pédagogique en termes de temps et d'étapes à respecter. Il peut également s'encourager en invoquant des pensées positives de réussite.

2.3. Monitoring de soi

Ce processus informe la personne de ses progrès en cours d'action. Il la conduit également à une compréhension approfondie de son apprentissage et à un meilleur contrôle de sa performance (Zimmerman, 2002). Pour reprendre notre exemple, le formateur examine des aspects précis de l'application de la formule pédagogique, les conditions qui la sous-tendent et les effets qu'elle produit de façon à suivre l'évolution de sa performance dans le temps. Il observe ainsi la mise en œuvre de la formule pédagogique et recueille des éléments utiles pour s'évaluer et modifier son action au cours de la phase d'autoréflexion.

3. Phase d'autoévaluation

La phase d'autoévaluation rassemble quatre processus sollicités après l'effort et qui influencent les réactions de l'apprenant face à son apprentissage : l'autoévaluation, les attributions, les autoréactions et l'adaptativité.

3.1. Autoévaluation

Dans l'autoévaluation, la personne compare l'information recueillie au cours du monitoring avec une norme ou un but. Cette norme devrait préférentiellement être stimulante, c'est-à-dire correspondre à un niveau de difficulté suffisant pour représenter un progrès, sans pour autant être décourageant (Zimmerman, 2002). À cet égard, le formateur peut, entre autres, utiliser une performance passée comme norme pour mettre en lumière un progrès. Il peut également évaluer sa performance actuelle à l'aune des buts préalablement fixés. Il s'est observé et a observé ses étudiants durant le monitoring de l'application de la formule pédagogique. Il peut maintenant en définir les forces et les écueils.

3.2. Attributions

Dans le processus d'attribution, la personne identifie la cause d'une réussite ou d'un échec (Zimmerman, 1998). Il s'agit d'attribuer ses résultats à des causes contrôlables, comme l'utilisation de stratégies d'apprentissage, et non à des causes incontrôlables, comme la chance. L'attribution d'une piètre performance à une cause incontrôlable décourage la personne et la conduit à se détourner de sa tâche (Weiner, 1992). Par contre, l'attribution à des causes contrôlables soutient la motivation même en présence de performances insatisfaisantes. En effet, cette attribution soutient les croyances d'auto-efficacité jusqu'à ce que toutes les stratégies envisageables soient testées (Zimmerman et Kitsantas, 1997). Pour continuer notre exemple, le formateur attribue donc sa réussite ou son échec dans la mise en œuvre d'une formule pédagogique à ses efforts personnels et au déploiement de stratégies qu'il a lui-même choisies et appliquées. Ces attributions pourront l'amener à modifier sa démarche pour la rendre plus performante.

3.3. Autoréactions

Le processus d'autoréactions est composé des perceptions de satisfaction, d'insatisfaction ou encore d'affects associés à une performance. En règle générale, les personnes persévèrent dans l'accomplissement d'une tâche qui leur procure de la satisfaction ou des affects positifs et, à l'inverse, évitent les tâches qui génèrent de l'insatisfaction ou des affects négatifs comme l'anxiété (Bandura, 2001 ; Zimmerman, 2002). Ainsi, la satisfaction éprouvée par le formateur peut être liée aux buts qu'il s'est fixés et aux stratégies qu'il a mises en œuvre. Il dirige ses efforts selon une ligne de conduite tracée par des buts précis et échelonnés dans le temps jusqu'à leur atteinte. La satisfaction qu'il en retire alors le motive à poursuivre ses efforts.

3.4. Adaptativité

Le processus d'adaptativité englobe les inférences de la personne sur les moyens à prendre pour modifier sa démarche au cours d'efforts subséquents (Zimmerman, 2002). Ces inférences adaptatives amènent, par exemple, le formateur à raffiner sa démarche d'apprentissage, à établir de nouveaux buts et à choisir des stratégies potentiellement meilleures pour mieux apprendre. Il modifie donc constamment ses buts et son choix de stratégies en fonction des résultats obtenus.

Conclusion

L'autorégulation de l'apprentissage est liée à la réussite dans nombre de domaines d'activité. Le formateur peut donc solliciter avec succès les processus et les croyances qui la composent pour réaliser diverses tâches liées à son enseignement. Dans le présent chapitre, une grande attention a été accordée aux croyances d'autoefficacité qui agissent sur des processus comme l'établissement de buts et la planification stratégique. D'autres processus sont également importants et pourraient faire l'objet d'une réflexion plus poussée que celle qu'il est possible de faire dans ces quelques pages.

Les processus et les croyances de l'autorégulation de l'apprentissage peuvent participer au développement des compétences professionnelles du formateur en le guidant dans l'amélioration de son enseignement, dans l'apprentissage de nouvelles formules d'enseignement et dans la mise en œuvre de nouvelles façons de faire en

enseignement. À cet effet, le formateur devrait prendre conscience de ces propres processus et croyances pour mieux comprendre son fonctionnement. Il s'agirait dans un premier temps de repérer les processus, les pensées et les croyances qui se manifestent lorsque le formateur se heurte à un problème, d'en analyser la nature et, dans un deuxième temps, de chercher à améliorer ses processus, à changer le cours de ses pensées et à influencer favorablement ses croyances. Des mesures particulières pourraient aider le formateur à mieux intégrer l'autorégulation de l'apprentissage dans son fonctionnement. Par exemple, des partenariats menés sous forme de mentorat, de tutorat et de *team-teaching* avec une personne autoefficace et autoréglée pourraient aider le formateur à cibler ses processus, ses pensées et ses croyances, puis à mettre en œuvre les actions pertinentes.

En déployant manifestement l'autorégulation de l'apprentissage dans ses activités quotidiennes d'enseignement, le formateur peut aider les futurs enseignants à développer eux-mêmes leurs processus et croyances d'autorégulation. Le formateur peut, entre autres, présenter les problèmes rencontrés et expliquer les processus autorégulateurs utilisés pour les résoudre en décrivant ses actions et en verbalisant ses pensées. En aidant les futurs enseignants à utiliser efficacement les processus autorégulateurs, comme l'établissement de buts précis et atteignables à court terme et la sélection de stratégies appropriées, le formateur aide les futurs enseignants à accroître leurs croyances d'autoefficacité. Il peut également agir grâce à la persuasion en offrant à ses étudiants une rétroaction crédible, ciblée sur des aspects du travail à améliorer. De la sorte, le formateur autoréglé peut contribuer à former de futurs enseignants non seulement compétents, mais également autonomes au regard de leur démarche de développement professionnel.

Bibliographie

- ALLAL, L. (2007). «Régulation des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation», dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 7-23.
- BANDURA, A. (2001). «Social cognitive theory: An agentic perspective», *Annual Review of Psychology*, 52, p. 1-26.
- BANDURA, A. (2007). *Autoefficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck.

- BRODEUR, M., C. DEAUDELIN et F. LEGAULT (2002). « L'autorégulation de l'apprentissage dans le contexte de l'intégration des TIC chez de futurs enseignants », dans F. Larose et T. Karsenti (dir.), *La place des TIC chez les futurs : enseignants en formation initiale et continue à l'enseignement : bilan et perspectives*, Sherbrooke, CRP, p. 181-198.
- BUTLER, D.L., H. NOVAK LAUSCHER, S. JARVIS-SELLINGER et B. BECKINGHAM (2004). « Collaboration and self-regulation in teachers' professional development », *Teaching and Teacher Education*, 20, p. 315-455.
- CAPRARA, G.V., C. BARBARANELLI, P. STECA et P.S. MALONE (2006). « Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level », *Journal of School Psychology*, 44(6), p. 473-490.
- COLADARCI, T. (1992). « Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching », *Journal of Experimental Education*, 60(4), p. 323-337.
- DEMBO, M.H. et S. GIBSON (1985). « Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement », *The Elementary School Journal*, 86(2), p. 173-184.
- EVERS, W.J.G., A. BROUWERS et W. TOMIC (2002). « Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implanting an innovative educational system in the Netherlands », *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), p. 227-243.
- GIBSON, S. et M.H. DEMBO (1984). « Teacher efficacy: A construct validation », *Journal of Educational Psychology*, 76(4), p. 569-582.
- GUSKEY, T.R. (1988). « Teacher efficacy, self-concept, and attitude toward the implementation of instructional innovation », *Teaching and Teacher Education*, 4(1), p. 63-69.
- HAGEN, A.S. et C.E. WEINSTEIN (1995). « Achievement goals, self-regulated learning, and the role of classroom context », dans P.R. Pintrich (dir.), *Understanding Self-regulated Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 43-57.
- KREMER-HAYON, L. et H.H. TILLEMA (2002). « "Practising what we preach" – teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: A cross case comparison », *Teaching and Teacher Education*, 18, p. 593-607.
- LIAN, E.C. (2009). « Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions », *Teaching and Teacher Education*, 25(1), p. 176-180.
- LIEM, A.D., S. LAU et Y. NIE (2008). « The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome », *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), p. 486-512.
- LIEW, J., E.M. MCTIGUE, L. BARROIS et J.N. HUGHES (2008). « Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders », *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), p. 515-526.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

- MOTTIER LOPEZ, L. (2007). «Constitution interactive de la microculture de classe : pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire?», dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 149-169.
- PINTRICH, P.R. et D.H. SCHUNK (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*, 2^e éd., Upper Saddle River, NJ, Merrill Prentice Hall.
- SAKLOFSKE, D.H., J.O. MICHAYLUK et B.S. RANDHAWA (1988). «Teachers' efficacy and teaching behaviours», *Psychological Reports*, 63(2), p. 407-414.
- WEINER, B. (1992). *Human Motivation. Metaphors, Theories, and Research*, Newbury Park, CA, Sage.
- WOOLFOLK, A.E., B. ROSOFF et W.K. HOY (1990). «Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students», *Teaching and Teacher Education*, 6(2), p. 137-148.
- YOON, J. S. (2002). «Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative effect, and self-efficacy», *Social Behavior and Personality*, 30(5), p. 485-494.
- ZIMMERMAN, B.J. (1998). «Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models», dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (dir.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, New York, Guilford, p. 1-19.
- ZIMMERMAN, B.J. (2002). «Achieving self-regulation. The trial and triumph of adolescence», dans F. Pajares et T. Urdan (dir.), *Academic Motivation of Adolescents*, Greenwich, CT, Information Age Publishing, p. 1-27.
- ZIMMERMAN, B.J. et A. KITSANTAS (1997). «Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals», *Journal of Educational Psychology*, 89(1), p. 29-36.

3

Développer la compétence professionnelle à exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe

Sonia Lefebvre

*Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)
sonia.lefebvre@uqtr.ca*

Jean Loïselle

*Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)
jean.loiselle@uqtr.ca*

Depuis la réforme et l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise au début des années 2000, les élèves du primaire et du secondaire sont amenés à développer au cours de leur scolarité une compétence transversale d'ordre méthodologique qui fait référence à l'exploitation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ainsi, devant cette nouvelle prescription du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), les enseignants sont tenus de recourir aux outils informatiques dans le cadre scolaire.

Quelques enquêtes témoignent de l'utilisation des TIC en milieu scolaire (Becker, Ravitz et Wong, 1999; Larose, Grenon et Palm, 2004; OCDE, 2006). Globalement, ces études tendent à montrer que l'intégration des TIC, tant dans les classes du Québec que dans celles des pays membres de l'OCDE, n'a pas encore connu son plein essor. Plus précisément, il ressort de l'enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques réalisées auprès de 1180 enseignants du Québec que la plupart d'entre eux sont en mesure d'utiliser seulement quelques logiciels de bureautique, le courrier électronique et Internet (Larose, Grenon et Palm, 2004). Il apparaît, en outre, que l'utilisation des TIC pour soutenir des projets interdisciplinaires ou la mise en œuvre d'une démarche scientifique chez les élèves demeure une pratique pédagogique peu répandue chez les enseignants du primaire et du secondaire (Larose, Grenon et Palm, 2004; Becker, Ravitz et Wong, 1999). Les technologies représentent enfin pour la plupart de ces enseignants des outils pédagogiques marginaux (Larose, Grenon et Palm, 2004).

Le constat est similaire chez les futurs enseignants. Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens ont examiné, en 2005, le niveau de maîtrise des 12 compétences professionnelles des finissants en enseignement. Parmi les résultats de cette enquête, ceux relatifs à la compétence technologique indiquent que 42,7% des finissants estiment avoir développé une maîtrise satisfaisante de la compétence, mais que 30% d'entre eux trouvent difficile de poser des gestes professionnels liés à celle-ci. La situation est comparable deux ans plus tard. En effet, il ressort de l'enquête de Karsenti, Raby, Villeneuve et Gauthier (2007) que 38,2% des futurs enseignants se disent aptes à utiliser les TIC en classe.

Si l'utilisation des TIC en classe est encore plus ou moins répandue et que les niveaux de compétence des enseignants en exercice (Larose, Grenon et Palm, 2004) et des finissants (Bidjang, Gauthier, Mellouki

et Desbiens, 2005) au regard de l'utilisation pédagogique des TIC restent modestes, il apparaît nécessaire de se pencher sur les activités de formation qui sont offertes aux enseignants pour leur permettre de développer leur compétence technologique. Le présent texte vise donc à analyser la nature de cette compétence et à fournir des pistes d'intervention aux formateurs chargés de son développement, en formation initiale ou dans le cadre de formations continues, en présentant l'expérience d'une formation technopédagogique dispensée à l'UQTR auprès d'étudiants de programmes de baccalauréat en enseignement. Dans un premier temps, la compétence technologique et ses composantes sont explicitées, de même que les raisons qui motivent le développement d'une telle compétence professionnelle. Ensuite, sont présentées les diverses activités mises en place dans les cours, suivies de quelques recommandations pour favoriser davantage le développement de la compétence professionnelle des enseignants liée aux TIC.

1. Présentation de la compétence professionnelle liée aux TIC

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) a établi un référentiel de compétences professionnelles pour les programmes de formation à l'enseignement. Parmi les 12 compétences à développer, il formule des attentes explicites en lien avec l'intégration des TIC dans un cadre scolaire. La compétence 8 de ce référentiel énonce, en effet, ces attentes en soulignant que les futurs enseignants doivent « [i]ntégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel » (p. 107). Cette compétence est constituée de plusieurs composantes qui invitent le futur enseignant à :

1. Exercer un esprit critique face aux TIC : le futur enseignant doit être en mesure d'analyser les avantages et les limites pédagogiques de l'intégration des TIC afin d'en évaluer les effets sur son propre travail de même que sur celui des élèves.
2. Évaluer le potentiel didactique des outils informatiques : le futur enseignant doit connaître les ressources informatisées existantes et être en mesure d'en voir l'utilité pour développer les compétences et savoirs du programme de formation.

3. Communiquer à l'aide d'outils multimédias variés: puisque les outils multimédias peuvent fournir un support utile à la communication pédagogique, les futurs enseignants doivent être aptes à les utiliser. Cette composante pourra amener l'enseignant à diversifier ses pratiques pédagogiques et à favoriser la collaboration et le travail d'équipe.
4. Utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information et résoudre des problèmes: le futur enseignant doit pouvoir s'appuyer sur les ressources électroniques existantes pour résoudre des problèmes et mettre à jour ses connaissances. Il lui faudra être en mesure de bien cibler l'information recherchée, de l'analyser de façon critique et de l'utiliser pour résoudre des problèmes.
5. Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique: les outils de communication technologiques permettent de réunir des enseignants et des experts à l'intérieur de réseaux rendant possibles des mises en commun et favorisant une démarche collective de développement professionnel.
6. Aider les élèves à s'approprier les TIC: la compétence ne se limite pas à la capacité de l'enseignant d'intégrer les TIC à sa pratique. Celui-ci doit aussi devenir apte à accompagner les élèves dans leur appropriation des TIC. Il doit donc les soutenir à cet égard et les éduquer à faire une utilisation appropriée des outils informatisés (MEQ, 2001).

2. Pourquoi développer la compétence TIC?

L'apport des TIC au processus d'enseignement-apprentissage est maintenant reconnu. Dans un contexte scolaire, De Champlain et Grossinger Divay (2003) sont d'avis que les TIC contribuent, chez l'élève, au développement de ses compétences transversales et disciplinaires, de l'intérêt pour ses apprentissages, d'une démarche de recherche et de traitement de l'information, de méthodes de travail efficaces, de sa créativité et d'une culture de réseau. Prater (2007), de son côté, reconnaît que les aides technologiques (écran tactile, clavier vocal, éditeur de textes avec prédiction de mots, etc.) peuvent être utiles aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des

handicaps physiques ou ayant des besoins particuliers sur le plan de la communication. L'intérêt des technologies ne se limite toutefois pas aux aspects cognitifs. Sur le plan affectif, des études révèlent aussi que les TIC peuvent améliorer l'estime de soi et augmenter la motivation des élèves du primaire et du secondaire, mais également des étudiants universitaires (Green, 1995; Guthrie et Richardson, 1995; Draude et Brace, 1999).

Chez l'enseignant, le recours aux TIC lui permet notamment d'accéder à une très grande quantité de ressources pédagogiques, de développer, tout comme pour l'élève, une culture de réseau (De Champlain et Grossinger Divay, 2003) et de diversifier ses approches pédagogiques. En donnant accès à l'enseignant et aux élèves à des outils électroniques de communication, d'écriture et de traitement des données, à du matériel pédagogique varié et à des moteurs de recherche puissants, les TIC facilitent la mise en place d'interventions différenciées et d'approches pédagogiques variées, comme l'approche par projet ou par problème (Loiselle, Lefebvre, Fournier, Harvey et Perreault, 2006).

Enfin, les TIC s'avèrent utiles, comme le soulignent Loiselle, Lefebvre, Fournier, Harvey et Perreault (2006), dans le développement des 11 autres compétences professionnelles de l'enseignant. Elles fournissent, en effet, des outils qui facilitent la conception de situations d'enseignement-apprentissage, qui rendent possible l'adaptation des interventions aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage et qui peuvent soutenir une démarche individuelle ou collective de développement professionnel.

3. Problématique rencontrée en formation initiale

L'expérience que nous cumulons en formation initiale au regard de l'intégration des TIC à des fins d'enseignement et d'apprentissage nous amène à quelques constats relatifs à la situation des étudiants au moment où ils amorcent leur formation technopédagogique.

À l'UQTR, les programmes de formation à l'enseignement offrent une seule activité d'enseignement axée principalement sur le développement de la compétence technologique, soit le cours «Utilisation pédagogique des technologies». Premier constat, au moment de commencer ce cours, les étudiants ont déjà une expérience des TIC, mais cette expérience varie grandement d'un étudiant à l'autre. Certains possèdent une expérience minimale des TIC qui se limite à la

communication électronique, alors que d'autres entreprennent le cours en ayant déjà réalisé des études dans le domaine de l'informatique ou du multimédia, par exemple. De fait, il apparaît que certains étudiants amorcent leur formation avec une vision limitée de la compétence TIC, réduisant celle-ci à l'apprentissage d'outils informatisés et de façons mécaniques d'enseigner avec ces outils. La compétence professionnelle liée aux TIC étant constituée de plusieurs composantes, il semble alors réducteur d'associer un niveau de développement satisfaisant de cette compétence professionnelle uniquement à la maîtrise technique de différents outils informatiques. Le développement d'habiletés critiques et didactiques au regard des TIC de même que la capacité à accompagner des apprenants dans leur apprentissage des TIC constituent, ainsi qu'il a été mentionné précédemment, d'autres éléments essentiels de cette compétence.

Deuxième constat, les étudiants expriment clairement leur difficulté à arrimer les volets technologiques et pédagogiques en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise. En début de trimestre, les étudiants ont peine à évaluer le potentiel didactique des outils, c'est-à-dire à faire l'adéquation entre les domaines généraux de formation, les compétences transversales, les compétences disciplinaires, les contenus disciplinaires et les possibilités offertes par les logiciels. L'exercice peut sembler banal quand on s'interroge, par exemple, sur le potentiel didactique du traitement de texte en français. Spontanément, on entrevoit la possibilité d'écrire des textes variés. Les liens avec le programme de formation ne viennent, toutefois, peut-être pas aussi aisément si l'on s'interroge, par exemple, sur l'apport du traitement de texte dans le domaine de la science et de la technologie ou, encore, sur l'apport d'un blogue dans le domaine de la mathématique.

Par ailleurs, au moment de leur entrée dans cette formation, les étudiants semblent généralement percevoir les TIC comme des outils d'enseignement plutôt que d'apprentissage. En effet, les étudiants voient l'ordinateur et les différents logiciels comme de puissants outils pour accéder à des ressources et réaliser du matériel didactique. Des planifications réalisées sur traitement de texte, la diffusion d'un diaporama sur les saisons fait au moyen d'un logiciel de présentation, l'exploitation d'un site Internet sur l'histoire de grands personnages canadiens, voilà autant d'utilisations des outils informatisés qui renforcent l'idée que les TIC sont utiles pour enseigner. Cependant, peu d'étudiants sont en mesure de formuler des avantages que les élèves peuvent retirer de l'utilisation des TIC.

Finalement, nous observons que la très grande majorité des étudiants que nous rencontrons montre une méconnaissance de l'importance de l'éducation aux médias, c'est-à-dire du développement d'une pensée critique au regard des outils technologiques, tant chez eux que chez leurs élèves. Pourtant, sur le terrain, ces étudiants devront être en mesure de prendre position sur des questions importantes: Mes élèves et moi, respectons-nous le droit d'auteur lorsque nous insérons des images ou des extraits sonores dans des diaporamas que nous élaborons? Les renseignements personnels que nous rendons publics sur le site de la classe ou sur le blogue de chacun des élèves permettent-ils à quiconque le souhaite de facilement reconnaître un élève? Existe-t-il des dangers à laisser les élèves naviguer librement sur Internet? Que faire s'ils accèdent à des sites indésirables?

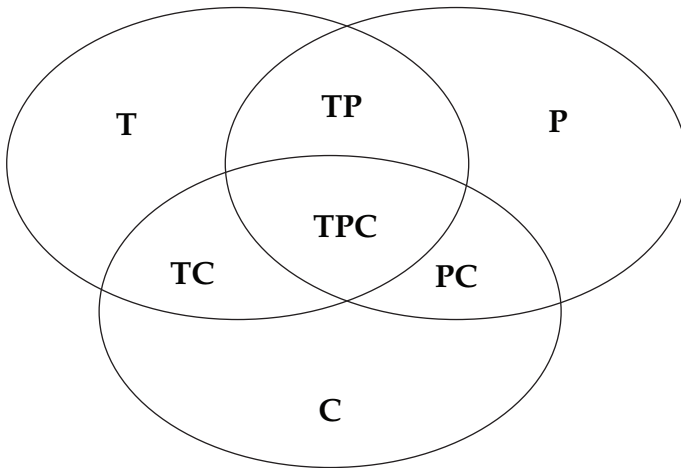
4. Les savoirs à mobiliser

Tous les constats relevés précédemment mettent en évidence un manque de connaissances des étudiants pour leur permettre d'agir efficacement avec les TIC dans un cadre scolaire. Or, pour arriver à une véritable intégration des TIC en classe, il est essentiel de mobiliser des savoirs de divers ordres. Le modèle TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge – de Koehler et Mishra (2005, 2008; Koehler, Mishra et Yahya, 2007; Mishra et Koehler, 2006) présente un cadre de référence susceptible d'assurer une véritable intégration des TIC à tout le processus d'enseignement-apprentissage. Ce modèle, illustré à la figure 3.1, tient compte de trois types de savoirs à mobiliser lors de l'exploitation des TIC à des fins d'enseignement et d'apprentissage.

Le premier savoir, c'est-à-dire celui qui est lié aux technologies (T), correspond aux savoirs relatifs aux TIC. Ces savoirs témoignent de connaissances sur le matériel (ordinateur, imprimante, logiciels) et d'habiletés à installer et à exploiter des périphériques, des logiciels, etc. Le savoir lié au contenu disciplinaire (C) désigne les savoirs à enseigner ou à apprendre. Outre les connaissances disciplinaires prévues dans le Programme de formation de l'école québécoise, il s'agit des connaissances relatives aux concepts, faits, procédures et théories liés à un domaine d'apprentissage. Ce sont des connaissances sur la nature du savoir et de sa construction dans différents domaines et des obstacles épistémologiques que peuvent rencontrer les élèves dans l'appropriation du contenu. Le savoir pédagogique (P) illustre,

pour sa part, une compréhension du processus d'enseignement et d'apprentissage, notamment sous les angles de la didactique, de l'évaluation des apprentissages et de la gestion de classe de façon à être en mesure de faire les meilleurs choix pour maximiser l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

FIGURE 3.1 *Organisation des savoirs technologiques, pédagogiques et disciplinaires*



Sources : Mishra et Koehler (2006) ; Koehler et Mishra (2008).

Il est également possible de mobiliser des combinaisons de savoirs. Ainsi, on retrouve les savoirs technologiques liés aux contenus disciplinaires (TC), c'est-à-dire ceux qui concernent les connaissances au regard des interrelations entre les contenus et les technologies : la façon dont les contenus peuvent être présentés différemment, voire changés grâce aux technologies et la façon dont l'enseignement peut être bonifié par les technologies. Par ailleurs, les savoirs technopédagogiques (TP) concernent les connaissances relatives à divers outils technologiques et leurs composantes de façon à voir leur potentiel didactique. Ces connaissances témoignent donc des possibilités que permettent les TIC lorsqu'elles sont utilisées dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage. C'est aussi reconnaître les façons dont l'enseignement peut changer par l'utilisation des TIC. Finalement, les savoirs pédagogiques liés aux contenus (PC) regroupent les connaissances relatives aux méthodes les plus appropriées pour l'ensei-

gnement de chacun des contenus disciplinaires prévus au programme. Ces savoirs illustrent des connaissances en lien avec l'organisation des contenus, et ce, afin d'en faciliter l'appropriation par les élèves.

Au début de leur formation technopédagogique, les étudiants témoignent essentiellement, selon la problématique exposée précédemment, d'un savoir technologique. Notre mandat en tant que formateurs est donc de les rendre aptes à mobiliser l'ensemble des trois types de savoirs de façon qu'ils tendent à se situer dans l'intersection combinant les connaissances technologiques, pédagogiques et disciplinaires (TPC). Ils seront ainsi en mesure d'assurer une intégration optimale des TIC en classe.

5. Comment développer la compétence professionnelle liée aux TIC ?

À la lumière de notre expérience de formateur dans le domaine des TIC et des difficultés rencontrées chez les étudiants dans le développement de la compétence TIC et de ses composantes, certains principes nous apparaissent essentiels pour assurer le développement de cette dernière. Dans le développement de la compétence TIC, l'enseignant, tant celui en formation initiale que celui en exercice, doit d'abord connaître et s'appropriier les divers volets de la compétence afin d'éviter une vision réductrice de celle-ci. Il devrait aussi accorder une grande importance au volet pédagogique et au programme de formation afin d'éviter de consacrer la majeure partie de ses énergies à l'appropriation technique des TIC. Considérant l'ampleur du champ et le nombre élevé d'outils et de ressources disponibles, il paraît essentiel pour l'enseignant de s'engager dans une démarche individuelle et collective d'exploration des outils et de leurs possibilités. En s'intégrant à des réseaux de partage et en engageant aussi les élèves dans cette démarche d'exploration, l'enseignant pourra partager ses découvertes et développer une meilleure emprise sur ce champ d'activités professionnelles.

Des activités, comme celles proposées dans le cours donné en formation initiale, permettent de travailler les différents types de savoirs mis en exergue dans le modèle TPCK. Dans un premier temps, les étudiants sont conviés à des ateliers technopédagogiques dans lesquels ils doivent discuter et développer leur jugement critique au regard de divers sujets. Ils doivent, par exemple, réfléchir sur les

facteurs susceptibles d'influencer le recours aux TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage. Au-delà de considérations matérielles (nombre et âge des appareils), les étudiants arrivent à cibler des facteurs ayant trait à la direction de l'école, à l'enseignant lui-même et aux rapports entre collègues comme éléments déterminants dans l'exploitation des TIC. Dans la même foulée, ils sont confrontés à divers modèles qui exposent le cheminement ou les conditions facilitant l'intégration des TIC en classe. Il apparaît alors que l'intégration pleine et entière des TIC n'est pas l'affaire d'une ou de deux activités réalisées au laboratoire informatique de l'école. Au contraire, les étudiants prennent conscience, à travers ces activités qui amènent une réflexion pédagogique, que l'intégration des TIC nécessite du temps et une bonne dose de remise en question de la part de l'enseignant. Des ateliers portant sur l'éducation aux médias sont également prévus. Ce sont des temps forts en réactions étant donné les sujets abordés, dont les dangers du Web, les considérations éthiques liées au Web, la propriété intellectuelle et le droit d'auteur, l'évaluation de sites Web éducatifs, la crédibilité de l'information, etc.

Un deuxième bloc d'activités offre aux étudiants une initiation à une culture de réseau par une collaboration réelle aux ressources du milieu scolaire et par l'adhésion à des ressources en ligne susceptibles de contribuer à leur développement professionnel. Les étudiants sont invités à partager avec le milieu scolaire le fruit du travail réalisé lors d'un atelier sur l'évaluation de sites Web éducatifs, d'abord effectué sur un wiki puis rendu accessible sur le site d'une commission scolaire. Au cours de leur formation, les étudiants sont souvent en présence d'un formateur dont le discours souligne l'importance de proposer aux élèves des tâches significatives et réelles. L'activité proposée sur l'évaluation de ressources Internet revêt, en ce sens, ce caractère signifiant et réel. En ce qui a trait au développement professionnel, un atelier initie les étudiants aux diverses ressources en ligne qui existent pour les soutenir dans leur insertion professionnelle et les garder le plus au fait possible de l'actualité technologique. À cet effet, nous les invitons à s'abonner à des bulletins et revues informatisés dont les nouveautés leur parviendront directement dans leur boîte de courrier électronique ou sur fil RSS.

Le dernier bloc d'activités regroupe des ateliers pratiques. Ces derniers visent à développer les habiletés techniques des étudiants au regard de différents outils informatisés. À chacune des rencontres, une tâche qui permet l'exploration des diverses fonctions des logiciels

est proposée aux étudiants. Ainsi, ces derniers se familiarisent, au fil des semaines, avec la recherche d'informations sur Internet, avec des outils d'écriture, de présentation, de graphisme, de traitement de données, de collaboration en ligne, de création de pages Web, de montage audio-vidéo, de même que des outils qui permettent la création de matériel didactique en ligne. En fonction des difficultés rencontrées par les étudiants, on s'interroge sur les moyens (stratégies, matériel, etc.) à mettre en place pour aider les élèves du primaire et du secondaire à utiliser efficacement les outils et à développer un regard critique sur leur valeur pédagogique. Ce retour donne, de plus, l'occasion de porter un regard sur le potentiel didactique de chacun des outils et de s'interroger, à partir des manipulations faites, sur la façon d'amener les élèves à s'approprier ces outils. Ces ateliers pratiques sont tantôt organisés et animés par le formateur, tantôt par des étudiants du groupe. Dans ce dernier cas, c'est l'occasion de vivre une réelle expérience d'enseignement par les pairs, exploitant les TIC.

Mis à part les ateliers, diverses réalisations, ayant pour but de développer et d'évaluer la compétence TIC, sont attendues de l'étudiant dans ce cours. L'étudiant doit s'engager dans la réalisation d'un projet qui l'amènera à élaborer un scénario pédagogique intégrant les TIC ou à développer du matériel d'apprentissage multimédia. Dans les deux cas, les volets technologique et pédagogique sont intégrés : ceux qui optent pour le développement de matériel multimédia doivent prévoir un contexte d'utilisation pédagogique du matériel développé ; ceux qui élaborent un scénario pédagogique intégrant les TIC sont aussi invités à développer, à l'aide d'outils technologiques, du matériel facilitant la réalisation du scénario. L'étudiant est également amené à réaliser un portfolio électronique où il consigne ses réflexions sur sa vision critique des TIC et sur l'état du développement de sa compétence dans le domaine. Des documents témoins présentant les principales réalisations faites durant le cours et les apprentissages effectués sont intégrés à ce portfolio.

Enfin, comme le développement d'une compétence se fonde aussi sur l'acquisition de connaissances qui permettent de bâtir cette compétence, un temps réflexif et un temps pratique où l'étudiant doit réaliser des tâches intégratrices à l'ordinateur servent à rendre compte du développement de la compétence professionnelle liée aux TIC au terme du cours.

Conclusion

La compétence TIC est considérée par certains formateurs comme une compétence essentiellement technologique ou instrumentale. Le présent texte a cependant montré qu'il s'agit d'une compétence aux multiples facettes qui font appel à des considérations autant d'ordre technologique que pédagogique et disciplinaire. Actuellement, la formation donnée aux futurs enseignants de l'UQTR, qualifiée de technopédagogique, vise le développement de la compétence et de toutes ses composantes. Le choix pour ce type de formation devrait contribuer, comme le soulignent Karsenti, Raby, Villeneuve et Gauthier (2007), à accroître l'utilisation qui est faite des TIC, notamment par les futurs enseignants, pour planifier des activités pédagogiques qui exploitent les TIC et pour amener leurs élèves à travailler avec les TIC. Même si la formation donnée à l'intérieur du cours présenté ici n'aborde pas directement l'enseignement de contenus disciplinaires, elle demande aux étudiants de mobiliser les connaissances disciplinaires et pédagogiques acquises dans d'autres cours de leur programme de formation. Ainsi, afin d'assurer une meilleure intégration des volets technologique, pédagogique et disciplinaire, une approche transversale, tablant sur le développement de la compétence à travers l'ensemble de la formation, nous paraît souhaitable.

En outre, bien que le référentiel des compétences professionnelles ait été élaboré pour les futurs enseignants, toutes les composantes de la compétence professionnelle liée aux TIC exposées dans cet article doivent aussi être développées par les enseignants en exercice. Quelle que soit la qualité du dispositif de formation initiale mis en place, il apparaît nécessaire que les futurs enseignants et les enseignants en exercice s'engagent de façon continue dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel dans ce domaine s'ils veulent atteindre et maintenir un niveau de compétence acceptable relativement aux nouveaux outils technologiques actuels et à venir.

Bibliographie

- BECKER, H.J., J.L. RAVITZ et Y. WONG (1999). *Teaching, Learning and Computing: 1998 National Survey (Report No. 3)*, University of California and University of Minnesota, Center for Research on Information Technology and Organizations.
- BIDJANG, S.G., C. GAUTHIER, M. MELLOUKI et J.-F. DESBIENS (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

- DE CHAMPLAIN, D. et G. GROSSINGER DIVAY (2003). *Harmoniser TIC et approches pédagogiques. Démarches et projets intégrateurs pour favoriser la réussite*, Montréal, Les Éditions Hurtubise HMH.
- DRAUDE, B. et S. BRACE (1999). « Assessing the impact of technology on teaching and learning: Student perspectives », Communication présentée à la Mid-South Instructional Technology Conference (ERIC No. ED436118).
- GREEN, D.W. (1995). *The Benefits of Multimedia Computer Software for Students with Disabilities*, Binghamton, State University of New York.
- GUTHRIE, J.F. et S. RICHARDSON (1995). « Turned on to language arts: Computer literacy in the primary grades », *Educational Leadership*, 53(2), p. 14-17.
- KARSENTI, T., C. RABY, S. VILLENEUVE et C. GAUTHIER (2007). *La formation des maîtres et la manifestation de la compétence professionnelle à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel*, Montréal, CRIFPE, Université de Montréal.
- KOEHLER, M.J. et P. MISHRA (2005). « What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge », *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), p. 131-152.
- KOEHLER, M.J. et P. MISHRA (2008). « Introducing TPCK », dans *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*, New York, American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) et Routledge, p. 3-29.
- KOEHLER, M.J., P. MISHRA et K. YAHYA (2007). « Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology », *Computers & Education*, 49(3), p. 740-762.
- LAROSE, F., V. GRENON et S.B. PALM (2004). *Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques par les enseignantes et les enseignants du Québec. Résumé administratif des principaux résultats de l'analyse des questionnaires et des entrevues réalisées*, Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative, Faculté d'éducation.
- LOISELLE, J., S. LEFEBVRE, H. FOURNIER, S. HARVEY et F. PERREAULT (2006). « Les TIC et le futur enseignant », dans J. Loisel, L. Laforune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 69-85.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MISHRA, P. et M.J. KOEHLER (2006). « Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge », *Teachers College Records*, 108(6), p. 1017-1054.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2006). « Are students ready for a technology-rich world? What PISA studies tell us », *Programme for International Student Assessment*, Paris, OCDE.
- PRATER, M.A. (2007). *Teaching Strategies for Students with Mild to Moderate Disabilities*, Boston, MA, Pearson Education.



Compétences professionnelles et compétences orphelines dans la formation des enseignantes et enseignants

Serge Ramel

*Haute École pédagogique, Lausanne
serge.ramel@hepl.ch*

Denise Curchod-Ruedi

*Haute École pédagogique, Lausanne
denise.curchod@hepl.ch*

Poser la question des compétences professionnelles est un incontournable pour toute institution formant des enseignantes et enseignants à l'exercice de leur métier. Cependant, au moment de passer à l'évaluation de ces compétences professionnelles, on constate parfois que ces dernières ont été plus évoquées que concrètement abordées, voire que certaines d'entre elles tiennent plus de l'injonction ou de la prescription que du travail de formation. Notre propos est de nous pencher sur cette catégorie de compétences professionnelles que nous nommerons par la suite « orphelines ».

1. Genèse d'une réflexion

Notre activité d'enseignement et de recherche est orientée principalement sur les questions relatives à la promotion de la santé et à la prévention en milieu scolaire ainsi qu'à l'inclusion scolaire. Ces deux domaines ont pour particularité d'être l'objet d'attentions politiques qui se traduisent la plupart du temps par l'expression d'attentes face au rôle de l'école, voire de recommandations ou d'injonctions faites à l'égard de son fonctionnement.

Or, nous observons également que les options prises impliquent de mobiliser chez les enseignantes et chez les enseignants susceptibles de les mettre en œuvre un ensemble de compétences parfois fort éloignées de leur métier de base. Nombre de ces compétences, considérées comme primordiales pour l'atteinte des objectifs posés, ne sont souvent qu'évoquées ou parfois esquissées tant dans la formation de base que dans la formation continue des enseignantes et enseignants.

Par exemple, à propos de la promotion de la santé, de nombreuses recherches ont mis en évidence l'échec des actions préventives axées sur l'information (pour une revue de littérature, voir Cuijpers 2002). Ce qui est prôné comme modèle de promotion de la santé et de prévention est essentiellement axé sur les habiletés psychosociales que les enseignantes et les enseignants devraient pouvoir susciter et développer chez leurs élèves. Les activités de type interactif sont ainsi proposées visant le développement d'un sentiment de bien-être, de sécurité, d'appartenance et la considération positive à travers la participation au fonctionnement et aux règles de l'école (Durlak, 2003 ; Masserey, 2006).

Si l'atteinte de ces objectifs est hautement souhaitable, il n'en reste pas moins que ceux-ci reposent sur la vie quotidienne d'un établissement scolaire porté par les enseignantes et enseignants pour une

grande part. Cela exige que ces derniers développent des compétences comme susciter les processus participatifs chez les élèves, élaborer des projets en coopération avec les équipes disciplinaires, réfléchir sur ses propres habiletés psychosociales (Curchod-Ruedi et Doudin, 2007). Ces compétences supposent des démarches cognitives, émotionnelles et relationnelles dont on ne peut ignorer la complexité. Décréter des compétences sans passer par le difficile travail d'élaboration des conditions nécessaires pour favoriser leur construction risque de mener les enseignantes et les enseignants dans une impasse.

C'est à la suite de ce constat fait à de multiples reprises qu'est née la nécessité de l'appellation « compétences orphelines » pour désigner les aptitudes attendues chez les enseignantes et enseignants sans que l'occasion de les identifier et de les construire en formation leur ait été réellement donnée. Cela constitue la problématique centrale de notre discussion. Celle-ci se base sur une réflexion nourrie par notre expérience en contexte de formation et par des textes ainsi que des recherches d'orientation psychosociale.

Nous nous proposerons dans un premier temps de définir ce que nous entendons par compétences orphelines. Puis, en nous appuyant sur des compétences attendues chez les enseignantes et enseignants dans un référentiel officiel, nous analyserons l'écart entre le prescrit et le possible. Nous nous interrogerons enfin sur l'évaluation adéquate de ces compétences que nous qualifions d'orphelines.

2. Un concept orphelin ?

Apposer deux termes est une chose, mais élaborer à partir de ceux-ci un concept nouveau en est une autre. Mis à part l'adjonction de l'adjectif « orpheline » au mot « maladie », existe-t-il d'autres usages de ce premier ? Une première recherche fait apparaître que ce terme est peu usité en dehors du contexte médical. On trouve néanmoins quelques juxtapositions intéressantes.

Un groupe de chercheurs français (Cerisier, Rizza, Devauchelle et Nguyen, 2008) s'est intéressé à la formation des jeunes à l'usage des médias numériques dans le cadre du brevet informatique et Internet (B2i)¹ en France. Dans l'analyse de leurs résultats, ces auteurs mettent

1. Le B2i permet en France d'évaluer les compétences des élèves des écoles et collèges selon certains critères définis par l'Éducation nationale.

en évidence quatre compétences orphelines positionnées en fin du classement de celles qui sont maîtrisées par les élèves. Ces compétences sont intéressantes en ce sens qu'elles restent difficiles à valider par l'institution scolaire, faute d'activités proposées ou adaptées, et en bonne part inaccessibles au contrôle de l'enseignante ou de l'enseignant. Cette seule mention de «compétences orphelines» que nous ayons trouvée met bien en évidence une première caractéristique : quand elles se développent, elles le font essentiellement en dehors du champ de la formation qui ne dispose pas de dispositifs pédagogiques identifiés pour en accompagner ou vérifier l'acquisition et l'intégration.

Une deuxième juxtaposition trouvée est celle de l'expression «recherche orpheline». Un rapport consacré à la valorisation de la recherche institutionnelle (Demers, 2005) attire l'attention sur «une recherche institutionnelle – universitaire ou gouvernementale – entreprise sans partenaire impliqué» (p. 5). Il précise qu'il s'agit «surtout de recherche plus fondamentale, plus en amont, par définition plus générique et précompétitive, susceptible de retombées à plus long terme» (Demers, 2005). Il s'agit donc de recherches menées de manière confidentielle, sans ancrage dans un réseau de partenariat plus large et, de ce fait, peu connues et valorisées. Cette notion de «recherche orpheline» est souvent associée à celle de «théorie orpheline», à savoir une théorie qui ne se raccroche pas à un grand courant de pensée, mais qui pousse comme une fleur sauvage là où des conditions spécifiques lui ont permis d'éclorre. D'aucuns parleraient alors de «théorie sauvage», mais n'oublions pas que nombre de théories ont commencé par cet état avant de prendre de l'ampleur et d'essaimer.

Une troisième juxtaposition est celle des termes «stratégie» et «orpheline». De Bodinat (2007) la mentionne dans un ouvrage consacré au rôle que joue l'offre dans les succès commerciaux et dont il estime l'étude négligée par les grands penseurs de la stratégie d'entreprise. Dans ce cas, contrairement à la notion précédente, c'est un objet stratégique qui est négligé tant par la théorie que par la recherche. On remarque alors la parenté avec les «compétences orphelines», nécessaires au succès des objectifs posés mais délaissée par la formation et la recherche.

Nous constatons ainsi que la littérature utilise très rarement le terme «orpheline», mis à part en lien avec celui de «maladie», ce qui pourrait donner aux «compétences orphelines» un statut de concept orphelin. Pour sortir de cette mise en abyme, il convient de donner

un cadre conceptuel à ce qu'est une « compétence orpheline » chez les enseignantes et les enseignants. À cette fin, nous allons tenter d'en dresser le portrait.

3. Portrait d'une compétence orpheline

En se référant au terme « maladie orpheline », on peut déjà lui emprunter quelques spécificités. Selon l'Organisation mondiale de la santé, une maladie orpheline est une maladie « rare » touchant moins d'une personne sur 2000. Nombreuses et complexes, les maladies orphelines sont « méconnues » du corps médical et des administrations de santé. Jugées non rentables par les laboratoires pharmaceutiques, elles sont « délaissées » par la recherche, connaissent peu ou pas de traitement, et leur diagnostic peut prendre plusieurs années.

Par analogie, les « compétences orphelines » seraient donc rarement présentes chez les enseignantes et enseignants, méconnues par les formateurs et formatrices et délaissées par la recherche en éducation. Pourtant, nous le verrons, elles sont souvent :

- invoquées dans le discours ou les stratégies, mais développées dans le terrain de manière non explicite ;
- présentes dans la littérature, mais peu relayées en formation initiale et continue des enseignantes et enseignants ;
- mobilisées dans le quotidien des enseignantes et enseignants, mais vécues comme périphériques à la profession, voire rejetées.

On part ainsi de l'a priori que toute personne pourrait mettre en œuvre ces compétences sans les avoir développées dans un contexte de formation. De ce fait, elles tiendraient plus de l'invocation que de la construction. Nous nous trouvons ainsi face à une rupture de continuum entre les discours et les pratiques. La non-explicitation des compétences orphelines dans le contexte scolaire est susceptible de placer les enseignantes et les enseignants devant des défis irréalisables et de mettre en péril certaines missions de l'école.

4. Compétences professionnelles ou attentes démesurées ?

La majorité des institutions de formation se sont dotées de référentiels de compétences professionnelles ayant de grandes ressemblances entre eux. Pour illustrer notre propos, nous avons repris celui de

la Haute École pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud, Suisse, 2006)² et nous nous sommes penchés sur chacune des compétences clés. Nous avons classé ces compétences en deux catégories, selon la difficulté de les évaluer et/ou de les mobiliser en situation professionnelle. Nous avons ainsi obtenu une répartition en deux groupes distincts (tableau 4.1).

TABLEAU 4.1 *Compétences clés issues du référentiel de la HEP Vaud*

1 ^{er} groupe de compétences	2 ^e groupe de compétences
<i>Évaluer</i> la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves/étudiants.	<i>S'engager</i> dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
<i>Planifier, organiser</i> et <i>assurer</i> un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves/étudiants	<i>Agir</i> en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture.
<i>Adapter</i> ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves/étudiants présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.	<i>Agir</i> de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.
<i>Intégrer</i> les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.	<i>Travailler</i> à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés.
	<i>Coopérer</i> avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées.
	<i>Communiquer</i> de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

2. <https://extranet.hepl.ch/hep2/officiel/referentiel_compétences.pdf>.

Nous postulons, comme le montre la mise en exergue des verbes utilisés (évaluer, planifier, organiser, adapter, intégrer), que les compétences classées dans le premier groupe sont évaluables et mobilisables. Ces compétences concernent essentiellement des aspects pédagogiques ou méthodologiques et sont centrées sur les élèves. Par contre, les compétences du second groupe, plus difficilement évaluables et mobilisables selon les verbes mis en évidence (s'engager, agir, travailler, coopérer, communiquer), sont exprimées en intentions générales et touchent essentiellement à des aspects personnels et relationnels. De plus, elles contribuent au positionnement de l'enseignante ou de l'enseignant dans sa relation aux autres adultes impliqués dans le projet pédagogique des élèves. Il est à relever que ces dernières compétences sont plus nombreuses que celles du premier groupe, ce qui dénote leur importance au sein de ce référentiel. Ce premier constat nous permet de poser l'hypothèse que les compétences orphelines touchent davantage aux aspects périphériques et néanmoins essentiels à l'acte d'enseigner.

Chaque compétence clé du référentiel de compétences a été déclinée en plusieurs composantes destinées à être travaillées et évaluées dans le cadre de la formation. C'est en faisant l'inventaire des composantes pour chaque compétence clé du deuxième groupe (tableau 4.1) que nous prenons la mesure des attentes exprimées à l'égard tant des futurs enseignantes et enseignants que des enseignantes et enseignants en exercice (tableau 4.2).

TABLEAU 4.2 Composantes de quelques compétences clés issues du référentiel de la HEP Vaud

Compétences clés	Composantes des compétences clés
Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Situer</i> les points de repère fondamentaux (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline. • <i>Porter un regard</i> historique et critique sur les disciplines enseignées. • <i>Porter un regard</i> critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social. • <i>Établir des relations</i> entre la culture prescrite dans le plan d'études et celle des élèves. • <i>Prendre en compte</i> la diversité culturelle et linguistique des élèves. • <i>Permettre</i> à la classe d'exister comme un lieu ouvert à la pluralité des cultures.

Compétences clés	Composantes des compétences clés
S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Établir un bilan</i> de ses compétences professionnelles et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles. • <i>Échanger</i> des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques. • <i>Recourir</i> à des savoirs théoriques et réfléchir sur sa pratique pour réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. • <i>S'engager</i> dans des démarches d'innovation ou de recherche pour enrichir sa pratique professionnelle.
Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Discerner</i> les valeurs en jeu dans ses interventions. • <i>Accorder</i> aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés. • <i>Légitimer</i>, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves. • <i>Respecter</i> les aspects confidentiels de sa profession. • <i>Éviter</i> toute forme de discrimination et de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents et des collègues. • <i>Situer</i> à travers les grands courants de pensée les problèmes de société qui se déroulent dans sa classe. • <i>Utiliser</i> judicieusement le cadre légal, réglementaire et déontologique régissant sa profession. • <i>Reconnaître</i> les limites de son champ d'action et de ses interventions.
Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Participer</i> au choix, à l'élaboration, à la réalisation et au bilan de projets de l'établissement scolaire. • <i>Coordonner</i> ses interventions avec les partenaires de l'école dans un esprit de concertation en délimitant les champs d'action et de responsabilités de sa fonction. • <i>Organiser</i> et <i>faire évoluer</i> la participation des élèves à la vie de la classe et de l'établissement. • <i>Favoriser</i> la participation des parents à la vie de l'école en suscitant différentes formes de rencontres et d'échanges.
Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Participer</i> à l'équipe pédagogique responsable d'un même groupe d'élèves en vue d'assurer dans la complémentarité une cohérence d'action. • <i>Collaborer</i> à la conception et à l'adaptation de situations d'apprentissage, à la définition des objectifs visés et à leur évaluation. • <i>Travailler</i> à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique. • <i>Animer</i> un groupe de travail, conduire des réunions.

Compétences clés	Composantes des compétences clés
Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Respecter</i> les règles de la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, lors des échanges avec les élèves et l'ensemble des partenaires de l'école. • <i>Employer un langage</i> oral approprié dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs. • <i>Mettre en œuvre</i> les règles de la communication en vue de favoriser des relations constructives.

Ces composantes donnent indéniablement de la consistance aux compétences auxquelles elles sont liées et précisent la portée de ce référentiel. Pourtant, les verbes mis en exergue évoquent des habiletés qui exigent un positionnement personnel qu'on ne peut prétendre atteindre par la seule formation et qui ne peut se construire que tout au long d'un parcours professionnel. Ce constat nous permet de poser une deuxième hypothèse relative aux compétences orphelines. La formation seule ne suffit pas à l'acquisition de ces dernières et l'expérience professionnelle, voire l'expérience de vie, est essentielle à leur développement. Ainsi, la majorité de ces composantes doit s'appuyer sur des dispositions ou des valeurs personnelles pour s'intégrer dans les pratiques professionnelles. Au nombre de celles-ci, nous relevons notamment :

- *l'introspection*, comme dans la composante « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions » ;
- *l'empathie*, comme dans la composante « accorder aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés » ;
- *le respect*, comme dans la composante « éviter toute forme de discrimination et de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents et des collègues » ;
- *l'ouverture à l'autre*, comme dans la composante « favoriser la participation des parents à la vie de l'école en suscitant différentes formes de rencontres et d'échanges » ;
- *la prise de distance*, comme dans la composante « porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social ».

Si l'on se penche par exemple sur l'empathie, qui est évoquée régulièrement comme compétence nécessaire pour approcher et comprendre les comportements des élèves, on s'aperçoit combien il peut être difficile de l'aborder en formation. En effet, comme le

relèvent Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau (2010, p. 154), «le terme d'empathie est abondamment utilisé dans le milieu scolaire sans que sa définition soit toujours claire, de même que la compétence relationnelle que ce terme recouvre. La confusion tant dans le langage commun aux professionnels que dans les attitudes relationnelles considérées comme souhaitables risque d'être contreproductive relativement à l'éthique relationnelle nécessaire à un climat scolaire favorable.». Pour une revue de littérature critique relativement à ce concept d'empathie, nous invitons le lecteur à voir également Vannotti (2006), Favre, Joly, Reynaud et Salvador (2005), Decety (2002), Cosnier (1994) et Martin et Clark (1987).

On constate par ailleurs que ces dispositions ou valeurs personnelles se rapportent à la 6^e caractéristique de l'enseignante et de l'enseignant que Paquay (1994, p. 10) décrit comme «une *personne* en relation et en développement de soi». Cela montre bien la difficulté de poser des compétences et leurs composantes comme incontournables pour la profession enseignante quand ces dernières touchent à l'identité profonde de l'enseignante et de l'enseignant. Ainsi, par respect pour l'intimité de l'enseignante et de l'enseignant en formation, la formatrice ou le formateur peut être tenté de rester en surface, se contentant de prescrire des attitudes, sans amener l'enseignante ou l'enseignant à travailler les compétences pour les développer. Cette difficulté, nous allons le voir, s'accompagne d'un certain nombre de risques propres aux compétences orphelines.

Prescrire aux enseignantes et aux enseignants la maîtrise des composantes mentionnées plus haut peut favoriser une adhésion de surface à celles-ci sans avoir pris conscience des préalables nécessaires à l'émergence de ce type de compétences. C'est alors que peut se développer le «*syndrome d'apprenti sorcier*», «une conglomération hétérogène de bonnes intentions devant parfois composer avec des compétences douteuses et au surplus à demi-engagées» (Dion, 1962, p. 19).

4. Évaluation des compétences orphelines : quelques pistes

Cet avertissement donné par Dion (1962) nous oblige à nous poser la question de la régulation nécessaire pour prévenir d'éventuels dérives. Or, pour un certain nombre de compétences que nous avons

qualifiées d'orphelines, leur invocation dans le discours ou les stratégies scolaires ne s'accompagne pas d'un développement explicite dans le terrain. Bien qu'elles soient mobilisées dans le quotidien des enseignantes et des enseignants, elles sont vécues comme périphériques à la profession, voire rejetées. Tous les éléments sont donc présents pour que le risque relevé par Dion (1962) concerne en premier lieu ces compétences orphelines, faute d'avoir les outils permettant d'en assurer un développement raisonné.

Or, si l'on peut admettre que ces compétences « peuvent être conçues comme acquises³, auquel cas une place est faite à la construction des compétences à travers l'expérience personnelle et professionnelle, mais aussi à travers la formation » (Lhuillier, 2006, p. 95), elles peuvent aussi « être conçues comme un processus psychosocial complexe, dans lequel d'ailleurs il est difficile de distinguer, de partager ce qui relève des compétences techniques, sociales, relationnelles, émotionnelles » (Lhuillier, 2006, p. 95). L'évaluation de celles-ci s'en trouve compliquée, car la formation n'a généralement pas accès aux mécanismes profonds qui sous-tendent ces dimensions.

Il s'agit alors de favoriser chez l'enseignante et chez l'enseignant l'émergence de capacités d'autoévaluation, ceux-ci étant plus à même de vérifier l'adéquation des compétences mobilisées dans le cadre de leur activité professionnelle et de mettre en place la régulation nécessaire. Pour Jorro (2005, p. 13), la « fonction critique-régulatrice constitue une forme aboutie de la réflexivité. Le praticien envisage une alternative à l'action qu'il a mise en œuvre, entrevoit des aménagements, mieux s'adresse des prescriptions qu'il prend soin de décrire. »

Bien qu'il soit en retrait, le positionnement du formateur ou de la formatrice n'en est pas moins important: il s'agit d'accompagner l'enseignante ou l'enseignant dans ce cheminant l'amenant à faire siennes ces compétences et leurs composantes en prenant conscience des dispositions et valeurs à mobiliser. Si les enseignantes et enseignants sont accompagnés dans l'identification de ces compétences comme parties intégrantes de leur contexte professionnel, ils vont être plus à même de les accepter personnellement. En effet, « la formation continue, la collaboration avec les collègues et la connaissance de soi sont les principaux moyens mis en œuvre par les enseignantes pour explorer de nouvelles avenues après une période de remise

3. À prendre dans le sens de « peuvent être acquises ».

en question, ce qui renforce leurs sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi» (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001).

Il s'agit alors de différencier l'accompagnement en formation initiale de celui qui est proposé en formation continue ou postgrade. En formation initiale, la priorité serait de mettre à profit les séminaires d'intégration, les analyses de pratiques ou les directions de mémoires, tout en étant conscient que cet exercice est difficile car il ne peut reposer que sur un vécu partiel du quotidien scolaire et de ses difficultés. En formation continue, il conviendrait d'offrir des espaces de réflexion aux enseignantes et enseignants par l'analyse de pratiques, l'accompagnement individuel ou collectif ou des prestations de conseil ciblant des problématiques spécifiques. Pour le formateur ou la formatrice, la difficulté est de permettre aux enseignantes et aux enseignants le développement de compétences qui ne seront pas mesurables avec les critères habituels de la formation, mais devront néanmoins être évaluées en continu par une réflexion permettant la régulation.

Les compétences orphelines se ne rattacheront ainsi plus uniquement à des champs théoriques disjoints de la pratique, mais également au vécu professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant. Alors, peut-être, perdront-elles leurs caractéristiques d'orphelines pour atteindre un statut de compétences professionnelles clairement identifiées.

Bibliographie

- CERISIER, J.-F., C. RIZZA, B. DEVAUCHELLE et A. NGUYEN (2008). «Former des jeunes à l'usage des médias numériques: heurs et malheurs du brevet informatique et internet (B2i) en France», *Distances et savoirs, Hors série*, <<http://www.distan- ceetdroitaleducation.org/contents/DS2008-HS-Cerisier-Rizza2.pdf>>, consulté le 3 juillet 2009.
- COSNIER, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Nathan.
- CUIJPERS, P. (2002) «Peer-led and adult-led school drug prevention: A meta-analytic comparison», *Journal of Drug Education*, 32(2), p. 107-119.
- CURCHOD-RUEDL, D. et P.-A. DOUDIN (2007). «Les limites du discours prescriptif en matière de santé à l'école», Communication présentée au Congrès international de l'AREF *Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires: quel impact sur la pédagogie et le bien-être au travail?*, Strasbourg.

- CURCHOD-RUEDI, D., P.-A. DOUDIN et J. MOREAU (2010). « La compréhension des émotions à l'école : émotions impensables et empathie », dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 147-167.
- DE BODINAT, H. (2007). *Les mystères de l'offre : enquête sur une stratégie orpheline*, Paris, Pearson Éducation France.
- DECETY, J. (2002). « Naturaliser l'empathie », *L'encéphale*, 28(1), p. 9-20.
- DEMERS, C. (2005). « Pour mieux valoriser la recherche institutionnelle au Québec », <http://www.adriq.com/Portals/0/pdf/memoire_valorisation_ri_2005.pdf>, consulté le 3 juillet 2009.
- DION, L. (1962). « Éducation des adultes : choix des buts », *Cité Libre*, XIII(43), p. 6-13.
- DURLAK, J.-A. (2003). « Generalizations regarding effective prevention and health promotion programs », dans T.P. Gullotta et M. Bloom (dir.), *The Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*, New York, Kluwer Academic/Plenum, p. 61-69.
- FAVRE, D., J. JOLY, C. REYNAUD et L. SALVADOR (2005). « Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions », *Enfance*, 4(57), p. 363-382.
- GOHIER, C., M. ANADÓN, Y. BOUCHARD, B. CHARBONNEAU et J. CHEVRIER (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 3-32.
- HEP VAUD (2006). « Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles », <https://extranet.hepl.ch/hep2/officiel/referentiel_compences.pdf>, consulté le 6 juillet 2009.
- JORRO, A. (2005). « Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes », *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), p. 33-47.
- LHUILIER, D. (2006). « Compétences émotionnelles : de la proscription à la prescription des émotions au travail », *Psychologie du travail et des organisations*, 12(2), p. 91-103.
- MARTIN, G.B. et R.D. CLARK (1987). « Distress crying in neonates: Species and peer specifically », *Developmental Psychology*, 18, p. 3-9.
- MASSEREY, E. (2006). « Éducation à la santé, prévention et/ou promotion de la santé », *Revue médicale suisse*, 2(69), p. 1514-1516.
- PAQUAY, L. (1994). « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? », *Recherche et formation*, 16, p. 7-38.
- VANNOTTI, M. (2006). « L'empathie dans la relation médecin patient », dans M. Vannotti (dir.), *Le métier de médecin. Entre utopie et désenchantement*, Genève, Médecine et Hygiène.

5

Conditions et répercussions d'un accompagnement pour le développement de compétences professionnelles¹

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

1. Ce texte est une synthèse des chapitres 8 et 10 de Lafortune (2008b).

Les conditions et les répercussions d'un accompagnement associées au développement de compétences professionnelles sont issues d'un projet d'accompagnement-recherche-formation réalisé en éducation dans le contexte de la réforme scolaire québécoise (2002-2008, Lafortune, 2008b)². Le type d'accompagnement préconisé suscite des échanges et la confrontation des représentations du changement et, ce faisant, participe à la construction d'une vision collective et partagée du changement à mettre en œuvre. Les conditions et les répercussions émergeant de l'expérience d'intervention et de recherche ont mené à la conception d'un modèle d'accompagnement d'un changement (Lafortune, 2008b). Ce modèle devient un outil de référence pour la réflexion, la mise en œuvre, l'analyse et l'évaluation d'une démarche d'accompagnement professionnel. Il facilite l'approfondissement de divers aspects ou concepts liés au développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement de ce changement (pour un complément, voir Lafortune, 2008a). C'est de ces conditions et de ces répercussions qu'il est question dans le présent texte.

Les conditions et les répercussions présentées sont associées à l'accompagnement d'un changement explicité dans la section suivante. Les conditions visent à favoriser la progression des personnes accompagnées vers un renouvellement durable des pratiques professionnelles et assurent une réussite du changement dans les organisations, alors que les répercussions ont été relevées et précisées par les personnels engagés dans le projet. Avant de présenter ces conditions et ces répercussions, des éléments des fondements sont précisés.

1. Fondements associés à l'accompagnement d'un changement

Lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre un changement majeur, orienté, prescrit, l'accompagnement ne peut s'improviser et adopter toutes sortes de formes. Celui qui est privilégié favorise la réflexion dans et sur l'action pour une continuité et une cohérence avec les orientations du changement. L'accompagnement socioconstructiviste se définit de la façon qui suit.

2. Pour plus d'informations, consulter le site <<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>>.

[C'est une mesure de soutien axée] sur la construction des connaissances des personnes accompagnées en interaction avec les pairs. Ce type d'accompagnement suppose un suivi et une continuité. Dans une optique métacognitive et réflexive, [il] vise à susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances, à susciter des conflits sociocognitifs et à profiter de ceux qui émergent des discussions, à coconstruire dans l'action, à mettre en évidence les conceptions [...] et à profiter des prises de conscience de certaines constructions. [...] (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 200).

Les différents rôles [...] viennent enrichir la démarche qui s'instaure alors sous l'égide d'un véritable partenariat. L'accompagnement socioconstructiviste suppose [...] le développement de compétences professionnelles [...] s'inscrivant dans l'exercice d'un leadership [...] d'accompagnement (Lafortune, 2008a, p. 16).

L'idée d'offrir un soutien important dans la mise en œuvre d'un changement majeur rejoint les préoccupations de certains auteurs et auteures. Elle tient compte de l'ampleur des changements à réaliser et du fait que le concept d'accompagnement prend une place importante dans divers domaines pour répondre à la nécessité d'un suivi et d'un soutien sur une certaine période de temps. Depuis 2000, le concept d'accompagnement est souvent utilisé en éducation et des publications en font foi (L'Hostie et Boucher, 2004 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Pelletier, 2004 ; Paul, 2004). Le modèle d'accompagnement professionnel proposé est basé sur le socioconstructivisme où

la personne apprenante structure ses connaissances de façon active en interaction avec les autres. [...] En ce sens,] les concepts, les savoirs, les habiletés et les compétences ne peuvent être construits que dans des situations ayant du sens et qu'[en présupposant que] le processus de pensée individuel et collectif influence et modifie l'enseignement et l'apprentissage (Lafortune, 2004, p. 191-192).

Le modèle d'accompagnement professionnel tel que préconisé favorise une pratique réflexive. Il suscite un regard critique, des remises en question, des interactions, des gestes professionnels cohérents avec le changement et une analyse de ces gestes. Cette pratique réflexive comporte trois composantes : 1) réfléchir sur sa pratique et l'analyser ; 2) transposer les apprentissages faits dans des actions futures et des retours sur les expériences ; 3) développer son modèle de pratique en constante évolution.

2. Conditions associées à l'accompagnement d'un changement

Le modèle d'accompagnement d'un changement proposé suppose un soutien apporté par des personnes accompagnatrices qui offrent un modèle de pratique – qui peut différer d'une personne accompagnatrice à l'autre – mais qui respecte les orientations du changement. Pour la mise en place d'un d'accompagnement socioconstructiviste du renouvellement des pratiques professionnelles et du développement de compétences professionnelles, des conditions organisationnelles sont à mettre en place.

- Des moments de rencontre d'un groupe de personnes (un groupe de 8 à 24 personnes semble convenir le mieux à cet accompagnement) sont répartis sur plus d'une année.
- Un nombre et une durée des rencontres sont à déterminer. L'expérience montre l'importance de rencontrer les personnes pour l'équivalent de quatre à huit journées durant l'année en blocs de deux jours. Même si des ajustements peuvent être faits, un projet de trois rencontres (et même jusqu'à cinq) de deux ou trois heures ne peut être considéré comme un accompagnement d'un changement axé sur le renouvellement des pratiques professionnelles. La mise en place d'un changement exige des interactions entre les personnes accompagnées. Si le nombre de rencontres et le nombre d'heures sont trop restreints, lorsqu'il y a une douzaine de personnes il devient difficile de susciter des interactions en permettant à toutes les personnes de prendre la parole. La transmission des connaissances prend rapidement le dessus à une perspective socioconstructiviste.
- Entre les rencontres, des suivis permettent d'approfondir ce qui a été abordé au cours des rencontres.
- Un accompagnement en dyade aide à assurer une mise à profit de la complémentarité des expertises et une continuité au moment des départs.
- Des décisions préalables sur la forme, la structure et la perspective de l'accompagnement privilégié sont nécessaires. Aussi, en informer les personnes afin de ne pas leur donner l'impression qu'il s'agit d'une formation ponctuelle ou de formations juxtaposées apparaît important.

Les conditions organisationnelles ainsi que celles qui suivent sont issues d'un processus de théorisation émergente réalisé dans le cadre d'un projet d'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre d'un changement dans le domaine de l'éducation. Il s'agit donc d'une analyse de contenu des données recueillies en utilisant divers instruments de collecte de données. Plusieurs fiches réflexives remplies demandaient explicitement de fournir les conditions qui facilitent le changement. D'autres conditions sont issues de données qui portent plus ou moins explicitement sur les conditions comme: rapport de rencontres d'accompagnement, enregistrement de discussions menées lors de rencontres d'accompagnement ou de discussions de l'équipe accompagnatrice de la démarche. Les conditions de l'accompagnement d'un changement se traduisent par le fait de:

- mettre en place un accompagnement socioconstructiviste;
- cheminer vers une pratique réflexive;
- viser le développement de compétences professionnelles pour accompagner un changement;
- cheminer vers l'exercice d'un leadership d'accompagnement.

Ces conditions sont explicitées dans les sections suivantes sous l'angle de la personne ou de l'équipe accompagnatrice qui se donne ces conditions ou qui agit dans un contexte où ces conditions peuvent être mises en place.

2.1. Mettre en place un accompagnement socioconstructiviste

L'accompagnement socioconstructiviste vise à susciter l'interaction dans la démarche d'accompagnement. Cela signifie qu'il peut y avoir des confrontations de points de vue, des remises en question, des changements d'idées ou même de conceptions... La personne ou l'équipe accompagnatrice a donc comme rôle de favoriser des conflits sociocognitifs, d'écouter les échanges et de poser des questions pour faire réfléchir et réagir... L'accompagnement réalisé modèle ce que les personnes accompagnées auront à réaliser dans leur propre accompagnement. En ce sens, le modelage consiste à fournir un accompagnement-modèle pour aider les personnes accompagnées à comprendre la façon de réaliser leur propre accompagnement. C'est une façon d'assurer une cohérence entre pensées et actions, entre théorie et pratique.

La mise en place de l'accompagnement socioconstructiviste mène à préparer des rencontres d'accompagnement qui comprennent des anticipations. Les rencontres visent à intégrer animation, formation et accompagnement de façon complémentaire. Cela exige des lectures préalables et une culture professionnelle associée au contenu du changement à mettre en œuvre. Le processus de changement et son accompagnement demandent la planification d'une certaine forme d'évaluation. Cela peut être l'évaluation de la démarche d'accompagnement, du degré de mise en œuvre du changement, de l'évolution des compétences professionnelles ou de l'évolution du renouvellement des pratiques. Cette évaluation exige de garder des traces tout au long de la démarche tout en considérant la nécessité de porter un regard analytique sur ces traces dans la perspective d'un retour sur les actions.

Comme un changement suppose des remises en question, ce qui peut susciter des déséquilibres sur le plan cognitif, des craintes et peut confronter certaines convictions, il devient important de soutenir les déséquilibres (sur le plan cognitif) en les rendant sécurisants (sur le plan affectif). Cela peut être soutenu en inscrivant la collaboration professionnelle dans la démarche d'accompagnement. Et, ainsi, en évitant l'isolement dans le changement, ce qui aide à accepter des risques dans l'innovation.

2.2. Cheminer vers une pratique réflexive

L'accompagnement d'un changement lié à un renouvellement de pratiques suppose une pratique réflexive qui ne peut être imposée. Cependant, la direction ou l'équipe accompagnatrice peut donner une orientation à l'accompagnement où la pratique réflexive est pensée comme une visée à plus ou moins long terme. La réflexion sur la pratique suppose une analyse autant individuelle que collective où il y a nécessité d'expliquer et de justifier les choix de pratiques. Elle suppose aussi un passage à l'action; c'est-à-dire la réalisation d'expériences qui reflètent ce qui ressort des réflexions et analyses des pratiques. Sans ce passage à l'action, il ne peut y avoir de réflexions et de discussions à propos des modifications dans les pratiques, des réussites et des difficultés afin de faire des ajustements pour d'autres situations.

La modélisation de sa pratique en évolution n'est pas en soi une exigence au renouvellement des pratiques pour la mise en œuvre d'un changement. Cependant, les personnes accompagnatrices peuvent elles-mêmes présenter leur modèle de pratique et rendre explicite ce qui les anime dans leur façon de procéder. Elles montrent alors un degré de conceptualisation et aident les personnes accompagnées à entrevoir une modélisation de leur propre pratique. En ce sens, accompagner une pratique réflexive dans l'accompagnement d'un changement suppose des gestes professionnels qui montrent une cohérence entre ce qui est demandé pour réfléchir sur sa pratique et l'analyser et ce que les personnes accompagnatrices réalisent à propos de leur propre pratique. C'est ce que l'on peut appeler le modelage d'une pratique réflexive.

2.3. Viser le développement de compétences professionnelles à l'accompagnement d'un changement

Dans la mise en œuvre d'un changement, on peut être tenté de penser que les personnes choisies pour former une équipe d'accompagnement d'un changement ont préalablement développé des compétences professionnelles pour le faire. Dans la réalité, l'expérience a montré que le degré de compétences développé est très variable. Il est donc nécessaire que les personnes accompagnatrices soient amenées à réfléchir aux compétences qu'elles possèdent et à celles qu'elles pourraient développer pour accompagner le changement. Ce travail collectif peut mener à la conception d'un référentiel de compétences professionnelles pour accompagner un changement (Lafortune, 2008a). Le référentiel développé dans le projet dont il est question dans le présent texte comporte huit compétences professionnelles pour l'accompagnement dont le développement a été reconnu comme nécessaire: 1) adopter une posture d'accompagnement d'un changement; 2) modeler une pratique réflexive; 3) prendre en compte la dimension affective; 4) maintenir une communication réflexive-interactive; 5) mettre en place une collaboration professionnelle; 6) mettre en place des projets d'action; 7) mettre à profit des pratiques évaluatives; et 8) exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique. Dans d'autres contextes, un référentiel différent peut être développé; cependant, s'il ne s'inscrit pas dans une perspective socio-

constructiviste et que la réflexion-interaction ne fait pas partie des orientations, les fondements du présent modèle d'accompagnement ne seront pas respectés.

2.4. Cheminer vers l'exercice d'un leadership d'accompagnement

La mise en œuvre d'un changement majeur, surtout s'il est prescrit et orienté, ne peut se réaliser sans l'exercice d'un leadership particulier. Quel que soit le milieu de travail, ce sont des êtres humains qui sont visés par le changement et il n'est pas possible de leur imposer des actions et des gestes professionnels. Ce leadership suppose de : susciter le passage à l'action dans le sens du changement ; s'assurer d'une cohésion, cohérence et compréhension partagée du changement ; développer une culture professionnelle associée à celle du changement ; viser l'établissement d'un partenariat ; encourager la formation de communautés d'apprentissage et de pratiques ou la formation de réseaux ; et de prendre en compte la dimension affective dans le changement.

Susciter le passage à l'action dans le sens du changement peut se concrétiser par l'élaboration de projets d'action où l'on retrouverait des aspects, tels que 1) un projet pensé collectivement, 2) une mise en commun des compétences et leur reconnaissance collective, 3) une structure souple du projet, 4) des actions à réaliser, 5) des caractéristiques pour une continuité et un étalement dans le temps, 6) des moyens d'assurer un suivi, 7) un processus d'analyse, 8) des ajustements possibles et prévus, 9) des moyens de garder des traces.

On peut viser l'établissement d'un partenariat ; cependant, ce n'est pas le partenariat entre les organisations ou institutions qui est le plus important, mais plutôt le fait de considérer que les personnes accompagnatrices et accompagnées sont des partenaires possédant des expertises différentes et complémentaires. Par exemple, les universitaires apportent leur expertise en recherche, les directions d'école contribuent par leur vision organisationnelle et globale d'une école, les conseillers et conseillères pédagogiques ajoutent leur connaissance d'une commission scolaire et leur vision du travail pédagogique.

Enfin, tout changement provoque des réactions affectives. Certaines réactions peuvent être plutôt positives, comme l'enthousiasme et le plaisir. D'autres peuvent susciter le retrait, la frustration,

la résistance. Ces réactions peuvent provenir de craintes de l'inconnu, d'un manque de tolérance à l'incertitude, à l'ambiguïté, d'un sentiment d'incompétence ou tout simplement d'un manque de connaissance du changement. Nier que des réactions affectives émergent dans la mise en œuvre d'un changement, c'est nier que ce sont des êtres humains qui l'appliquent. En ce sens, il est proposé de tenir compte de ces réactions, de pouvoir nommer ces réactions affectives, de même que les manifestations, les causes et les conséquences de ces réactions, et d'entrevoir des solutions possibles.

3. Répercussions : développement professionnel au regard d'un changement dans une organisation

Après un examen des conditions nécessaires à la réussite de l'accompagnement d'un changement, voici les répercussions auxquelles on peut s'attendre si l'on utilise le modèle proposé (Lafortune, 2008b) dans ce processus complexe. Parmi les répercussions dégagées, l'accompagnement d'un changement dans une perspective socioconstructiviste amène les personnes accompagnées : à structurer leur identité professionnelle ; à renouveler leurs pratiques professionnelles au regard du changement en faisant de nouveaux apprentissages sur le plan des connaissances, des habiletés, des stratégies et des compétences professionnelles à développer ; à faire un réinvestissement du modèle et des moyens d'accompagnement en passant à l'action ; à faire des prises de conscience ou des constats au regard de l'accompagnement d'un changement majeur.

3.1. Contribution à la structuration de l'identité professionnelle

Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) présentent l'identité professionnelle des enseignants et enseignantes comme une représentation qu'ils se font d'eux-mêmes comme personnes enseignantes. Cette identité est influencée par la représentation que cette personne a d'elle-même, par celle qu'elle a de son rapport aux collègues et par celle qu'elle a de la profession. Cette représentation se rapporte aux connaissances, aux croyances, aux attitudes, aux valeurs, aux conduites, aux habiletés, aux buts, aux projets auxquels la

personne s'identifie. Celle-ci construit son identité en étant confrontée à différents types de situations ou en vivant diverses expériences professionnelles (Érikson, 1973, 1982 ; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001, rapportés dans Savoie-Zajc, Landry, Lafortune, 2007).

Dans le projet réalisé, l'engagement à appliquer le modèle a favorisé le développement et la consolidation de certaines connaissances, attitudes, habiletés, stratégies et compétences professionnelles. Les personnes participantes indiquent être plus ouvertes au changement et aux autres, mentionnant qu'elles sont aussi plus créatives ou audacieuses qu'elles ne l'étaient avant leur participation au projet. Elles disent également avoir une plus grande confiance en elles, mais aussi envers leurs collègues. Elles affirment avoir développé un sentiment de compétence professionnelle, une meilleure compréhension du changement, une définition plus claire de leur rôle dans l'accompagnement et des compétences à développer pour accompagner ce changement. Elles reconnaissent l'importance des autres et de la collaboration professionnelle, qui ont contribué à la structuration de leur identité professionnelle.

3.2. Renouveau des pratiques au regard du changement

Dans le projet réalisé, les personnels orientent leur regard vers ce que chacun ou chacune peut faire pour changer des choses plutôt que d'attendre que les choses changent à partir d'une commande qui vient de la hiérarchie. Ils s'ouvrent à d'autres manières d'aborder des problématiques liées à l'accompagnement d'un changement. Cela se concrétise par des prises de risque et de l'innovation, car l'accompagnement donne un second souffle aux manières d'intervenir en devenant graduellement plus réflexives et interactives. Les personnes accompagnées cheminent sur le plan professionnel et développent des compétences qui les aident à faire cheminer d'autres personnes dans ce processus. La réflexion sur les compétences développées et à développer a mené à l'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement, une répercussion importante du projet (Lafortune, 2008a). L'évolution des modèles de pratique se concrétise par l'intégration de différents moyens et outils comme la réflexion, l'interaction, le questionnement, la rétroaction dans la planification ou l'intervention auprès des personnes accompagnées.

3.3. Passage à l'action

Le passage à l'action est une répercussion importante pour la mise en œuvre d'un changement. Il comprend les différents réinvestissements et les multiples essais réalisés au cours de la démarche. Dans les résultats obtenus par l'accompagnement-recherche-formation, les personnes accompagnées passent d'une posture d'attente à une posture d'intention, puis progressent graduellement vers un passage à l'action ou à la mise en application de projets d'action. De plus, le modèle a favorisé une meilleure préparation des interventions ou de l'accompagnement réalisés dans les milieux de travail de ces personnes. Les personnes participant au projet accordent plus de temps à la préparation (planification et anticipation) des rencontres; elles sont plus conscientes de l'importance de l'intention, du fil conducteur; elles apprennent à s'ajuster en situation (régulation) et à anticiper ce qui va se passer dans l'action en réfléchissant aux réponses et aux réactions des personnes qu'elles accompagnent.

3.4. Prises de conscience ou constats

Les prises de conscience précèdent généralement le passage à l'action, quoique certaines actions puissent aussi susciter de nouvelles prises de conscience. En s'inscrivant dans la continuité et la durée (temps), l'accompagnement va toutefois favoriser, guider et soutenir ce passage vers l'action. Autrement, il n'y a pas toujours de réinvestissements et certaines prises de conscience tombent dans l'oubli et sont peu ou pas exploitées. L'expérience du projet à l'origine du modèle permet de constater que certaines prises de conscience sont plutôt superficielles. Ainsi, la personne accompagnée se rend compte que ce qu'elle pensait est plus ou moins juste ou que ses pratiques ne sont pas en cohérence avec ses croyances ou elle réalise qu'elle doit ajuster la construction de ses connaissances ou de ses compétences en fonction du changement préconisé. Cependant, ces prises de conscience émergent parfois de façon ponctuelle sans toutefois susciter de réels changements ou changements intégrés à sa manière d'intervenir de façon durable. La perception du travail en équipe a considérablement changé: les personnes accompagnées ont le sentiment d'être plus ouvertes à l'idée de travailler avec d'autres, elles considèrent qu'elles sont plus ouvertes aux idées des autres et plus réceptives au changement.

Aussi, s'engager dans un processus de changement demande du temps. Du temps pour réfléchir sur les orientations, les fondements et les enjeux du changement, pour s'en parler et pour discuter des effets du changement sur les pratiques. Du temps pour se donner une compréhension et une vision partagées du changement. Du temps pour construire des connaissances à propos du changement, pour examiner ce qui dans les pratiques va dans le sens du changement et ce qu'il faut améliorer pour progresser dans ce sens. Du temps pour lire, structurer sa pensée, revoir son modèle de pratique en comparant ses pratiques à celles qui sont associées au changement. Et du temps pour préparer et planifier l'accompagnement du changement. En plus qu'il faille se donner du temps pour l'accompagnement d'un changement, le modèle a plus d'une fois montré l'utilité et la nécessité de garder des traces de la démarche, des observations réalisées en cours d'accompagnement, du cheminement des personnes, de leurs moments de réflexion (individuels ou collectifs), des discussions de groupe, etc. Cependant, cela exige de reconnaître l'importance et l'utilité de garder des traces.

■ Conclusion

Lorsque le projet d'accompagnement a débuté, il était clair que l'équipe accompagnatrice voulait que des répercussions se fassent rapidement sentir auprès des élèves, dans la classe. Cependant, même si de telles répercussions ont pu être observées, elles ne peuvent être précisées explicitement dans les répercussions actuelles. Cela est dû au fait que les personnes visées directement par le projet (des personnes qui accompagnent des enseignants et enseignantes) n'interviennent généralement pas directement auprès d'élèves. Il est également nécessaire de considérer le cheminement professionnel qu'ont dû réaliser les personnes accompagnatrices tant au regard de leur compréhension du changement de la nécessité que ces personnes cheminent sur le plan professionnel et de la forme que prenait l'accompagnement dans le projet.

Les conditions favorisant la mise en œuvre d'un changement et les répercussions dégagées de l'analyse des données du projet d'accompagnement-recherche-formation à la base du présent texte ont été ciblées par les personnes ayant participé au projet qui a inspiré le modèle d'accompagnement. Plusieurs des répercussions dépendent

des conditions mises en place. Il est important de rappeler qu'une organisation qui ne mettrait pas en œuvre ces conditions ne pourrait pas s'attendre à de telles répercussions.

■ Bibliographie

- L'HOSTIE, M. et L.-P. BOUCHER (dir.) (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., avec la coll. de S. CYR et B. MASSÉ (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., avec la coll. de C. LEPAGE et F. PERSECHINO (2008a). *Compétences professionnelles à l'accompagnement d'un changement : un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., avec la coll. de C. LEPAGE, F. PERSECHINO et K. BÉLANGER (2008b). *Un modèle d'accompagnement d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. ET C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- PELLETIER, G. (dir.) (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultances, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan.
- SAVOIE-ZAJC, L., R. LANDRY ET L. LAFORTUNE (2007). « Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes », dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 257-281.

E

I

T

R

A

P



**ANALYSES
DE DISPOSITIFS
DE FORMATION
PRATIQUE**



Les manifestations de l'apprentissage de la concertation pédagogique en stage

Liliane Portelance

*Université du Québec à Trois-Rivières
liliane.portelance@uqtr.ca*

Josianne Caron

*Université du Québec à Trois-Rivières
Josianne.caron @uqtr.ca*

Parmi les compétences professionnelles en enseignement, l'une concerne le travail en concertation au sein d'une équipe pédagogique (MEQ, 2001). Chez le stagiaire, elle devrait se manifester dans sa contribution aux travaux de l'équipe enseignante et la formulation d'idées novatrices judicieuses. Toutefois, on peut se demander si, par rapport au développement de cette compétence, la formation en milieu de pratique est utile. Au cours d'un stage, les occasions de dialogue et de discussion avec l'enseignant associé sont nombreuses. Néanmoins, le partage de savoirs est-il susceptible de favoriser les apprentissages des futurs enseignants en matière de concertation pédagogique ? Nous avons cherché à approfondir la question en analysant les manifestations de la concertation pédagogique au sein de la dyade formée par l'enseignant associé et le stagiaire.

1. Des habitudes de concertation à développer

Les raisons de lutter contre la pratique enseignante cloisonnée et de valoriser la collaboration au sein de l'équipe-école et des équipes pédagogiques sont de plus en plus connues. Parmi ces raisons d'encourager la collaboration, mentionnons la continuité et la cohérence des interventions éducatives nécessaires au progrès des élèves (Lessard et Portelance, 2005), le décroisement des matières sans lequel l'élève peut difficilement élaborer et organiser mentalement ses savoirs et la poursuite en commun des objectifs de l'école. Il est souhaitable que le temps où l'enseignant se retranchait dans sa classe avec ses élèves soit révolu.

Actuellement, les enseignants sont appelés à prendre des décisions ensemble sur les contenus à enseigner, les méthodes, les stratégies et les approches pédagogiques ainsi que sur les moyens de décroiser l'enseignement (MEQ, 2001). Or, des contraintes d'ordre organisationnel ont pour effet de freiner la volonté de concertation pédagogique et de nuire à son efficacité. Il va de soi que, si les futurs enseignants apprennent à travailler de concert avec les membres d'une équipe pédagogique, ils seront mieux outillés pour participer activement au maintien d'équipes pédagogiques solides et productives. Au cours de leurs stages, ils sont en relation soutenue avec un enseignant associé. En laissant libre cours au partage des savoirs, celui-ci peut contribuer de manière significative au développement de la capacité à travailler de concert avec les membres d'une équipe

pédagogique du même domaine ou du même cycle d'apprentissage. Toutefois, le partage de savoirs entre les deux partenaires de la dyade n'est pas nécessairement chose courante. En plus de nécessiter la confiance et le respect, il exige la reconnaissance mutuelle de la valeur de l'autre et l'appréciation positive du dialogue (Tatum et McWhorter, 1999) ainsi que l'ouverture de l'enseignant aux idées nouvelles et aux expérimentations du stagiaire (Johnston, Wetherill et Greenebaum, 2002). D'autres conditions favorisent ce partage : un bon bagage de connaissances chez le formateur et le formé (Portelance et Durand, 2006), de même que des conceptions semblables de l'apprentissage et de l'enseignement (Braund, 2001).

D'après les résultats d'une recherche menée auprès de stagiaires finissants et de leur enseignant associé (Portelance et Gervais, 2008), les conditions du partage de savoirs au sein de la dyade ne sont pas toujours remplies pendant le stage. De ce fait, elles ne sont pas nécessairement réunies pour favoriser chez le stagiaire le développement de la compétence relative à la concertation pédagogique. Étant donné son importance pour la profession enseignante, nous avons entrepris l'étude des manifestations de la concertation pédagogique au sein de la dyade formée de l'enseignant associé et du stagiaire.

Avant de présenter les aspects méthodologiques de la recherche, nous nous attardons, d'une part, aux concepts de collaboration et de concertation pédagogique entre l'enseignant associé et le stagiaire et, d'autre part, aux manifestations possibles de la concertation pédagogique.

2. Collaboration et concertation pédagogique

Selon notre recension d'écrits, la concertation pédagogique est peu traitée comme telle par les chercheurs qui s'intéressent à la formation des stagiaires en enseignement. D'autres expressions sont utilisées, notamment la collaboration et la relation professionnelle qui soutient le partage des idées sur les pratiques d'enseignement.

2.1. La collaboration au service de la relation professionnelle

Une étude menée au Canada par Ewart et Straw (2005) au moyen d'entrevues collectives avec des enseignants associés met en évidence la nécessité de la collaboration avec le stagiaire. Les auteurs mentionnent

que ce dernier pourra explorer de nouvelles stratégies d'enseignement s'il est encadré par un enseignant prêt à collaborer sur ce point: «*To learn new ways of thinking and acting, [teacher candidates] must be placed with collaborating teachers who [...] want to establish contexts in which [they] explore new [teaching] strategies together*» (p. 186). Les résultats de leur recherche indiquent aussi que l'analyse réflexive, si elle est exécutée conjointement par l'enseignant et son stagiaire, représente un bon moyen de collaborer.

Ferrier-Kerr (2009) s'intéresse elle aussi à la collaboration au sein de la dyade en l'associant étroitement à la relation professionnelle établie pendant un stage (*professional relationship*). Cette relation est caractérisée par un engagement actif du formateur et du stagiaire de sorte qu'elle contribue au développement professionnel de l'un comme de l'autre. Leur collaboration est basée sur la compréhension du rôle de chacun: les formateurs soutiennent les stagiaires dans leurs prises de décision tout en les laissant développer leur propre style d'enseignement. Les enseignants associés néo-zélandais définissent leur collaboration avec le stagiaire comme un travail d'équipe orienté vers la construction de leurs apprentissages respectifs, la réflexion et la définition de leurs besoins d'apprentissage. Ce travail se concrétise notamment dans la planification de l'enseignement, l'observation de l'autre et le dialogue faisant appel à la réflexion. Engagés dans une relation professionnelle, l'enseignant associé et le stagiaire identifient leurs croyances respectives et expriment leur propre compréhension de l'enseignement. Une atmosphère de collaboration les incite à élaborer de nouvelles conceptions de la pédagogie et de la pratique de l'enseignement. Ferrier-Kerr (2003) déclare de plus que l'enseignant associé demeure l'initiateur et le premier responsable de la relation professionnelle. Elle ajoute que, s'il se considère lui-même comme un apprenant, il peut mieux aider le futur enseignant dans son cheminement.

En somme, la collaboration qui prend place dans une relation professionnelle permet la remise en question de ses croyances, la construction de savoirs et les choix pédagogiques communs. En d'autres termes, la concertation pédagogique est rendue possible par les échanges d'idées, le partage du sens et des motifs de ses actions pédagogiques et l'élaboration de significations communes.

2.2. La dynamique interactionnelle en résolution de problèmes

La dynamique collaborative se trouve aussi au cœur d'études dont l'objectif est d'analyser les interactions entre les élèves en fonction de leur développement cognitif (Gilly, 1993 ; Mugny et Doise, 1978). Nous croyons que les affirmations de Gilly, Fraisse et Roux (2001), faisant suite à une étude portant sur les interactions entre des élèves à l'occasion de la résolution de problèmes en dyade, peuvent s'appliquer aux manifestations de la concertation pédagogique mettant en présence le stagiaire et l'enseignant associé. Par exemple, ceux-ci peuvent discuter d'une situation problématique relativement au manque d'intérêt des élèves pour une tâche particulière.

Pour ces chercheurs, la dynamique interactive caractérisée par une coopération active et la prise en compte du point de vue d'autrui, la confrontation cognitive et le dépassement des différences et des contradictions est d'un intérêt particulier. L'une de leurs expérimentations leur permet d'insister sur l'importance de la coélaboration des solutions. S'il se limite à observer l'autre et à se déclarer d'accord avec ses idées, l'élève ne fait pas de progrès sur le plan cognitif. En fait, il importe que la recherche d'un dépassement des oppositions, si elles existent, ne se fasse pas sur un mode de complaisance et de participation passive. La dynamique interactive est plus efficace si chacun prend conscience que ses idées se distinguent de celles de son partenaire et qu'il les remet en question. Ainsi, il se trouve en situation de déséquilibre interindividuel par rapport aux idées de l'autre, mais aussi en situation de déséquilibre intra-individuel par rapport à ses propres idées. Ce double déséquilibre est possible si les deux partenaires sont engagés dans la résolution du problème. Il peut exister lorsqu'un enseignant associé et un stagiaire analysent conjointement des situations d'enseignement-apprentissage, que ce soit avant ou après l'enseignement proprement dit.

Gilly, Fraisse et Roux (2001) ont également observé que l'interaction sociale est plus favorable au développement cognitif des élèves s'il existe un déséquilibre sociocognitif, qui oblige chacun à se décentrer et à adopter un autre type de procédure de résolution du problème, visant alors une amélioration notable du processus de recherche de solutions. Ainsi, le fait de parvenir à un accord sans remise en cause profonde des procédures individuelles peut faire obstacle au progrès des élèves vers la solution du problème. Si nous nous reportons à la

dynamique interactive des échanges entre l'enseignant associé et le stagiaire, nous pouvons penser aux dyades dont le fonctionnement est marqué par l'acquiescement du stagiaire à tout ce que le formateur lui dit, ce qui nuit à son apprentissage de la concertation pédagogique.

Pour résumer leur analyse, les chercheurs écrivent : « Nous retiendrons qu'il faut que la dynamique interactive s'établisse sur la base d'un engagement actif des sujets, dans un fonctionnement social de collaboration cognitive, pour avoir quelque chance d'efficacité » (Gilly, Fraisse et Roux, 2001, p. 94). Par rapport à la dyade formée de l'enseignant associé et du stagiaire, ces exigences indiquent que, si le formateur et le formé s'engagent activement dans une réflexion verbalisée portant sur l'enseignement du stagiaire, et ce, dans une atmosphère de collaboration cognitive et de concertation pédagogique, l'un et l'autre pourront développer de nouvelles conceptions de la pédagogie et de la pratique de l'enseignement. À défaut d'un déséquilibre cognitif clairement exprimé, la dynamique interactionnelle de la concertation pédagogique peut se manifester par les échanges d'idées, le questionnement et la réflexion à haute voix ainsi que l'argumentation.

3. Démarche de recherche

La recherche avait pour objectif d'analyser la circulation bidirectionnelle des savoirs entre l'enseignant associé et le stagiaire, au regard surtout du développement d'une compétence relative à la collaboration au sein d'une équipe pédagogique. Six dyades formées d'un enseignant et d'un stagiaire du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières ont participé à l'étude. Nous avons récolté les données entre décembre 2006 et mai 2007, dans le cadre du stage d'internat, le dernier du programme de formation. Les stagiaires enseignaient l'histoire, la géographie, la biologie ou les mathématiques à des groupes d'élèves des quatre premières années du secondaire, composés de jeunes de 12 à 16 ans. Au cours du stage, des conversations portant sur la conception et le pilotage de situations d'enseignement ont été enregistrées sur bande sonore. Les résultats présentés dans ce texte proviennent de l'analyse des propos. Les conversations ont été transcrites intégralement, lues et annotées de nombreuses fois.

Le traitement des données, relativement aux manifestations de la concertation pédagogique, est influencé par les écrits de Gilly. Toutefois, le vocabulaire utilisé dans les opérations de codage et d'analyse émerge surtout des regards partagés de la chercheuse et d'une assistante de recherche. En d'autres termes, la catégorisation a été établie, avant et pendant le traitement des données, en rapport avec la situation particulière de l'interaction relationnelle professionnelle. Ainsi, les échanges d'idées correspondent à une coopération active illustrée par la prise en compte du point de vue d'autrui. Le questionnement partagé se rapporte à une remise en question de ses croyances, de ses conceptions, de ses pratiques d'enseignement, par les deux partenaires de la dyade. La réflexion partagée indique que l'enseignant associé et le stagiaire font une analyse conjointe d'une situation d'enseignement-apprentissage. Finalement, la déstabilisation ou le déséquilibre cognitif met en évidence qu'un changement de représentation permet la poursuite de la discussion.

4. Manifestations de la concertation pédagogique

Nous présentons les manifestations de la concertation en commençant par les échanges d'idées. Nous poursuivons avec le questionnement partagé et la réflexion partagée, et nous terminons par la déstabilisation.

4.1. Échanges d'idées

L'analyse des données révèle une présence importante des échanges d'idées dans les conversations entre l'enseignant associé et le stagiaire. Les échanges d'idées débutent par la formulation d'une idée par l'un des membres de la dyade. Ensuite, l'autre membre en tient compte en la complétant, en donnant son point de vue, en exprimant ses impressions, en relatant son expérience personnelle, notamment.

Dans l'extrait suivant de leur conversation, la stagiaire Vicky expose sa planification d'une situation d'enseignement-apprentissage. Elle explique comment elle compte donner suite à un débat sur l'agriculture que les élèves ont déjà fait en classe. L'enseignante associée Alice complète ses idées, appuie et renforce le point de vue de la stagiaire.

- Vicky *La semaine prochaine, je voudrais qu'ils puissent voir que tous les groupes ont fait la même activité de débat et que les opinions sont différentes d'une classe à l'autre.*
- Alice *Donc, ça te permet de récupérer ce que tu as fait avec les différents groupes. En mettant ça en tableaux, ça te permet de récupérer la matière ?*
- Vicky *Oui, exactement. J'ai eu des commentaires sur la feuille d'autoévaluation. Il y avait un espace pour les commentaires. Beaucoup d'élèves ont bien aimé l'expérience et ils souhaiteraient avoir à nouveau un débat en classe, un peu avec le même fonctionnement.*
- Alice *Ça pourrait être une idée... d'utiliser ce sujet-là. Ça permettrait, en quelque sorte, de clôturer le chapitre sur l'agriculture. Ça pourrait être une bonne idée de clôturer le sujet avec un débat parce que les débats ne seraient pas trop collés et ça éviterait de perdre l'intérêt de la chose. Ça pourrait être intéressant.*
- Vicky *Aussi, peut-être que les élèves qui étaient moins préparés, qui ont moins pris l'activité au sérieux, qui arrivaient en classe et qui avaient à peine lu le matériel que je leur avais distribué, je pense que là, en voyant le déroulement du débat, ils vont constater que c'est sérieux, et que je veux que tout le monde participe.*
- Alice *C'est bon, ça.*
- Vicky *Donc, les élèves ont constaté qu'entre eux, il y en avait qui n'avaient pas pris la chose au sérieux. Je pense que ces élèves-là vont peut-être se sentir visés pour les prochains débats. Ils vont peut-être savoir à quoi s'attendre et donc mieux se préparer pour que les discussions soient plus actives.*
- Alice *C'est ça, ils vont probablement réaliser que, mieux préparé, on y prend plus plaisir, on en retire plus et que c'est plus intéressant pour tout le monde.*

4.2. Questionnement partagé

L'analyse des conversations entre des enseignants associés et des stagiaires nous apprend que le questionnement partagé est présent dans leurs discussions. Le questionnement partagé correspond à une remise en question des croyances, des conceptions, des pratiques. Le partage d'inquiétudes et d'incertitudes peut devenir, autant pour l'enseignant associé que le stagiaire, une voie privilégiée dans leur quête de stratégies d'enseignement appropriées aux situations.

Le questionnement partagé peut porter, entre autres, sur les difficultés d'apprentissage des élèves. Dans l'extrait choisi, le stagiaire Marc s'interroge par rapport à une difficulté des élèves à mobiliser et utiliser leurs compétences en mathématiques dans les évaluations

proposées en sciences. Son enseignante associée Anne cherche à comprendre ce qui a pu se produire. Ensemble, ils s'interrogent et tentent d'expliquer l'origine de cette difficulté chez les élèves.

Marc *Là où il y a eu plus de problèmes, c'était pour les questions où il y avait des démarches. Alors, pour les deux numéros où il y avait des questions plus mathématiques, ils étaient capables d'écrire la réponse, mais nulle part il n'y avait de traces de leurs démarches. Dans certains cas, il y avait un calcul, il n'y avait pas d'unités, il n'y avait aucune formule en tant que telle, un calcul, une multiplication, même pas d'égalité. Rien. Et la réponse était là. Alors, c'était un peu incomplet... On dirait qu'il manque quelque chose au niveau de la démarche...*

Anne *Pourtant, ils en font tellement en mathématiques que ce n'est rien de nouveau.*

Marc *On dirait qu'ils ne sont pas capables de faire le transfert des mathématiques aux sciences.*

Anne *Oui, mais pourtant tu en avais fait avec eux... D'une certaine façon, on n'en avait pas fait beaucoup, non plus, en sciences, cette année, des calculs comme ça. Mais ils auraient dû quand même savoir comment faire.*

4.3. Réflexion partagée

Notre analyse révèle une autre manifestation de la concertation pédagogique : la réflexion partagée. La réflexion partagée ouvre une porte sur le monde intérieur des membres de la dyade. Dans le cadre d'une analyse commune d'une situation problématique et de la recherche de solutions, chacun exprime son raisonnement. Peu nombreux sont les propos témoignant d'une réflexion partagée.

À titre d'exemple, Jonathan se rend compte que les élèves de sa classe d'histoire ne sont pas motivés à lire. Avec son stagiaire, l'enseignant associé Daniel partage sa réflexion au sujet de la motivation des élèves pour la lecture. Il lui parle d'une solution qu'il envisage d'appliquer depuis un certain temps.

Jonathan *Pour ce qui est de la deuxième activité, sur les droits fondamentaux, j'ai trouvé que, pour certains, ils ont trouvé quand même ça intéressant. Par contre, je bloque à chaque fois sur cette absence de désir ou cette peur de lire, de la part des élèves. On dirait qu'un texte, dès que ça dépasse trois lignes, c'est le mont Everest, pour eux.*

Daniel *Ben, c'est ça, on a le groupe 24. C'est un groupe très régulier. Avec, effectivement, une difficulté à se concentrer sur la lecture. Ce qui pourrait être fait, en tout cas, moi j'y pense sérieusement, c'est faire un petit*

peu comme en français. Souvent, les cours en français commencent par une période fixe où les élèves doivent lire. En français, c'est un roman. Nous on pourrait peut-être faire lire des textes. Tu pourrais même faire ton déséquilibre cognitif et après dire: « On va prendre 6 à 8 minutes de lecture. Vous lisez telle chose à telle page. » Après ça, tu pourrais faire référence à ce qu'ils sont censés avoir lu. Peut-être que ce serait une approche intéressante et qu'à ce moment, après le déséquilibre, ils s'attendraient à des suites du déséquilibre. Ce serait peut-être un moyen stratégique de les faire lire. Ils seraient peut-être un peu déçus, mais au moins ils auraient lu, à ce moment-là. Parce qu'effectivement, c'est un effort très grand pour eux, de prendre un livre d'histoire et de le lire.

4.4. Déstabilisation

Parmi les manifestations de la concertation pédagogique, nous avons finalement relevé la déstabilisation. Il s'agit d'une certaine confrontation ou d'un désaccord entre les membres de la dyade qui entraîne la déstabilisation cognitive. Un changement de représentation favorise alors la poursuite du dialogue.

Dans l'extrait qui suit, la déstabilisation est déclenchée chez la stagiaire par l'enseignante associée. Vicky explique à Alice comment elle se propose de répartir le temps en classe pour une activité d'enseignement-apprentissage qu'elle a déjà expérimentée, mais dans un contexte différent. Elle croit que la leçon est réalisable avec le même déroulement. L'enseignante associée n'est pas tout à fait d'accord. Elle croit que Vicky manquera de temps pour réaliser tout ce qu'elle a prévu. En discutant avec la stagiaire, elle sème le doute dans l'esprit de l'étudiante. Cette dernière semble en venir à changer sa représentation du déroulement de la leçon.

Vicky *Je l'ai déjà fait, c'était un cours d'une heure et j'avais réussi à faire...*

Alice *À faire tout ça dans un cours d'une heure ?*

Vicky *Oui, mais j'étais serrée... Les présentations, à la fin, c'est vrai que ça allait très vite.*

Alice *Est-ce que tu avais eu à expliquer chacun des rôles ou est-ce qu'ils le savaient ?*

Vicky *Je les avais lus avec eux autres, mais ils étaient habitués, je pense, à travailler de cette façon-là.*

Alice *Mais tu n'avais pas des volumes à distribuer en plus ?*

Vicky *Non, c'est ça, je n'avais pas de volumes en plus. C'était vraiment juste ça.*

- Alice *Puis ils avaient fait un travail sur des cartons. Est-ce que tu sentais que, s'ils avaient eu plus de temps, la qualité aurait été meilleure ?*
- Vicky *Oui, ils auraient eu besoin de plus de temps, je pense. C'est ça, parce que je donnais juste vingt minutes pour lire et c'était vraiment juste pour trouver les informations.*
- Alice *Rien ne t'empêche d'essayer les deux. Essaie un cours...*

5. Interprétations des résultats

Une analyse plus fine des résultats dépasserait le cadre de ce texte. Néanmoins, nous sommes en mesure de communiquer en deux points l'interprétation des résultats. L'un porte sur les manifestations de l'apprentissage de la concertation pédagogique et l'autre sur le développement de la compétence en cette matière

5.1. Manifestations d'un apprentissage de la concertation en stage

La concertation pédagogique entre l'enseignant associé et le stagiaire se manifeste surtout par les échanges d'idées, mais également par le questionnement partagé et la réflexion partagée. La déstabilisation cognitive est moins apparente. Quoique particulièrement important au regard de l'efficacité des pratiques collaboratives de la dyade (Gilly, Fraisse et Roux, 2001), le conflit sociocognitif ne s'est pas manifesté dans les conversations que nous avons enregistrées. Sachant que ce type de perturbation cognitive met à contribution les deux membres de la dyade, ce résultat n'est pas étonnant. En effet, dans une relation asymétrique comme celle qui rattache l'enseignant associé et le stagiaire, il peut s'avérer rare que l'enseignant, dans son rôle de formateur, partage ouvertement un déséquilibre cognitif avec son stagiaire. Cela ne signifie pas qu'il ne vit aucun déséquilibre cognitif intra-individuel, mais plutôt que ce déséquilibre n'est pas manifesté en présence du stagiaire. Inversement, comme le stagiaire occupe la position basse dans la dyade, il peut être freiné dans l'expression de son opposition aux idées de l'autre et dans sa volonté d'en débattre. La différence de statut entre le formateur et le formé peut certes réduire en nombre et en qualité les confrontations cognitives et les oppositions argumentées qui permettraient une meilleure concertation pédago-

gique. Par ailleurs, comme l'affirment Gilly, Fraisse et Roux (2001), l'existence de cette confrontation n'est pas absolument essentielle à la dynamique interactive.

5.2. Développement de la compétence relative à la concertation pédagogique

Tout compte fait, les stagiaires peuvent développer une compétence en matière de concertation pédagogique. Ils peuvent apprendre à travailler de concert avec les membres d'une équipe pédagogique en participant activement à des discussions, en faisant part de leurs idées et en les justifiant. Nous avons noté qu'aucun des stagiaires ne formule des propos manquant de pertinence pédagogique ou didactique dans ses conversations avec l'enseignant associé. Nous en déduisons que, si le stagiaire est en contact avec un enseignant associé ouvert au partage de savoirs, il a la possibilité d'exprimer ses idées en tenant compte du point de vue des autres et de réfléchir avec eux afin de faire des choix pédagogiques communs. À l'instar de Ferrier-Kerr (2003), nous pouvons affirmer qu'une relation professionnelle caractérisée par l'engagement actif du formateur et du formé permet la construction en commun de nouvelles conceptions et l'exploration de nouvelles stratégies d'enseignement.

■ Conclusion

Nous avons présenté les manifestations de la concertation pédagogique entre l'enseignant associé et le stagiaire après avoir analysé leurs conversations portant sur des situations d'enseignement-apprentissage conçues et pilotées par le stagiaire. L'apprentissage de la concertation pédagogique en stage semble possible lorsque le partage de savoirs entre l'enseignant associé et le stagiaire se concrétise au moyen des échanges d'idées, du questionnement partagé, de la réflexion partagée et de la déstabilisation cognitive. Nous postulons que, si la dissymétrie des statuts au sein de la dyade peut diminuer l'efficacité des interactions au regard du développement de la compétence en matière de concertation pédagogique, elle ne l'empêche pas totalement. Il apparaît au contraire que la relation professionnelle interactionnelle peut favoriser au cours d'un stage l'expression des idées et la réflexion commune sur les actions pédagogiques et les motifs d'agir. Une autre analyse du partage des savoirs pourrait éventuellement permettre de comprendre

l'influence de la dynamique interactionnelle sur l'explicitation des intentions d'agir et la coconstruction de savoirs. Soulignons également que d'autres recherches, menées en Suisse (Vanhulle, 2009), proposent des pistes d'analyse très prometteuses en situant les échanges entre le formateur et le formé dans la perspective de la cognition située.

Bibliographie

- BRAUND, M. (2001). «Helping primary student teachers understand pupils' learning : Exploring the student-mentor interaction», *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 9(3), p. 189-201.
- EWART, G. et S. STRAW (2005). «Seven-month practicum: Collaborating teachers response», *Revue canadienne de l'éducation*, 28(1-2), p. 185-202.
- FERRIER-KERR, J. (2003). «Working together: Collaborative strategies for developing effective professional relationships in the practicum», Department of professional studies in education, University of Waikato, <<http://www.aqare.edu.au/03a^/fer03456.pdf>>, consulté le 20 avril 2009.
- FERRIER-KERR, J. (2009). «Establishing professional relationships in practicum settings», *Teaching and Teacher Education*, 25(6), p. 790-797.
- GILLY, M. (1993). «Psychologie sociale des constructions cognitives: perspectives européennes», *Bulletin de psychologie*, 46(412), p. 671-683.
- GILLY, M., J. FRAISSE et J.-P. ROUX (2001). «Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs», dans A.-N. Perret-Clermont et M. Nicolet (dir.), *Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Paris, L'Harmattan, p. 79-101.
- JOHNSTON, B., K. WETHERILL et H. GREENEBAUM (2002). «Teacher socialization: Opportunities for university-school partnerships to improve professional cultures», *The High School Journal*, 85(4), p. 29-39.
- LESSARD, C. et L. PORTELANCE (2005). «Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque», dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 367-388.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MUGNY, G. et W. DOISE (1978). «Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performances», *European Journal of Social Psychology*, 8, p. 181-192.
- PORTELANCE, L. et N. DURAND (2006). «La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages», *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(2), p. 77-99.

- PORTELANCE, L. et C. GERVAIS (2009). « Analysis of the dynamics of sharing knowledge between teacher-in-training and cooperating teacher: The partners' respective roles », *US-China Education Review*, 6(6), p. 71-80.
- TATUM, B. et P. McWHORTER (1999). « Maybe not everything, but a whole lot you always wanted to know about mentoring », dans P. Graham (dir.), *Teacher/Mentor: A Dialogue for Collaborative Learning*, New York, Teachers College Press, p. 21-33.
- VANHULLE, S. (2009). « Quand la reconnaissance donne forme aux savoirs professionnels », dans A. Jorro (dir.), *La reconnaissance professionnelle en éducation: évaluer, valoriser, légitimer*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 61-76.



Les stages permettent-ils le développement des compétences?

Pierre Petignat

*Haute École pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel
pierre.petignat@hep-bejune.ch*

La formation professionnelle a intégré dans son cursus le contact avec le terrain comme élément fort constitutif de la formation. Il n'est plus imaginable aujourd'hui de former des professionnels sans les mettre, à un moment ou à un autre du cursus de formation, en contact avec le terrain pour qu'ils en retirent une partie importante de leur pratique professionnelle. Dès lors et devant cette pratique de formation très répandue, mais peu interrogée, nous pouvons nous poser, de manière apparemment provocatrice et pourtant très légitime, les questions suivantes : À quoi servent les stages ? Les futurs enseignants apprennent-ils en stage ? Et si oui, quoi ? En ont-ils conscience ?

La littérature sur la formation professionnelle ne manque pas de réflexions sur le but des stages et de la formation pratique (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Clerc et Dupuis, 1994 ; Paquay et Wagner, 1998 ; Tardif, 1993 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998), mais peu de travaux analysent leurs effets. C'est d'ailleurs fort difficile d'un point de vue méthodologique, car les comparaisons entre systèmes de formation sont peu probantes, en raison de la diversité des stages et, à l'intérieur d'un système, il est difficile de démêler les diverses influences qui contribuent au « développement durable » d'un professionnel. De plus, ce développement durable est multidimensionnel : un professionnel se caractérise par une identité et par l'ensemble de savoirs, de compétences, de schèmes, de routines, de représentations, de croyances, de valeurs, d'attitudes qui guident et structurent sa pratique.

Chaque professionnel doit sans doute une partie de cet habitus professionnel aux stages qu'il a suivis avant d'être certifié. Mais il a subi bien d'autres influences : les autres composantes de sa formation initiale, son expérience scolaire antérieure et son parcours de vie. Comment alors cerner exactement ou même approximativement l'influence des stages sur la construction de l'habitus professionnel alors qu'on se situe au plan des représentations ?

Ces représentations ont un intérêt intrinsèque : ce sont elles, et non les processus réels de formation, qui alimentent les conceptions de la formation professionnelle qui ont cours tant parmi les formateurs que parmi les étudiants. Souvent, l'accord sur la nécessité et l'utilité des stages se fait de façon tacite, sans qu'il y ait besoin de convaincre. On discute de leur place dans le cursus, de leur durée, de leur nombre et de leurs modalités d'encadrement et d'évaluation, on met rarement en doute leur légitimité.

Cet accord tacite s'ancre, semble-t-il, dans une expérience ou dans des représentations sociales partagées plus que dans une construction théorique explicite. L'évidence selon laquelle « c'est en stage qu'on apprend réellement le métier » est aussi commune que peu argumentée (Paquay, 1994).

Ce texte présente un aspect d'une recherche menée sur les représentations d'enseignants novices à propos de l'influence formatrice de leurs stages, en les interrogeant sur les compétences qu'ils mobilisent dans leur pratique quotidienne et leurs origines supposées.

1. Des novices interrogés

Pour mener notre étude, nous avons interrogé une vingtaine d'enseignants novices, engagés dans l'enseignement primaire depuis plus d'une année et moins de trois ans et issus de l'ancienne École normale de Bienne, en Suisse, aujourd'hui remplacée par la Haute École pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE; Petignat, 2009). En effet, en référence aux travaux d'Huberman (1989), il nous paraissait important que les enseignants interrogés soient encore dans cette première phase de l'insertion professionnelle que l'auteur a intitulée « la survie et la découverte » ou plus globalement « la phase d'exploration » : « En agglomérant ces différents profils, on retrouve le thème global "d'exploration". Celle-ci peut être systématique ou aléatoire, facile ou problématique, concluante ou décevante » (Huberman, 1989, p. 14). Le mode de recueil de données a été l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1996), largement guidé par les travaux de Kaufmann (2001).

Le contexte sociologique des enseignants novices est une région de campagne et de petites cités, encore assez protégée des bouleversements de la société. Les novices ont été interrogés sur les compétences développées chaque jour dans leur classe et sur l'origine présumée de ces compétences. Une retranscription complète des entretiens (Beaud et Weber, 2003) a permis une série d'analyse qualitative du discours pour déterminer la part des compétences issue de la formation à travers les stages.

Dans le cadre de notre travail, l'analyse du corpus a été d'abord une démarche de compréhension des données recueillies suivie de la validation de cette compréhension. En cela nous sommes bien dans une démarche d'analyse de données qualitatives : « Ces données ne

sont pas habituellement immédiatement accessibles à l'analyse mais ont besoin d'être préalablement traitées. Les notes de terrain à l'état brut doivent être corrigées, mises en forme, tapées ; les enregistrements doivent être transcrits et corrigés » (Miles et Huberman, 2003, p. 26).

2. Un habitus professionnel assez semblable

Après analyse, une première liste a été établie des composantes de l'habitus relevées dans les entretiens, en les associant à leur origine présumée sous la forme d'une grille de relevé des compétences/connaissances/savoirs identifiés/capacités ainsi qu'une grille quant à l'origine supposée de ces composants de l'habitus. Nous avons pu ainsi identifier 12 groupes principaux et 10 origines principales. Dans chaque entretien nous avons relevé le nombre de compétences signalées par les novices. L'origine supposée de chacune des compétences signalées a été également repérée et reportée sur la grille correspondante.

2.1. Grille de relevé des compétences/capacités/connaissances/savoirs identifiés

Compétences/ connaissances/ capacités/savoirs identifiés	Commentaires	%
Compétences pédagogiques	Savoir-faire, gérer la classe ou le groupe, expliquer, évaluer, encourager, motiver, cadrer, poser les gestes professionnels	24
Compétences personnelles	Posture professionnelle, passion pour la profession, enthousiasme et dynamisme, mais aussi humour, ouverture aux autres, patience, autonomie, estime de soi, remise en question	22,9
Compétences d'adaptation	Planification du programme, l'adapter, faire face à l'imprévu, s'adapter au public, structurer son enseignement	15,5
Compétences relationnelles	Comprendre les élèves, savoir les écouter, les aider, les respecter, au plan des adultes, parents et collègues, également	10

Compétences/ connaissances/ capacités/savoirs identifiés	Commentaires	%
Compétences de communication	Communiquer avec les élèves, les parents en séance de parents, avec les collègues	6,9
Compétences sociologiques et psychologiques	Connaître/Savoir analyser la situation personnelle de l'élève pour pouvoir agir	4
Compétences organisationnelles	Gestion quotidienne de la classe, organisation spatiale, organisation de sorties, gestion des carnets, gestion des oublis, gestion du temps scolaire, s'organiser dans son propre travail	3,2
Lucidité professionnelle	Se rendre compte de son pouvoir et de son impouvoir, faire le tri entre ses rêves et la réalité, avoir conscience de ses compétences, savoir poser ses limites	2,8
Connaissances de base de la matière à enseigner	Niveau de conscience de « ce que je sais ou ne sais pas, de mes points forts et de mes points faibles » à propos du programme	2,6
Compétences émotionnelles	Prendre conscience de ses propres émotions et de leur effet sur la pratique pédagogique, prendre conscience de ce qui se passe à l'intérieur de soi et des autres, ressenti	2
Savoirs pédagogiques et didactiques	Aspects théoriques, connaissances déclaratives	1,7
Compétence de collaboration	Initier, alimenter, soutenir la collaboration pédagogique avec les collègues dans le cadre de la classe ou du collègue	1,7
Autres		2,7

2.2. Origine supposée des composantes de l'habitus des novices

Origine supposée	Commentaires sur l'origine de la compétence	%
Histoire personnelle	Liée à son histoire personnelle, sa biographie, son origine familiale, son éducation, ses valeurs.	25,6
Pratique d'enseignant en classe	Liée à sa première pratique d'enseignant dans sa première classe, en dehors d'un regard évaluateur extérieur.	24
Formation initiale	Liée aux cours de formation initiale. Les cours ne sont pas forcément précisés. Un lieu de première prise de conscience, confirmée dans les stages ou dans la première pratique autonome.	21,9
Stage pratique	Liée aux stages pratiques de la formation initiale. Les stages ne sont pas forcément précisés.	18,7
Métier d'élève	Liée à son propre parcours scolaire d'élève ou d'étudiant, soit en positif, soit en négatif.	2,7
Contacts informels avec les collègues	Liée aux contacts informels avec des collègues ou à des rencontres fortuites.	2,3
Origine non définie	Il est impossible pour le novice de nommer l'origine de la compétence annoncée.	2,1
Autres		2,7

Quatre sous-questions méritent une attention particulière.

QE_1

Les composantes de l'habitus professionnel mises en évidence par les enseignants débutants sont-elles les mêmes chez tous ou sont-elles au contraire très différentes ?

Au vu des données, on peut avancer que les enseignants débutants interrogés évoquent *grosso modo* les mêmes composantes de l'habitus professionnel.

- Compétences pédagogiques: gérer la discipline, intéresser et motiver les élèves et savoir évaluer.
- Compétences personnelles: la patience, l'humour, la remise en question et l'ouverture aux autres.

- Compétences d'adaptation : savoir planifier à plus ou moins long terme, improviser.

QE_2

Lorsqu'elles sont les mêmes, les divers stagiaires estiment-ils de façon convergente ou divergente l'influence des stages ?

S'agissant des compétences/connaissances/capacités/savoirs identifiés, les novices ne perçoivent pas l'influence des stages de manières convergentes. Pour certains novices, le poids de leur histoire de vie est prépondérant, alors que pour d'autres une part importante de leurs compétences résulte d'un apprentissage, soit en stage, soit en cours en institution ou encore de la pratique dans leur classe.

QE_3

Les enseignants débutants sont-ils conscients, et dans quelle mesure, de la variété des modes d'influence exercés par leurs stages de formation initiale ?

Bien que les novices aient conscience d'avoir construit une part importante de leur habitus en stage, ils ne signalent que rarement les modes d'influence spécifiques que leurs stages de formation initiale ont pu exercer. Ils considèrent principalement qu'ils ont appris en stage *en voyant le maître de stage faire lui-même*. Certains signalent aussi avoir appris *en faisant les choses après en avoir discuté avec le maître de stage* ou encore *après en avoir discuté avec des pairs, dans le cadre des rencontres au retour de stage*.

QE_4

Comment les stagiaires se représentent-ils les apports respectifs des stages et d'autres composantes du curriculum dans leur formation ?

Quatre origines supposées des composantes de l'habitus des novices retiennent notre attention, à savoir, dans l'ordre : origine dans la pratique d'enseignant en classe, origine dans l'histoire de vie, origine dans la formation initiale et origine dans les stages pratiques. Une majorité des compétences relevées trouvent leur origine dans plusieurs situations : l'histoire de vie de l'enseignant novice, la pratique en classe, mais aussi la pratique en stage ou la réflexion première en institution.

3. Les classes de stage : des lieux particuliers

Au départ de l'étude, une évidence largement partagée par les différents acteurs de la formation des enseignants, mais très peu argumentée, s'imposait selon laquelle « c'est en stage qu'on apprend réellement le métier ». L'accord sur la nécessité et l'utilité des stages était tacite ; seuls leur nombre, leur durée et leur rôle étaient discutés. Cette affirmation en interrogeant les novices sur le terrain a permis d'aborder les représentations construites. L'analyse des données montre la diversité des compétences développées dans les classes tenues par les novices. Toutefois, elle laisse perplexe quant à la représentation de l'origine de ces compétences.

Pour une partie des interviewés, c'est probablement l'entretien qui a permis l'émergence à la conscience de ce lien entre la pratique actuelle de l'enseignant et la formation dans les stages. Plusieurs novices ont d'ailleurs avoué ne s'être jamais posé ces questions avant l'entretien. Les anciens stagiaires ont une conscience limitée de l'impact des stages sur leurs pratiques actuelles. Cela ne signifie pourtant pas nécessairement que les stages ne leur ont rien apporté : ils ont pu observer, durant leurs stages, des pratiques et des postures qui ont influencé, sans qu'ils s'en rendent compte, leur manière d'enseigner dans leur propre classe quelques années plus tard.

Si les anciens stagiaires ont une faible conscience de ce qui les a formés, c'est probablement en raison de l'éloignement des stages dans le temps et des expériences vécues en responsabilité dans leur propre classe. Ils se souviennent plus facilement et spontanément de ce qu'ils ont su faire à un moment donné alors qu'ils ne savaient pas encore qu'ils savaient le faire. Cette prise de conscience est d'autant plus forte que la solution trouvée l'a été pour faire face à une situation de crise ou pour se sortir d'une situation délicate. C'est probablement grâce à cette mise à distance qu'ils ont pu réinvestir, sans en être forcément conscients, des expériences fortes vécues durant leurs stages.

Lorsque les novices font le lien entre leur pratique et leur formation en stage, ils relient facilement les deux moments et concèdent volontiers avoir abordé les gestes professionnels déjà sur le terrain des stages, en relevant toutefois les conditions spéciales et artificielles de ces situations. Ils mentionnent en effet que les classes de stage sont des classes particulières et que les rapports entre maîtres de stage et stagiaires sont des rapports de dépendance dont l'enjeu premier, pour les uns et les autres, est la réussite du stage.

Par ailleurs, une part importante de la formation, dans les stages comme en cours, serait consacrée à travailler des thématiques, des situations, des concepts totalement étrangers, à ce moment-là, aux préoccupations des futurs enseignants. Les formateurs répondraient à des questions que les stagiaires ne se posent pas encore, préoccupés qu'ils sont d'assurer leur enseignement au jour le jour, tentant de répondre aux demandes, réelles ou supposées, des maîtres de stage. Ria (2004) le laisse comprendre quand il écrit, concernant la faible utilité d'une comparaison systématique entre l'expérience des débutants en classe et celle des enseignants chevronnés :

Les uns et les autres ne perçoivent pas les situations d'enseignement de la même façon. Ils vivent dans deux mondes différents : les premiers tentent de s'adapter en permanence à des situations nouvelles fortement imprévisibles en masquant leurs surprises et leurs émotions ; les seconds agissent dans un environnement familier en repérant les indices typiques de situations déjà vécues et en mobilisant à tout instant des connaissances construites antérieurement (Ria, 2004, p. 550).

Les maîtres de stage ou formateurs associés auraient donc tendance à attirer les stagiaires sur leur propre terrain, plutôt que d'accepter d'aller sur le leur, aussi terre-à-terre soit-il. L'échange avec d'autres stagiaires, leurs pairs, leur serait plus utile parce qu'ils partagent des préoccupations communes, des interrogations élémentaires, des questions existentielles et égocentriques : comment faire, comment s'en sortir, garder le contrôle, garder son sang-froid, se faire respecter, planifier son enseignement, avancer dans le programme, tenir les parents à distance, cacher ses angoisses et ses failles, etc. On est bien loin de la différenciation, de la citoyenneté, des méthodes actives, de l'évaluation formative ou de l'institutionnalisation des savoirs. Clerc (1996) ne dit pas autre chose quand elle signale : « Ils [les stagiaires] souhaitent disposer de temps pour échanger entre eux, travailler collectivement sur des problèmes communs. Plus l'année [la 2^e année de formation en IUFM] se déroule, moins ils ont le sentiment de trouver des réponses dans la formation et d'être obligés de se débrouiller seuls » (Clerc, 1996, p. 101).

Partant de cette réflexion de Clerc, on peut se demander si les objectifs des stages sont perçus de la même façon chez les stagiaires et chez les formateurs de terrain. En effet, les premiers, dans leurs représentations, ne font pas de liens directs entre ce qu'on leur demande de réaliser dans les stages et ce qu'ils mettent en œuvre dans leur

première pratique. Ils sont plus orientés vers la réussite du stage et donc le respect des consignes données afin de s'éviter des problèmes au moment de l'évaluation sommative du stage. Cependant, au cours des entretiens, ils citent diverses compétences qu'ils ont commencé à développer durant leur stage. C'est donc bien plus sur la nature même des stages et sur leurs objectifs qu'on doit s'interroger plutôt que sur l'aspect formateur. Cela amène à envisager trois perspectives pour les stages.

4. Croire les stagiaires et limiter la part des stages en formation initiale

En effet, si l'on s'en tient aux représentations des enseignants novices, on peut douter que ce soit dans leurs stages que se soit vraiment construit leur habitus professionnel. Selon cette première perspective, le rôle formateur des stages participerait d'une mythologie. Dans ce cas, pourquoi ne pas se demander si une entrée accompagnée dans le vrai métier ne serait pas tout aussi convaincante ? Ne serait-il pas bénéfique de mettre au plus vite les futurs enseignants dans la réalité de la pratique, après leur avoir enseigné la base de didactiques des branches, quelques rudiments de gestion de classe et en les faisant accompagner par un maître de stage qualifié ?

Si l'on considère le rôle formateur des stages comme une mythologie, on doit reconsidérer l'ensemble de la formation des enseignants basée sur une formation en alternance faisant place à de nombreux stages. En effet, on peut imaginer une formation dans laquelle les stages n'occupent qu'une part limitée du temps avec des objectifs très précis et pointus, axés sur les didactiques. La pratique globale de l'enseignement est, dans ce cas, renvoyée à l'entrée dans la première pratique accompagnée par un mentor. Des contacts réguliers sont organisés avec le centre de formation. Ce type de dispositif, peu répandu dans la formation des enseignants du préscolaire et du primaire, a souvent cours dans la formation des enseignants du secondaire.

On permettrait aux futurs enseignants d'être libérés du poids de l'évaluation successive de leur pratique globale en stages, puisque ceux-ci seraient plus orientés vers la mise en situation ciblée de savoirs à enseigner et moins vers la gestion globale des activités de classe. Les novices seraient moins tentés de pratiquer leur métier d'élèves pour réussir leur stage et poursuivre leur formation. Un accompagnement

régulier, pendant toute la durée du stage, dans le cadre de groupes d'analyse des pratiques, permettrait de revenir sur le vécu de chacun et d'envisager d'autres possibles.

Leur première pratique leur permettrait de développer les axes «le praticien artisan», «l'acteur social» et «la personne» définis par Paquay (1994). Elle serait accompagnée par un mentor formé à l'analyse des pratiques et à l'entretien. Libéré d'une partie de sa charge d'enseignement, ce mentor serait à la disposition du jeune enseignant avec lequel il aurait des entretiens réguliers et il assurerait le suivi de l'enseignement, sur une période donnée et dans des modalités à préciser.

5. Ne pas croire les stagiaires mais viser à les rendre conscients de leur développement

Une seconde perspective prendrait le contre-pied de la première, affirmant que les stages sont formateurs, donc indispensables, mais que les stagiaires ne s'en rendent pas compte («*Je me suis fait tout seul.*»). Il s'agirait donc de faire remonter à leur conscience la valeur formatrice des stages. La voie pour y parvenir passerait probablement par le développement d'une réelle pratique réflexive, certainement en travaillant la réflexion sur l'action à défaut de pouvoir vraiment travailler à la réflexion en cours d'action pendant la formation dans l'institution.

La multiplication des rencontres entre formateurs d'approches différentes, d'échanges avec les étudiants stagiaires, de regards croisés sur la pratique devrait favoriser le développement d'une réflexion dans et sur l'action et viser ainsi une meilleure articulation théorie-pratique: chez les novices pour qu'ils puissent mieux anticiper leur future pratique et construire plus consciemment leur habitus professionnel en stage déjà, chez les maîtres de stage pour qu'ils puissent prendre mieux conscience de l'impact formateur qu'ils assurent, chez les formateurs du centre pour qu'ils puissent intégrer, dans leurs cours déjà, la dimension de la réalité de l'enseignement et ainsi réduire la distance entre le discours et les actes.

Un travail en partenariat entre les différents formateurs intervenant dans la formation devrait faciliter le rapprochement du centre de formation et du terrain. Un travail commun pour l'élaboration des outils de suivi des stages, pour l'élaboration de séquences didactiques, pour la prise en charge partagée d'enseignement tant dans la

classe de cours que dans la classe de stage aiderait à répondre mieux aux préoccupations des étudiants. Cette seconde perspective remet fondamentalement en cause l'illusion de contrôle que l'institution, par ses formateurs et ses maîtres de stage, pense opérer sur le futur enseignant et implique une réflexion approfondie sur le dispositif même des stages, sur leur durée et la répartition dans le cours de la formation, sur les objectifs visés, etc.

6. Croire les stagiaires mais mettre en question ce type de stages

Si l'on imagine que les premières années de pratique autonome sont des années de développement, si elles sont alimentées par une posture réflexive et accompagnée par des formateurs, pourquoi ne pas envisager de mettre en question non pas les stages en formation initiale, mais le stage traditionnel, considéré comme un temps d'enseignement d'une bonne pratique par un formateur praticien partageant une partie de son expertise avec ses stagiaires ? La formation par une démarche clinique n'utilise pas le stage pour modéliser la pratique, mais pour nourrir une réflexion et un aller et retour théorie-pratique. Selon Cifali (2004, p. 87) :

La démarche clinique désigne un espace où une pratique professionnelle trouve à se théoriser en partant d'une situation singulière et de l'implication de celui qui y est compris comme professionnel. Son outil classique est les études de cas ; elle fait de l'implication son mode de connaissance.

Le rôle des formateurs praticiens change alors radicalement. On ne leur demande pas d'enseigner le métier, mais leur rôle ne se limite pas non plus à l'accueil d'un stagiaire et au « prêt » de leurs élèves pour qu'il puisse faire ses propres expériences. On peut imaginer un rôle tout aussi formateur, mais qui insiste moins sur la « transmission » du métier et davantage sur le partage d'observations, de doutes, de questions, de raisonnements, d'étonnements, de dilemmes, bref sur une pratique réflexive à deux, dans un contrat qui ne limiterait pas le rôle du stagiaire à poser des questions et celui du formateur praticien à y répondre ! Dès lors, les objectifs des stages doivent être revus en profondeur et articulés avec la formation théorique pour permettre, au retour des stages, à la pratique de rentrer dans la salle de théorie et de faire l'objet d'une attention soutenue, d'une analyse fine et d'un

réinvestissement didactique pour la suite de la formation, pour anticiper les stages à venir et les problèmes à résoudre, qui, selon Schön (1994), correspondent à un « petit nombre de types de cas ».

Il s'agit aussi de renoncer à vouloir contrôler toutes les phases de la formation et d'admettre qu'une part importante de ce que les futurs enseignants apprennent ne leur a été enseignée ni par les formateurs de terrain, ni par les formateurs du centre. Au travers des entretiens menés, ils disent l'intérêt des échanges entre pairs, au retour des stages. Ils relèvent l'aspect formateur des contacts informels avec les maîtres de stage, en dehors des objectifs assignés. Ils signalent l'apprentissage par l'observation des situations de classe, de la vie de l'école et par l'écoute des autres enseignants. Une marge de liberté plus grande doit donc être laissée aux stagiaires et aux formateurs de terrain durant les stages pour que puisse se développer ce type d'autoformation.

Afin de développer réellement cette démarche clinique visée dans cet « autre » type de stage, il est nécessaire aussi de pouvoir faire confiance aux stagiaires et de croire réellement à leur volonté de se former au métier d'enseignant. Une part importante de leur temps de travail doit être gérée de manière autonome afin qu'ils puissent, en fonction des lacunes et des difficultés rencontrées, revenir sur les problèmes, individuellement ou en groupe, avec ou sans l'accompagnement d'un formateur.

L'utilisation du portfolio et du journal de bord peuvent être des outils intéressants pour comprendre son développement professionnel en tant que stagiaire, pour accompagner, en tant que formateur. Le recours à l'écriture professionnelle permet de faire une place particulière à l'expérience vécue, de l'instituer comme un temps fort dans son développement professionnel et de mesurer une évolution, qui souvent est impossible faute de traces précises. Au terme de ce chapitre, on peut se demander si le véritable enjeu n'est pas, du côté des formateurs, de prendre conscience que « ce n'est pas parce qu'ils enseignent que leurs stagiaires apprennent » ! Ni qu'ils apprennent ce que les maîtres de stage voulaient qu'ils apprennent.

Bibliographie

- BAILLAUQUÈS, S. et E. BREUSE (1993). *La première classe*, Paris, ESF.
- BEAUD, S. et F. WEBER (2003). *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.
- CIFALLI, M. (2004). « Variations autour d'un dispositif d'enseignement : écrire et raconter des histoires » dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck, p. 69-91.
- CLERC, F. (1996). « Profession et formation professionnelle : représentations des professeurs-stagiaires en formation à l'UFR de Lorraine », *Recherche et formation*, 23, p. 87-104.
- CLERC, F. et P.-A. DUPUIS (dir.) (1994). *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy, Éditions CRDP de Lorraine.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- KAUFMANN, J.-C. (2001). *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan Université.
- MILES, M. et M. HUBERMAN (2003). *Analyse des données qualitatives*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck.
- PAQUAY, L. (1994). « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? », *Recherche et formation*, 16, p. 18-19.
- PAQUAY, L. et M.-C. WAGNER (1998). « Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation », dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck. p. 153-179.
- PETIGNAT, P. (2009). *La contribution des stages à la formation des enseignants : études des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires*, Document inédit, Thèse de doctorat, Genève, Université de Genève.
- RIA, L. (2004) « Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique », *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), p. 535-554.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques.
- TARDIF, M. (1993). « Savoirs et expérience chez les enseignants de métier » dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 53-86.
- TARDIF, M., C. LESSARD et C. GAUTHIER (dir.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, Presses universitaires de France.
- VERMERSCH, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*, 2^e éd., Paris, ESF.



Le dossier de formation est-il un outil d'intégration et de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants ?

Elisabeth Stierli

*Haute École pédagogique, Lausanne
elisabeth.stierli-cavat@hepl.ch*

Geneviève Tschopp

*Haute École pédagogique, Lausanne
geneviève.tschopp-rywalski@hepl.ch*

Anne Clerc

*Haute École pédagogique, Lausanne
anne-clerc-georgy@hepl.ch*

La formation des enseignants généralistes qui se destinent à l'enseignement préscolaire et primaire dure trois ans à la Haute École pédagogique de Lausanne. Elle alterne entre les cours donnés en institution et les stages pratiques effectués dans des établissements partenaires de formation. À des fins de mise en lien des différents apports de la formation, nous proposons à l'étudiant une démarche d'analyse de son parcours de formation s'inspirant des démarches « portfolio » (Vanhulle, 2005). Cette démarche se déroule dans un espace de coformation inscrit dans le plan d'études et se nomme « séminaire d'intégration ». Le séminaire est partagé entre des rencontres individuelles et des rencontres collectives, avec un groupe stable d'étudiants durant les trois ans de formation. Le développement de trois compétences, telles que formulées dans le référentiel de la formation¹, est visé : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture. Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers lieux de la formation. » Ces compétences se déclinent en deux niveaux de maîtrise attendus au terme du séminaire : « Préciser ses forces et ses limites, ses objectifs personnels de formation et les moyens pour y arriver. Manifester une compréhension critique de son parcours de formation. »

La première cohorte d'étudiants, que nous avons accompagnés dans cette démarche, a terminé la formation en juin 2008. Nous présenterons ici le dispositif, notre travail de formatrices ainsi qu'une analyse de nos pratiques reposant principalement sur l'étude des « traces » laissées par nos étudiants.

Dans ce séminaire, nous travaillons l'intégration, à la fois comme procédure et processus, le développement de la professionnalité et la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants. Nous cheminons ainsi entre trajectoires individuelles et collectives. Au cœur de cette modalité se trouve le dossier personnel de formation que chaque étudiant construit et alimente de pièces qui témoignent des apprentissages effectués tant dans les cours que sur les lieux de la pratique, voire dans des expériences extérieures ou préalables à la formation. Les pièces du dossier sont classées par thèmes et justifiées en termes d'apprentissage par une note de présentation à visée autoévaluative. La démarche participe ainsi du développement de

1. Le référentiel de compétences professionnelles pour la formation des enseignants est accessible à <<http://www.hepl.ch>>.

la professionnalité de l'étudiant et de la construction de son identité professionnelle, notamment parce qu'elle amorce une réflexion sur ses acquis, ses besoins et ses projets de développement professionnel, et parce qu'elle permet une relecture des apports de la formation. Ce processus, qu'il partage et discute avec ses collègues, l'engage à être un acteur responsable de sa formation actuelle et future.

1. La conception du dossier de formation

Le dossier de formation est à la fois un outil et une démarche d'apprentissage visant le développement des capacités réflexives des étudiants (Clerc, Stierli et Tschopp, 2008). Le cadrage formel de l'outil amène l'étudiant à sélectionner et ordonner des traces de son parcours de formation. Il se présente sous la forme d'une grille comportant 10 rubriques ou thèmes où « déposer » les pièces (annexe). L'insertion d'une pièce avec sa note de présentation oblige l'étudiant à effectuer un travail de distanciation et de conceptualisation de son action. Lorsqu'il fait la démonstration écrite de ce qu'il intègre comme apprentissages durant les cours et les stages, voire parfois en dehors du contexte de la formation formelle, l'étudiant révèle des indices des savoirs construits dans l'alternance entre théorie et pratique. La focalisation sur les différentes « facettes » de la formation et l'autoévaluation des acquis et ressources qu'il capitalise lui donne les moyens de déterminer ses forces et ses limites. Ce travail progressif d'appropriation du métier l'engage à se définir comme professionnel en devenir et à se mesurer à l'aune d'une norme formelle et institutionnelle : le référentiel de compétences de la formation est défini comme étant celui de l'expert.

Notre dispositif invite l'étudiant à développer son identité et ses compétences professionnelles. L'identité s'inscrit dans l'histoire de chacun et se construit tout au long de la vie. Giust-Desprairies (2002) préfère parler de processus identitaire pour signifier cette évolution permanente. La réflexion portant sur la construction identitaire se rapporte à trois temporalités : avant, pendant, après sa formation à la Haute École. Nous conseillons à l'étudiant de reprendre des éléments significatifs antérieurs à son entrée en formation afin de montrer que ce processus s'inscrit dans la poursuite d'une histoire singulière et personnelle, à intégrer dans un cadre collectif pour la valoriser. L'assemblage d'éléments représentatifs du processus de formation contribue au développement d'une meilleure connaissance de soi, à

l'adoption progressive d'une posture d'acteur de sa formation et de futur professionnel. Les quelques pièces du dossier, partagées lors des séances collectives, procèdent à la démonstration de représentations communes de la profession et du développement des compétences.

Nous envisageons la construction de ce dossier dans la durée et la continuité en invitant l'étudiant à poursuivre la démarche au-delà de la formation initiale, notamment dans l'accompagnement du bilan final où il est invité à formuler un projet de formation continue. Ce dossier, vecteur de formation « tout au long de la vie », prendrait alors la forme d'un dossier professionnel dans lequel l'enseignant consigne les expériences et les traces de ce qu'il apprend lorsqu'il est en exercice dans une classe. Il contribuerait ainsi à la poursuite du développement professionnel de l'enseignant, de ses compétences et participerait à sa professionnalité : « Les savoirs réfléchis et mobilisés par l'enseignant sont développés par la formation et l'expérience ; reconnus et partagés par le corps professionnel, ces savoirs appartiennent à la professionnalité collective » (Lévesque et Boisvert, 2001, p. 30).

La nature des documents insérés dans le dossier comporte les 10 rubriques du dossier qui encadrent le choix des pièces que l'étudiant y dépose. La lecture régulière des pièces par les formatrices montre une grande diversité quant aux choix faits par les étudiants. Apparaît dès lors, par une coloration personnelle, la mise en exergue de certaines forces, de particularités, de besoins de formation et de préoccupations momentanées de l'auteur.

Parcourons quelques-unes de ces pièces dans la rubrique « choix professionnel, rôle et identité ». Alice² insère une pièce relative aux valeurs et revient sur un travail qu'elle fait dans un cours : *Le choix d'une profession se fait aussi à travers les valeurs que nous avons, c'est-à-dire en rapport à notre parcours de vie et ce vers quoi nous voulons tendre, réfléchir sur la société dans laquelle je vis et les valeurs qui en découlent ainsi que le message que je souhaite faire passer auprès des élèves. Chaque enfant, d'où qu'il vienne, a le droit d'avoir une éducation scolaire... Line écrit un texte réflexif pour exprimer son choix du degré d'enseignement et le commente : Il est parfois difficile de trouver les vraies raisons d'un choix qui nous semblait jusqu'ici « normal ». À vrai dire, je ne m'étais jamais posé la question jusqu'à ce qu'une personne me la pose. Cette réflexion est importante, voire nécessaire, à un moment donné de notre cursus de formation.*

2. Les prénoms des étudiants sont fictifs.

Dans la rubrique « formation pratique et stage », les étudiants insèrent volontiers les bilans formatifs ou certificatifs faits par leur praticien formateur. Tania revient sur son premier bilan formatif avec ces mots : *Ce bilan m'a donné confiance et m'a fait entrer dans la formation sur de bonnes bases. [...] Je me suis dit que ce métier était peut-être bien fait pour moi !* En fin de formation, elle met dans son dossier le bilan final des stages et le commentaire : *Cette pièce est révélatrice de tous les efforts et les progrès que j'ai fournis durant ma dernière année pratique à la HEP [...]. Ces derniers stages à mi-temps m'ont permis d'être plus impliquée et présente dans la vie de la classe.*

Le mémoire professionnel n'est pas destiné prioritairement à prendre place dans le dossier de formation. Cependant, nous avons tenu à proposer une rubrique le concernant. Tania s'exprime : *Mis à part le séminaire d'intégration, il s'agit de l'unique projet que nous menons sur plusieurs années de formation [...]. Lorsque je tiens ce travail dans mes mains, j'ai vraiment l'impression que j'arrive au bout et que je vais pouvoir clore ce chapitre de ma vie.* Certaines pièces sont des créations personnelles de l'étudiant : plus singulières, elles relatent une étape de formation par une pratique d'écriture réflexive. Line en a « fabriqué » plusieurs, dont une qui fait le lien avec une problématique traitée avant son entrée à la HEP. Voici ce qu'elle en dit : *J'ai lu Le contrat naturel de Michel Serres, un livre qui m'a touchée, car l'auteur évoque un sujet au cœur de nombreux débats aujourd'hui : la préservation de la Nature. Au gymnase [...], je m'étais engagée dans un travail de recherche sur l'écologie et les catastrophes naturelles. C'est un sujet qui m'intéresse et me questionne. [...] qui lance un débat sur une question éthique.* Pour la rubrique « pratique réflexive », elle rédige son positionnement face au dossier : *Au départ, l'idée de devoir constituer un dossier de formation ne m'a guère enchantée. D'une part, je voyais cela comme du travail supplémentaire qui prendrait énormément de temps et, d'autre part, je n'en voyais pas vraiment l'utilité.* Elle poursuit en racontant comment progressivement elle entre dans la démarche, évoque ses doutes, ses difficultés et aussi son cheminement pour accéder à la compréhension et aux apports d'un tel travail. *Cette prise de distance m'est vitale pour avancer, car elle me permet de voir mes acquis tout comme les points à améliorer. Cela me permet également de voir le chemin que j'ai déjà parcouru, ce qui est d'autant plus encourageant.* Dans la note de présentation, elle réaffirme ce point de vue : *Je ne l'ai pas toujours perçu de la même manière et c'est au fil de sa réalisation que j'y ai découvert ses apports, mais aussi les difficultés. J'avais un peu peur de ne pas*

être à la hauteur. Cela est souvent le cas pour les travaux qui demandent une certaine réflexion... et une fois de plus je me suis rendu compte qu'il faut se lancer avant de juger.

Pour illustrer l'inscription de l'historicité des expériences vécues avant l'entrée en formation, voici un extrait de la note de présentation du récit de Céline à propos du lien entre les enseignants qui l'ont marquée et son choix professionnel. *Ce récit témoigne de mon processus de formation, dans le sens où je vais chercher les sources possibles de mon choix professionnel, ce qui me permet de m'interroger sur moi-même et d'avancer. Le fait d'aller puiser dans ses souvenirs permet de redécouvrir des éléments dont on ne se souvenait que vaguement au fond de nous, et les ressortir est un travail enrichissant.* L'extrait du texte de Céline confirme ce que Riopel (2006) écrit à ce propos : « Les bénéfices que les étudiants disent retirer des activités et des expériences qu'ils ont vécues antérieurement apparaissent d'une grande richesse. Par contre leur réinvestissement dans des activités formelles de formation reste peu visible. Il nous semble que la continuité entre les deux types d'activités favoriserait un plus grand engagement dans la formation » (p. 56). Nous répondons partiellement à cette attente de Riopel via les rétroactions individuelles que nous donnons, dans le cadre d'entretien, à chaque futur enseignant sur la base des pièces qui composent son dossier.

2. L'intégration

Dans une visée de professionnalisation, les stages ont pris une place importante dans le cursus de formation des enseignants. La formation est ainsi dite « en alternance », l'étudiant partageant son temps entre des stages et des cours à la Haute École. L'alternance ne se résume ni à un dispositif ni à une question organisationnelle, « c'est une conception de la formation professionnelle qui consiste à faire interagir, dans une perspective dialectique, différents espace-temps de formation visant l'apprentissage professionnel » (Maubant, 2007, p. 78).

L'une des visées du dossier est de favoriser l'intégration des savoirs théoriques, pratiques et expérientiels. Les tensions provoquées par l'alternance peuvent conduire les étudiants à s'engager ou pas dans leur formation. La question de l'intégration est alors centrale et nous nous inscrivons dans ce que Legendre (1998) écrit à son propos : « L'intégration se désigne comme l'intériorisation et une organisation personnelles des savoirs de différentes sources chez l'étudiant.

Cette intériorisation comprend des paramètres identitaires dont il est impératif de tenir compte en formation initiale» (p. 384). Si c'est à l'apprenant qu'incombe le travail d'intégration entre les différents savoirs enseignés, c'est le rôle du formateur de soutenir les processus de changement engendrés par la formation. Notre analyse des dossiers de formation montre que l'intégration repose sur les capacités, les ressources et le soutien dont dispose l'étudiant pour tirer profit de la diversité des activités et contenus offerts dans le programme de formation.

3. Une question de temporalité

Quittons pour un temps le dispositif de formation pour entrer dans le dossier singulier d'un étudiant et découvrir son cheminement. Les traces qu'il aura choisi de déposer dans son dossier, tels les cailloux blancs semés par le Petit Poucet, représentent des parties différentes de son auteur et qui, mises côte à côte, permettent de mener à celui-ci. La démarche du dossier offre notamment un soutien méthodologique à qui veut tracer sa route, l'invitant à semer ses cailloux non une fois pour toutes mais pour faire le point régulièrement. Alors, le professionnel en devenir pourra reconnaître la route parcourue et envisager celle encore à tracer pour atteindre son objectif. Odette évoque son dossier en termes de « témoin » de son parcours formatif, de *valise de souvenirs* et annonce dans son texte de bilan son *intention de tenir à jour ce dossier en y ajoutant petit à petit de nouvelles pièces qui seront le signe d'une évolution constante*, de poursuivre ainsi cette construction au-delà de l'injonction institutionnelle. Comme beaucoup d'autres, Omar évoque la découverte d'un moyen nouveau pour se former, le portfolio et l'écriture, et souligne ce temps d'escale ou d'entracte que la démarche impose : *Le fait de colliger ces différentes pièces m'a permis de marquer un arrêt, de réfléchir sur mon travail, de faire des liens. Je me suis découvert aussi certaines qualités de narrateur.*

À tout moment, le « cheminant » peut reprendre un des cailloux déposés et le remplacer par un autre : les notes justificatives sont donc parfois reprises et mises en sens avec de nouvelles expériences. Cette forme de portfolio suit une évolution dynamique, entrant dans la danse de la vie de son auteur. Annie nous propose une autre image pour saisir cette idée : *Le portfolio n'est donc pas seulement un regroupement de diverses feuilles inertes, mais il vit et se développe au*

même rythme que son propriétaire. Il est un miroir d'un des aspects de sa vie. Chacun le construit au gré des prises de conscience et des événements. En considérant les pièces qui figurent dans les dossiers, nous découvrons des temporalités de quatre ordres : celles de l'avant, celles du pendant, celles de l'après et les « emmêlées ». Les temporalités de l'avant font référence au vécu antérieur à l'entrée en formation. Sont ainsi souvent narrés par les étudiants leur propre scolarité et leur rapport à l'école ou les démarches engagées pour entrer en formation. Nous y reconnaissons souvent des éléments évocateurs du « d'où je viens ».

Les deuxièmes temporalités, celles du pendant, nous font entrer dans un temps plus contemporain de l'étudiant, celui de sa formation, de son « métier d'étudiant » (Coulon, 2005). Les prestations de l'étudiant en stage ou dans le cadre des cours dévoilent un parcours de formation dont la forme est imposée. Nous y découvrons le « ce que je fais de ma formation » et les stratégies d'apprentissage. Ici aussi les singularités se dessinent à travers des choix de développement affirmés : suivi d'un cours de guitare, formation d'expert jeunesse et sport en tennis, lecture d'un article découvert sur l'estime de soi.

La temporalité de l'après est représentée par les projets de soi, *portrait de l'enseignante que j'aimerais être*, projets d'insertion, projets pour sa classe, projets de formation continue ou complémentaire qui apparaissent davantage au plan des pièces conclusives du dossier, annonçant déjà l'identité d'enseignant en devenir et répondant à la question « où vais-je ? ».

Les temporalités « emmêlées » sont reconnaissables à l'association de moments historiquement éloignés, mais que l'auteur rassemble dans le récit de ses expériences, témoignant de son appropriation d'un savoir ou de la construction de ressources particulières. Ainsi, Nicole écrit au 2^e mois de sa formation sur *l'évolution de mes représentations du métier* en partant de ses conceptions de la profession et les valeurs associées alors qu'elle était élève, texte qu'elle reprend à un mois de la fin de son parcours pour se projeter vers sa première rentrée scolaire.

Les différents temps sont indicateurs également de sphères de l'expérience en interaction et s'inscrivent dans une chronologie souvent « respectée » : les premières pièces évoquent ce « d'où je viens », les deuxièmes le « ce que je fais de ma formation », les dernières le « où je vais ». Les temporalités « emmêlées » sont plus souvent le fruit d'une réflexion menée au terme de la formation, sorte de témoin d'une

intégration en acte de diverses expériences formatrices. Nous approchons ici la conception de l'identité défendue par Delory-Momberger (2004, p. 63) : « L'identité est conçue comme le propre d'un être qui fait un avec lui-même dans le temps et dans l'espace, qui a intégré la diversité de ses appartenances, résolu ses disparités, trouvé le principe de son unification, et qui poursuit la réalisation de son être unifié dans le fil du chemin où il a reconnu sa trace. »

Si le dossier contribue à séparer puis à juxtaposer les différents morceaux d'étoffe qui le composent, le temps du bilan en fin de formation invite à la découverte d'un « je-patchwork » où se trament une histoire et une mise en intrigue, où apparaît une organisation personnelle des morceaux de tissus devenus indissociables, où une historicisation se manifeste. Lors de la présentation de leur dossier devant leurs pairs, plusieurs étudiants signalent leur prise de conscience d'être à la fois une personne et un professionnel. Situations et événements qui ont été analysés et restructurés participent à la construction de l'identité propre de chacun et cette histoire singulière s'inscrit dans les trajectoires des enseignants.

4. L'identité entre singularité et appartenance

La construction de l'identité professionnelle de l'étudiant s'appuie sur la représentation qu'il se fait de son trajet de formation et s'ancre sur le projet professionnel développé durant la formation initiale (Riopel, 2006). Cette construction procède d'un double processus d'identisation ou singularisation et d'identification ou appartenance à un corps professionnel (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001) Pour ces auteurs, l'identisation se définit comme la capacité de l'étudiant à se singulariser, à se distinguer des autres, dans l'affirmation de ce qui, à ses yeux, le caractérise en tant qu'enseignant unique. Ce processus est à la fois relationnel, pour autrui, compromis entre identité proposée et identité assumée et à la fois biographique, pour soi, compromis entre identité héritée et identité visée (Dubar, 2000). Il s'agit ici non pas d'opposer identité personnelle et identité collective, mais de prendre en compte ces diverses formes identitaires, résultats de transactions internes et externes entre un individu et les collectifs avec lesquels il interagit. La construction identitaire, bien que toujours vécue subjectivement, résulte de l'appartenance à un groupe et se constitue par opposition et différenciation. Pour donner du sens

à son parcours de formation, l'étudiant doit reconnaître la dimension personnelle qu'il investit dans son activité professionnelle. Comme acteur de sa formation, il modifie ses représentations et ses conceptions de la formation. Pour Hatchuel (2005, p. 40), « si apprendre c'est introduire du nouveau dans l'ancien qu'il faut réorganiser, et que ce lien ne se construit pas suffisamment, l'apprentissage peut mettre en danger l'identité même de l'individu ». L'objectif de la démarche liée aux « séminaires d'intégration » est bien de veiller à la construction de ce lien, de permettre à chacun de revenir sur ses apprentissages et sur l'histoire de sa formation.

Le contenu du dossier, en rendant compte du parcours de formation d'un étudiant, met en évidence le développement de ses compétences professionnelles. Les étudiants parlent de *carte d'identité professionnelle, une démarche d'écriture – photographie, de miroir d'un des aspects de sa vie*.

La comparaison entre les dossiers laisse apparaître à plusieurs niveaux les articulations entre dimensions communes et dimensions personnelles. Le parcours formel est le même pour tous, mais il est vécu différemment. Une étudiante nomme son dossier *répertoire des éléments marquants*. Si certaines expériences communes sont significatives pour la majorité des étudiants, d'autres ne le sont que pour peu d'entre eux.

L'analyse des dossiers de formation et plus particulièrement de la nature des pièces qui y sont déposées nous révèle combien la construction de l'identité professionnelle intègre et articule singularité et appartenance. De nombreuses pièces sont ressemblantes du point de vue de leur forme et, pourtant, sont personnelles du point de vue de leur traitement (fiche de lecture, extrait de loi commenté, mémoire professionnel...). En fin de parcours apparaissent, à la fois, une singularisation des dossiers et du choix des pièces déposées et un sentiment de compétence et d'appartenance au corps des enseignants. L'identité professionnelle semble ainsi se construire dans cet équilibre entre individuation et appartenance; la singularisation s'ancre dans l'appartenance et l'appartenance favorise la singularisation.

En s'appropriant la démarche et en avançant dans leur parcours, les étudiants singularisent progressivement leur dossier. Le choix des pièces évolue vers plus d'originalité, laissant ainsi s'affirmer une identité propre. Cependant, nous retrouvons quelques pièces semblables en fin de parcours, liées à des actes de formation importants, tels que

le mémoire ou le bilan de formation, différenciées par leur note de présentation. En dernière année de formation, où le temps de stage est plus important (50%), le sentiment d'appartenance au corps des enseignants est fortement relevé. Il est rendu possible par *l'image d'enseignant* que formateurs de terrain et parents d'élèves renvoient aux étudiants. Le groupe me reconnaît comme un des siens raconte une étudiante: *J'ai vraiment l'impression que, dans l'esprit de tous, je suis vraiment une collègue.* Dès ce moment, les notes d'accompagnement laissent davantage apparaître la perception qu'ont les étudiants de leurs compétences et leur sentiment d'efficacité tout en affirmant prendre conscience de leurs valeurs, de leurs exigences, de leurs façons d'habiter le métier.

Au cours de ses trois ans de formation, l'étudiant est amené à changer de posture. Le métier qu'il va exercer est parfois différent de celui qu'il avait rêvé/choisi. L'entrée dans l'âge adulte n'est pas sans rebondissements et se voit ici complexifiée par un changement de statut et d'identité: un élève/étudiant est entré en formation initiale, un enseignant/professionnel en sort diplômé. Cette période de transition conduit, comme le relève Delory-Momberger (2009, p. 27), à «un travail biographique intense pour assurer de la continuité et de la cohérence dans un parcours de vie marqué par des incertitudes ou des ruptures» Laissons Aline évoquer cette transition: *La cinquième [rubrique du dossier] concerne ma formation pratique. Il s'agit de documents faits durant mes stages. Cette rubrique démontre bien mon évolution. Je suis entrée à la HEP comme étudiante et j'en ressors en professionnelle. La première pièce est une évaluation faite lors d'un stage. On voit que j'attache beaucoup d'importance à ma notation. Je suis la bonne étudiante qui obtient A. La deuxième pièce devient plus personnelle et professionnelle. Il s'agit d'une réflexion sur une situation qui m'a interpellée lors d'un stage. Je commence alors mon cheminement vers la professionnalisation. Je ne suis encore que spectatrice et pourtant, je me pose des questions. [...] La dernière pièce est une planification travaillée avec mes collègues d'établissement. Il n'y a pas de demande de la HEP derrière ce travail, simplement une professionnelle qui fait son travail.*

■ **Conclusion : retour et suites...**

Avec Beillerot (1988), nous assimilons la formation à un « voyage initiatique » permettant à l'aventurier de regarder ce qui se trouve au centre de soi et à y faire de la place pour du nouveau. Les futurs professionnels éprouvent par leur écriture que la formation s'appuie sur l'expérience, celle des savoirs formels et celle des savoirs non scolaires, acquis dans et par la vie.

À travers la démarche du dossier, présentée ici, nous avons montré que les étudiants gardent une trace de leur parcours et rendent visibles autant les dimensions formatrices communes favorisant le sentiment d'appartenance à un groupe de professionnels que les dimensions personnelles et singulières de leurs apprentissages. Ils explicitent leur compréhension et le sens qu'ils donnent à la formation et explorent des moyens de réguler leur processus de formation.

L'accompagnant chemine pour que l'accompagné chemine : « L'accompagnement est destiné à susciter une mise en mouvement de l'accompagné, un parcours, où se greffent des apprentissages plus ou moins prévus, clandestins et parfois opaques aux protagonistes eux-mêmes. Ce qui implique que le processus d'apprentissage devient une dimension du parcours de l'accompagné » (Vial, 2007, p. 141). Les trois années d'accompagnement vécues et l'analyse des contenus des dossiers de nos étudiants nous permettent d'affirmer que le dispositif « séminaire d'intégration » atteint ses objectifs : il permet et favorise le développement de la professionnalité et la construction de l'identité professionnelle par le dossier de formation, un outil porteur d'apprentissages et d'intégration de la formation. À cela, nous pouvons ajouter que, lors des bilans de fin de formation, tous les étudiants ont atteint les niveaux de maîtrise visés. Ainsi, ce dispositif innovant et professionnalisant sert autant les processus de formation des étudiants que la construction des compétences professionnelles visées par la formation initiale.

Annexe

Cadrage du dossier de formation, tel qu'il est présenté aux étudiants lors du premier séminaire d'intégration et qui les accompagne tout au long de leur parcours de formation [...]. Pour chaque année de formation, l'étudiant choisit en moyenne 7 pièces témoignant de son processus de formation et accompagnées d'une note de présentation. Ces documents sont soumis au formateur pour une évaluation formative. [...] La note de présentation de chaque pièce doit être datée et contenir au moins le contexte de production de la pièce, la justification du choix de la rubrique et montrer en quoi elle est un témoignage du processus de formation de l'étudiant [...] (Clerc, Stierli et Tschopp, 2010).

Rubriques	Types de textes ou de production (exemples)	Nombre de pièces
1. Choix professionnel, rôle et identité	Personnages marquants dans mon parcours scolaire/ de formation Rapport aux disciplines, choix des degrés d'enseignement Portrait de l'enseignant que j'aimerais être Valeurs éducatives Éduquer – enseigner Évolution(s) de mes représentations du métier d'enseignant Mon insertion dans un établissement scolaire	1 à 3
2. Appropriation conceptuelle	Rapport à la suite de la lecture d'un ouvrage : points forts, positionnement personnel Réflexion par rapport à un concept vu en cours Questionnement autour d'un concept vu en cours et son application sur le terrain Mise en perspective d'un concept abordé à l'occasion des séminaires d'intégration thématiques	1 à 3
3. Appropriation didactique	Préparation d'un cours commentée Présentation d'un projet réalisé en stage, l'écart entre le prévu et la réalité Présentation d'un dispositif d'évaluation et son analyse Analyse d'un contenu didactique particulièrement difficile à faire passer	1 à 3
4. Pratique réflexive	Réflexion sur les apports et les difficultés dans la démarche du journal de bord (ou du dossier de formation) Comment je m'y prends pour revenir sur ma pratique Reprise d'une analyse de pratique collective Analyse d'un « incident critique » en classe	1 à 3

Rubriques	Types de textes ou de production (exemples)	Nombre de pièces
5. Formation pratique (stages)	Retour sur un contrat de formation pratique à l'occasion du stage suivant Récit et analyse d'un moment marquant ou interloquant au cours d'un stage Réponse à une observation par le praticien formateur ou à un entretien avec celui-ci Projet personnel pour le prochain stage et moyen de le mettre en œuvre Ma préparation d'une leçon et sa mise en œuvre (réussite, difficultés, etc.)	3 (1/année)
6. Point sur mes acquis en cours de formation	Bilan de mes acquis/mes ressources en lien avec un module Évolution de mon rapport à la recherche Présentation d'un geste professionnel et de sa mise en œuvre dans ma pratique Analyse d'un travail de groupe, de son fonctionnement et de mon positionnement	1 à 3
7. Compétences professionnelles	Positionnement par rapport à une des compétences, acquis et besoins de formation Analyse de la mise en œuvre d'une compétence en stage Définition d'une 12 ^e compétence et argumentation L'éthique professionnelle: une compétence essentielle	1 à 3
8. Droits et devoirs de l'enseignant	Pièces = loi scolaire, code de déontologie, règlement d'établissement, charte Commentaire par rapport à l'un de ces documents, positionnement personnel La convention relative au droit de l'enfant: réflexion à partir des documents disponibles à < http://www.globaleducation.ch > Pourquoi je participe à la grève et/ou à la manifestation relative à mon futur statut d'employé de l'État	1 à 3
9. Mémoire professionnel	Processus de détermination d'une problématique Rapport à l'écriture Positionnement ou réaction critique à une lecture Perspectives après le mémoire professionnel	1 à 3
10. Autre	Éducation comparée: formation dans une autre institution (ERASMUS)	0 à 3

Bibliographie

- BEILLEROT, J. (1988). *Voix et voies de la formation*, Paris, Éditions Universitaires.
- CLERC A., E. STIERLI et G. TSCHOPP (2008). « Le dossier de formation : un outil de développement de la professionnalité et de l'identité des enseignant-e-s généralistes en formation initiale à la Haute École pédagogique de Lausanne en Suisse », dans *Mondialisation et éducation, vers une société de la reconnaissance*, 15^e congrès de l'AMSE-AMCE-WAER, Université Cadi Ayyad, Marrakech, 2-6 juin 2008.
- COULON, A. (2005). *Le métier d'étudiant*, Paris, Anthropos.
- DELORY-MOMBERGER, CH. (2004). « Le récit de vie ou la "fabrique du sujet" », dans J.-Y. Robin (dir), *Le récit biographique*, Paris, L'Harmattan. p. 61-78.
- DELORY-MOMBERGER, CH. (2009). « Trajectoires, parcours de vie et apprentissage biographique », dans Ch. Delory-Momberger et E.C. de Souza (dir.), *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation*, Paris, Téraèdre, p. 17-30.
- DUBAR, C. (2000). *La socialisation*, Paris, A. Colin.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (2002). « Approche psychosociale clinique de l'identité », *Recherche et formation*, 41, p. 49-63.
- GOHIER, C., M. ANADÓN, Y. BOUCHARD, B. CHARBONNEAU et J. CHEVRIER (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel », *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 3-32.
- HATCHUEL, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre*, Paris, La Découverte.
- LEGENDE, M.-F. (1998). « Pratique réflexive et étude de cas », *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), p. 379-406.
- LÉVESQUE, M. et É. BOISVERT (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement*, Québec, Les Éditions Logiques.
- MAUBANT, P. (2007). « Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants », dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle, *Alternances en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 67-82.
- RIOPEL, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval.
- VANHULLE, S. et A. SCHILLING (2005). *Avec le portfolio, écrire pour apprendre et se former en formation initiale*, Bruxelles, Labor.



Image et accompagnement du mémoire professionnel dans la formation des enseignants

Bernard Baumberger

*Haute École pédagogique,
Lausanne*
bernard.baumberger@hepl.ch

Dominique Bétrix Köhler

*Haute École pédagogique,
Lausanne*
dominique.betrix@hepl.ch

Nicolas Perrin

*Haute École pédagogique,
Lausanne*
nicolas.perrin@hepl.ch

Daniel Martin

*Haute École pédagogique,
Lausanne*
daniel.martin@hepl.ch

Le mémoire professionnel (MP), dans la diversité des formes qu'il peut prendre, s'apparente à une démarche de recherche par sa nature réflexive. Le MP qui est réalisé à la HEPL (Haute École pédagogique de Lausanne) s'inscrit d'une manière particulière dans cette logique, puisqu'il a été décidé qu'il s'agirait clairement d'un mémoire de recherche. L'enjeu est donc de s'inscrire dans une formation par la recherche (et non à la recherche). Concrètement, un MP correspond dans notre institution à un document papier, relié, de 30 à 50 pages. Il est possible de résumer les documents prescriptifs en trois points. Tout d'abord, le MP correspond à une démarche empirique. L'étudiant doit récolter des données et les analyser. Il ne peut pas se contenter d'une réflexion personnelle ou d'une synthèse de différents avis, fussent-ils autorisés. Ensuite, le MP doit être méthodique. L'étudiant doit pouvoir rendre compte de la manière dont il a défini sa thématique puis sa question de recherche, de la manière dont il a récolté puis analysé des données et de la manière dont il a élaboré des conclusions. Enfin, le MP doit concerner l'enseignement. Cette prescription, même si elle est parfois interprétée de façon très restrictive, autorise toutes les démarches et postures existant au sein de la recherche en sciences de l'éducation (allant d'une méthode expérimentale à une observation participante des types ethnographiques en passant par les méthodes d'enquête ou historiques notamment).

Si le MP a aujourd'hui trouvé sa légitimité dans la formation des enseignants (Crinon, 2003 ; Fabre, 2003 ; Fabre et Lang, 2000), le débat sur les activités de formation mises en place pour accompagner sa réalisation, les conditions de sa production et les processus cognitifs et affectifs mobilisés pour son élaboration est largement ouvert. En effet, cette thématique du mémoire professionnel fait l'objet depuis quelques années de nombreux colloques et publications (Crinon, 2003 ; Cros, 1998b ; Étienne, 1999 ; Gomez, 1999, 2001 ; Guigue-Durning, 1995). Pour Cros (1998b), le processus d'élaboration et de réalisation d'un MP joue un rôle essentiel dans la construction de l'identité professionnelle des étudiants à l'enseignement et son aboutissement marque leur entrée dans une communauté de professionnels.

Ce chapitre rend compte de la partie quantitative d'une recherche menée à la HEPL qui comprenait deux volets. Un volet qualitatif de cette recherche a donné lieu à une analyse du contenu de quarante MP (Perrin, Béatrix Köhler, Martin et Baumberger, 2008a et b). Son objet consistait en une étude détaillée des différences et des similitudes des contenus de MP. Un deuxième volet quantitatif abordait la

question de l'image¹ et de l'utilité du MP auprès des étudiants et des formateurs relativement aux compétences attendues par la réalisation d'un MP, puis sur le plan des obstacles possibles dans les conditions de réalisation du MP.

1. Le mémoire professionnel à la HEPL

Le fait de devoir choisir son sujet de MP, d'élaborer une problématique, de poser une question de recherche, de mettre en pratique une méthode de collecte de données, puis de rédiger le mémoire est une démarche complexe pour l'étudiant, qui l'oblige à une réflexion sur ses pratiques (Saussez, Ewen et Girard, 2001) et sur les théories et connaissances liées au domaine étudié. Cette démarche est essentiellement personnelle même si elle est accompagnée par des formateurs. Certains étudiants effectuent pour la première fois un processus de réflexion et de rédaction en ayant fait des choix de manière indépendante du début à la fin. Cette démarche implique de la part de l'étudiant la mobilisation de compétences qu'il devra ou devrait utiliser tout au long de sa carrière d'enseignant professionnel.

Les cours et séminaires liés à la recherche en éducation et au MP constituent une formation par la recherche et non à la recherche (Perrin, Béatrix Köhler, Martin et Baumberger, 2008b). Enseignement et recherche sont beaucoup plus proches qu'il n'y paraît à première vue (Paquay, 1993). En effet, pour enseigner comme pour faire de la recherche et réaliser un MP, il faut :

- Connaître et savoir utiliser un certain nombre de méthodologies.
- Se baser sur les connaissances et la littérature existantes.
- Avoir en permanence une démarche réflexive sur ce que l'on fait, comment et pourquoi.
- Interroger et remettre en question ses certitudes.
- Être le plus objectif possible par rapport aux méthodes employées et aux observations effectuées.

Nous considérons que le processus de réflexion, les discussions et le travail de lecture et d'écriture engendrés par la production d'un MP sont des moyens de formation puissants qui aident à penser et

1. Par « image », nous entendons la représentation mentale qu'étudiants et formateurs ont du MP.

à apprendre (Bucheton et Chabanne, 1999 ; Ricard-Fersing, Dubant-Birglin et Crinon, 2002). Notamment, rédiger un MP rend possible une modalité de formation qui « consiste à fournir au formé les possibilités de dire ce qu'il sait de ce qu'il fait ou de ce qui se fait ou de ce qui se dit » (Nadot, 2002, p. 23). Enfin, le fait de s'approprier le sujet du MP et d'en devenir un spécialiste permet le début d'une construction identitaire (Cros, 1998a et b ; Guibert, 1998), valorisant le futur enseignant auprès de ses collègues.

2. Quel modèle d'accompagnement du mémoire professionnel à la HEPL ?

Bailleul et Bodergat (2001a) proposent une typologie basée sur le degré d'ouverture de l'accompagnement.

1. Le guidage : basé sur un produit prédéterminé (prescriptif), centré sur la structure et le contenu du MP et sous la forme d'une succession de tâches à effectuer.
2. La guidance : construite au regard d'exigences explicites liées au règlement du MP (normatif) et orienté par le respect d'une cohérence d'ensemble.
3. L'accompagnement : focalisé sur les apprentissages possibles liés à la réalisation d'un MP, sur ce qui peut être appris et fondé sur un questionnement qui se structure et se construit petit à petit.

De plus, ces auteurs précisent que l'accompagnement peut prendre des formes différentes durant le processus ou en fonction des étudiants. À la HEPL, le règlement du MP se situe entre « l'accompagnement » pour ce qui est de l'esprit et la guidance pour ce qui est des normes.

Durant la réalisation du MP, l'accompagnement prend deux formes différentes. Dans la première partie, au cours du séminaire de préparation au MP, tous les étudiants doivent produire un projet de MP, sans intervention importante de leurs futurs directeurs. Dans le sens de la typologie de Bailleul, les différentes étapes abordées dans le séminaire reposent sur des processus d'accompagnement différents. Ainsi, si choisir un thème de MP relève de l'accompagnement, élaborer une problématique qui aboutit à une question de recherche, choisir une méthode, élaborer un instrument de recherche et rédiger un projet de MP exigent plutôt de la guidance de la part de formateurs. Durant

le séminaire, les étudiants doivent présenter leurs projets à leurs pairs et au responsable du séminaire qui critiqueront et aideront à sa construction. Si cette présentation et sa critique peuvent être considérées comme une forme d'accompagnement, les exigences de validation du séminaire identique pour tous vont davantage dans le sens d'une guidance, voire d'un guidage, pour certaines parties du travail. En résumé, durant les six premiers mois de préparation au projet de MP, l'objectif est de permettre aux étudiants, grâce à ces différents modes d'accompagnement, d'acquérir des compétences réflexives et une capacité de distanciation par rapport à leur travail. Durant ce séminaire, on peut considérer que l'accompagnement à la construction du projet est plutôt de nature collective.

La deuxième partie de l'accompagnement est assurée par le directeur du MP. Celui-ci a été choisi par l'étudiant durant la préparation de son projet de MP. C'est sur la base du projet produit lors du séminaire d'accompagnement que le directeur accepte ou refuse la direction du MP. Si de nombreux éléments ont été posés dans le projet de MP sans une intervention trop directe du directeur, celui-ci peut évidemment, en accord avec l'étudiant concerné, compléter et adapter le projet de MP pour l'accompagner jusqu'à son aboutissement. Dans cette étape d'intervention très individualisée, des différences importantes peuvent apparaître entre les styles d'accompagnement/de guidance voire de guidage des professeurs. Comme le dit Bucheton (1999, p. 55) à propos du MP dans les IUFM, «il serait [...] très illusoire de penser qu'il existe une culture commune des acteurs de l'institution. On a au contraire des cultures différentes qui ont du mal à s'ajuster et se comprendre...»

3. Image du MP et appréciation de la qualité de l'accompagnement

L'un des principaux objectifs de la recherche présentée dans ce chapitre est d'identifier et d'analyser les obstacles qui vont à l'encontre des intentions liées au MP du rôle central de ce dernier dans la construction des compétences d'un professionnel de l'enseignement. Nous voulons notamment vérifier que les modes d'accompagnement des directeurs sont principalement de l'accompagnement et de la guidance avec un minimum de guidage. À cette fin, nous essaierons de répondre aux questions suivantes :

- Les formateurs et les étudiants partagent-ils un point de vue commun sur le MP ?
- Comment l'accompagnement du MP est-il perçu par les formateurs et les étudiants ?
- Y a-t-il des différences entre les perceptions du rôle du MP des étudiants qui se destinent à l'enseignement primaire et celles des étudiants qui visent l'enseignement secondaire ?

Pour répondre à ces questions, deux questionnaires similaires comprenant 30 questions communes ont été envoyés en 2005 par courriel à :

- tous les étudiants en fin de formation, après la rédaction de leur MP. Parmi eux :
 - 29 étudiants ont répondu aux questionnaires :
 - 72 % de femmes et 28 % d'hommes,
 - âgés en moyenne de 25 ans,
 - 13 étudiants venant de la voie primaire (niveau baccalauréat) et 16 du secondaire (niveau maîtrise) ;
- tous les formateurs de la HEPL. Parmi eux :
 - 33 formateurs ont répondu aux questionnaires :
 - 40 % de femmes et 60 % d'hommes,
 - âgés en moyenne de 47 ans et engagés à la HEPL au taux moyen de 74 %,
 - 91 % des répondants ont dirigé des MP, plus de 46 % d'entre eux en ont dirigé au moins 5.

Ces questionnaires s'intéressent aux perceptions des étudiants et formateurs de la HEPL et sont construits autour des concepts suivants :

- image du MP,
- accompagnement durant le séminaire de préparation au MP,
- accompagnement du MP par le directeur.

Par ces questionnaires, nous avons comparé les réponses des étudiants (primaire et secondaire) en fin de formation à la HEPL avec celles des formateurs. Pour la majorité des questions posées, le sujet devait donner son degré d'accord ou de désaccord sur une échelle de Likert en quatre points. Pour chaque question, il pouvait répondre à la question posée en utilisant l'option « autre (précisez) : ... ». Pour chacune des questions, nous avons calculé le pourcentage de sujets

répondant à un item. Pour les questions d'opinion, nous avons regroupé les réponses (tout à fait d'accord et plutôt d'accord) et calculé le pourcentage de réponses positives.

3.1. Image du mémoire professionnel

Près des trois quarts des formateurs pensent que le MP permet d'améliorer les « connaissances en science de l'éducation² et les relations entre enseignants/élèves », alors que du côté des étudiants ils ne sont respectivement qu'environ 50 % se destinant à l'enseignement primaire et 30 % se destinant à l'enseignement secondaire à le penser. De même, plus des deux tiers des formateurs, contre environ la moitié des étudiants, pensent que le MP permet d'améliorer « leurs pratiques à partir d'éléments théoriques, leur capacité d'autoanalyse et leurs méthodes d'enseignement ».

Formateurs et étudiants (plus de 75 %) estiment que le MP peut servir à l'étude de l'impact d'un enseignement. À l'opposé, la plupart ne pensent pas que le MP apporte de l'aide à l'intégration de l'enseignant ou à celle des élèves dans l'école. Les formateurs et les étudiants du secondaire sont partagés devant l'idée que le MP permette d'améliorer le fonctionnement d'une classe, alors que ceux du primaire sont près de 75 % à le penser. Enfin, plus du quart des étudiants du secondaire et moins de 10 % de ceux du primaire pensent que le MP ne sert à rien.

Des six caractéristiques que le MP permet aux étudiants d'améliorer (1. Ma pratique à partir d'éléments théoriques, 2. Mes méthodes d'enseignement, 3. Le fonctionnement d'une classe ou d'une école, 4. L'impact d'un enseignement, 5. Ma capacité à analyser ma propre pratique, et 6. La construction de vos connaissances en sciences de l'éducation), près de 67 % des étudiants « primaires », 50 % des « secondaires » et 84 % des formateurs les considèrent comme améliorés simultanément. En d'autres termes, pour chaque étudiant et formateur, en moyenne, au moins la moitié des caractéristiques ci-dessus (1 à 6) sont considérées comme améliorées par la réalisation du MP.

2. Les citations entre guillemets sont des intitulés tirés des questionnaires.

3.2. Accompagnement par le directeur

Que ce soit du point de vue des formateurs ou des étudiants, les apports du directeur au plan structurel ne doivent pas être basés sur une structure canonique, un chemin prédéfini ou une voie tracée d'avance, sans initiative et sans décision et réflexion importantes. Formateurs et étudiants sont d'accord pour dire que les interventions du directeur sont basées sur une liberté responsable pour favoriser le mémoire professionnel, ouverte au questionnement tant pour l'étudiant que le directeur, à la réflexion personnelle, mais avec quelques passages obligés. Par contre, formateurs et étudiants sont en désaccord pour dire que les instructions du directeur concernant le MP sont guidées par le « respect d'une cohérence basée sur un questionnement qui se construit petit à petit, régulé à chaque étape par de nouvelles instructions pour atteindre un but et pour aider l'étudiant à se situer dans la démarche ». Ils sont également en désaccord pour dire que les instructions du directeur favorisent le processus d'apprentissage lié au mémoire et que l'autonomie des tâches est clairement identifiée.

Qualitativement, les apports du directeur sont perçus beaucoup plus positivement par les formateurs que par les étudiants sauf en ce qui a trait à leur pertinence où ces deux populations sont en accord. D'une manière générale (plus de 50 % d'accord) les interventions des directeurs sont jugées pertinentes, plutôt bienveillantes ; les difficultés sont bien comprises par les directeurs et les apports sont centrés sur la thématique avec des suggestions intéressantes et une grande disponibilité. Concernant la forme des interventions du directeur, les étudiants sont en désaccord avec les formateurs sur le fait que les interventions soient axées sur des conseils méthodologiques portant sur la cohérence et la faisabilité de mémoire et qu'elles soient exigeantes.

Moins d'un tiers des étudiants du secondaire reconnaissent avoir reçu de l'aide de leur directeur dans l'un des domaines investigués. C'est pour « choisir le sujet et poser la question de recherche » qu'ils en ont obtenu le plus. Les étudiants du primaire reconnaissent en général avoir reçu plus d'aide que ceux du secondaire. Plus de la moitié des étudiants du primaire ont eu besoin d'aide pour rechercher et synthétiser la littérature et pour analyser et synthétiser les résultats, alors qu'ils sont seulement 10 % au secondaire pour ces mêmes items. Les formateurs estiment avoir aidé la majorité de leurs étudiants (plus de 80 %) à poser la question de recherche alors que peu d'étudiants

(moins de 40 %) admettent cette aide. À l'exception du choix du sujet, les formateurs affirment apporter significativement plus d'aide aux étudiants du secondaire que ce que ces derniers affirment.

3.3. Accompagnement effectué au sein de la formation

Moins d'un tiers des étudiants « primaires », mais plus des deux tiers des « secondaires » pensent que les contraintes institutionnelles concernant le MP sont inutiles. Plus des trois quarts des étudiants du primaire et la moitié du secondaire sont en faveur d'un « suivi cadré, d'un approfondissement théorique par leur directeur, d'une consultation méthodologique et d'un cours d'analyse de données ». Si majoritairement les étudiants du primaire (près de 70 %) sont en faveur d'un séminaire de préparation au MP, ils sont moins d'un quart au secondaire à juger positivement ce type d'accompagnement.

4. Accompagner la construction de l'objet du MP et guider la démarche méthodologique : les difficultés d'une formation par la recherche

En ce qui concerne la direction du MP, il existe des différences de perception entre les étudiants visant le primaire, les étudiants se destinant au secondaire et les formateurs. Les étudiants et les formateurs sont d'accord pour dire que les interventions du directeur doivent être basées sur une liberté responsable, ouvertes au questionnement partagé et à la réflexion personnelle, ce qui se rapproche d'un accompagnement au sens de Bailleul (2005). Mais les étudiants et les formateurs sont en désaccord sur le rôle des conseils apportés sur la méthode, la cohérence, la faisabilité du mémoire et même sur les exigences. En particulier, la perception du travail autour de la question de recherche est caractéristique des divergences exprimées. En effet, les étudiants ne pensent pas avoir été aidés par les formateurs, alors que, pour ces derniers, c'est leur intervention la plus importante. Ces différences sont peut-être rassurantes quant au rôle d'accompagnateur du directeur (Bailleul et Bodergat, 2001b). On peut donc faire l'hypothèse que les étudiants ont un peu oublié le rôle du directeur sur des éléments constituant la base de leur MP, ce qui tendrait à faire penser qu'ils se sont approprié la démarche de leurs MP.

Par ailleurs, nos résultats confirment que des différences existent quant à la perception du rôle du mémoire par les étudiants qui se destinent à l'enseignement primaire et ceux qui visent l'enseignement secondaire (Bailleul, 2005). Les candidats à l'enseignement primaire apprécient et utilisent les aides proposées par l'institution ou par leur directeur de MP. Ils sont demandeurs de prestations qui ne sont pas actuellement à leur disposition comme une consultation méthodologique et des cours d'analyse de données. Les étudiants qui se destinent à l'enseignement secondaire sont nettement moins satisfaits de la mise en place de ce dispositif de formation par la recherche, peut-être parce qu'ils estiment avoir déjà fait la preuve de leur capacité d'effectuer un mémoire à l'université dans leur discipline d'enseignement et qu'ils ne souhaitent pas endosser une nouvelle fois l'obligation d'effectuer un mémoire.

■ **Conclusion: le MP entre obligation et opportunité**

Le dispositif d'accompagnement proposé aux candidats à l'enseignement primaire semble satisfaire globalement les étudiants et les formateurs. Des résultats similaires ont été trouvés (Perrin, Bailleul et Bodergat, 2009) lors d'une enquête réalisée dans une autre HEP suisse. Pour les étudiants fraîchement sortis de l'université visant l'enseignement secondaire, la situation est différente. Les expériences d'enseignement et d'accompagnement dans les séminaires de préparation au MP pour ce public montrent qu'il n'est pas rare de subir leurs protestations assez véhémentes sur la nécessité d'élaborer encore un mémoire. Le premier défi de la formation semble donc de les convaincre des spécificités des sciences de l'éducation, puis d'essayer d'élargir leurs connaissances méthodologiques en fonction de leurs cursus antérieurs. D'une part, les sciences de l'éducation étudient des objets complexes et évolutifs; il est donc nécessaire d'utiliser des méthodologies particulières et une approche épistémologique faite de nuances. D'autre part, l'indépendance acquise à l'université par ces étudiants les rend très sensibles à toute obligation. Ils approuvent cependant un suivi cadré par leur directeur (modèle universitaire) et ils réclament des cours facultatifs (méthodologie, analyse de données, etc.).

Ces constats amènent à poser une question de fond à la formation supérieure, dans laquelle il est demandé à plusieurs reprises de mener un mémoire. Nous pouvons faire l'hypothèse que nombre d'étudiants candidats à l'enseignement secondaire ne perçoivent pas l'utilité de faire un mémoire. Cette tâche constitue pour eux surtout une obligation, ce qui pose la question des conditions à réunir pour que la recherche puisse réellement avoir une fonction de médiation, si tel est le pari d'une formation par la recherche. Cette constatation montre en effet la fragilité des conditions à réunir pour un effet potentiellement transformateur du MP, censé fonctionner comme une paire de lunettes pour regarder différemment sa pratique ou une partie du système scolaire. C'est à la fois la médiation de la recherche (par ses contraintes méthodologiques) et la médiation de l'écriture (en tant qu'outil cognitif) (Perrin, Béatrix Köhler, Martin et Baumberger 2008a et b) qui sont mal perçues par les étudiants se destinant à l'enseignement secondaire.

Un accompagnement par le seul directeur – comme le réclame ce public – plutôt que sous forme de séminaires, ressentis comme trop contraignants, serait-il suffisant? Cette demande est emblématique de la difficulté mentionnée ci-dessus. Un des enjeux importants du dispositif développé à la HEPL consiste à engager les étudiants dans un processus de clarification d'un objet de MP. Or, une vision large de la recherche en sciences de l'éducation offerte par les cours d'introduction à la recherche et par la confrontation des projets de MP avec les pairs permet d'effectuer des choix réfléchis pour la construction du MP. Cet objectif est difficile à atteindre si l'accompagnement est effectué uniquement par le directeur du mémoire.

Pour tenter de conserver et de développer ces objectifs de formation tout en essayant de résoudre les difficultés mentionnées, notre intention est de conserver une forme de séminaire de préparation au MP, tout en assouplissant et en adaptant l'accompagnement aux besoins de ce public. Les succès et les difficultés rencontrés mettent en évidence que les modalités d'accompagnement et de guidance, distinguées par Bailleul et Bodergat (2001a), jouent un rôle central et doivent être clairement distinguées dans une formation par la recherche, ce qui n'est pas forcément compris par les étudiants et renvoie à la fonction même du MP dans une formation professionnelle.

Bibliographie

- BAILLEUL, M. (2005). «L'accompagnement du mémoire professionnel en formation d'enseignants: un bout de chemin», *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 2, p. 11-26.
- BAILLEUL, M. et J.-Y. BODERGAT (2001a). «Diriger un mémoire professionnel. Entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle: le cas de la formation des enseignants en France», *European Journal of Teacher Education*, 24(3), p. 264-289.
- BAILLEUL, M. et J.-Y. BODERGAT (2001b). «Le travail du mémoire professionnel en deuxième année d'IUFM: entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle. Le point de vue des directeurs de mémoire», *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 34(4), p. 93-122.
- BUCHETON, D. et J.-C. CHABANNE (1999). *Le mémoire comme élément de socialisation professionnelle*, Montpellier, IUFM de l'Académie de Montpellier.
- CRINON, J. (2003). «Conclusion: mémoire et professionnalisation», dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants: observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris et Montréal, L'Harmattan, p. 241-250.
- CROS, F. (1998a). «Être tuteur de mémoire professionnel», dans F. Cros (dir.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants: un processus de construction identitaire*, Paris et Montréal, L'Harmattan, p. 211-232.
- CROS, F. (1998b). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants: un processus de construction identitaire*. Paris et Montréal, L'Harmattan.
- ÉTIENNE, R. (1999). «Le mémoire comme élément de socialisation professionnelle. Quelle insertion professionnelle par l'écriture d'un mémoire?», Séminaire de La Grande-Motte, 10-12 juin, Compte rendu des travaux, Montpellier, IUFM de l'Académie de Montpellier.
- FABRE, M. (2003). «Le mémoire professionnel IUFM: un genre pédagogique?», dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants: observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, Montréal, L'Harmattan, p. 17-39.
- FABRE, M. et V. LANG (2000). «Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant?», *Recherche et formation*, 35, p. 43-58.
- GOMEZ, F. (1999). «Le mémoire professionnel. Revue de travaux», *Les sciences de l'éducation*, 32(4-5), p. 9-90.
- GOMEZ, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- GUIBERT, R. (1998). «Écriture du mémoire: exercice d'apprentissage de la complexité et de construction identitaire», dans F. Cros (dir.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants: un processus de construction identitaire*, Paris et Montréal, L'Harmattan, p. 99-128.
- GUIGUE-DURNING, M. (1995). *Les mémoires en formation: entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris et Montréal, L'Harmattan.

- NADOT, S. (2002). « Mémoire professionnel et rapport au savoir », dans IUFM Nord (dir.), *Le mémoire professionnel : quelles dynamiques pour les enseignants ?*, Nord-Pas-de-Calais, Édition IUFM Nord, p. 21-26.
- PAQUAY, L. (1993). « Le travail de fin d'études, clé de voûte de la formation initiale d'enseignants-chercheurs ? », dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 195-232.
- PERRIN, D., M. BAILLEUL et J.-Y. BODERGAT (2009). « Le mémoire professionnel pour les étudiants de la Haute École pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel : entre constitution d'outils et démarche compréhensive », dans M.H. Mellouki et A. Akkari (dir.), *La recherche au service de la formation des enseignants*, 7, p. 13-42.
- PERRIN, N., D. BÉTRIX KÖHLER, D. MARTIN et B. BAUMBERGER (2008a). « Effets formatifs du mémoire professionnel et enjeux liés à la maîtrise d'une double médiation, celle de l'écrit et de la recherche », communications présentées au colloque *La recherche dans les HEP, Bilan scientifique – bilan institutionnel*, Fribourg.
- PERRIN, N., D. BÉTRIX KÖHLER, D. MARTIN et B. BAUMBERGER (2008b). « **Le mémoire professionnel** : un moyen pour évaluer les compétences des étudiants à l'enseignement ? », dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement. Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 157-178.
- RICARD-FERSING, É., M.-J. DUBANT-BIRGLIN et J. CRINON (2002). « Mémoire professionnel et portfolio dans la formation des enseignants. Une étude comparative », *Revue française de pédagogie*, 139, p. 121-129.
- SAUSSEZ, F., N. EWEN et J. GIRARD (2001). « Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? », dans L. Paquay et R. Sirota (dir.), *Recherche et formation : le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation*, 36, p. 69-87.

10

Évaluation et travail de la subjectivité dans la formation pratique

Bernard André

Haute École pédagogique, Lausanne

bernard.andre@hepl.ch

La subjectivation croissante du travail enseignant a de profondes répercussions tant sur la formation des nouveaux enseignants que sur l'évaluation de leur compétence à enseigner. Par subjectivation, nous entendons la sollicitation de la « personne » de l'enseignant, de son histoire, de ses affects, de ses projets, de ses valeurs, pour en citer quelques aspects. Nous tenterons donc, dans les lignes qui suivent, de contribuer au débat sur la formation et l'évaluation des futurs enseignants, à partir de cette subjectivation que nous circonscrivons à l'aide de divers travaux permettant une compréhension du travail, qu'il soit enseignant ou autre. Nos réflexions s'enracinent dans deux sources distinctes. D'une part, une recherche sur l'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail (André, 2009); d'autre part, de nombreuses interventions dans la formation de ce qui est appelé dans le canton de Vaud les praticiennes formatrices et praticiens formateurs, c'est-à-dire les enseignants qui accueillent dans leur classe les étudiants se formant à la Haute École pédagogique du canton de Vaud, et qui participent à leur formation pratique. En particulier, l'animation de séminaires d'analyse de pratiques professionnelles de praticiens formateurs et la lecture de nombreux bilans de formation suivis d'entretiens avec leurs auteurs ont nourri ces réflexions.

La première partie de ce texte permettra d'explicitier quelques enjeux de la subjectivation du travail; puis nous examinerons les conséquences de cette subjectivation pour la formation pratique et l'évaluation des enseignants en formation, en faisant référence, notamment, aux travaux d'Habermas (1987).

1. La subjectivation du travail

La subjectivation du travail renvoie à la mobilisation accrue de la subjectivité du travailleur dans son activité professionnelle. On assiste actuellement à un renversement de la perspective taylorienne-fordienne. En effet, pour Taylor, l'investissement subjectif du travailleur dans son activité était une menace pour le travail, de manière tant qualitative que quantitative, et la première tâche du concepteur était donc de l'empêcher. Aujourd'hui, les méthodes managériales tendent à stimuler cet investissement, au risque d'en faire une menace pour le sujet (Durand, 2004). À l'homme-machine prôné par Taylor s'est donc substitué l'entrepreneur du travail flexible (Ehrenberg, 1998, p. 199). Les conduites normées dont la finalité était la reproduction efficiente

de la performance ont cédé leur place à l'adaptation continue, à la mise en projet et à l'engagement personnel pour produire malgré les aléas et suppléer aux lacunes des dispositifs. Ou pour reprendre l'analyse de Martuccelli: « Nous sommes ainsi en présence d'un mécanisme de dévolution vers les individus eux-mêmes d'un nombre illimité de responsabilités, transformant les causes en fautes, les erreurs en sanctions, la discipline en acte de contrition publique » (Martuccelli, 2006). Cette subjectivation a plusieurs dimensions, que nous décrivons brièvement.

1.1. Le management de la subjectivité

Elle est d'abord, et cela, dans les entreprises privées de manière massive, une volonté affirmée du management, faisant du travail une occasion de développement personnel en mobilisant la subjectivité, et par là l'implication du travailleur dans l'atteinte des objectifs de l'entreprise. Plusieurs auteurs se sont élevés contre cette mobilisation, en utilisant des termes forts pour dénoncer le phénomène: barbarie douce (Le Goff, 1999); canalisation des pulsions et contrôle des esprits (Gaulejac, 2004); détournement de la subjectivité (Enriquez, 1997); formatage de la subjectivité (Linhart, 2008) ou encore normalisation de l'idéal au travail (Dujarier, 2006). Il s'agit de l'exacerbation d'une servitude volontaire (La Boétie, [1574] 1882), que son intériorisation rend le plus souvent invisible mais non moins aliénante. Dans la lutte pour la performance, le travail devient un lieu non seulement pour une confrontation avec les autres, mais d'abord avec soi-même. Il s'agit de viser l'excellence autant que le dépassement de soi-même. L'activité de travail devient « une histoire entre soi et soi » (Linhart, 2008, p. 17), mobilisant la subjectivité de chacun.

1.2. La subjectivation normative

Dans la subjectivation normative (Baethge, 1991; Bannwolf, 2006), le travailleur est confronté à un affaiblissement des normes au profit d'objectifs généraux. La division de travail entre ceux qui planifient et ceux qui exécutent s'estompe, et chacun est renvoyé à lui-même ou à son « cercle de qualité » pour faire face aux aléas de la production. Dans son analyse sociohistorique des psychopathologies et de leur traitement, Ehrenberg met en évidence le passage du conflit névrotique causé par la confrontation à l'interdit, au vide de l'absence de

limite. « Dans cette nouvelle normativité sociale, commettre une faute à l'égard de la norme consiste désormais moins à être désobéissant qu'à être incapable d'agir » (Ehrenberg, 1998, p. 180). Dujarier, en continuité avec cette analyse, examine la notion d'idéal dans le travail. Celui-ci n'est plus un horizon inatteignable, enraciné cependant dans la pratique et en tension avec elle, mais une prescription désincarnée et descendante, visant la « qualité totale ». Et en niant le réel du métier, cet idéal nourrit la démesure de la tâche et l'impuissance du travailleur : « L'individu trajectoire est indéterminé et sommé de devenir lui-même, face à l'infini des possibles » (Dujarier, 2006, p. 183). En devenant la norme, l'idéal contraint les travailleurs à s'investir toujours davantage pour atteindre les objectifs fixés et progresser continuellement.

1.3. L'adaptation continue

Dubet (2000) nomme « adaptation continue » la logique consistant « à transférer sur les acteurs les tensions que le système lui-même n'est pas en mesure de réduire ». Ce report des tensions contraint le travailleur à opérer des arbitrages difficiles parce que situés dans des contraintes contradictoires. Dans ce contexte, Dubet développe la notion d'expérience sociale, qui désigne « les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité » (Dubet, 1994, p. 15). Parmi les traits constitutifs de cette expérience sociale, on trouve la distance subjective que les individus entretiennent avec le système. Cette distance est un produit de l'éclatement des principes culturels et sociaux dans une hétérogénéité irréductible, permettant et même obligeant une prise de position individuelle, un « quant-à-soi » comme il le nomme. Pour lui, c'est de la tension entre les socialisations, entre modèles culturels et normatifs, que surgit une distance à soi et à la société. L'identité subjective y apparaît donc en creux, par le manque, la distance, l'impossible adéquation. La subjectivité est à la fois engagement et déengagement : engagement dans un modèle culturel et déengagement des autres, que ce soit de manière temporaire ou prolongée. Et lorsque la tension devient irréductible, l'expérience sociale devient désintégratrice et source de souffrance, ce que Dubet et Martuccelli ont particulièrement mis en évidence dans leurs recherches sur l'école (Dubet, 1991 ; Dubet et Martuccelli, 1996).

2. Subjectivation et enseignement

Si l'on en vient maintenant plus directement à l'école, le management de la subjectivité apparaît, du moins en Suisse, relativement peu développé. Si la subjectivation croissante y est quand même de mise, cela est dû à deux causes qui nous paraissent particulièrement importantes, à savoir la nature même du travail enseignant ainsi que le report sur les enseignants des limites, des contraintes et contradictions des systèmes scolaires.

2.1. Un travail interactif, un métier de la relation

L'enseignement est une forme particulière de travail sur l'humain, c'est-à-dire un travail où celui qui s'y engage se rapporte à son objet sous le mode fondamental de l'interaction humaine. Dans ce mode, ce sont les affects qui sont convoqués, en même temps que l'histoire personnelle de l'enseignant, selon la formule de Ben Slama (1989, p. 140-141): « tout être humain a tendance à reporter sur ce qu'il rencontre des traces de ce qu'il fut et de ce qu'il est ». L'enseignement a pour caractéristique principale d'être un travail sur autrui, où le travail a pour finalité une « évolution souhaitée par l'adulte » (Cifali, 1994). Animé de bonnes intentions – instruire, éduquer –, l'enseignant est d'autant plus troublé lorsque les destinataires de ses attentions, de ses efforts, de son implication se révèlent peu intéressés, indifférents, ou même contrecarrent ses visées. C'est ainsi que son activité le mobilise dans sa subjectivité, tant pour faire face à l'échec qu'à l'impuissance, à l'angoisse, aux conflits (Cifali, 1994; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). C'est un travail qui ne peut esquiver la complexité des rapports humains, des représentations et significations, des options d'ordre éthique, des jugements de valeur, ainsi que des dimensions plus émotionnelles et informelles (Maheu et Bien-Aimé, 1996). Ces éléments ne constituent pas seulement le contexte du travail interactif: ils sont constitutifs du travail réflexif lui-même, du rapport direct avec les élèves ou les étudiants.

2.2. Activité objectivante et activité subjectivante

Böhle et Milkau ont introduit la distinction entre « activité objectivante » et « activité subjectivante ». Ils désignent par la première expression une activité basée sur des connaissances objectives, sur des règles reconnues et généralisables (Böhle et Milkau, 1998-1988).

Dans cette activité objectivante, la distinction entre celui qui travaille et le monde physique ou social dans lequel il travaille est essentielle. Tel est, par exemple, le travail de l'ingénieur qui peut s'appuyer pour une part importante de son travail sur des savoirs scientifiques, sur des appareils de mesure donnant des résultats standardisés et sur des méthodes mathématiques éprouvées. Au pôle opposé, Böhle et Milkau définissent l'activité subjectivante en fonction de quatre dimensions que sont la perception sensible, le rapport à l'environnement aussi bien matériel que social, les échanges avec cet environnement et le rôle du sentir. La perception sensible forme un tout, elle est liée intimement au corps. Elle n'est pas l'enregistrement des propriétés de l'environnement, mais « perception participante ». Le rapport à l'environnement est caractérisé par le fait que le monde n'existe pas indépendamment du sujet. « L'activité subjectivante fait par conséquent surgir des propriétés et des significations de l'environnement qui ne sont pas indépendantes de la situation du sujet, de ses intérêts, de ses souhaits et qui se placent dans le contexte de son expérience biographique et de socialisation à laquelle elle est intimement associée » (Böhle et Milkau, 1998-1988, p. 26). Les échanges avec l'environnement sont vus comme un engagement et comme une implication subjective, « dans un mouvement identificatoire » ; l'expression « prendre une situation à bras le corps » illustre cet aspect. L'échange caractérise une action dialogique et interactive entre sujet et environnement. Enfin, dernière dimension, le sentir est intentionnel, au sens de Brentano (1944). Cela signifie que la connaissance qui s'élabore à partir des organes des sens ne procède pas d'abord d'un appareil conceptuel préexistant, mais se construit dans une interactivité avec l'environnement, « dans lequel les connaissances sont "incorporées" et "rentrent dans le sang" sur la base de l'expérience pratique » (Böhle et Milkau, 1998-1988, p. 28). Si la dimension procédurale du travail enseignant relève davantage d'une activité objectivante, on retrouve les caractéristiques d'une activité subjectivante dans la dimension relationnelle et interactive, en remarquant que, si les dimensions respectivement procédurale et interactive peuvent être distinguées analytiquement, elles sont inséparables dans la classe.

2.3. La subjectivation par la formation

Devant les nouveaux défis qui se posent à l'enseignement, de nombreuses réflexions ont eu lieu sur le thème de la formation des enseignants, dans le but de mieux préparer ceux-ci aux conditions

d'exercice actuelles de leur activité. À la suite des travaux de Schön (1994, 1996), de nombreuses voix prônent l'émergence du praticien réflexif. À côté ou de manière plus ou moins coordonnée, on trouve des éléments d'un paradigme personnaliste, dont les finalités sont le développement personnel et la maturité psychologique des enseignants ou futurs enseignants (Beckers, 2007). Cette dernière mouvance fait porter à l'enseignant l'essentiel du poids que représente la confrontation à des situations de moins en moins régulées et de plus en plus complexes. Ce qui est visé, c'est le recul de ses limites personnelles pour faire face aux situations problématiques (Roger, 2007). C'est donc à une subjectivation accrue du métier que l'enseignant est appelé, à travers les formations qui lui sont proposées. Que ce soit par exemple sous des thèmes comme la communication ou la gestion des conflits et des émotions, sa subjectivité est mobilisée par un travail sur ses différents rapports au monde. « Pour affronter l'échec, l'incertitude, le conflit, la différence culturelle, la détresse, l'ennui, le stress, il faut du courage, persévérance, de la générosité, de la décentration, de la sérénité, de la force et mille autres qualités psychologiques et vertus morales. La formation des maîtres est donc nécessairement une formation globale de la personne » (Perrenoud, 1994). Mais lorsque cette formation devient le moyen de pallier les dysfonctionnements du système et à ses contradictions, c'est le danger d'une subjectivation accrue au travers de la formation permettant aux enseignants de dépasser leurs limites, qui est à craindre.

2.4. Un travail en quête de normes

Tardif (1993) distingue deux dimensions dans le travail enseignant, la dimension instrumentale et la dimension interactive. Si la première, à l'instar du travail industriel par exemple, peut s'appuyer sur des savoirs scientifiques et normatifs permettant de réguler l'activité de manière déterminée, il n'en est pas de même pour la seconde, pour les raisons invoquées précédemment. Le travail interactif (Cherradi, 1990; Drysek, 1987; Hasenfeld et English, 1974) est marqué par l'indétermination, la singularité des situations. Tardif propose l'expression de substituts pragmatiques pour nommer les moyens de pallier les « déficiences épistémologiques et techniques du savoir-enseigner » (Tardif, 1993). Ces substituts sont pour lui la violence, l'autorité et la persuasion. Par extension, c'est la personnalité de l'enseignant elle-même qui devient substitut pragmatique dans un métier marqué par

l'absence de savoirs et techniques universels pour guider l'action. Ces propos font bien sûr écho à ceux de Böhle et Milkau examinés précédemment. Dans cette conception, la subjectivation du travail est donc intrinsèque à la nature du métier. S'il existe un corpus de savoirs scientifiquement établi permettant de poser des jalons signifiants sur ce qu'est un enseignement efficace, du moins dans certaines conditions (Bissonnette, Richard, et Gauthier, 2005; Bressoux, 1994; Felouzis, 1997), du point de vue de l'enseignant, l'existence de ce corpus de connaissance n'est généralement pas considérée. Le plus souvent, les réformes scolaires qui se sont succédé, et les pratiques « innovantes » qui les accompagnaient, présentées comme résultats incontestables de recherches scientifiques, ont produit si ce n'est une désappropriation de leur propre travail (Van Campenhoudt, Franssen, Hubert, Van Espen, Lejeune et Huynen, 2004), du moins un certain relativisme, et l'existence d'un référent solide permettant d'évaluer son propre travail est ignorée, voire niée. Cela entraîne une subjectivation accrue de l'activité, la validation de celle-ci ne pouvant se faire que selon l'authenticité (« C'est comme cela que je le sens ») ou la légitimation sociale (« C'est comme cela que l'on doit faire » ou « C'est comme cela que l'on fait ici ») qui ne peut guère être que locale ou communautaire au vu de l'absence de consensus sociétal sur ce qu'est un bon enseignement. Devant ces constats et ces analyses, il convient d'en examiner les conséquences sur l'évaluation des futurs étudiants, lors de leur formation pratique. Nous nous appuyerons, à cette fin, sur les travaux de Jürgen Habermas sur les formes de la rationalité.

3. Mondes formels de la pratique

L'évaluation d'un enseignant stagiaire, qu'elle soit formative ou certificative, peut relever de différentes dimensions – Habermas parle de mondes formels, nous y reviendrons – servant de référence. Lorsque le praticien formateur observe une leçon, son analyse peut ainsi aborder une ou plusieurs des facettes suivantes :

- Une dimension objectivante. L'action entreprise est-elle efficace ? Est-elle fondée sur des principes scientifiques ? Les informations communiquées sont-elles exactes ?
- Une dimension sociale. L'action est-elle légitime ? Respecte-t-elle la déontologie de la profession et les aspects légaux ? Les attitudes sont-elles celles attendues ?

- Une dimension subjective. L'enseignant est-il en accord avec lui-même, congruent ? Son enthousiasme est-il communicatif ? S'est-il senti bien dans la leçon donnée ?

Habermas (1987), refusant une norme unique pour la rationalité qui serait utilitaire ou stratégique, s'est attaché à définir les critères de prétention à la validité permettant ce qu'il appelle l'agir communicationnel, et que Bronckart (2004) élargit à tout agir. Pour ce faire, Habermas met en évidence trois mondes formels (les dimensions illustrées ci-dessus) au regard desquels peuvent s'énoncer des prétentions à la validité d'un agir. Aborder une activité par rapport au monde objectif, c'est l'évaluer en termes de vérité, d'efficacité : vérité des connaissances qui la sous-tendent, efficacité de l'activité par rapport à ses buts. Mais une telle activité se déroule aussi dans un monde social, marqué par des normes : pour prétendre à la validité dans ce monde, il s'agit alors d'en examiner la justesse et la légitimité. Enfin, une activité implique des personnes qui agissent, s'investissant subjectivement, et, par rapport à ce monde subjectif, les prétentions à la validité mobilisent l'authenticité, la sincérité. Ainsi, une même activité peut être saisie dans le monde objectif dans lequel sa trace est un agir qu'Habermas qualifie de téléologique, dans un monde social où sa trace est celle d'un agir régulé par des normes, ou encore dans le monde subjectif, où il apparaît comme agir dramaturgique.

Qu'en est-il alors des prétentions à la validité qu'un enseignant peut faire à propos de sa pratique ou de la pratique d'un autre, comme un stagiaire ? Dans le monde objectif, les prétentions restent plus souvent non abordées. En effet, elles se heurtent d'une part, sur le plan de l'efficacité, à la difficulté de mesurer l'impact de son agir, due entre autres à l'immatérialité du travail enseignant (André, 2009). D'autre part, sur le plan des vérités, une méconnaissance de savoirs scientifiques est rédhibitoire.

L'enseignant veut-il alors mettre en avant la justesse de son action, sa légitimité sociale ? Voilà qu'il se heurte à l'absence de consensus sur ce qu'est ou devrait être une école juste, une action légitime ou un bon enseignant. Les nombreux débats qui agitent autant l'école que la société ne permettent plus de dégager une légitimité qui pourrait s'affirmer avec suffisamment de force pour être utilisée comme étalon de sa propre action.

Des trois mondes habermassiens, il ne reste donc guère que celui du monde subjectif, qui, à défaut de convaincre un autre que lui, lui permettra cependant de se rassurer en vérifiant sa sincérité, ses bonnes intentions dans l'action, l'authenticité de son projet. Ce rabattement sur un agir dramaturgique participe à la subjectivation forte du travail enseignant, étant donné la difficulté de porter un jugement sur sa propre action.

4. La formation pratique et son évaluation

Retrouvons-nous des traces de cette subjectivation dans les évaluations faites par les praticiens formateurs lors des stages pratiques ?

4.1. Les effets de la première question

Nous avons été très surpris de découvrir que la première question des praticiens formateurs dans un entretien est très majoritairement « Alors, comment te sens-tu ? ». Si nous relevons cette question, ce n'est certes pas parce qu'elle se réfère à des émotions. La majeure partie des activités humaines est accompagnée d'émotions, et nous voyons l'intérêt, spécialement dans les approches cliniques de la formation qui sont les nôtres, d'être sensible aux diverses émotions qui peuvent s'exprimer dans un entretien. Mais la question qui se présente est tout autre : poser systématiquement la question « Alors, comment te sens-tu ? », c'est rabattre la prétention à la validité de la leçon dont on va parler sur l'axe de l'agir dramaturgique, c'est-à-dire dans le monde subjectif où l'épreuve se situe dans l'authenticité, dans la vérité soi-même. Ce n'est pas la question en soi qui est maladroite, c'est la systématique de la question, qui pourrait laisser entendre que le premier critère de justification devant une leçon est celui « de se sentir bien ». Mais les deux questions les plus importantes ne sont-elles pas « Qu'est-ce que les élèves ont appris ? » et « Comment puis-je savoir ce qu'ils ont appris ? ». Certains argumenteront peut-être qu'un entretien après une leçon est de l'ordre du *débriefing*, et comme tel nécessite premièrement une verbalisation autour des émotions pour mieux les dépasser. Mais, à moins de galvauder le terme de *débriefing*, il convient de préciser les choses : toute leçon donnée par un enseignant apprenti n'est pas de l'ordre de l'évènement traumatique, du moins pouvons-nous l'espérer. Et donc invoquer les processus de *débriefing* n'a pas de raison. Insistons : occasionnellement, démarrer

sur le ressenti peut être adéquat, si nous ne laissons pas entendre implicitement ou explicitement par la systématique relevée que les émotions seraient la vérité ultime de l'action, et que les seules prétentions définitives à la validité de l'agir de l'enseignant résideraient dans cet accord avec soi-même, dans ce « sentir bien » qui dit davantage l'adhésion au rôle représenté (Goffman, 1991 ; Kaufmann, 2008) que la pertinence de l'enseignement donné.

4.2. Les référentiels

Le mouvement actuel des institutions de formation des maîtres semble aller, du moins en Suisse et au Québec, dans la direction d'une formulation de référentiels de compétences, supposés pouvoir servir d'ossature tant aux programmes de formation qu'à l'évaluation des futurs enseignants. Ces référentiels sont formés de brefs énoncés conceptuels décontextualisés, nécessitant le recours à de nombreuses notions connexes pour être « opérationnels » : composantes de compétence, niveaux de maîtrise, critères, indicateurs. Pour Le Goff, il ne s'agit guère que d'une « pensée gigogne » propre à la sous-culture des milieux de la formation et du management : sur la base d'une première définition d'une grande généralité, on découpe ensuite la notion en catégories et « sous-catégories multiples qui se renvoient les unes aux autres dans une logomachie qui embrouille le sens commun » (1999, p. 31). Si la critique est sévère, elle n'est pas dénuée de tout fondement. Les référentiels méritent-ils leur nom ? Autrement dit, peut-on réellement renvoyer la pratique observée aux énoncés qu'ils proposent, afin de générer un jugement évaluateur professionnel ? L'observation des pratiques en stage semble aller davantage dans la direction d'un exercice *expost*¹, c'est-à-dire qu'une pratique observée est d'abord évaluée pour être ultérieurement mise en rapport avec l'énoncé qui semble lui correspondre, faisant de l'évaluation par compétence un exercice de style ou une justification après coup d'un jugement professionnel où la référence est d'abord subjective. Ce subjectivisme ne la rend pas *ipso facto* sans valeur ou non professionnelle. On peut même penser que l'évaluation posée par l'expert est de fait non liée à un référentiel explicitable par quelques énoncés conceptuels (De Munck, 1999 ; Dreyfus et Dreyfus, 1986). Dès lors, on peut croire que les référentiels,

1. Littéralement *hors de*, après, c'est-à-dire après coup et en dehors de la situation elle-même.

loin de diminuer la subjectivité de l'évaluation, ne font que la cacher par un processus de rationalisation, ce qui peut être un obstacle au développement d'un jugement professionnel reconnaissant la part de subjectivité. Ce n'est pas un référentiel désincarné qui peut assurer un rôle limitant la part de subjectivité, mais un recours, chaque fois que cela est possible, à des dynamiques intégrant de l'intersubjectivité, en créant des espaces professionnels de délibération ou des coévaluations par exemple. En recourant ainsi à un consensus intersubjectif, on rejoint le fonctionnement scientifique (Latour, Woolgar et Salk, 1979).

4.3. Les oubliés du référentiel

Les référentiels ne sont pas limités seulement par leur décontextualisation et leur inadéquation par rapport à la formation d'un jugement expert. Ils laissent de côté, parce que cela est difficile à mettre en mots en utilisant le genre littéraire des référentiels de compétences, des éléments importants, par exemple la présence de l'enseignant en classe. Cette présence a été théorisée (Runtz-Christian, 2000), mais généralement dans le domaine du théâtre et de la danse (Aslan, 1994; Bernard, 1986; Laban, 1994; Pavis, 1996). Runtz-Christian (2000) tente d'objectiver la présence de l'enseignant en caractérisant les composantes de la présence, ses caractéristiques, ses effets affectifs, intellectuels et moteurs. Cette tentative d'objectivation en vue d'une mise en évidence par l'observation, toute nécessaire et intéressante qu'elle soit, laisse l'évaluateur avec une difficulté majeure : celle d'approcher des éléments constitutifs de la personnalité, reflétant de près des aspects biographiques et identitaires de l'évalué. C'est cette proximité qui implique une subjectivation accrue de l'acte d'évaluer. La subjectivité de l'évaluateur et celle de l'évalué sont directement sollicitées, parce que la médiation par le travail, par les résultats, au travers d'observables objectivables, est très ténue. Il s'agit alors, pour l'évaluateur, d'être attentif tant à sa problématisation de la situation qu'à son expression verbale, pour éviter, autant que faire se peut, l'éveil de mécanismes de défense rendant difficile voire stérile la confrontation. C'est un redoublement de l'attention autant qu'une attitude de respect et d'humilité qui est nécessaire pour permettre à l'évalué d'entendre ce qu'il peut entendre.

Nous avons pris, à dessein, l'exemple de la présence, tant parce qu'elle était une dimension pouvant jouer un rôle important dans la relation pédagogique que parce qu'elle était un oublié de la plupart

des référentiels de compétences, mais surtout parce qu'elle reflète un élément de l'investissement subjectif de l'évalué, impliquant ainsi une subjectivation forte de l'activité d'évaluation. Ce qui est particulièrement présent ici l'est à des degrés plus ou moins grands dans bien des aspects du travail enseignant.

■ Conclusion

La formation pratique et son évaluation mettent en évidence deux aspects de la subjectivation de l'activité: celle du stagiaire, et celle de l'évaluateur. Reconnues, ces subjectivations peuvent devenir un objet de réflexion et de travail, permettant de dépasser les limites inhérentes aux référentiels de compétences. L'objectif est alors double. Il s'agit, d'une part, de tenir compte de la subjectivation du travail du stagiaire, afin de favoriser son développement professionnel. Trop souvent, des formateurs sont empruntés pour intervenir sur ces dynamiques subjectivantes, telles que des enjeux de communication, de relations, de présence en classe, ne sachant comment observer et mettre des mots sur ces observations, ni comment intervenir pour dépasser l'obstacle identifié, en évitant les jugements portant sur la personne.

Mais il s'agit aussi, d'autre part, de travailler la subjectivation de l'activité de formation et d'évaluation. Les questions telles que nous les avons traitées sont celles du développement d'un plus grand professionnalisme dans ces deux volets de l'activité, par la création de temps et de lieux permettant l'élaboration de consensus intersubjectifs en vue de jugements professionnels.

■ Bibliographie

- ANDRÉ, B. (2009). *L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail: approche clinique dans le cadre de la scolarité obligatoire vaudoise*, Document inédit, Thèse de doctorat, Genève, Université de Genève.
- ASLAN, O. (dir.). (1994). *Le corps en jeu*, Paris, CNRS.
- BAETHGE, M. (1991). « Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit (Work, socialisation, identity) », *Soziale Welt*, 42(1), p. 6-19.
- BANNWOLF, E. (2006). *Subjektivierung von Arbeit aus der Subjektperspektive*, Munich, Grin.
- BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles, De Boeck.

- BEN SLAMA, F. (1989). «La question du contre-transfert dans la recherche», dans C. Revault d'Allonnes, A. Giami et M. Plaza (dir.), *La démarche clinique en sciences humaines : documents, méthodes, problèmes*, Paris, Dunod.
- BERNARD, M. (1986). *L'expressivité du corps. Recherche sur les fondements de la théâtralité*, Paris, Chiron.
- BISSONNETTE, S., M. RICHARD et C. GAUTHIER (2005). «Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés», *Revue française de pédagogie*, (150), p. 87-41
- BÖHLE, F. et B. MILKAU (1998-1988). *De la manivelle à l'écran. L'évolution de l'expérience sensible des ouvriers lors des changements technologiques*, Paris, Eyrolles.
- BRENTANO, F. (1944). *Psychologie du point de vue empirique*, Paris, Aubier.
- BRESSOUX, P. (1994). «Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres», *Revue française de pédagogie*, (108), p. 91-137.
- BRONCKART, J.-P. (dir) (2004). *Agir et discours en situation de travail*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- CHERRADI, S. (1990). *Le travail interactif: construction d'un objet théorique*. Document inédit, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal.
- CIFALLI, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Paris, Presses universitaires de France.
- DE MUNCK, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit: nouvelles approches de la raison*, Paris, Presses universitaires de France.
- DREYFUS, H.L. et S.E. DREYFUS (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition in the Era of the Computer*, New York, The Free Press.
- DRYSEK, J. S. (1987). «Complexity and rationality in public life», *Political Studies*, 35, p. 424-442.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. (2000). «Peut-on réformer l'école?» dans A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- DUBET, F. et D. MARTUCCELLI (1996). *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DUJARIER, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- DURAND, J.-P. (2004). *La chaîne invisible: travailler aujourd'hui: flux tendu et servitude volontaire*, Paris, Seuil.
- EHRENBERG, A. (1998). *La fatigue d'être soi: dépression et société*, Paris, O. Jacob.
- ENRIQUEZ, E. (1997). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*, Paris, Desclée de Brouwer.
- FELOUZIS, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.
- GAULEJAC, V. DE (2004). *La société malade de la gestion: idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil.
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Éditions de minuit.

- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- HASENFELD, Y. et R.A. ENGLISH (dir.) (1974). *Human Service Organizations*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- KAUFMANN, J.-C. (2008). *Quand Je est un autre: pourquoi et comment ça change en nous*, Paris, A. Colin.
- LA BOÉTIE, E. DE (1882[1574]). *De la servitude volontaire ou Le contr'un: discours*, Paris, Librairie de la Bibliothèque nationale.
- LABAN, R. (1994). *La maîtrise du mouvement, l'art de la danse*, Paris, Actes Sud.
- LATOUR, B., S. WOOLGAR et J. SALK (1979). *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*, Beverly Hills, Londres, Sage Publ.
- LE GOFF, J.-P. (1999). *La barbarie douce: la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte.
- LINHART, D. (2008). *Pourquoi travaillons-nous? Une approche sociologique de la subjectivité au travail*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- MAHEU, L. et P.-A. BIEN-AIMÉ (1996). « Et si le travail exercé sur l'humain faisait la différence », *Sociologie et sociétés*, 28(1), p. 189-199.
- MARTUCCELLI, D. (2006). *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*, Paris, A. Colin.
- PAVIS, P. (1996). *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Dunod.
- PERRENOUD, P. (dir.) (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- ROGER, J.-L. (2007). *Refaire son métier: essais de clinique de l'activité*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- RUNTZ-CHRISTAN, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier?*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Logiques.
- SCHÖN, D.A. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique en formation d'adultes » dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 201-222.
- TARDIF, M. (1993). « Savoirs et expérience chez les enseignants de métier », dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres: détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?*, Québec, CRP, p. 53-86.
- TARDIF, M., C. LESSARD et C. GAUTHIER (dir.). (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales*, Paris, Presses universitaires de France.
- VAN CAMPENHOUDT, L., A. FRANSSSEN, G. HUBERT, A. VAN ESPEN, A. LEJEUNE et P. HUYNEN (2004). *La consultation des enseignants du secondaire*, Saint-Louis, Centre d'études sociologiques des facultés universitaires.

E

I

T

R

A

P



**ANALYSE DE DISPOSITIFS
DE RÉGULATION
ET DIDACTIQUE
DE LA FORMATION**



Le rôle des activités d'élèves dans la formation initiale à l'enseignement

René Barioni

Haute École pédagogique, Lausanne

rene.barioni@hepl.ch

Cette contribution se situe dans la problématique du développement d'une compétence professionnelle centrale à l'enseignement, celle qui, dans le référentiel de la Haute École pédagogique de Lausanne, vise à ce que l'enseignant puisse « Concevoir et animer des situations d'enseignement – apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études ».

Les dispositifs de formation qui visent à articuler théorie et pratique se traduisent notamment par une alternance entre cours donnés en institution de formation (HEP, Faculté des sciences de l'éducation, IUFM...) et actions sur le terrain pilotées par un formateur lui-même enseignant. Or, et à l'instar de Maubant (2007), nous pensons que les véritables enjeux pédagogiques et didactiques des apprentissages professionnels sont occultés par des préoccupations trop centrées sur l'ingénierie de la formation, à savoir la conception et la construction de dispositifs de formation; du coup, ils tendent à sous-estimer la fonction de transmission des connaissances dans le travail des enseignants.

Nous nous sommes dès lors tournés à la fois vers l'analyse du travail (Clot, 2007) et vers la didactique comparée (Leutenegger, 2009; Schubauer-Leoni, 2008; Sensevy, 2008; Sensevy et Mercier, 2007). Nous avons ainsi cherché à mettre en évidence, d'une part, l'action du formateur et ses préoccupations disciplinaires spécifiques et, d'autre part, de possibles composantes génériques correspondant à des formes communes aux pratiques étudiées dans le cadre de son travail. C'était également l'occasion de mieux comprendre la spécificité des objets de formation. Nous avons donc eu recours, en les adaptant, à des dispositifs et cadres théoriques en provenance de l'analyse et de la psychologie du travail. Cette contribution propose de s'arrêter sur deux éléments:

- une modélisation de la formation à l'enseignement dans une perspective de didactique professionnelle;
- un repérage de la place et de la nature de l'objet de formation (dans des séquences ordinaires de formation).

1. Champs théoriques

Cette contribution se situe à la convergence de trois domaines de recherche: l'analyse du travail et la psychologie ergonomique, la didactique professionnelle, les didactiques disciplinaires et la didactique comparée.

1.1. Psychologie du travail et didactique professionnelle

La didactique professionnelle vise à « rendre compte des processus qui sont en jeu, d'une part, dans la formation des compétences lors des situations dans lesquelles intervient une intention de formation et, d'autre part dans le développement de ces compétences au cours de l'activité de travail » (Rogalski, 2004, p. 113). Elle se trouve à la conjonction de deux courants: la psychologie du travail (Leplat, 1985, 2000), axée sur la dimension cognitive de l'activité professionnelle, et la psychologie du développement (Piaget, Vygotski), préoccupée par le rôle de la conceptualisation dans l'action (Merri, 2007; Vergnaud, 1996). Actuellement, l'analyse du travail tente de répondre à un double objectif: construire des contenus de formation correspondant le plus possible aux situations professionnelles réelles et utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences.

1.2. Didactiques disciplinaires et didactique comparée

Les travaux didactiques entrent dans notre problématique à travers les objets à enseigner et à apprendre dont les futurs enseignants doivent devenir experts. En particulier, ils s'intéressent aux conditions de formation pour que les futurs enseignants apprennent à créer à leur tour les meilleures conditions pour que les élèves, d'un degré donné, apprennent un savoir spécifique. Il s'agit donc de former aux « gestes d'enseignement » (Sensevy, 2005; Go, 2007).

Les travaux comparatistes en didactique se sont surtout intéressés, pour l'instant, au travail partagé de l'enseignant et des élèves (Sensevy et Mercier, 2007). Un modèle de l'action didactique conjointe permet notamment d'étudier les processus dynamiques qui caractérisent les pratiques d'enseignement/apprentissage de divers savoirs. Les auteurs du champ s'interrogent sur les dimensions qui seraient spécifiques (selon les objets, les institutions, les agents) et celles d'ordre générique apparaissant dans les différentes situations didactiques.

En convoquant les deux entrées évoquées, cette recherche vise à montrer la pertinence, pour la formation des enseignants, d'une approche de didactique professionnelle qui ne soit pas générale mais comparée (Schubauer-Leoni, 2008) et qui interroge par conséquent les composantes à la fois spécifiques et génériques des dispositifs à l'œuvre en institution de formation.

2. Travail du formateur et action conjointe

Dans le cadre du repérage de la place et de la nature de l'objet de formation (dans des séquences ordinaires), nous nous sommes arrêtés, dans le cadre de cette contribution, sur le « jeu didactique » (au sens de Sensevy, 2007) relatif aux dimensions communes de l'action mésogénétique du professeur et des élèves (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005; Sensevy et Mercier, 2007), dimensions que nous avons importées pour analyser l'action du formateur et des étudiants. Ayant eu l'opportunité d'observer notamment une situation de formation au cours de laquelle les étudiants étaient mis en position d'élèves et avaient pour consigne de résoudre une tâche de géographie, nous nous sommes focalisés sur ce qui est apparu comme relevant de la gestion d'un double contrat (voir la figure 11.2 à la section 7).

3. Regard sur les pratiques ordinaires de formation

Dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement dans une institution de formation de Suisse romande, nous avons voulu comprendre et analyser le travail de deux professeurs formateurs didacticiens dans un cours d'une heure trente dispensé par chacun d'eux à un groupe d'étudiants de première année du cursus préscolaire et primaire. Il s'agit donc d'un public de futurs enseignants généralistes pour des élèves de 4 à 12 ans. Nous avons travaillé avec Max et Lea, dont les domaines d'expertise sont différents, puisque l'un est didacticien de géographie et l'autre d'histoire et de sciences des religions.

Pour saisir les pratiques ordinaires et pour éviter la mise en place d'une séquence de formation et d'une analyse prédéfinies pour les besoins de la recherche, nous avons laissé à chacun des professeurs formateurs le choix du moment et du contenu du cours qui ferait l'objet de la recherche. Nous avons donc choisi d'accompagner des formateurs dans un repérage de gestes professionnels susceptibles d'être mis en débat.

À l'instar de Friedrich (2001) pour qui le lien entre l'intention et l'action n'apparaît pas dans le déroulement de l'action elle-même, car « il est chaque fois à reconstruire à partir de la connaissance a priori et a posteriori des intentions » (p. 96), nous avons choisi d'effectuer avec chaque formateur à la fois un entretien *ante* au processus d'action et une séance d'autoconfrontation croisée *a posteriori*. Contrairement à

la méthode développée par Clot et Faïta (2000), nous avons renoncé à la partie d'autoconfrontation simple qui précède l'autoconfrontation croisée¹ et qui réunit habituellement le chercheur et un professionnel à l'occasion d'une première analyse. En effet, nous avons envisagé cette recherche dans une volonté de compréhension/explication (au sens de Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002) et non dans une perspective de développement de l'expérience. Face au peu de travaux dans le domaine de l'action du formateur d'enseignants, il nous est apparu qu'il fallait d'abord circonscrire quelques-uns des gestes professionnels du formateur avant de faire appel aux caractéristiques du métier. Pour cela, il nous a semblé opportun de recourir à l'autoconfrontation croisée, et ce, pour deux raisons : a) il n'est pas dans la « culture » des formateurs d'échanger sur leurs propres pratiques, qu'elles soient déclarées ou effectives ; b) nous postulons que le regard croisé de chacun des formateurs sur l'action de l'autre participe de manière importante à la « réduction de l'incertitude » (Leutenegger, 2009) de l'analyse.

4. Démarche clinique

L'approche choisie, qui relève d'une « clinique/expérimentale » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002), croise différents types de traces et les « méthodes cliniques d'analyse » permettent un « questionnement réciproque » de celles-ci.

Le croisement entre elles des données issues des cours observés, leur correspondance avec le projet préalable du formateur, ainsi qu'un bilan après coup, participent ainsi à une réduction de l'incertitude quant à l'interprétation donnée aux éléments observables et aux liaisons construites entre les événements.

5. Outils théoriques d'analyse

Pour mieux comprendre l'action du formateur, nous avons fait appel à différents concepts utiles à l'observation, à la description et à la compréhension de cette action.

1. Dans le cadre d'un tel déplacement, il serait dès lors préférable de parler d'« analyse croisée ».

Nous avons convoqué, en plus de la « transposition didactique » de Chevallard (1985/1991), le « contrat didactique » et le « milieu » de Brousseau (1998), les concepts de « chronogenèse », « topogenèse » et « mésogenèse » de Chevallard (1991, 1992). Ce triplet, par ailleurs, a été souvent utilisé pour la compréhension de l'action du professeur. Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000) précisent notamment que : « Enseigner c'est à la fois gérer l'avancée chronogénétique, la partition topogénétique, et le rapport effectif des élèves à la situation didactique et à ses milieux, sans que ces trois types d'action puissent être la plupart du temps clairement séparés » (p. 295).

Pour Sensevy (2001), « dans le processus didactique, le savoir est un savoir-temps » (p. 209). En effet, l'enseignement répartit nécessairement le savoir enseigné sur l'axe du temps et met en évidence le fait que le « temps d'enseignement » et le « temps d'apprentissage » ne sont pas directement superposables, puisque le premier se situe toujours en avance sur le second... La chronogenèse, qui a pour fonction d'assurer la progression du temps didactique, est essentiellement gérée par l'enseignant. La topogenèse relève du partage des tâches et des responsabilités de chacun (professeur et élève) vis-à-vis du savoir enseigné. Parmi les tâches que maîtres et élèves accomplissent, certaines dépendent de la position du professeur, et d'autres de celle des élèves. Ces positions, loin d'être figées, évoluent au fil du temps « puisque les objets culturels à propos desquels enseignant et élèves interagissent, avancent au fil de l'action enseignante en créant nécessairement deux façons de penser, voire de connaître : l'une propre à l'action enseignante et l'autre propre à l'action apprenante » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002, p. 238). La mésogenèse, nécessaire à l'observation des interactions didactiques, se centre sur l'aménagement du milieu et, plus précisément, sur « la co-construction par l'enseignant et par les élèves d'un système connexe d'objets organisés sous la forme d'un milieu pour apprendre, un milieu qui, par définition de l'enjeu d'enseignement/apprentissage, ne peut qu'être en constante évolution » (Schubauer-Leoni, 2002, p. 1).

Enfin, dans la perspective de pouvoir rendre compte de la complexité de l'action du professeur, nous avons fait fonctionner deux « niveaux de description de l'action du professeur » (Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000 ; Sensevy, 2001) :

- le niveau des structures fondamentales de l'action professorale : définir – réguler – dévoluer – institutionnaliser ;

- le niveau des diverses techniques d'actions possibles en lien avec le triplet décrit ci-dessus.

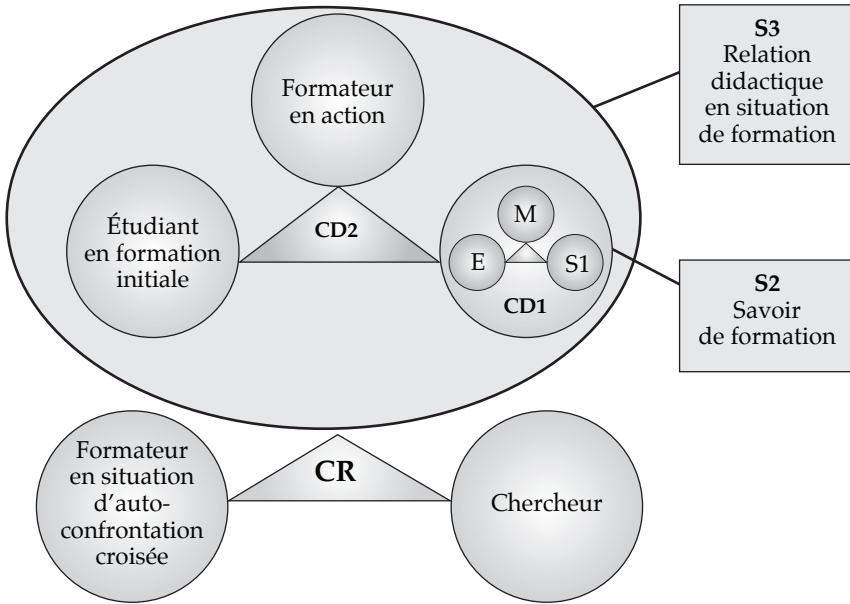
6. Un système de formation pour penser et comprendre les systèmes didactiques

Pour étudier ce qui se passe et se joue dans un système de formation, il paraît utile de construire une modélisation qui situe les systèmes en présence: le système d'enseignement dans lequel prendra place l'enseignant, le système de formation dans lequel le futur enseignant occupe une posture d'étudiant et un système de recherche prenant des formes particulières selon le dispositif de l'étude. Ce dernier système est dans tous les cas à penser comme un lieu de production de connaissances sur les deux autres systèmes emboîtés. Il est pensé pour permettre un rapport réflexif sur les pratiques de formation. La figure 11.1 montre l'emboîtement des trois systèmes en présence dans cette recherche, que nous avons représentés sous la forme de trois contrats: un contrat de recherche (CR), un contrat de formation (CD2) et un contrat didactique (CD1) sur le plan de la classe. D'un point de vue didactique, un contrat se crée dès l'instant où apparaît une intention d'enseignement/apprentissage, donc caractérisée par la présence d'un savoir. Quant au contrat de recherche, il gère les rapports à un objet d'étude: ici l'articulation entre un système de formation et un système didactique.

Situé en fin de chaîne de la transposition didactique, le niveau S1 est celui du savoir enseigné dans le cadre de la classe. Élément solidaire de la relation maître-élève-savoir (contrat didactique de niveau 1 – CD1) qui s'y joue, il ne fait pas l'objet, en tant que tel, d'un enseignement/apprentissage dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, puisque les étudiants sont censés «s'y connaître» suffisamment avant le début de leur formation professionnelle. La situation de formation, elle, met en relation l'étudiant, le formateur et le savoir de formation (contrat didactique de niveau 2 – CD2), lui-même constitué de la triade maître-élève-savoir (S1). Ce deuxième niveau, S2, travaillé par le futur enseignant à la fois sur le plan théorique et sur le «terrain», représente bien l'enjeu d'une relation didactique professionnelle dont l'objet porte, précisément, sur ce qui se passe au sein de la triade maître-élève-savoir. Le savoir S1 étant indissociable du CD1, l'étudiant le revisite ainsi d'une autre manière, en tant qu'objet à

enseigner et non plus à apprendre. De la même manière, au moment des autoconfrontations croisées, le formateur revisite S2, sur lequel portent les observables de la recherche.

FIGURE 11.1



Légende:

CD1 = contrat didactique en vigueur dans une situation d'enseignement/ apprentissage

M = enseignant en classe

E = élève

S1 = savoir à enseigner et à apprendre

CD2 = contrat de formation en institution (Haute École, IUFM...)

CR = contrat de recherche

Un troisième niveau de savoir S3 est un émergent du dispositif de recherche (contrat de recherche CR). En effet, puisque ce dernier a comme intention de mettre en lumière une didactique professionnelle, nous nous trouvons ici en présence d'un formateur en situation d'auto-confrontation croisée, d'un chercheur qui est le garant du dispositif et d'un savoir lui-même caractérisé, comme nous l'avons souligné, par la relation didactique professionnelle. Là également, le niveau S2, seul observable, est revu, cette fois-ci par le formateur à l'occasion des

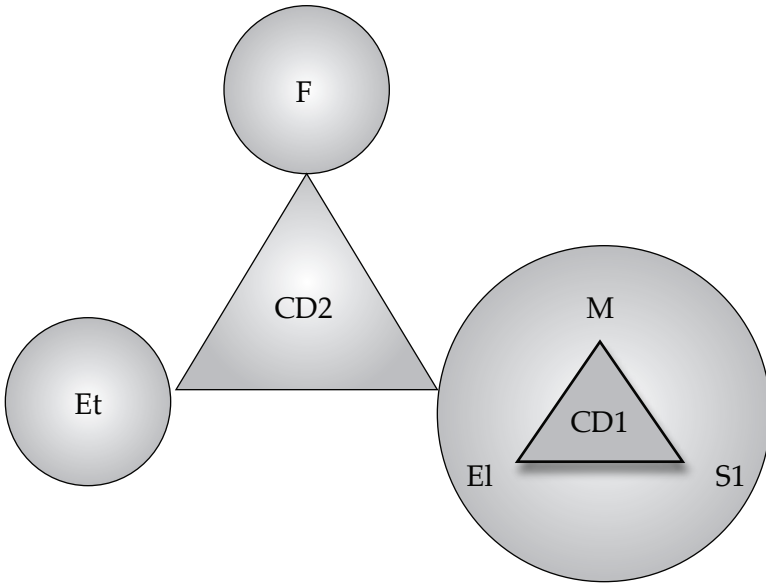
autoconfrontations croisées. À ce niveau, on pourrait presque dire qu'émerge d'abord un savoir S3' correspondant à une connaissance réflexive de la part des formateurs en position d'analyse de leurs pratiques respectives. Les analyses dont cette recherche fait l'objet seraient alors un savoir S3'' dans la mesure où il s'agit d'une production de connaissance *a posteriori* sur la base de l'ensemble des corpus retenus. Nous constatons donc la présence non pas d'une chaîne de savoirs reliant la formation à l'enseignement des savoirs spécifiques, mais de niveaux spécifiques imbriqués. Loin d'une concaténation de triades didactiques ayant dans ce cas chaque fois un sommet commun, nous avons plutôt affaire à trois niveaux de relations dont l'objet de savoir est lui-même constitué d'une nouvelle relation didactique, un peu à l'image des poupées russes.

La recherche conduite ici devra d'abord et surtout mettre en évidence les composantes des milieux agencés par les formateurs et les liens qu'entretiennent entre eux les différents types de savoirs convoqués par ces derniers. Dans une démarche d'explication/compréhension, nous faisons l'hypothèse que la place et l'articulation des savoirs S1 et S2 favoriseront la compréhension des phénomènes dans un mouvement ascendant, alors que le niveau S3 générera une dynamique descendante vers l'explication.

7. Analyse du corpus

En raison des contraintes d'édition, nous ferons référence ici uniquement au cours donné par Max dans le cadre de la didactique de la géographie. Parmi les différents sous-épisodes qui le composent, nous porterons plus particulièrement notre attention sur celui qui occupe la plus grande partie du cours et présente la particularité d'un milieu où les étudiants sont notamment placés en position d'élèves (les termes «étudiant» et «élève» référeront respectivement aux étudiants en formation et aux élèves d'une classe). Ceux-ci devront d'abord traiter le savoir S1 au niveau d'une tâche demandée à l'élève, et ensuite l'analyser d'un point de vue conceptuel. Le formateur se trouve ainsi dans une situation où il s'agit de gérer un double contrat (figure 11.2), donc, dans un modèle de double action conjointe.

FIGURE 11.2



La tâche qui est proposée aux étudiants est tirée du manuel officiel de géographie et consiste en une situation-problème au cours de laquelle les étudiants-élèves doivent établir une étude d'aménagement d'un territoire des Franches-Montagnes. Le tour de parole ci-dessous met en évidence comment se passe le premier glissement d'un savoir S2 «on pourrait faire ça avec les élèves» à un savoir S1 «donc j'ai décidé ou nous avons décidé de travailler une problématique qui est celle-ci».

Max, vous voyez qu'il y a beaucoup de choses hein qu'on pourrait aborder heu on pourrait faire ça avec les élèves, on pourrait ensuite choisir une problématique, etc. [...] et donc j'ai décidé ou nous avons décidé hein partons sur ce principe-là/si vous êtes pas d'accord vous dites/de travailler une problématique qui est celle-ci/comment un agriculteur des Franches-Montagnes exploite-t-il les terres d'un haut plateau [...] il y a la question de l'utilisation du sol on va garder cette problématique-là qui est une problématique qui figure dans le livre.

Max se positionne d'emblée en tant qu'enseignant narrateur de ce qu'il fait, mettant du même coup les étudiants dans une position de spectateurs. Faisant appel à son savoir d'expérience, il montre donc le savoir S1 qu'il utilisait lui-même dans sa propre classe, tout en installant les étudiants dans un rôle fictif d'élèves. Or, le temps manque pour

jouer la scène « pour de vrai » et les étudiants, à l'évidence, ne sont pas non plus de vrais élèves. De manière à aménager un temps suffisant pour traiter du savoir S2, Max ne peut que procéder à de nombreuses accélérations du CD1 « joué », ce qui lui permet de placer le CD2 entre chacune d'elles. Après tout, les étudiants ne sont-ils pas censés « s'y connaître » en termes de S1 ?

On assiste là à une pièce de théâtre originale, où les spectateurs sont appelés à remplacer les acteurs et à venir jouer rapidement une scène, tout en leur laissant suffisamment de temps pour leur permettre ensuite de regagner leur place de spectateurs. De plus, ils savent que ces va-et-vient sont là pour leur apprendre à remplacer le metteur en scène lorsque les vrais acteurs seront présents. Mais les spectateurs ont déjà été acteurs autrefois et leur degré d'excellence les a autorisés à en faire des candidats potentiels à la mise en scène. Apprend-on un tel métier en redevenant acteur, ne serait-ce que pour un court instant ? C'est pourtant ainsi que Max envisage son action. Savoir à enseigner S1 et savoir de formation S2 se confondent par moments, permettant ainsi un glissement de CD1 sur CD2, avec des étudiants tantôt en position d'élèves lorsqu'ils exécutent une vraie tâche d'élève, tantôt futurs enseignants au moment où le formateur formule des commentaires didactiques. En choisissant de prendre CD1 comme milieu, il en consolide la consistance en se substituant à M et en invitant les étudiants à jouer à E.

Dans ce même extrait, il est intéressant de s'arrêter ici sur le double usage du pronom « nous ». En effet, le formateur y recourt non seulement pour montrer qu'il y a eu fusion topogénétique, autrement dit que le choix de la problématique résulte d'un accord avec les élèves, mais également pour replacer les étudiants dans la position de l'acteur-spectateur. Il y a donc suffisamment de savoir S2 pour permettre au formateur de ne pas laisser l'étudiant dans une position trop asymétrique et de ne pas le considérer trop longtemps comme un élève, ce qui pourrait conduire à une rupture du contrat de formation. Ces déplacements topogénétiques intercontrats permettent ainsi d'ouvrir un débat intéressant sur le plan de la didactique professionnelle quant à leur caractère générique en situation de formation. Durant ce temps, le formateur ne procède à aucune évaluation instituante. Tout au plus amène-t-il quelques informations complémentaires au plan de l'économie agricole. Cette modalité de partition topogénétique correspond sans doute à celle que Max suggère aux étudiants de mettre en œuvre au moment où ils auront eux-mêmes la responsabilité du CD1. Mais il

se garde bien de le leur dire de façon explicite, estimant probablement que le degré d'opacité de la situation permet l'acquisition du savoir de formation visé.

Dans la tâche suivante, la comparaison entre différents plans, photos et cartes du point de vue de l'échelle cartographique et le classement de documents selon leur degré de complexité amènent le formateur à dire ce sur quoi il y a lieu d'insister auprès des élèves. Le fait de mentionner ces derniers dans son discours lui permet d'opérer les déplacements topogénétiques nécessaires au maintien d'un CD2. La quasi-totalité du cours va impliquer les étudiants selon une démarche où les savoirs S1 et S2 vont se côtoyer et où ces mêmes étudiants vont être sollicités tantôt comme élèves, tantôt comme futurs enseignants.

Tant l'autoconfrontation que l'analyse de la séance montrent la présence d'un certain nombre d'accélération chronogénétiques à l'intérieur du CD1. Celles-ci s'avèrent sans doute nécessaires, puisqu'il s'agit de ne pas rester trop longtemps dans le CD1, car les étudiants ne sont pas des élèves et le risque de rupture du CD2, dans le cas contraire, s'avère trop important. Max estime donc que le savoir S1 est accessible aux étudiants, que ces derniers, grâce au manuel, ont les moyens d'en faire le tour au moment où il s'agira de l'enseigner, et qu'il n'y a donc pas lieu d'en faire un objet d'étude, même s'il souligne que le rapport personnel des étudiants au savoir représente pour lui un élément d'inquiétude.

8. Ce que ce volet de la recherche met en évidence

Parmi les modalités d'action que met en œuvre le formateur à propos des objets de savoir figure celle qui consiste à placer les étudiants en position d'élèves. Le recours à un double contrat et, donc, à une double action conjointe par l'imbrication qui le caractérise oblige alors le formateur à une gestion spécifique des aspects chrono- et topogénétiques.

Cependant, une telle coexistence ne suffit pas à garantir l'intégration des objets de S2. Nous avons notamment remarqué le fait que Max ne valide pas les réponses des étudiants, mais qu'il renvoie ces derniers au manuel scolaire et que cet événement met également un terme à la gestion du double contrat. Cette modalité de clôture semble indiquer que le contrat en vigueur laisse à l'étudiant la responsabilité

de l'institutionnalisation du savoir de formation. En effet, qu'est censé faire alors le futur enseignant? Le renvoi au manuel scolaire doit-il être interprété comme la «bonne» manière de gérer ce type de tâche en classe? L'étudiant est-il censé connaître la gestion didactique des phases qui suivent la formulation d'hypothèses ou cela doit-il faire partie de son inventivité pédagogique? La question de l'institutionnalisation, quelle que soit par ailleurs la discipline, mérite selon nous une attention particulière, d'autant plus que des travaux récents (Ligozat, 2008) montrent que l'absence de cette phase éloigne encore plus les élèves en difficulté de l'objet de savoir.

La séance d'autoconfrontation a aussi permis de pointer le rapport au savoir des étudiants comme étant une préoccupation majeure du formateur. Demander aux étudiants de résoudre une tâche d'élève du manuel scolaire est sans doute une façon d'en «assurer» la réussite dans la classe, dans la mesure où le savoir à enseigner est d'abord (re)visité par l'étudiant avant d'être envisagé comme «transposable» en tant que S1.

■ Conclusion

Dans la perspective d'une didactique professionnelle qui vise au développement de la compétence «Concevoir et animer des situations d'enseignement – apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études», la prise en compte de la fonction de transmission des connaissances dans le travail des enseignants nous semble incontournable. Parmi les différents milieux que cette recherche a identifiés, la tâche de l'élève convoquée en situation de formation permet de comprendre/expliciter le fonctionnement d'une action conjointe (CD2) qui prend pour objet de formation une autre action conjointe (CD1) possible, ainsi que le *jeu* du formateur sur celui d'étudiants appelés à jouer les élèves. Nous postulons donc que cette double action conjointe, parce qu'elle convoque à la fois le savoir savant, le savoir à enseigner et le savoir tel qu'il pourrait être enseigné, ouvre des perspectives intéressantes pour une didactique professionnelle faisant intervenir la dimension des savoirs à transmettre, que ce soit en termes de développement ou d'évaluation de compétences. Une formation à l'action conjointe et *par* l'action conjointe nous semble dès lors mériter qu'on s'y attarde.

Bibliographie

- BROUSSEAU, G. (1998). « Théorie des situations didactiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, 11(2-3), p. 167-210.
- CHEVALLARD, Y. (1985 et rééd. augmentée 1991). « La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné », *Recherche en didactique des mathématiques*, 9(37), p. 39-48 et 199-233.
- CLOT, Y. (2007). « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et didactique*, 1, p. 83-94.
- GO, H.L. (2007). « La question des gestes professionnels "experts" : identifier, analyser et garder la trace de dispositifs et gestes professionnels experts, dans l'optique de la formation professionnelle (initiale et continue) », Colloque *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*, Arras, mai.
- LEPLAT, J. (1985). *Erreur humaine, fiabilité humaine dans le travail*, Paris, Armand Colin.
- LEPLAT, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*, Toulouse, Octares.
- LEUTENEGGER, F. (2009). *Le temps d'instruire. Pour une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire*, Berne, Peter Lang.
- LIGOZAT, F. (2008). *Un point de vue de didactique comparée sur la classe de mathématiques. Étude de l'action conjointe du professeur et des élèves à propos de l'enseignement/apprentissage de la mesure des grandeurs dans des classes françaises et suisses romandes*, Thèse de doctorat, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève; Lambesc (France), Département des sciences de l'éducation, Université de Provence.
- MAUBANT, P. (2007). « Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants », dans F. Merhan, C. Ronvaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 67-82.
- MERRI, M. (dir.) (2007). « Activité humaine et conceptualisation », *Questions à Gérard Vergnaud*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, coll. « Questions d'éducation ».
- ROGALSKI, J. (2004). « La didactique professionnelle: une alternative aux approches de "cognition située" et "cognitiviste" en psychologie des acquisitions », *@ctivités*, 1(2), p. 103-120, <<http://www.activites.org>>, consulté le 11 mars 2010.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2002). « Introduction à la problématique du symposium. L'analyse de la tâche dans une approche de didactique comparée », Communication présentée lors du 8^e colloque international de la DFLM, sous le thème *Les tâches et leurs auteurs en classe de français*, 26-28 septembre 2001.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2008). « Didactique », dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. et F. LEUTENEGGER (2002). « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire », dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 227-252.

- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. et F. LEUTENEGGER (2005). « Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27, (2005/3), p. 407-429.
- SENSEVY, G. (2001). « Théories de l'action et action du professeur », dans J.-M. Baudoin et F. Friedrich (dir.), *Théories de l'action en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 203-224.
- SENSEVY, G. (2007). « Vergnaud, un pragmatiste ? », dans M. Merri (dir.), *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 23-30.
- SENSEVY, G. (2008). « Didactique comparée, didactique générale », dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- SENSEVY, G. et A. MERCIER (dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- SENSEVY, G., A. MERCIER et M.-L. SCHUBAUER-LEONI (2000). « Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20 », *Recherche en didactique des mathématiques*, 20(3), p. 263-304.
- VERGNAUD, G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 275-292.



Un service de tutorat par les pairs en mathématiques

Apprentissage expérientiel en formation à l'enseignement

France Beaumier
*Université du Québec
à Trois-Rivières*
france.beaumier@uqtr.ca

Ghyslain Parent
*Université du Québec
à Trois-Rivières*
ghyslain.parent@uqtr.ca

Anne Roy
*Université du Québec
à Trois-Rivières*
anne.roy@uqtr.ca

Martin Giguère
*Université du Québec
à Trois-Rivières*
martin.giguere@uqtr.ca

Sonia Lefebvre
*Université du Québec
à Trois-Rivières*
sonia.lefbvre@uqtr.ca

C'est dans le cadre d'une innovation pédagogique (FIP) se déroulant pendant l'année universitaire 2007-2008 qu'un projet de tutorat par les pairs s'implante à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) en formation initiale en enseignement. Ce projet offre une mise à niveau des connaissances en mathématiques à des étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement primaire. Deux types d'étudiants sont ainsi visés : 1) les étudiants qui éprouvent des difficultés avec des notions de base en mathématiques (ÉDM) et 2) ceux qui, par leur aisance à intégrer et à utiliser les notions mathématiques ainsi que les TIC, peuvent devenir les tuteurs qui soutiennent les ÉDM. Ce chapitre décrit principalement l'expérience d'apprentissage vécue par les tuteurs lors des activités de soutien pédagogique et didactique qu'ils ont animées à l'intention des ÉDM ainsi que l'impact de cette expérience sur le développement de leurs compétences professionnelles en enseignement des mathématiques et dans l'utilisation des TIC.

Le développement des compétences professionnelles chez les futurs enseignants ne peut se réaliser sans l'apport de diverses expériences authentiques (Beaumier, 2007 ; Brochu et Bouvier, 2008) et autotéliques (Csikszentmihalyi, 1994 ; Parent, Plouffe et Dubé, 2003) dans un contexte de pratique. Dans le cadre d'un projet FIP 2007-2008, cinq étudiants vivent une expérience à titre de tuteurs en mathématiques auprès de leurs pairs pendant deux sessions universitaires. Ce type de tutorat est privilégié parce qu'il fait appel à une démarche d'apprentissage expérientiel qui favorise le transfert de la théorie à la pratique (Beaumier, 2007 ; Cartier, 2007 ; Côté, 1998).

Ce chapitre expose d'abord le contexte dans lequel cet apprentissage expérientiel se réalise ainsi que le cadre théorique décrivant les cinq étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel selon la taxonomie de Steinaker et Bell (1979). Cette taxonomie sera précisée dans la description de l'apprentissage expérientiel. Ensuite, il y aura présentation d'une activité autotélique réalisée et vécue par les étudiants, qui prend la forme d'un site Web et d'un forum permettant une collaboration entre les tuteurs et les ÉDM. Puis sont présentés les propos des cinq tuteurs portant sur le développement de leurs propres compétences professionnelles en enseignement des mathématiques et sur l'utilisation pédagogique des TIC, telles qu'elles sont décrites dans le référentiel de formation à l'enseignement (MEQ, 2001). De plus, les résultats de ce projet sont analysés à la lumière des étapes de la démarche expérientielle de Steinaker et Bell (1979). Enfin, il y

aura discussion des retombées d'une telle expérience dans le développement des compétences des tuteurs, et la formulation de certaines pistes de développement pour d'autres projets similaires.

1. Apprentissage expérientiel

Ce projet s'inspire de l'apprentissage expérientiel développé par Côté (1998). Selon Beaumier (2007), Cartier (2007) et Côté (1998), la démarche expérientielle dans l'apprentissage est efficace. Il est donc pertinent d'élaborer un projet de tutorat par les pairs en mathématiques en respectant les principes de cette démarche et des activités autotéliques.

1.1. Démarche d'apprentissage expérientiel

Selon Côté (1998), la démarche d'apprentissage expérientiel exige du tuteur une constante prise de conscience de l'objet d'apprentissage, du but qu'il vise, des stratégies qu'il utilise pour l'atteindre, des réajustements lorsqu'il les juge pertinents et d'une autoévaluation du processus cognitif entrepris. Afin de s'engager pleinement dans son projet de soutien pédagogique auprès des EDM, le tuteur doit devenir conscient de son propre apprentissage des habiletés d'aidant. C'est en se donnant l'occasion de ressentir et de vivre les activités expérientielles qui se rattachent à sa tâche que le tuteur favorise le développement de son jugement. Ainsi, le tuteur évalue le lien entre, d'une part, ce qu'il perçoit de sa tâche de tuteur et de ses exigences et, d'autre part, ce qu'il connaît et ne connaît pas dans l'exécution de cette tâche. À la suite de ses évaluations, le tuteur prend conscience du contrôle qu'il exerce sur son processus d'apprentissage, ce qui lui permet, d'une part, de gérer et réguler son raisonnement et le produit de l'apprentissage et, d'autre part, de renforcer son sentiment d'efficacité personnelle en enseignement. Le processus d'apprentissage expérientiel se continue, chez le tuteur, lorsqu'il accorde une valeur à ses activités mentales et à leur produit, ce qui l'incitera à poursuivre son engagement comme tuteur. La perception du degré de confiance du tuteur en ses compétences et en sa capacité à gérer son processus mental, ainsi que la valorisation qu'il leur accorde, stimule sa capacité de jugement. Dès lors, sa réflexion détermine son engagement à poursuivre sa démarche et favorise l'intégration de son apprentissage dans sa vie personnelle. L'évaluation de ce changement renforce de nouveau sa capacité de jugement et enclenche le désir de partager et

de promouvoir cette expérience en s'engageant socialement à aider les autres à poursuivre la même démarche (Beaumier, 2007; Côté, 1998). Cette nouvelle expérience, où le tuteur joue un rôle social influent, contribue à renforcer ses capacités de jugement (Côté, 1998) et favorise un sentiment d'efficacité personnelle généralisé. Cette démarche d'apprentissage comporte cinq étapes et treize sous-étapes qui seront décrites dans les paragraphes suivants et illustrées à partir d'objectifs professionnels qui découlent de l'expérience des séances de tutorat auprès des EDM.

La première étape « Ouverture à l'apprentissage » comprend les trois sous-étapes suivantes: 1) Perception de l'objet d'apprentissage [Objectif: Formuler le sens des interventions auprès des EDM]; 2) Réponse à l'apprentissage [Objectif: Manifester son besoin d'apprendre et son degré d'intérêt afin de développer et d'utiliser ses compétences professionnelles en enseignement des mathématiques et dans l'utilisation pédagogique des TIC] et 3) Disposition à s'engager dans l'apprentissage [Objectif: Expliciter ses raisons et ses motifs de développer et d'utiliser ses compétences professionnelles en enseignement des mathématiques dans l'utilisation pédagogique des TIC].

La deuxième étape, « Participation à l'apprentissage », compte deux sous-étapes: 1) Représentation de l'apprentissage [Objectif: Décrire ses compétences en mathématiques et en TIC et les utiliser dans la planification d'une démarche d'apprentissage et d'une intervention auprès d'un EDM] et 2) Modification, s'il y a lieu [Objectif: Exprimer dans ses propres mots l'importance qu'on accorde au développement des compétences en enseignement des mathématiques et de sa compétence à utiliser les TIC à des fins pédagogiques].

La troisième étape, « Identification à l'apprentissage », se divise en quatre sous-étapes: 1) Renforcement de l'engagement dans l'apprentissage [Objectif: Affirmer l'importance qu'on accorde au développement des compétences en enseignement des mathématiques, évaluer la performance de ses interventions, de son processus d'apprentissage et en faire l'analyse critique]; 2) Émotion que cela peut faire vivre [Objectif: Évaluer l'engagement dont on fait preuve dans ses interventions et dans son apprentissage dans un contexte réel]; 3) Personnalisation de l'apprentissage que le sujet apporte [Objectif: Manifester avec confiance un engagement intellectuel lors de l'enseignement des mathématiques et d'interventions réelles ou virtuelles] et 4) Partage de l'expérience avec l'entourage [Objectif: Verbaliser aux

autres tuteurs son expérience d'enseignement des mathématiques dans un processus de développement des compétences professionnelles lors des interventions].

La quatrième étape consiste en une « Intériorisation de l'apprentissage ». Elle comprend les deux sous-étapes suivantes : 1) Expansion de l'apprentissage dans le quotidien [Objectif : Utiliser les compétences en enseignement des mathématiques et l'utilisation pédagogique des TIC à d'autres situations] et 2) Valeur intrinsèque qui est accordée à cet apprentissage [Objectif : Prendre conscience de l'effet de cet apprentissage expérientiel dans sa façon d'agir au quotidien et dans sa manière d'être et d'enseigner].

La cinquième étape, « Dissémination », comporte deux sous-étapes : 1) Témoignage décrivant l'intégration de l'apprentissage effectué [Objectif : Communiquer les effets de cet apprentissage expérientiel en enseignement des mathématiques et de l'utilisation pédagogique des TIC sur ses manières d'être et de vivre] et 2) Incitation auprès de l'entourage à s'engager dans une même démarche d'apprentissage expérientiel [Objectif : Rechercher des moyens de stimuler, chez d'autres futurs enseignants, le désir de s'engager dans le développement des compétences d'enseignement des mathématiques et dans l'utilisation pédagogique des TIC].

Ainsi, les expériences d'apprentissage vécues, d'une étape à l'autre, par le tuteur suscitent chez lui un changement progressif et cumulatif tant au point de vue comportemental, cognitif, émotif que social. Le fait de respecter les cinq étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel du modèle proposé par Côté (1998) permet l'actualisation de l'acte d'apprentissage des notions mathématiques et le développement des compétences en enseignement. Cependant, il y a lieu de croire que ces expériences d'apprentissage ont une finalité en soi et qu'elles sont véritablement autotéliques.

2. Aspect autotélique de cette expérience de tutorat

La démarche d'apprentissage expérientiel offre aux tuteurs un modèle autoformateur permettant un apprentissage significatif quant à la mobilisation des compétences professionnelles liées à l'enseignement des mathématiques et à l'utilisation pédagogique des TIC auprès des EDM. Cette démarche laisse libre cours à la création d'activités qui

pourraient être qualifiées d'autotéliques en ce sens qu'elles respectent les cinq caractéristiques proposées par Csikszentmihalyi (1994) : 1) une adéquation entre les aptitudes de l'individu et les exigences du défi rencontré ; 2) une action dirigée vers un but et encadrée par des règles ; 3) une rétroaction qui permet de savoir comment progresse la performance ; 4) un engagement réel relatif à la tâche et 5) une absence de préoccupation exclusive de ses propres besoins et une impression que le temps consacré à la tâche passe très rapidement.

Ainsi la création du site Web et ses constants ajustements sont un exemple d'une activité autotélique. En effet, le site se réalise et demande des aptitudes particulières à son concepteur et à ses collaborateurs ; les tuteurs s'engagent dans la tâche, qui comporte la création et l'utilisation d'un outil de communication entre les tuteurs et les EDM. De plus, le site permet une rétroaction immédiate étant donné que le tuteur répond dans les plus brefs délais aux demandes d'aide. Par conséquent, un ajustement du contenu du site se fait au fur et à mesure que des besoins spécifiques apparaissent. Le retour sur cette expérience évoque une autoformation et une contribution à la formation des autres étudiants : tuteurs et EDM. D'ailleurs, selon Parent, Plouffe et Dubé (2003), les activités autotéliques doivent avoir une finalité en soi, partir du vécu de l'individu et être « autorenforçantes ». Elles développent ainsi des compétences qui se généraliseront, de façon spontanée, dans le quotidien.

Dans les lignes qui suivent, il est intéressant d'expliquer le déroulement du projet de tutorat auprès d'EDM par des tuteurs qui constitue, dans son ensemble, une activité qualifiée d'autotélique.

3. Déroulement du projet

Lors de l'entrevue de sélection des tuteurs, les critères suivants sont retenus : 1) leur connaissance des notions mathématiques prévues dans le Programme de formation de l'école québécoise ; 2) les stratégies que les candidats sont enclins à utiliser en résolution de problèmes ; 3) leur désir de développer les compétences professionnelles en enseignement des mathématiques ainsi que dans l'utilisation des TIC et 4) une moyenne cumulative supérieure à 3,2 sur 4,3. Cinq tuteurs sont choisis, dont trois étudiants de troisième année au baccalauréat en

éducation préscolaire et en enseignement primaire, et deux étudiants en troisième année au double baccalauréat en mathématiques et en enseignement secondaire des mathématiques.

Afin de connaître la perception des tuteurs quant à leur engagement visant le développement de compétences en enseignement des mathématiques et dans l'utilisation des TIC, un questionnaire leur est distribué. De plus, une autoévaluation est produite, par chaque tuteur, à la mi-session et en fin de session, et ce, durant les deux sessions universitaires 2007-2008.

À la fin du projet, les tuteurs indiquent, dans un questionnaire, l'amélioration perçue quant aux douze compétences professionnelles en enseignement. De plus, une entrevue individualisée est menée auprès des tuteurs afin que ceux-ci valident les interprétations des analyses faites par les chercheuses quant au réinvestissement des apprentissages réalisés lors du projet.

Cette recherche voulant explorer la possibilité qu'un projet de tutorat par les pairs ait des effets positifs sur le développement des compétences professionnelles, il est important de mettre en relation la nature des améliorations perçues avec le libellé de chacune des douze compétences mentionnées dans le référentiel (MEQ, 2001). C'est ce qui sera fait dans les prochains paragraphes.

4. Développement des compétences professionnelles chez les tuteurs

L'analyse et l'interprétation des résultats issus des questionnaires ainsi que ceux découlant de l'entrevue portent à croire que le projet de tutorat par les pairs a permis aux tuteurs de percevoir un développement accru de certaines compétences professionnelles en enseignement. En effet, les données révèlent qu'il y a eu une plus grande amélioration dans les compétences qui, selon les catégories du MEQ (2001), contribuent aux fondements de l'enseignement [compétences 1 et 2], à l'apprentissage du contexte social et scolaire [compétences 7, 8 et 10] et à l'identité professionnelle [compétences 11 et 12]. Voici la nature de l'amélioration de certains aspects de ces compétences.

Compétence 1: Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objet de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

Améliorations: a) Compréhension du Programme de formation dans le domaine des mathématiques au primaire; b) Connaissance des styles d'apprentissage et des modèles d'intervention; et c) Utilisation de leurs connaissances en mathématiques.

Compétence 2: Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Améliorations: a) Utilisation et expression de notions mathématiques; b) Qualité de la langue écrite; et c) Vérification de l'orthographe de certains mots.

Compétence 7: Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

Améliorations: a) Utilisation des stratégies afin de s'adapter adéquatement aux différentes difficultés rencontrées par les EDM; et b) Prise en compte des styles d'apprentissage dans les interventions destinées aux apprenants en difficulté.

Compétence 8: Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

Améliorations: a) Conception d'un site Internet; b) Utilisation du courriel, d'un site Web, d'un forum de discussion; c) Apprentissage de nouvelles fonctionnalités des logiciels de traitement de texte et du tableur; et d) Création de documents informatisés.

Compétence 10: Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans les programmes de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

Améliorations: a) Coopération et concertation des tuteurs entre eux ainsi qu'avec les professeurs-chercheurs pour l'avancement du projet; et b) Recherche de sens, cohérence et consensus au sein d'une communauté d'apprenants.

Compétence 11: S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Améliorations: *a)* Recherche de meilleurs outils d'intervention et de meilleures stratégies pédagogiques; *b)* Questionnement et quête de savoirs; *c)* Ouverture aux critiques des collègues; *d)* Reconnaissance de l'importance de l'affect dans l'apprentissage et l'enseignement; *e)* Réflexion critique sur ses propres stratégies; et *f)* Acquisition d'un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprenants constituée des tuteurs et des professeurs.

Compétence 12: Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Améliorations: *a)* Apprentissage des tuteurs à mener une discussion pédagogique entre eux, relative aux expériences vécues avec les EDM; *b)* Aspiration à fournir les meilleurs outils possible; et *c)* Apprentissage à se soucier des droits d'auteurs, de la confidentialité et de l'éthique de la recherche.

En somme, les tuteurs perçoivent que le projet a contribué à une meilleure compréhension du Programme de formation en mathématiques au primaire. Ils constatent l'importance de connaître le style d'apprentissage de l'élève et les modèles d'intervention auprès d'apprenants en difficulté d'apprentissage. Ce projet permet aussi aux tuteurs d'adapter leurs stratégies d'enseignement aux difficultés rencontrées ainsi qu'au style d'apprentissage dominant des EDM.

Par ailleurs, l'analyse des données recueillies auprès des tuteurs permet de voir que les étudiants tuteurs ont intégré l'utilisation des TIC par différents moyens: 1) en utilisant régulièrement le courriel comme mode de communication; 2) en créant un site Web; 3) en discutant à l'aide d'un forum de discussion; et 4) en créant une variété de documents électroniques. À cet effet, les propos d'un étudiant-tuteur illustrent cette intégration: *Je perçois une progression. [...] je pense que c'est la compétence 8, les TIC, que j'ai le plus améliorée. J'avais déjà beaucoup de connaissances, sauf que les commentaires des autres tuteurs sur le site, ou même de visiteurs ou des personnes à qui j'ai montré le site m'ont fait voir des choses qui fonctionnaient moins bien.*

La démarche d'apprentissage expérientiel, en faisant appel aux échanges entre étudiants tuteurs et à la création d'activités auto-téliques, a fait en sorte que ce projet a offert l'occasion de former

une communauté d'apprenants. Ainsi, on a pu constater une coopération et une concertation entre les tuteurs et entre les tuteurs et les professeures responsables du projet. Ce qui a permis de donner un modèle de développement de la compétence 10 qui exige de travailler de concert avec une équipe pédagogique, et de la compétence 11 qui demande de s'engager professionnellement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. À cet effet, le principal concepteur du site Web livre les propos suivants : *Dans les compétences professionnelles, il y a aussi eu beaucoup de concertation, de coopération avec les pairs. On est considéré comme expert, donc on peut se faire des critiques ouvertes, sans mal le prendre. Pour ce qui est des mathématiques plus particulièrement... il y a eu vraiment une prise de conscience de ce que je faisais inconsciemment. [...] En parlant aux EDM ou par le forum aussi, l'intervention que j'ai faite, cela m'a amené à ramener au niveau de la conscience finalement ce que je faisais pour arriver à des solutions ou pour comprendre le Programme de formation. La communauté d'apprenants formée autour du projet permet de développer des compétences professionnelles parce que le tuteur a des responsabilités et c'est un déclencheur pour l'engagement.*

■ Conclusion

Le but de cet exposé était de décrire un projet de tutorat par les pairs et de faire part des retombées d'un tel projet sur le développement des compétences mentionnées dans le référentiel. L'analyse de ce projet de tutorat par les pairs permet de voir qu'il contribue au processus de professionnalisation car il nécessite la mobilisation de compétences professionnelles (MEQ, 2001), et ce, dans un contexte d'apprentissage authentique et complexe (Bélaïr et Lebel, 2007). De plus, il intègre la notion d'engagement par une démarche d'apprentissage expérientiel, laquelle serait, selon Gohier (2005), essentielle au développement de l'identité professionnelle. Enfin, un tel projet de tutorat engage les tuteurs dans une démarche active et autogérée de recherche, de représentation, d'organisation, d'interprétation, de partage et de communication de l'information.

À la lumière de ce projet, le tutorat par les pairs demeurerait une voie intéressante, outre les cours et les stages, pour développer les compétences professionnelles dans la formation initiale en enseignement chez de futurs enseignants du primaire et du secondaire. En fait, une démarche d'apprentissage expérientiel inspirée des travaux

de Côté (1998) et de Beaumier (2007) et ayant, selon Csikszentmihalyi (1994) et Parent, Plouffe et Dubé (2003), un caractère autotélique, offrirait l'occasion de multiplier les apprentissages dans les domaines cognitif, affectif, social et professionnel. En effet, en plus d'une amélioration dans plusieurs compétences professionnelles, cette expérience a aussi incité les tuteurs à : 1) créer et utiliser certains outils informatiques ; 2) établir une relation entre tuteurs ; et 3) établir des liens professionnels avec les professeurs qui encadraient ce projet. Enfin, devant la contribution de cette expérience de tutorat au développement des compétences professionnelles, il y aurait lieu d'encourager l'intégration de projets similaires de tutorat dans la formation en enseignement.

Bibliographie

- BEAUMIER, F. (2007). *Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants dans leur utilisation des stratégies cognitives, des stratégies métacognitives et du jugement métacognitif, dans leur apprentissage et dans leur enseignement auprès d'un élève en difficulté, au cours d'un Programme d'apprentissage expérientiel*, Thèse de doctorat en psychopédagogie non publiée, Québec, Université Laval.
- BÉLAIR, M.L. et C. LABEL (2007). «L'approche collaborative dans l'implantation d'un dispositif d'évaluation des compétences en milieu de pratique», *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, <http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Louise_BELAIR_156.pdf>.
- BROCHU, A.-C. et F. BOUVIER (2008). «Évaluer en même temps que les compétences se développent», dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Label et D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 109-134.
- CARTIER, R. (2007). *Étude de la métacognition comme processus et produit au sein d'une démarche d'apprentissage expérientiel entreprise par des aspirants policiers inscrits à un programme de formation initiale en patrouille gendarmerie à l'École nationale de police du Québec*, Thèse de doctorat en psychopédagogie non publiée, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- CÔTÉ, R. (1998). *Apprendre. Formation expérientielle stratégique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1994). *Vivre. La psychologie du bonheur*, Paris, Robert Laffont.
- GOHIER, C. (2005). «La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie», dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 41-60.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

PARENT, G., A. PLOUFFE et D. DUBÉ (2003). «Sport, Académique et Motivation (SAM): un projet emballant pour des élèves présentant un trouble de comportement», dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 103-132.

STEINAKER, N.W. et M.R. BELL (1979). *The Experiential Taxonomy: A New Approach to Teaching and Learning*, New York, Academic Press.

13

Évaluer les élèves en résolution de problèmes mathématiques

Une compétence professionnelle
à développer

Renée Gagnon

*Université du Québec à Trois-Rivières
renee.gagnon@uqtr.ca*

Corneille Kazadi

*Université du Québec à Trois-Rivières
corneille.kazadi@uqtr.ca*

Avec les changements curriculaires actuels, les enseignants sont confrontés dans l'exercice de leurs pratiques à une série de transformations d'origines et de significations différentes, dont la gestion de la progression des apprentissages, qui les amène en « praticiens réflexifs » à observer et à évaluer le développement des compétences des élèves dans des situations d'apprentissage.

Ainsi, dans le contexte de la formation à l'enseignement, une des compétences que le futur enseignant doit développer porte sur « l'évaluation de la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (MEQ, 2001a, p. 91). À cette fin, l'étudiant en formation ou l'enseignant en fonction doit être en mesure de recueillir des informations pertinentes lui permettant de repérer les capacités et les difficultés des élèves afin d'adapter son enseignement et de favoriser la progression des apprentissages. Du point de vue de la didactique des disciplines, cela exige, entre autres, la connaissance et la maîtrise des contenus à enseigner et la capacité d'analyser des productions d'élèves au quotidien afin d'étayer son jugement sur le développement de la compétence disciplinaire des élèves. Par exemple, en situation d'enseignement-apprentissage de la résolution de problèmes mathématiques, les informations à recueillir portent sur la capacité des élèves à produire une démarche de résolution et un résultat corrects et à expliciter, le plus souvent à l'écrit, cette démarche et ce résultat.

Dans le présent chapitre, nous tenterons de mettre en évidence les enjeux liés à l'évaluation des trois compétences de mathématiques au primaire : résoudre une situation-problème, raisonner à l'aide des concepts mathématiques et communiquer à l'aide d'un langage mathématique. Ces compétences ne peuvent pas être considérées comme disjointes. Elles sont plutôt liées dans leur développement et leur fonctionnement. En effet, selon le Programme de formation de l'école québécoise, « raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques ne peut logiquement se faire que si l'on communique avec le langage mathématique et le raisonnement mathématique s'exerce le plus généralement en situation de résolution de situations-problèmes » (MEQ, 2001b, p. 125). Par ailleurs, le décloisonnement des disciplines, privilégié par ce programme, nous incite à adopter une perspective bidisciplinaire, faisant intervenir les disciplines du français et des mathématiques, le plus souvent considérées comme deux disciplines qui n'ont aucun lien entre elles et qui doivent être enseignées séparément. En effet, le ministère de l'Éducation met en

évidence l'importance d'une formation décloisonnée en notant que «l'enseignement des éléments de contenu fragmentés ne répond plus aux besoins. Il faut décloisonner les apprentissages et amener les élèves à découvrir les relations entre ces éléments pour qu'ils puissent construire leurs savoirs par la résolution de problèmes complexes» (MELS, 2003, p. 10-11). L'interdisciplinarité (la bidisciplinarité, dans notre cas) est une composante privilégiée par le MELS. Dans cette perspective, les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent tenir compte des contenus, des stratégies, des processus et des démarches de deux disciplines en présence. Enfin, dans ce chapitre, un exemple de résolution d'un problème comportant des données graphiques par une élève du 2^e cycle du primaire (4^e année) sera également présenté afin d'illustrer différents aspects liés à l'évaluation de sa démarche de résolution.

1. Évaluer les apprentissages dans une perspective bidisciplinaire

L'enseignement des mathématiques n'est pas seulement limité au contenu des programmes de la discipline. Il s'inscrit dans une démarche interdisciplinaire et s'intègre dans une politique éducative prenant en compte les axes prioritaires du projet scolaire et les spécificités du projet d'établissement (Briand, 2000). En plus, les mathématiques sont enseignées en français, ce qui fait que ces deux disciplines sont intimement liées.

1.1. Contexte et choix didactiques

À l'école, les problèmes mathématiques que l'on propose aux élèves sont, le plus souvent, linéarisés sous la forme d'un énoncé écrit. Cet énoncé raconte une histoire incluant des valeurs numériques, même si celle-ci est réduite à sa plus simple expression. Nous le considérons donc comme un texte à part entière ; résoudre un problème commence alors par la lecture du texte pour le comprendre.

Comprendre¹ l'énoncé d'un problème, c'est construire une représentation du contenu évoqué dans le problème. Pour construire cette représentation, l'élève cherche des opérateurs sémantiques (Gagnon, 1995) du type «gagner», «en tout» «de plus», «perdre», «reste-t-il», «de moins» qui lui permettront interpréter l'énoncé du problème dans un registre de perte ou de gain (Conne, 1984). Certaines relations évoquées dans l'énoncé du problème sont plus difficiles à interpréter dans un tel registre par l'enfant. Ainsi, il n'est pas nécessairement équivalent pour lui de dire que l'on «a gagné 12 billes» ou que l'on «a 12 billes de plus» (Vergnaud, 1981). Par ailleurs, la représentation élaborée par le solutionneur le conduira à appliquer une procédure de résolution, par exemple recourir à une opération fondamentale telle que l'addition ou la soustraction. Appliquer une procédure ou une démarche de résolution de problèmes doit correspondre aux tâches d'apprentissage présentées aux élèves et aux types d'évaluation proposés par l'enseignant.

1.2. Les tâches mathématiques et les différents types d'évaluation

Selon la tâche, qu'il s'agisse d'un exercice, d'une situation d'application, d'une situation-problème ou d'une situation complexe, l'évaluation est complètement différente du point de vue de sa réalisation. Par exemple, un «exercice» est une situation peu contextualisée qui implique la mobilisation de concepts et de processus mathématiques ou leur combinaison, appris antérieurement. Son évaluation porte sur la réponse finale, le produit fini. Quand l'enseignant évalue un exercice, il doit avoir à l'esprit que cette évaluation permet peu à l'élève d'exprimer son raisonnement puisque celui-ci est rarement amené à justifier ses énoncés ou ses actions.

On peut cependant trouver des cas atypiques qui demandent une réflexion si l'on creuse un peu plus. Par exemple, dans cet exercice « $7 + 3 =$ », on s'attend à ce que l'élève écrive le nombre 10. Mais un élève qui donnerait : « $7 + 3 = 3 + 7$ » comme réponse, montre que cet élève maîtrise la commutativité de l'addition, tandis que la réponse « $7 + 3 = 6 + 4$ » illustre la maîtrise de la décomposition d'un nombre

1. Nous reprenons intégralement certains propos déjà présentés dans R. Gagnon et C. Kazadi (2007-2008), «Communiquer une démarche de résolution de problèmes en mathématiques au primaire», *Vivre le primaire*, hiver.

et que « $7 + 3 = 2 + 5 + 3$ » montre le début de l'associativité. Du point de vue de l'évaluation, ce résultat atypique illustre que l'élève sait organiser de façon logique un enchaînement de relations, celui étant essentiel au développement de la compétence à «raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques» (MEQ, 2001b, p. 128).

L'évaluation se complique encore plus lorsque les élèves abordent une situation d'application par l'habillage et les tournures logicomathématiques qui interviennent dans les énoncés des problèmes écrits². La situation d'application exige l'utilisation de stratégies de résolution de problèmes et de divers types de raisonnements (inductifs et déductifs). De plus, elle implique la compréhension de la lecture des énoncés afin de sélectionner les données pertinentes et utiles pour résoudre le problème. Dans l'évaluation d'une situation d'application, l'enseignant devrait favoriser un retour réflexif sur le produit et le processus de l'élève dans le sens de revenir sur les stratégies qui ont conduit à la résolution de la situation d'application.

Quant à l'évaluation de la situation-problème³, elle suppose que soit pris en compte la compréhension de la lecture de l'énoncé et le recours à plusieurs opérations fondamentales (addition, soustraction, multiplication, division) et mentales (sériation, groupement, classification, décomposition). Cela exige, de la part du solutionneur, une démarche soutenue au cours de laquelle chacune des étapes de résolution doit être franchie afin d'aboutir à un résultat final. Au cours de l'évaluation d'une situation-problème, l'enseignant devrait mettre les élèves devant des tâches qui les engagent dans une suite d'opérations de décodage, de modélisation, de vérification, d'explicitation et validation.

Enfin, l'évaluation d'une situation complexe⁴ est compliquée par les différentes disciplines qui entrent en ligne de compte, par exemple le recours à des savoirs qui ne sont pas mathématiques ou à des schèmes interdisciplinaires. Les diverses tâches conçues dans une évaluation d'une situation complexe doivent faire entrer

-
2. Un exemple de situation d'application se trouve en annexe de Lacasse, C. (2002). *Adagio, manuel de l'élève B*, Anjou, Éditions CEC, p. 48.
 3. Un exemple de situation-problème se trouve en annexe de Guay, S., J.-C. Hamel et S. Lemay (2003). *Clicmaths, 3^e cycle du primaire, manuel de l'élève B*, Laval, Éditions HRW.
 4. Un exemple de situation complexe se trouve en annexe de Lacasse, C. (2002). *Adagio, manuel de l'élève B*, Anjou, Éditions CEC, p. 56-59.

les élèves dans une démarche de recherche en vue d'aboutir à un résultat final prenant en compte toutes les différentes disciplines qui y interviennent. L'évaluation d'une situation complexe doit permettre le développement des élèves relativement à un domaine général de formation du programme.

Quels que soient la tâche (exercice, situation d'application, situation-problème ou situation complexe) et le processus enclenché en évaluation, la compréhension de l'énoncé est essentielle pour sa résolution. Des recherches (Gagnon et Kazadi, 2009; Van de Walle et Lovin, 2007) montrent que certains élèves mis en situation de résolution de problèmes comportant des données graphiques présentent des difficultés majeures liées à la traduction, à l'interprétation et à la lecture.

1.3. La lecture d'une situation-problème comportant des données graphiques

La lecture d'un énoncé d'une situation-problème comportant des données graphiques exige la lecture d'informations graphiques. Les programmes d'enseignement des mathématiques au primaire qui se sont succédé au Québec ont toujours privilégié la résolution de problèmes comportant des graphiques. Toutefois, Kazadi (2006) observe que ces types de problèmes sont peu représentés dans les manuels scolaires et qu'ils causent des difficultés aux élèves du primaire. Pour résoudre ce type de problèmes, l'élève devrait être capable de « valider des inférences et y inclure les interprétations et les extrapolations obtenues à partir de données graphiques » (Mathématiques appliquées, 2002). Pourtant, on observe que les élèves peinent à extraire les informations utiles et pertinentes des graphiques qui complètent un texte lors de la lecture du problème. Ils portent peu d'attention aux illustrations ou aux détails des illustrations contenues dans les graphiques qui accompagnent le texte du problème. De plus, ils éprouvent des difficultés à sélectionner, à dégager et à décoder les informations utiles présentées dans les graphiques pour résoudre le problème. Ces difficultés sont dues au fait que les élèves exploitent peu leur capacité à inférer développée lors de l'apprentissage de la lecture pour traiter ce type d'information (Mesner et Hutchins, 2002). De plus, comme pour répondre à des questions de compréhension de la lecture d'un texte, les élèves doivent être en mesure de comprendre le sens de la question et de trouver la bonne source d'information (Giasson,

2003). Le peu de transfert des apprentissages réalisés en lecture lors de la résolution de problèmes en mathématiques est souvent renforcé par les interventions des enseignants qui incitent les élèves à « regarder » les graphiques insérés dans les problèmes et non à les « lire » afin d'en extraire les informations utiles. Ils n'envisagent pas de procéder à un enseignement explicite de stratégies de lecture propres à la compréhension des données graphiques, celles-ci étant liées à la didactique du français; et ils centrent plutôt leurs interventions sur les procédures de résolution, lesquelles concernent la didactique des mathématiques.

2. Le développement de la compétence à évaluer une résolution de problèmes à données graphiques

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la résolution d'une situation-problème comportant des données graphiques pose des défis liés à la lecture des graphiques et aux procédures de résolution mises en œuvre par l'élève. Afin d'exemplifier les savoirs que le futur enseignant doit développer pour évaluer la résolution de ce type de problème, nous présentons la démarche de résolution experte et celle d'une élève de 4^e année.

2.1. Exemple de problème à données graphiques soumis

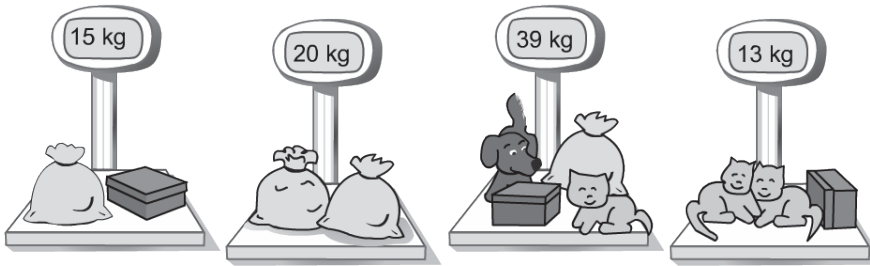
Le problème à données graphiques de la figure 13.1 a été soumis à une élève de 4^e année. Nous considérons ce problème comme une situation-problème. Elle exige la résolution d'équations cachées permettant de mettre en relation les objets qui se trouvent sur les balances et leurs masses.

2.2. La démarche experte

Afin de résoudre adéquatement le problème, du point de vue de la lecture, l'élève doit être en mesure de lire et analyser l'illustration, c'est-à-dire qu'il doit établir un lien entre le nombre de kilogrammes et les objets sur la balance. Du point de vue des mathématiques, il doit établir la relation quaternaire et reconnaître les éléments qui déclenchent cette relation dont dépendent les autres relations. Il doit

également considérer que la masse de l'objet ne change pas d'une balance à l'autre et calculer la masse de chaque objet en utilisant une opération fondamentale, comme l'indique le tableau 13.1.

FIGURE 13.1 *Le chien Balourd*⁵



Quelle est la masse du chien ?

TABEAU 13.1 *Opérations fondamentales permettant de calculer la masse des objets*

Objet	Opérations fondamentales
Sac	Soustraction ou addition lacunaire ou division
Boîte	Soustraction ou addition lacunaire
Chat	Soustraction et division ou addition lacunaire
Chien	Soustraction ou addition lacunaire

Ainsi, afin de franchir les différentes étapes de résolution, l'élève doit trouver :

- 1) la masse d'un sac en considérant la deuxième balance :
 $20 \text{ kg} \div 2 = 10 \text{ kg}$;
- 2) la masse de la valise en considérant la première balance :
 $15 \text{ kg} - 10 \text{ kg} = 5 \text{ kg}$;
- 3) la masse d'un chat en considérant la quatrième balance :
 $13 \text{ kg} - 5 \text{ kg} = 8 \text{ kg}$ et $8 \text{ kg} \div 2 = 4 \text{ kg}$.

5. Ce problème provient de la banque de problèmes du Mathémathlon.

De plus, connaissant les masses du chat, du sac et de la valise, l'élève doit déduire que la masse du chien est: $39 \text{ kg} - (4 \text{ kg} + 10 \text{ kg} + 5 \text{ kg}) = 20 \text{ kg}$.

Finalement, l'élève doit calculer avec exactitude les données numériques et répondre à la question posée dans l'énoncé.

2.3. La démarche de résolution d'une élève

FIGURE 13.2 *Démarche de résolution du problème « Le chien Balourd » par une élève de 4^e année du primaire*

$$\begin{array}{r}
 15 \text{ kg} \\
 + 20 \text{ kg} \\
 + 39 \text{ kg} \\
 - 13 \text{ kg} \\
 \hline
 57 \text{ kg}
 \end{array}$$

En situation réelle de classe, l'enseignant ne dispose le plus souvent que des traces écrites⁶ de l'élève pour évaluer ses forces et ses difficultés. Ainsi, dans l'exemple de résolution présenté ci-dessous, nous pouvons inférer qu'à la lecture de l'énoncé l'élève n'a pas tenu compte de l'illustration en tant que donnée. En effet, elle ne fait pas

6. Nos travaux antérieurs (Gagnon et Kazadi, 2008) montrent la pertinence d'amener l'élève à expliciter oralement sa démarche de résolution écrite. Cette explicitation, si elle comporte des informations suffisantes et pertinentes, permet à l'élève de rendre compte des différentes étapes de son raisonnement et informe l'enseignant du niveau de compréhension de l'élève (Vermersch, 2003).

de liens entre les données, c'est-à-dire les objets sur les balances et les masses. Par ailleurs, l'élève a eu recours à l'addition et à la soustraction des données en présence, alors que les deux opérations fondamentales n'interviennent pas dans cet ordre dans les relations quaternaires conduisant à la résolution. Notons également qu'une révision par l'élève du calcul numérique et du résultat lui a permis de modifier la réponse erronée (57 kg) quant au calcul posé et de produire une réponse correcte (51 kg).

3. L'évaluation des traces en résolution de problèmes : des pistes pour la formation

Il s'avère difficile d'évaluer une démarche de résolution de problèmes à données graphiques comme celle du « chien Balourd », parce que l'enseignant ne peut pas définir clairement la perception que l'élève a du problème, l'évocation qu'il en fait et le degré d'atteinte de la dévolution du problème. Pour remédier à cette situation, que l'enseignant infère le raisonnement de l'élève à partir de questions qui vérifient, entre autres, la prise en compte des données graphiques inhérentes à la situation-problème se révèle efficace et économique.

En ce qui a trait aux traces écrites de la démarche de résolution, elles peuvent être évaluées à partir de la production de l'élève. Il est essentiel que l'enseignant analyse ces traces pour comprendre la démarche suivie et juger si celle-ci est acceptable. Une démarche est canoniquement acceptable si les propriétés des objets mathématiques sont respectées (priorités des opérations, égalités, équivalences, etc.) et si les étapes successives découlent logiquement l'une de l'autre, tout en conduisant au bon résultat.

Pour développer la compétence des enseignants en formation à évaluer les enjeux liés à la résolution de problèmes mathématiques, particulièrement ceux comportant des données graphiques, il nous apparaît impératif de proposer dans les cours de didactique du français et de didactique des mathématiques des situations éducatives qui permettent aux futurs enseignants de mobiliser différents savoirs associés à ces deux disciplines. Ces situations qui approchent les conditions réelles d'exercice de la profession visent à orienter l'attention des étudiants vers les différentes dimensions de la tâche

de manière à ce qu'ils conçoivent des démarches d'intervention qui impliquent l'intégration et le transfert des apprentissages effectués dans l'une et l'autre des disciplines⁷.

■ Conclusion

L'évaluation du développement des trois compétences en mathématiques des élèves se réalise habituellement lors de la résolution de situations-problèmes écrites. Celles-ci supposent, de la part de l'élève, la compréhension de la lecture des énoncés et le recours à des procédures de résolution pertinentes. Pour la formation à l'enseignement, le développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants qui consiste à « évaluer la progression des apprentissages et le degré des compétences des élèves » (MEQ, 2001b, p. 92) en situation de résolution de problèmes exige la maîtrise de savoirs relatifs à la lecture des énoncés et aux mathématiques. La prise en compte des deux disciplines dans l'évaluation nous semble incontournable dans la mesure où elles sont directement concernées dans la tâche de réalisation. À cet égard, adopter une perspective bidisciplinaire dans la formation à l'évaluation des compétences en mathématiques constitue assurément une avenue à explorer davantage. Dans cette perspective, l'évaluation doit mettre en évidence les interactions existant entre la lecture, l'écriture et la résolution de problèmes mathématiques. Elle doit faire ressortir les capacités et les difficultés des élèves à lire des énoncés de problèmes, à mettre en œuvre des procédures de résolution et à communiquer, à l'aide du langage courant et du langage mathématique, une démarche de résolution orale et écrite.

7. En ce sens, nous avons élaboré un matériel didactique (document vidéo) qui présente une démarche d'analyse et d'évaluation des ressources mathématiques et linguistiques des élèves pour résoudre des problèmes (Gagnon et Kazadi, 2009).

Bibliographie

- BRIAND, J. (2000). « Résolution de problèmes, situations-problèmes, énoncés de problèmes », *RFP*, 212, p. 1-10.
- CONNÉ, F. (1984). « Calculs numériques et calculs relationnels dans la résolution de problèmes arithmétiques », *Recherche en didactique des mathématiques*, 5(3), p. 269-332.
- GAGNON, R. (1995). *Effets de structure de connaissance, de la catégorie de problèmes et de l'opérateur sur la résolution de problèmes additifs par des élèves de 3^e année du primaire*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- GAGNON, R. et C. KAZADI (2008). « Communiquer une démarche de résolution de problèmes en mathématiques au primaire », *Vivre le primaire*, 21(1), p. 46-47.
- GAGNON, R. et C. KAZADI (2009). *Les traces orales et écrites de résolution de problèmes mathématiques par les élèves de trois cycles du primaire*, Conception et réalisation du DVD avec l'assistance de M. Giguère et V. Lachance, Université du Québec à Trois-Rivières.
- GIASSON, J. (2003). *La lecture – De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- GUAY, S., J.-C. HAMEL et S. LEMAY (2003). *Clicmaths, 3^e cycle du primaire, manuel de l'élève B*, Laval, Éditions HRW.
- KAZADI, C. (2006). « Les approches innovantes dans les manuels de mathématiques », dans J. Loisel, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LACASSE, C. (2002). *Adagio, manuel de l'élève B*, Anjou, Éditions CEC.
- MATHÉMATIQUES APPLIQUÉES (2002). *La résolution de problèmes*, Paris, Université Paris 7.
- MESNER, E.A. et E. HUTCHINS (2002). « Using QARs with charts and graph », *The Reading Teacher*, 56(1), p. 21-27.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Les Publications du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001a). *La formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, Enseignement au primaire*, Québec, Les Publications du Québec.
- VAN DE WALLE, J.A. et L.H. LOVIN (2007). *L'enseignement des mathématiques. L'élève au centre de son apprentissage*. Adaptation française de Corneille Kazadi, Saint-Laurent, ERPI.
- VERGNAUD, G. (1981). *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Berne, Peter Lang.
- VERMERCH, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF.



**L'autoévaluation
des compétences
professionnelles
au service de la formation
en pédagogie spécialisée**

Chantal Tièche Christinat

*Haute École pédagogique, Lausanne
chantal.tieche@hepl.ch*

Olivier Delévaux

*HEP Lausanne, Pédagogie spécialisée
olivier.delevaux@hepl.ch*

Les recherches et données concernant les compétences professionnelles et la formation des enseignants sont en plein essor depuis plusieurs années. La professionnalisation du métier d'enseignant a suscité, dans le domaine des sciences de l'éducation, de nombreuses réflexions sur la nature des compétences d'un « bon » enseignant et sur leur acquisition (Paquay et Wagner, 1998 ; Jonnaert et Borght, 1999 ; Perrenoud, 2001). Les travaux de Paquay, Altet, Charlier, et Perrenoud (1998), de Perrenoud (1996a et b, 1997) ainsi que ceux de Tardif (1996, 2006) sont représentatifs de cette réflexion et de l'épistémologie psychosociale qui constitue notre cadre de référence. Les travaux portant sur l'explicitation des compétences ont permis dans un premier temps de décrire les actions professionnelles tout en soulignant leur caractère évolutif. Les compétences y sont décrites comme faisant appel à des connaissances composites, hétérogènes, qui se construisent tout au long de la carrière professionnelle. Dans un deuxième temps, les référentiels ont acquis une dimension prescriptive dont la formation des enseignants va s'emparer. Ce changement de paradigme modifie la nature des référentiels de compétences qui, de descriptifs, deviennent des outils au service de la formation initiale ou continue. De nombreux travaux actuels portent sur l'utilisation d'un référentiel de compétences, en soulignent les difficultés d'appropriation par les enseignants (Altet et Bourdoncle, 2000 ; Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999 ; Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud, 2004) et dissèquent les modalités de transformation et de mobilisation des compétences dans le cadre des processus de formation (Bélaïr, 2007 ; Bélaïr, Laveault et Lebel, 2007 ; Jorro, 2002).

Les compétences retenues pour la majorité des référentiels mobilisent diverses ressources et connaissances et sont définies en tenant compte de la nature de l'acte d'enseigner tout en pointant ses particularités en fonction des contenus de savoir abordés. Selon Paquay, l'acte d'enseignement est pluriel et fait appel à six paradigmes identifiant l'enseignant. Les compétences professionnelles de l'enseignant y sont non seulement abordées en termes de savoirs scolaires utiles à la profession, mais également en termes de savoirs et savoir-faire relatifs au cadre social, éthique et légal, au cadre didactique et pédagogique, au cadre relationnel et au cadre réflexif. Toutefois, la définition des compétences professionnelles exige une réflexion sur leur acquisition et interpelle le cadre de la formation. Ici également, diverses études dont l'ADMEE s'est faite à plusieurs reprises le porte-parole permettent de pointer les difficultés de transposition inhérentes à tout acte de formation. De nombreux travaux pointent en particulier l'écart entre

les savoirs théoriques qui mettent en œuvre des connaissances scientifiques et les savoirs techniques qui relèvent plus de croyances par leurs aspects expérientiel et individuel et qui forment des concepts quotidiens (Saussez et Paquay, 2004). Le paradigme de l'enseignant réflexif proposé par Schön (Saussez et Paquay, 2004 ; Schön, 1993), dont on retient principalement la construction du savoir d'expérience, peut être considéré comme un élément réducteur de l'écart entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. À partir de situations d'actions professionnelles, l'enseignant est amené à développer des cognitions en situation et à construire son savoir-agir professionnel. La formation se doit dès lors de privilégier la description de situations particulières et d'anecdotes et de prendre pour fondement les théories de l'action située (Lave, 1988).

1. Le contexte de formation

La formation professionnelle des enseignants spécialisés à l'Institut de pédagogie spécialisée (IPS) de la Haute École pédagogique vaudoise (HEP-Vaud) a pu être considérée avant 2007 essentiellement comme une mise à niveau des savoirs nécessaires au métier d'enseignant spécialisé et à la nature des actes professionnels. Axée sur les aspects plus théoriques que pratiques, sur la modélisation des liens éventuels à tisser entre les savoirs scolaires et des pratiques ciblées, sur l'exercice d'une pratique réflexive, la formation des enseignants spécialisés pêchait essentiellement par l'absence d'évaluation des savoirs théoriques enseignés et des compétences professionnelles acquises.

L'introduction du modèle de Bologne en 2007 a nécessité une profonde mutation de la conception de la formation et nous a conduits à penser autrement la pratique professionnelle accomplie par les étudiants pendant la formation. Un nouveau dispositif modulaire transversal nommé « certification de la pratique professionnelle » a été conçu et mis en place afin d'attribuer une place réelle à la pratique et aux compétences professionnelles développées en cours de formation et d'introduire une évaluation de celles-ci. Ce dispositif tend formellement à réduire le clivage entre les exigences du terrain et celles de la formation et à entraîner par là même une diminution de l'opposition classique entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Il prend en compte également le souhait de développement professionnel individuel dicté par des besoins personnels ou par des injonctions

institutionnelles. Ce dispositif cherche ainsi à prendre en compte la dimension sociétale et collective qui devrait permettre aux enseignants en formation de se percevoir comme un élément du système de formation.

Le dispositif se déroule durant les trois années de formation. La plus grande nouveauté consiste à demander à chaque étudiant un projet de formation professionnelle (PFP) qu'il sera amené à construire lors de la première année de formation et qu'il alimentera au gré de son enseignement et de sa formation par des réflexions et des évaluations personnelles. Sa construction fait suite à différents échanges entre formateurs et étudiants organisés dans le cadre de la formation et à l'établissement d'un bilan des compétences professionnelles au moyen d'une grille d'autoévaluation construite de manière analogue à celle proposée dans le Portfolio européen des langues (PEL). La grille d'autoévaluation tend à donner à chaque étudiant l'occasion d'adopter une attitude réflexive orientée vers certaines composantes de l'acte d'enseignement. Ayant pour point de départ le référentiel de compétences professionnelles de l'enseignement spécialisé, elle aborde de façon partielle les cinq champs de compétences, à savoir *a) vivre en société, b) enseigner-apprendre, c) éduquer-former, d) réfléchir sur sa pratique, e) travailler en équipe*. En effet, si dans le référentiel chaque champ se subdivise en deux ou trois compétences qui se déclinent à leur tour en divers indicateurs, la grille d'autoévaluation ne retient cependant, sur les onze compétences du référentiel, que les six qui paraissent plus susceptibles d'être explicitement déclinées en niveaux d'atteinte et de faire l'objet d'une autoévaluation.

2. La grille d'autoévaluation

Chaque champ de compétences a fait l'objet d'une subdivision en cinq niveaux hiérarchisés du plus simple au plus complexe. Cette hiérarchie est contenue implicitement dans la formulation proposée par les concepteurs de la grille. L'exemple ci-dessous montre que la complexité introduite convoque l'opposition classique entre l'action et la réflexion, la recherche de recettes *versus* la création d'outils appropriés.

D. RÉFLÉCHIR SUR SA PRATIQUE

Je m'interroge régulièrement à propos de ma pratique professionnelle. Je recours aux collègues et autres professionnels pour résoudre mes premiers problèmes et enrichir mes choix pédagogiques ou didactiques.

J'utilise des ressources actives (p. ex. les collègues directs et un réseau d'échange) et documentaires (ouvrages ou revues à disposition sur mon lieu de travail) pour développer ma pratique professionnelle.

Le référentiel de compétences me permet d'évaluer la pertinence de mes choix pédagogiques et didactiques.

J'ai recours à des pratiques d'écriture personnelle (journal de bord, journal d'observations, évolutions du projet de ma classe...) afin de résoudre des situations-problèmes (situations d'élèves, pédagogiques...) et de développer une pratique réflexive.

Toutes les ressources mobilisées génèrent des évolutions des pratiques, des changements observables et sont étayées par l'apport de concepts théoriques récoltés au travers de lectures et/ou par une formation continue. Elles contribuent à la construction d'un savoir professionnel propre à favoriser la créativité et l'investissement dans les démarches d'innovation.

Les hiérarchies des autres champs de compétences sont également bâties sur l'opposition classique action – réflexion et associent alternativement : *a)* la dimension individuelle *versus* collective, *b)* le cas particulier *versus* le cas général, *c)* la prise en compte progressive du contexte et la triangulation possible des données référentes à celui-ci, *d)* la posture participative. La complexification a été pensée en fonction d'une augmentation des données à considérer (multiréférentialité).

Les enseignants en formation sont appelés à utiliser ces hiérarchies afin de déterminer leur degré d'atteinte des compétences dans les différents champs, en indiquant sous la forme de leur choix pour chaque compétence les niveaux estimés acquis.

FIGURE 14.1 *Illustration d'une grille d'autoévaluation*

Compétences	Niveau de compétence				
	1	2	3	4	5
A. Vivre en société					
B. Enseigner- apprendre					
C. Éduquer et former					
D. Réfléchir sur sa pratique					
E. Travailler en équipe					

La grille remplie doit permettre de mettre en évidence les champs de compétences moins bien maîtrisés que d'autres et orienter le projet de formation professionnelle des futurs enseignants.

3. Les buts de la recherche

La recherche en cours poursuit différents objectifs liés à la formation et à sa mise en œuvre, à son ingénierie et à son évaluation. S'agissant d'une optimisation du dispositif de formation au sein de la filière Enseignement spécialisé, il était nécessaire d'adopter une approche réflexive qui permette à la fois sa régulation et sa stabilisation. Les étudiants et les référents de pratique alimentent cette réflexion à différents moments de la formation et au moyen de divers textes, entretiens ou questionnaires. L'évaluation du dispositif constitue la dernière étape et la finalité ultime de la recherche en cours. En fonction des analyses et des résultats obtenus, il s'agira d'adapter et de transformer la grille d'autoévaluation en disposant de données scientifiques et en s'appuyant sur diverses sources d'informations provenant de différents acteurs interrogés.

L'ingénierie de formation a nécessité une mise sous la loupe des différents temps du dispositif et en particulier la construction de la grille d'autoévaluation, ainsi que son usage par les enseignants en formation. Les éléments de recherche présentés ici sont issus des questionnaires et se concentrent *a)* sur l'appropriation des propositions contenues dans la grille d'autoévaluation, *b)* sur le contenu formel des éléments constituant cette dernière et *c)* sur l'aide et l'utilité de cet outil pour fonder un projet personnel de formation professionnelle (PFP).

Dans la perspective d'une recherche visant une approche qualitative du processus de formation en cours, nous avons analysé 26 grilles d'autoévaluation remplies afin de saisir le processus de remplissage et de permettre la compréhension de la hiérarchie proposée. Nous avons ensuite interrogé et analysé les réponses de 13 étudiants volontaires parmi l'ensemble des étudiants en formation de la volée 2007. La récolte des données s'est faite à partir de questionnaires interrogeant le choix des compétences. La pertinence de l'outil dans une perspective d'élaboration du PFP a aussi fait l'objet de quelques questions.

La recherche n'accompagne la mise en place du module « certification de la pratique professionnelle » qui est fonctionnel que depuis l'année 2007. Elle est considérée comme un régulateur du dispositif de formation. Par conséquent, les résultats que nous présentons ci-dessous font état de la situation au terme de la première année et sont utilisés pour piloter les séquences ultérieures du module.

4. Analyse des grilles d'autoévaluation

Trois catégories de grilles complétées se dégagent des documents recueillis. Une première manière de procéder consiste à respecter la hiérarchie proposée pour chaque champ de compétences, en indiquant par une ligne continue ou des croix le niveau atteint.

FIGURE 14.2 Grille « hiérarchie » proposée par une étudiante

Compétences	Niveau de compétence				
	1	2	3	4	5
A. Vivre en société			X ^③ - - - X ^②	X ^①	
B. Enseigner-apprendre				X	
C. Éduquer et former			X ^②	X ^①	
D. Réfléchir sur sa pratique		X			
E. Travailler en équipe			X ^②	X ^①	

Les grilles de ce type font appel comme ci-dessus à divers signes pour indiquer le niveau atteint. Il est nécessaire également de prendre en compte le point de fin du segment dans la case, comme si l'espace ou la distance indiquait une dégression progressive de l'acquisition de la compétence. En d'autres termes, le niveau de compétence n'est pas considéré comme une entité, mais semble pouvoir être à son tour atteint à des degrés divers. Une seconde manière de compléter la grille consiste à établir un inventaire, c'est-à-dire à signaler que des éléments composant les niveaux de compétences sont maîtrisés, mais sans tenir compte de la hiérarchie des niveaux.

FIGURE 14.3 Grille « inventaire » proposée par une étudiante

Compétences	Niveau de compétence				
	1	2	3	4	5
A. Vivre en société					
B. Enseigner-apprendre		difficile à évaluer étant donné que je travaille avec un élève à la fois (MAD),			procédures cognitives à développer
C. Éduquer et former		idem			
D. Réfléchir sur sa pratique			à venir...	à développer	
E. Travailler en équipe					Mon rôle de coach me paraît pas (même) basés. Important pour me le permettre.

De fait, cette manière de faire revient à traiter chaque case comme une compétence rattachée à un champ spécifié par la ligne (A, B, C, D ou E), chaque compétence pouvant être ajoutée à d'autres. Dans une telle perspective, des vides peuvent être laissés, marquant ainsi des lacunes dans l'exercice des compétences professionnelles. Dans la figure ci-dessus, des annotations présentes indiquent soit la difficulté à évaluer certains aspects, soit les domaines à développer dans le cadre de la formation et du projet de formation professionnelle.

La troisième utilisation possible de la grille prend la forme d'un nuancier interne.

FIGURE 14.4 Grille « nuancier interne » proposée par une étudiante

Compétences	Niveau de compétence				
	1	2	3	4	5
A. Vivre en société					
B. Enseigner-apprendre					
C. Éduquer et former					
D. Réfléchir sur sa pratique					
E. Travailler en équipe					

Ici la progression est prise en compte, mais chaque niveau peut faire l'objet d'une sous-hiérarchisation, indiquant par là même que les niveaux ne sont pas indivisibles et peuvent être nuancés. Chaque niveau est composé de plusieurs facteurs qui apparaissent formellement sous la forme de phrases ou de propositions indépendantes. On peut, à l'analyse de ce type de grille, supposer que l'étudiant a décomposé chaque niveau et a évalué chaque proposition indépendamment. Une des nuances apportées pourrait consister à signaler le degré d'acquisition du niveau de compétence : par exemple, un niveau 3 pourrait être acquis, alors que le niveau deux du même champ de compétences pourrait être évalué «en émergence» ou «en construction».

La grille ci-dessus laisse ainsi apparaître que dans le champ 2, «réfléchir sur sa pratique», le niveau 2 fait l'objet de nuances, soit en fonction de l'énoncé de la proposition, soit en fonction de facteurs non formulés et propres à l'étudiant. Les grilles «hiérarchie» étaient au nombre de 11 (sur 26). Elles correspondent à ce que les concepteurs de l'outil attendaient en termes de remplissage. Par contre, les cinq grilles

« inventaire » et les sept grilles « nuancier interne » ont créé la surprise et ont révélé d'autres représentations possibles de la progression des niveaux contenue dans la grille.

5. Analyse des questionnaires

Les questionnaires adressés aux étudiants de première année de formation en pédagogie spécialisée traitent de l'appropriation et de l'évaluation de la structure ainsi que du contenu de la grille d'auto-évaluation. Seuls treize questionnaires ont été traités. Les étudiants sont invités à signaler leur niveau de compréhension des énoncés pour chaque champ mentionné et à proposer un nouvel ordre hiérarchique si nécessaire. Il s'agissait ici de tester l'outil du point de vue de sa clarté, des contenus abordés et de la progression des niveaux choisis. Nous constatons que, lorsque l'item porte sur l'ensemble des champs de compétences, il n'y a pas de consensus apparent quant à la compréhensibilité. Un degré moyen et supérieur de satisfaction peut cependant être dégagé. Par contre, en interrogeant isolément les cinq champs de compétences, un degré de bonne compréhensibilité de dégage, particulièrement pour les champs de compétences C, D et E (> 50% des étudiants).

Le champ de compétences C « Éduquer-former » ne fait l'objet d'aucune proposition de nouvelle hiérarchisation. L'ensemble des répondants exprime son accord avec la hiérarchisation proposée.

Deux répondants estiment que le champ B « Enseigner-apprendre » est plutôt mal hiérarchisé, mais une seule proposition de modification est faite, portant sur les niveaux 2, 3 et 4. Les autres répondants expriment leur satisfaction à l'égard de la hiérarchie proposée. Pour les champs A et D (Vivre en société et Réfléchir sur sa pratique), la contestation de la hiérarchie proposée est plus importante. Elle concerne surtout les niveaux 3 et 4.

Nous pouvons penser que, dans la perspective des personnes ayant proposé une inversion de ces deux niveaux pour le champ A, la dimension « pratique professionnelle » inclut l'élève et prime sur les missions de l'école. Le niveau opérationnel s'avère être celui de la pédagogie dans la classe.

L'analyse des modifications de hiérarchie proposées pour le champ D montre que certains répondants ont supprimé certaines propositions, réduisant ainsi à 3 ou 4 les niveaux de maîtrise. De

manière générale, il semblerait que pour les répondants il paraît possible de recourir à des pratiques d'écriture personnelles sans faire usage d'un référentiel de compétences. Le niveau 4 fait appel à une dimension personnelle qui peut être privilégiée avant le recours à des ressources extérieures.

Pour le champ E, aucune position ne semble vraiment stabilisée. Nous pensons que des facteurs externes, tels que le contexte de travail ou la complexité des situations à gérer, non pris en compte dans les niveaux, pourraient jouer un rôle explicatif. Pour la rédaction de la grille, certaines compétences du référentiel avaient été écartées. Deux items du questionnaire ont été consacrés au rapport entretenu entre la grille d'autoévaluation et le référentiel de compétences dans son entier.

Peu de propositions de compétences retenues pour la grille d'autoévaluation par d'autres compétences du référentiel ont été faites. Par contre, la proposition d'adjonction de compétences a amené davantage de propositions. Dans une logique plaçant l'élève au centre de leur réflexion, les répondants ont proposé d'ajouter deux compétences provenant de champs différents, traitant tous les deux de la composante éthique et sociologique du travail de l'enseignant spécialisé (compétences 2 et 3 du référentiel). La nécessité de prendre en compte la spécificité de la population d'élèves de l'enseignement spécialisé, caractérisée par une multiplicité de déficiences et de difficultés, d'origines sociales et culturelles, de même que l'importance accordée à l'intégration sociale et scolaire des élèves, a conduit un tiers des répondants à souhaiter l'ajout de la compétence 8, « Développer chez tous les élèves le sens des responsabilités, de la solidarité, le sentiment de justice et de citoyenneté et le respect des différences ». Cette dernière exprime également la dimension éthique évoquée par les autres répondants, bien qu'inscrite dans un autre champ de compétences. Enfin, deux répondants proposent d'ajouter la compétence 9, « Prendre sa pratique d'enseignant spécialisé comme outil d'analyse, d'autoformation et de construction de son identité professionnelle », en évoquant leur souci d'évoluer professionnellement et de faire évoluer leurs élèves. La réflexion sur la pratique souhaitée par la grille d'autoévaluation et qui dans le cadre de la formation était posée comme une condition de formation est ainsi ramenée à son milieu principal, à savoir le milieu de la pratique professionnelle, et aux gestes quotidiens de l'enseignant.

■ Conclusion

Les analyses portant sur l'appropriation de la grille mettent en évidence une certaine faiblesse de hiérarchisation et de formulation des items. Ces résultats corroborent les hésitations éprouvées lors de la rédaction et de la recherche de consensus concernant la hiérarchie au moment de la réalisation de l'outil, et confirment la difficulté de détailler la complexité d'un modèle faisant appel à un ensemble d'indicateurs descriptifs des compétences.

Concernant l'usage de la grille d'autoévaluation dans le cadre de la formation professionnelle et de son lien avec le PFP, nous pouvons dégager diverses attitudes qui contribuent à éclaircir aussi bien le rôle de la grille que celui du référentiel. Si la grille incite à développer une pratique réflexive, elle ne constitue que rarement un outil d'appropriation du référentiel de compétences. Ce qui était un des objectifs de la démarche d'autoévaluation semble ne pas être réellement atteint. La grille d'autoévaluation par sa forme réduite, par son absence de précision ne peut qu'être incitatrice d'une plus grande attention au référentiel. Seule la précision du référentiel et des différents indicateurs peut constituer le fondement d'un travail analytique de réflexion et par conséquent d'une construction d'un projet de formation. Le lien entre la grille d'autoévaluation et le projet de certification professionnelle est riche d'enseignement. La grille a rarement contribué directement à bâtir le PFP ou à constituer sa base; toutefois son rôle semblerait se situer dans l'aide à l'appropriation du référentiel de compétences, exerçant ainsi une fonction indirecte dans la démarche de formation. Nous souhaitons poursuivre son utilisation sous sa forme actuelle avec les étudiants qui entreront en formation cette prochaine année afin de récolter des éléments supplémentaires qui serviront, dans un deuxième temps, à affiner l'outil et à consolider son utilisation dans le processus de formation des enseignants spécialisés.

■ Bibliographie

- ALTET, M. et R. BOURDONCLE (dir.) (2000). *Formes et dispositifs de la professionnalisation*, Paris, INRP, n° 35.
- BÉLAIR, L. (2007). « Défis et obstacles de l'évaluation des compétences professionnelles », dans L. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 177-192.

- BÉLAIR, L., D. LAVEAULT, et C. LEBEL (2007). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- HÉTU, J.-C., M. LAVOIE et S. BAILLAUQUÈS (dir.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Bruxelles, De Boeck.
- JONNAERT, P. et C.V. DE BORGHT (dir.) (1999). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Paris, De Boeck Université.
- JORRO, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- LESSARD, C., M. ALTET, L. PAQUAY et P. PERRENOUD (2004). *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner ?*, Bruxelles, De Boeck Université.
- PAQUAY, L., M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD (dir.) (1998). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck Université.
- PAQUAY, L. et M.-C. WAGNER (1998). « Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation » dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Évaluation et formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.
- PERRENOUD, P. (1996a). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, P. (1996b). « Formation continue et développement de compétences professionnelles », *L'Éducateur*, 9, p. 28-33.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école ?*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, P. (2001). *Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- SAUSSEZ, F. et L. PAQUAY (2004). « Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? », dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 115-138.
- SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- TARDIF, J. (1996). « Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels », *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, p. 31-46.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.

15

Analyse des dispositifs de régulation dans un cours en évaluation des apprentissages

Louise M. Bélair

Université du Québec à Trois-Rivières

louise.belair@uqtr.ca

Anick Baribeau

Université du Québec à Trois-Rivières

anick.baribeau@uqtr.ca

Les universités des pays occidentaux sont de plus en plus aux prises avec un nombre élevé d'étudiants qui connaissent des échecs les menant à l'abandon de leurs études (Phillion, 2007). Quatre éléments ressortent : l'orientation professionnelle indéterminée (Romainville, 2000), les lacunes en matière de stratégies d'apprentissage, la maîtrise déficiente des préalables (Baudrit, 2000) ou encore les défis personnels inadaptés. Également, la diversité des stratégies d'apprentissage est un des facteurs qui accentuent ces taux d'échec. Les professeurs ne peuvent plus uniquement dispenser des savoirs sans se préoccuper de ces questions. On préconise d'ailleurs à cet égard des démarches d'accompagnement qui s'apparentent à des régulations interactives et rétroactives ou encore à des démarches d'autorégulation (Allal et Mottier Lopez, 2007).

Le cours « Évaluation des apprentissages » occasionne de grandes difficultés pour plusieurs futurs enseignants. La terminologie est passablement nouvelle et les moyens d'évaluer diffèrent radicalement de ce qu'ils ont connu comme élèves. Le passage de programmes par objectifs à des programmes axés sur le développement des compétences correspond à un changement de paradigme qui a d'importantes répercussions sur la façon de concevoir l'évaluation, son rôle dans l'apprentissage, la culture dans laquelle elle s'inscrit et les exigences nouvelles qu'elle pose au regard de la responsabilisation et des moyens (Legendre, 2001). Dans un tel contexte, les représentations des étudiants face à la place de l'évaluation dans la classe jouent un rôle déterminant dans leur manière de penser et de concevoir des outils d'évaluation. Ce cours doit donc d'abord déconstruire de telles représentations pour aborder de nouvelles manières de faire ce geste de jugement qu'oblige l'évaluation de compétences.

Ce cours vise donc principalement la compétence professionnelle n° 5 du référentiel du ministère de l'Éducation du Québec (2001), soit : « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre. » Cette compétence se décline en diverses composantes telles que le fait : de porter un regard critique sur des situations complexes existantes et de concevoir des tâches complexes dans un contexte d'évaluation authentique ; d'élaborer des outils d'évaluation permettant de prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ; d'effectuer divers types de régulations des apprentissages pour soutenir la progression et le développement des compétences des élèves tout au long de leurs apprentissages ; et d'établir un jugement

professionnel quant au niveau de développement de compétence atteint lors du bilan des apprentissages. Pour les formateurs, le défi est de taille, puisque le passage d'une visée behavioriste à une perspective socioconstructiviste oblige en quelque sorte l'enseignant, et par conséquent le futur enseignant, à intégrer l'évaluation dans les situations d'apprentissage et à prévoir les mécanismes de régulation à mettre en place. Cette orientation est ainsi centrée sur le processus, au sein duquel l'étudiant apprend de ses erreurs pour autant qu'il puisse s'en rendre conscient (Bélair, 1999).

1. Les dispositifs entourant la régulation

Le concept de régulation se schématisant dès le départ (Allal, 1979) comme la multitude de moyens de formation à mettre en place pour répondre aux exigences des apprenants, du point de vue de leurs besoins et de leurs projets, a évolué au fil des études pour répondre en quelque sorte aux pratiques enseignantes. Dans cette optique, la régulation se comprend comme un jeu d'interactions (Bonniol et Vial, 1997) et exige une implication active de l'apprenant, notamment par le biais de négociations et de dialogues entre formateurs et apprenants et entre les apprenants (Allal, 2006). Mottier Lopez (2007) ajoute que la régulation relève d'un processus cherchant à rétablir l'équilibre initial par l'adaptation et la restructuration d'activités permettant par conséquent le développement de compétences sociales tant de la part de l'étudiant que du formateur.

La mise en œuvre des divers dispositifs de régulation exercés dans le cours « Évaluation des apprentissages » se base en grande partie sur les travaux de Allal (Allal, 2005; Allal et Mottier Lopez, 2007) qui, au fil de ses recherches, a pu mettre en exergue plusieurs types de mécanismes de régulation : régulation proactive, interactive, rétroactive et autorégulation.

La régulation proactive intervient au moment du traitement de l'information pour orienter les situations futures et élaborer des dispositifs en fonction des besoins spécifiques de certains étudiants (Allal, 1988; MELS, 2006). Ce type d'adaptation permet ainsi au formateur d'ajuster ses situations d'apprentissage-enseignement pour répondre le plus possible aux difficultés susceptibles d'être rencontrées dans le cours. La régulation interactive, représentée par des interventions en situation (Allal, 1988), se rapproche du travail informel des enseignants

au sens où elle permet aux étudiants d'identifier leurs difficultés et aux formateurs de les aider au fur et à mesure de leurs apprentissages. Ces échanges visent une rétroaction immédiate à l'étudiant et offrent une information liée à la difficulté observée (Lebel et Bélair, 2006). La régulation rétroactive, souvent la plus exploitée et mieux connue sous la forme de séances de corrections collectives (Jorro, 2000), vise à effectuer un retour sur les tâches réalisées. Souvent écrites, parfois verbales, ces rétroactions se font la plupart du temps sous forme de commentaires constructifs en vue d'une éventuelle tâche similaire. L'autorégulation se développe lorsque l'étudiant comprend la tâche à réaliser pour démontrer ses compétences et les critères qui serviront à juger ses actions. La coévaluation, qu'elle soit entre étudiants ou avec l'enseignant, crée un dialogue susceptible d'aider l'étudiant à raffiner sa compréhension de l'objet étudié (Mottier Lopez, 2007). Souvent décrite dans un contexte de collaboration s'apparentant aux communautés de pratiques (Butler, 2005), l'autorégulation permet par conséquent de mieux comprendre les processus inhérents à l'objet étudié et de contextualiser les principes à l'étude dans ses propres apprentissages. C'est donc à travers ce processus d'investigation collective que les étudiants s'influencent lors de la construction collaborative de savoirs, alors plus riches que les savoirs qu'un étudiant pourrait construire par lui-même (Pressley, El-Dinary, Gaskins, Schuder, Bergman, Almasi et Brown, 1992).

Dans le contexte du cours en évaluation à l'UQTR, il est donc apparu nécessaire de penser des dispositifs de régulation, non seulement pour mettre en place des mécanismes visant le développement des compétences des étudiants, mais parce que ces étudiants devront, à leur tour, créer de tels dispositifs (Vanhulle, 2009). Par conséquent, cette étude se présente sous deux volets. Le premier volet, objet de ce présent article, traite de la question suivante : quelle est la portée des divers dispositifs de régulation des apprentissages sur le développement et l'intégration de la compétence professionnelle n° 5 dans la formation universitaire des futurs enseignants ?

Le second volet sera traité ultérieurement. Il concerne les possibles transferts des dispositifs mis en place dans le cours dans le cadre des stages.

2. Analyse des divers dispositifs de régulation dans le cours « Évaluation des apprentissages »

L'étude exploratoire s'inscrit dans une démarche qualitative/interprétative puisqu'elle veut comprendre un phénomène de manière inductive en contexte naturel et l'interpréter (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). L'analyse des régulations dans le cadre des deux groupes du cours « Évaluation des apprentissages » s'apparente ainsi à une étude de cas, au sens où le contexte naturel issu du cours est étudié sous divers angles, mettant en relation les observations des pratiques, les questionnaires d'appréciation auprès des étudiants, les entretiens individuels et collectifs auprès des étudiants et les constats faits par les formateurs qui ont donné le cours (Gagnon, 2005; Yin, 1994).

Le cours a été conçu de telle sorte que les quatre types de régulations ont trouvé leur place au sein des activités enseignement-apprentissage. Après une brève description de ces régulations, l'analyse des résultats issus des questionnaires, des observations et du verbatim des entretiens permet d'en dégager la portée pour développer la compétence. Le tableau suivant permet ainsi de visualiser le déroulement des activités de régulation.

2.1. Les fiches du dossier progressif

Ces fiches représentaient un travail de métacognition et de réflexion continue autour des concepts et des savoirs constituant le phénomène de l'évaluation. Les étudiants ont donc dû lire, rédiger, relire et peaufiner les premières réflexions, poursuivre les lectures et, finalement, dégager des éléments représentant leurs visions déterminantes des concepts étudiés.

Or, bien que le travail de rédaction ait été fait, puisqu'il est obligatoire, les étudiants ont trouvé que cela représentait beaucoup d'investissement pour peu de points. Ils auraient souhaité que l'on enseigne davantage la *matière à couvrir* (extrait de verbatim) plutôt que de leur offrir la possibilité de découvrir ces notions au fur et à mesure de lectures et de réflexions. On constate aussi que peu de lectures obligatoires ou facultatives ont été effectuées car, selon certains: *je ne vois pas pourquoi je devrais lire tout cela pour évaluer dans ma classe l'an prochain* (extrait de verbatim). Il y a donc beaucoup d'incertitudes face à la portée réelle de ce dispositif, surtout pour sa valeur « autorégulative ».

TABLEAU 15.1 Déroulement des activités de régulation dans le cours « Évaluation des apprentissages »

Objet et dispositif entourant la régulation	Type d'activité de régulation	Moment
<p>Conception d'un dossier progressif</p> <p>En fonction des composantes de la compétence développée.</p> <ul style="list-style-type: none"> Fiches analytiques sur des concepts fondateurs et sur différents outils d'évaluation 	<p>Autorégulation</p> <p>But: permettre l'appropriation des savoirs essentiels par des lectures, ainsi que par une réflexion personnelle sur les innovations en matière d'évaluation.</p>	<p>Tout au long de la session.</p>
<p>Conception en équipe d'une situation apprentissage-évaluation</p> <p>Grille de cheminement</p> <p>Commentaires écrits par la professeure</p> <p>Entretiens avec les équipes</p> <p>Coévaluation entre étudiants:</p> <p>Ils ont évalué deux situations à l'aide d'un outil élaboré au préalable par le groupe-classe. Les étudiants devaient attribuer le niveau de compétence atteint et commenter le travail en donnant des pistes écrites. Des entretiens tripartites leur ont permis d'échanger à la suite de ces évaluations.</p>	<p>Régulation proactive</p> <p>But: favoriser la mobilisation des ressources et le transfert des apprentissages à d'autres situations.</p> <p>Autorégulation</p> <p>But: analyser la progression des étudiants et identifier les points forts et faibles de leur travail tout en proposant des moyens pour y remédier.</p> <p>Régulation rétroactive</p> <p>But: permettre aux étudiants de se préparer à un éventuel entretien de régulation avec la professeure par des commentaires sur le brouillon et la grille d'autorégulation.</p> <p>Régulation interactive</p> <p>But: cibler les difficultés liées au travail d'équipe et discuter des pistes possibles avec les étudiants.</p> <p>Autorégulation (échange)</p> <p>But: prendre conscience des liens entre les diverses composantes de la compétence et favoriser le développement de la compétence professionnelle, tout en améliorant le travail à la suite de cette rencontre.</p>	<p>Tout au long de la session dans une perspective métacognitive, par des activités et des ateliers réalisés en classe.</p> <p>À mi-parcours.</p> <p>À la suite de l'autorégulation.</p> <p>Les étudiants devaient avoir pris connaissance des rétroactions écrites et ainsi, lors de l'entretien, proposer des alternatives pour poursuivre le travail amorcé.</p> <p>Avant-dernier cours.</p>

Cela illustre bien le défi d'un changement pédagogique, changement qui ne peut pas se réaliser sans rencontrer de résistance. De fait, par sa visée professionnalisante, le nouveau programme de formation à l'enseignement exige un engagement de la part des étudiants au sein duquel ils sont appelés à s'autoréguler et à être autonomes dans leurs apprentissages (Bélair, à paraître). L'autorégulation leur demande par conséquent de poser des regards métacognitifs sur leurs propres productions. Le développement de la pensée réflexive dans la démarche d'élaboration du dossier progressif d'évaluation est ainsi une démarche au cœur de leurs propres apprentissages. Toutefois, comme l'autorégulation exige beaucoup d'autonomie, plusieurs étudiants en difficulté ont fait les travaux, respectant ainsi minimalement les consignes entourant la note, mais sans un réel investissement dans leurs propres apprentissages.

2.2. La conception en équipe d'une situation d'apprentissage-évaluation

Au sein du travail à long terme demandant à des équipes de construire des situations d'évaluation complexes et authentiques, plusieurs moments de régulation ont été prévus afin de faciliter l'appropriation des divers enjeux que représente l'évaluation des compétences en salle de classe. Ainsi, ces quatre moments de régulation ont été planifiés dès le départ et insérés dans l'horaire du cours comme des dispositifs obligatoires et préalables les uns aux autres.

2.3. L'autorégulation individuelle

Une grille de cheminement devait permettre aux étudiants d'analyser l'état d'avancement de leurs productions, de voir les éléments présentant des difficultés et ceux pour lesquels il leur fallait investir davantage. Ce fut une source de satisfaction en ce sens que les étudiants ont vu ce qui reste à faire. Par ailleurs, cette grille n'a pas permis de cibler les difficultés puisque les étudiants n'avaient pas réellement développé l'habitude de s'analyser eux-mêmes. Ainsi, la plupart des grilles étaient remplies correctement en fonction des éléments faits et à faire, mais les équipes ont eu tendance à écrire qu'elles ne rencontraient pas de difficultés.

2.4. La régulation rétroactive

Cette démarche fut de loin la plus appréciée de tous les étudiants. Connue et déjà expérimentée dans la plupart des cours, la régulation rétroactive par des commentaires écrits correspond à une forme de stabilité qui pour certains a eu l'effet d'un baume au cœur : *Enfin ! Ça, je savais quoi faire avec !* Or, malgré tout, peu d'étudiants ont tenu compte des commentaires avant de rencontrer la professeure en entrevue. Ils ont préféré attendre, même que plusieurs n'avaient pas imprimé les commentaires ni regardé leurs courriels.

2.5. La régulation interactive

La régulation interactive est une importante source de satisfaction pour les étudiants. Les rencontres avec la professeure ont ainsi permis de clarifier leurs incompréhensions. Ils ont apprécié le caractère intime de la rencontre. Certains se sont dits *dégênés* et ont su poser quelques questions. Les étudiants y ont vu un moyen de voir ce qui leur restait à faire. Ils ont donc constaté à la mi-session « l'immensité » du travail à remettre à la fin de la session. D'autres ont mentionné qu'il s'agissait d'un bon moyen pour contrer la procrastination.

Au vu de ces trois dispositifs, on remarque que les ancrages dus à un enseignement plus axé sur le behaviorisme font en sorte qu'il soit difficile de déconstruire des représentations créées depuis l'enfance. De fait, l'attitude attentiste face aux commentaires, le manque de confiance dans leur propre jugement, leur besoin quasi pathologique de faire reprendre constamment la professeure pour s'assurer que celui-ci va de pair avec une note décente, ou encore le besoin de revenir constamment à la case départ pour que le tout soit parfait aux yeux de la professeure montrent bien jusqu'à quel point ces étudiants n'ont pas réalisé qu'ils étaient leur principal outil d'apprentissage. Toutefois, pour ceux qui s'y engagent, ces dispositifs répétés de régulation ont permis de voir en quoi une telle démarche était utile. Ils ont dit être convaincus de réinvestir ce genre de dispositifs en salle de classe. Comme l'avance Vanhulle (2009), le fait que l'étudiant s'engage dans cette démarche d'autoévaluation l'oblige à entrer dans un véritable travail de reconstruction de ses représentations premières, le mettant ainsi dans une posture d'ajustement d'activités, de réflexions,

d'habitudes tant cognitives qu'affectives ou sociales. Ce processus qui prend du temps, de la persévérance et de l'autodétermination n'est pas à la portée de tous les étudiants.

2.6. L'autorégulation (échange)

La séance de coévaluation incluant les entretiens tripartites a majoritairement été appréciée par les étudiants, car ils ont aimé recevoir des commentaires sur le vif et analyser des travaux réalisés par d'autres équipes. Cependant, quelques étudiants ont détesté ces séances, car ils ont eu l'impression de manquer de temps ou ils se sont sentis incompétents devant cette tâche.

Ici encore, on constate l'immense écart entre les discours répétés de praticiens et de chercheurs à l'égard des coévaluations et des auto-évaluations et une réalité fortement entachée par la quête constante de la note idéale. Ces démarches, toutes aussi essentielles les unes que les autres, ne se font pas sans heurts. Plusieurs tensions se font jour.

3. Tensions

Les divers types de dispositifs de régulation ont permis de faire ressortir les tensions au sein des groupes d'étudiants et entre les étudiants et la professeure. Cela apporte donc certaines nuances propres à alimenter l'analyse de la mise en œuvre de ces dispositifs. Des regards croisés issus des observations, des enregistrements d'entretiens et des commentaires des étudiants permettent de relever les tensions les plus marquées.

3.1. Tensions face aux dispositifs

Outre les commentaires rétroactifs, les étudiants disent avoir vécu une période d'incertitude face à toutes les activités de régulation proposées dans le cours. Le sens rattaché à ces différents dispositifs innovants ne prenait forme qu'au moment où les résultats devenaient probants. Ainsi, un réel investissement de leur part a souvent débuté après qu'ils eurent compris en quoi ce processus pouvait les aider soit à mieux s'appropriier l'objet, soit à avoir de meilleurs résultats scolaires. Certains n'ont tout simplement pas réalisé la cohésion entre ces divers types de régulations.

Cette tension liée à l'importance de l'investissement dans le dispositif semble naître du fait que ces dispositifs étaient pour la plupart inconnus. Ayant été peu sollicités en ce sens dans leur cursus scolaire antérieur, ils semblent effectivement ne pas voir *a priori* la pertinence de s'y investir dès le départ.

À cette résistance à la nouveauté s'ajoute, pour les autorégulations ou la régulation entre pairs, un sentiment d'incompétence énoncé par beaucoup d'étudiants. De fait, ils ont manifesté leur inquiétude face aux tâches demandées, affirmant ne pas pouvoir les réaliser faute d'expérience ou de compétence dans le domaine. Ce phénomène analysé par divers chercheurs (Crahay, 2000 ; Gather Thurler, 2000 ; Perrenoud, 1993) revêt un caractère particulier chez les étudiants qui sont réservés face aux autres et peu enclins à livrer leurs opinions. Cela nous amène même à réfléchir sur la portée de tels dispositifs et sur les conditions de mise en œuvre auprès de certains groupes d'étudiants.

3.2. Tensions de statut

Les tensions créées par les différents dispositifs ont débouché sur des confrontations entre les étudiants qui ne voyaient pas toujours la pertinence de certaines activités et la professeure qui tentait d'instituer de tels dispositifs dans l'espoir qu'ils puissent éventuellement servir de tremplin dans leurs futures pratiques. Perrenoud (1993) parle de l'impossible interdépendance entre ces boucles de régulation et le processus de certification, voulant que les tensions que cela crée soient en quelque sorte inévitables, voire irréconciliables. Or, ces formations, quoique professionnalisantes, sont aussi conçues dans un système de notation qui met l'étudiant face à son statut d'étudiant devant répondre à des exigences de réussite de cours. Cette double identité de futur professionnel et d'étudiant crée ainsi une tension suffisamment grande pour freiner toute démarche innovante laquelle est souvent perçue comme moins pertinente, voire inutile.

Également, on peut établir une forme de parallèle avec les travaux de Mottier Lopez sur les communautés de pratiques. En effet, le fait d'échanger sur ses pratiques implique d'emblée que les personnes s'engagent mutuellement et se reconnaissent (Bélaïr, à paraître). Or, lorsque les rôles diffèrent comme c'est le cas ici, il devient difficile de créer ce type de reconnaissance lorsque l'un a un pouvoir indéniable sur l'autre. Pour y arriver, il faut que le formateur puisse établir des ponts avec les étudiants par le biais de rencontres individuelles,

informelles et en terrain relativement neutre (Mottier Lopez et Van Nieuwenhoven, 2009) où la notation ne devient pas l'unique enjeu de la rencontre.

3.3. Tensions relatives à l'investissement

Le temps est un facteur indéniable dans la mise en œuvre de tels dispositifs de régulation. Les multiples courriels, les dépôts hebdomadaires de documents et d'ateliers sur le portail, les rétractions écrites pour les projets allant jusqu'à 2 pages et prenant parfois une heure, les entretiens de 30 minutes par équipe, la préparation des coévaluations, sont autant d'éléments qui ajoutent à la préparation et à l'enseignement classique d'un cours universitaire. Ce temps supplémentaire investi qui n'est pas nécessairement reconnu par l'administration vient, en quelque sorte, enlever à la recherche.

3.4. Tensions du point de vue de la relation professeure-étudiants

Il est parfois difficile de mettre en place des dispositifs de régulation. Les étudiants n'en voient pas toujours la pertinence et complètent les outils de régulation sans une réelle prise en compte. L'hétérogénéité des apprenants (rythmes et styles d'apprentissage) exige des adaptations multiples et différenciées.

Conclusion: le temps investi en vaut-il la chandelle?

Les divers dispositifs et types d'outils d'évaluation conçus dans une intention de régulation permettent-ils de mieux prendre en compte l'hétérogénéité grandissante des étudiants? Il demeure que, malgré ces tensions, les démarches de régulation portent fruits pour beaucoup d'étudiants. Certains d'entre eux utilisent ces démarches dans leurs stages, d'autres réinvestissent personnellement des démarches d'autorégulation dans d'autres cours. Plusieurs poursuivent une correspondance assidue avec les professeurs, et ce, même après avoir terminé leur parcours de formation. Ces gains incitent à poursuivre l'investigation de ces pratiques et à trouver des manières de les rendre plus accessibles aux étudiants et moins onéreuses pour les professeurs.

Il serait par conséquent souhaitable de permettre aux étudiants de développer leur engagement personnel à l'égard de la profession et, dans cette foulée, de miser sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Il faudrait ainsi réfléchir, d'un point de vue méso, au fait que le programme de formation à l'enseignement puisse favoriser des collaborations entre formateurs pour instaurer graduellement des processus de régulation intercoures, ou encore un dispositif de régulation hors cours pour venir en aide aux étudiants en grande difficulté ou présentant des besoins particuliers.

Bibliographie

- ALLAL, L. (1979). « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application », dans L. Allal, J. Cardinet et Ph. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, p. 153-183.
- ALLAL, L. (1988). « Quantitative and qualitative components of teacher's evaluation strategies », *Teaching and Teacher Education*, 4, p. 41-51.
- ALLAL, L. (2005). *Regulation of Learning : Processes and Contexts*, Conférence présentée à l'European Association for Learning and Instruction, Cyprus.
- ALLAL, L. (2006). « La fonction de régulation de l'évaluation : constructions théoriques et limites empiriques », dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, p. 223-230.
- ALLAL, L. et L. MOTTIER LOPEZ (dir.) (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck.
- BAUDRIT, A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones*, Paris, L'Harmattan.
- BÉLAIR, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école*, Paris, ESF.
- BÉLAIR, L.M. (à paraître). « L'accompagnement à l'émergence d'une professionnalité en formation initiale ; entre la reconnaissance par l'autre et le regard sur soi », dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *Reconnaitances de la professionnalité émergente* (titre provisoire), Bruxelles, De Boeck.
- BONNIOL, J.-J. et M. VIAL (1997). *Les modèles d'évaluation ; textes fondateurs avec commentaires*, Bruxelles, De Boeck.
- BUTLER, D. L. (2005). « L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p. 55-78.
- CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.
- GAGNON, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur des établissements scolaires*, Paris, ESF.
- JORRO, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- KARSENTI, T. et L. SAVOIE-ZAJC (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- LEBEL, C. et L.M. BÉLAIR (2006). « Évaluer les compétences des élèves à l'aune de l'imaginaire pédagogique traditionnel: un enjeu de taille », dans J. Loïsel, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 55-68.
- LEGENDRÉ, M.-F. (2001). « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages » (version électronique), *Vie pédagogique*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire; cadre de référence*, Québec, MELS.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2007). « Constitutions interactives de la microculture de classe: pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire? », dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 149-170.
- MOTTIER LOPEZ, L. et C. VAN NIEUWENHOVEN (2009). « Co-élaboration d'un dispositif d'évaluation entre formateurs: quelles relations de régulation au sein de la communauté de pratique? », dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension*, Bruxelles, De Boeck, p. 181-200.
- PERRENOUD, P. (1993). « Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement », *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), p. 49-81.
- PHILLION, R. (2007). « Le mentorat pour accompagner le développement et l'évaluation des compétences », dans L.M. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 103-114.
- PRESSLEY, M., P.B. EL-DINARY, I.W. GASKINS, T. SCHUDER, J.L. BERGMAN, J. ALMASI et R. BROWN (1992). « Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies », *The Elementary School Journal*, 92, p. 513-555.
- ROMAINVILLE, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.
- VANHULLE, S. (2009). « Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants: un pari entre cadres contraignants et tensions formatives », dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension*, Bruxelles, De Boeck, p. 165-180.
- YIN, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*, Thousand Oaks, CA, Sage.

E

|

T

R

A

P



**ÉVALUATION
ET RÉFÉRENTIELS
DE FORMATION**

10

**L'épistémologie
du « sujet enseignant », tel
qu'il apparaît
dans les référentiels
de compétences et
les activités d'expertise**

Noël Cordonier

*Haute École pédagogique, Lausanne
noel.cordonier@hepl.ch*

Le lecteur de ces pages est invité à se méfier de sa bienveillance : l'intérêt qu'il pourrait y prendre n'est sans doute dû qu'à la frivolité de son auteur, qui n'est pas un spécialiste des sciences de l'éducation, mais un didacticien bavard et succombant aux figures de style¹, puisque issu des lettres, et un chercheur peu outillé, limité aux méthodes textuelles et historiques. Mon ambition ne peut donc être autre que de lire les référentiels de compétences et d'observer les acteurs qui les ont adoptés. Puis de poser des questions élémentaires : quelles conceptions, quelles images du sujet enseignant les référentiels de compétences infèrent-ils, en général ou, de manière plus spécialisée, lorsqu'ils enjoignent les formateurs d'évaluer les compétences ? Bien qu'il s'agisse d'un costume trop grand pour elle, ma contribution s'inscrit en épistémologie. Elle cherche à dégager, sous la multiplicité des tâches et des injonctions qui sont assignées aux enseignants, quelques éléments du socle philosophique sur lequel reposent nos gestes et nos discours².

Concrètement, cette étude procède d'une analyse de corpus et de textes (un référentiel de compétences, une grille d'évaluation) et d'une brève analyse de pratiques (deux dispositifs en usage à la HEP Lausanne, un de formation continue et un de certification). Les techniques de recherche sont celles de la linguistique (étude des discours et des langages) et de la sémiologie (étude des systèmes de signification). Chemin faisant, on sollicitera également l'histoire de l'éducation et celle des idées.

Quand, en 2005, bien après le Québec et de nombreuses autres institutions de formation, la HEP Lausanne a adopté son référentiel de compétences, ses motivations ont été semblables à celles de ses prédécesseurs : un tel cadre serait de nature, nous disait-on, à faire évoluer l'activité enseignante de la conception artisanale du « métier »

-
1. L'usage de l'image ne devrait cependant pas dérouter les chercheurs en sciences humaines, car de nombreuses études (Paul Ricœur, Jerome Bruner, Gareth Morgan, Paul L. Harris...) ont montré qu'elle participait à un mode de connaissance patenté.
 2. Cet article découle en partie de la recherche « HEP 2008/04 » intitulée *Quelles perceptions et quelles connaissances des savoirs à enseigner et de leurs finalités en littérature française, de l'Université à l'entrée dans la profession enseignante au Secondaire 2 ?* Ma contribution est parallèle à un second article contemporain, « L'épistémologie du sujet enseignant tel que construit par les référentiels de compétences et ses effets sur la culture scolaire », à paraître dans les Actes du colloque « Culture scolaire et formation des enseignants », qui s'est tenu à l'Université de Meknès (Maroc), les 14 et 15 novembre 2008.

vers celle de la « profession », caractérisée par une cartographie précise et complète des activités à savoir conduire. Même si les termes de ce qui a été présenté comme une modernisation certaine sont largement connus, il m'importe de les rappeler, parce que j'aurai besoin de cette histoire de l'enseignement, de cette liste d'oppositions binaires et de ces mots (Astolfi, 2005) pour situer mes observations.

TABLEAU 16.1

Métier	Profession
Transmission	Construction
Instruction	Formation
Maître	Médiateur
Élève	Apprenant
Programme	Curriculum
Leçon, cours	Dispositif
Notion	Concept
Mémoire	Cognition
Connaissances	Compétences
Contrôle	Évaluation
Transmission [bis]	Instruction

Après cinq ans de pratique sous le nouveau régime de la « profession », il paraît nécessaire d'entamer une évaluation du parcours. Nos questions de recherche seront donc celles-ci : Comment le sujet enseignant tel qu'il est prescrit ou défini par ce référentiel est-il concrètement endossé par les formateurs de la HEP L ? Quels sont les points forts et les points faibles de ce nouveau régime ? Et qu'est-ce qui, de ce bilan, pourrait être utile à d'autres institutions ?

Étant donné l'impossibilité de commenter par le menu toutes les activités, les habiletés ou les autres savoirs préconisés dans un référentiel, on n'observera ici, pour ce premier examen, que les deux qualités les plus emblématiques, les plus à même de caractériser « la nouvelle figure du maître [...] : celle de l'expert [...] et celle de l'innovateur » (Jacquet-Francillon, 2004, p. 110).

1. L'innovation

En prélevant dans le référentiel de la Haute École pédagogique de Lausanne l'énoncé de la compétence qui enjoint l'enseignant d'innover, j'ai pour principal objectif de vérifier par l'histoire de l'éducation combien et comment cette tâche induit une conception effectivement nouvelle du sujet enseignant. À cette fin, les travaux de Vincent Monetti sont précieux pour dérouler un bout de son histoire récente. Ne retenant ici de la complexe définition de l'innovation que des traits succincts, à savoir qu'elle ne se résume pas à des contenus, à des objets, mais qu'elle est aussi « symbolique et culturelle » (Monetti, 2002, p. 18) et qu'elle varie sensiblement selon les contextes, nous chercherons surtout à rappeler les rôles différents qui ont été confiés aux enseignants lors des diverses phases de son histoire. Selon Monetti, dont les observations du cas français semblent valoir pour l'ensemble de la francophonie, l'innovation scolaire récente a connu trois temps.

1.1. 1960-1980: l'enseignant, agent de l'innovation

Répondant aux nécessités de la démocratisation des études, dans un contexte caractérisé par l'essor et les espoirs du structuralisme, lequel a souvent engendré des modèles didactiques de type « applicationniste », l'innovation de ces années est du monopole de l'État. Associée aux notions de réforme ou de changement planifié, cette forme d'innovation est plutôt normative. Ainsi en est-il allé, dans bien des pays, de l'introduction des mathématiques modernes ou de ce qui, sous différentes appellations, a concerné le français dit renouvelé. Ce mode, centralisé et descendant, a fait de l'enseignant un agent de l'innovation, après qu'il eut été, dans la plupart des cas, dûment « recyclé » ou formé aux nouvelles méthodes. L'enseignant ne produisait donc pas de l'innovation, il l'appliquait.

1.2. 1980-1990: l'enseignant, acteur de l'innovation

Dès la fin des années 1970, les États ont peu à peu renoncé à monopoliser le changement et ils ont cédé une partie de l'initiative aux établissements scolaires, au « terrain ». En France, par exemple, la création des zones d'éducation prioritaires (ZEP) a engagé ceux-ci à lancer des projets pédagogiques innovants et ce fut également le moment de la rénovation des collèges et de la création des fonds d'aide à l'innovation. En Suisse romande, lorsque du matériel d'enseignement a été conçu

par des conseillers pédagogiques œuvrant pour l'État, les enseignants du terrain y ont souvent participé activement, par l'intermédiaire de représentants ou de commissions. Bien que, dans cette phase, l'Institution étatique contrôlât la novation, celle-ci était à la fois descendante et émergente, ce qui tendait à ne plus considérer l'enseignant comme un simple agent fonctionnel, mais comme un acteur, engagé dans un processus et doté d'une force de proposition, de négociation.

1.3. De 1990 à aujourd'hui : l'enseignant, créateur d'innovation

Même si la troisième phase délimitée par Vincent Monetti s'arrête au tournant du millénaire, elle nous semble conserver toute son actualité aujourd'hui encore, d'autant plus que les États, qui ont poursuivi l'application des recettes néolibérales et dégraissé bien des services publics (conseillers pédagogiques, éditions scolaires...), ont souvent renoncé, ces dernières années, à endosser ou promouvoir des politiques scolaires explicites.

Dans un système désormais régi presque unilatéralement par les compétences, l'innovation ne provient plus d'« en haut », plus du dehors de l'école, ni même de l'établissement scolaire, mais elle est endogène, déposée en chaque enseignant. La capacité individuelle d'innovation devient donc un facteur essentiel du changement, ainsi que l'expriment clairement la compétence n° 2 de la Haute École pédagogique de Lausanne et sa 4^e composante : L'enseignant doit « s'engager dans des démarches d'innovation ou de recherche pour enrichir sa pratique professionnelle ». Il « initie ou participe aux projets pédagogiques conduits dans la classe ou dans l'établissement. Ceux-ci constituent en effet des leviers majeurs de développement des connaissances professionnelles. L'enseignant contribue également à des projets de recherche qui visent à l'amélioration des pratiques d'enseignement » (HEP L, Référentiel de compétences).

Assurément, le professionnel est le créateur, l'auteur de l'innovation, ce qui donne lieu à des initiatives et à des entreprises de recherche et d'enseignement autonomes, originales et variées³.

3. Dans cet ouvrage, voir Burdet et Guillemin (2010).

Même très raccourci, cet historique de l'innovation suffit à mesurer un déplacement de majuscule. Celle qui était posée jusque dans les années 1980 environ sur l'État souverain, prescripteur d'innovation, se retrouve maintenant diffractée sur chaque enseignant. Celui-ci, de sujet qu'au sens dépendant et soumis du mot il était, est désormais estimé apte à créer de l'innovation. Sur le papier à tout le moins, la responsabilité a changé de camp, elle est maintenant intériorisée, individuelle. Autonome, considéré tout autant capable de diagnostiquer les besoins de changement et de novation que de les combler, le sujet enseignant est également responsable de la conception et de la mise en place des actions de recherche ou de formation qui en découlent. Ajoutant une illustration à celles déjà bien connues, on confirme ainsi que l'instituteur d'autrefois, qui agissait de manière déléguée, au nom d'une autorité plus grande que lui, a effectivement été remplacé par le professionnel, doté, en théorie, d'une autorité et d'une réflexivité propices à l'anticipation, la recherche, l'action. Enfin, si l'on mesure ce mandat à la nouvelle grille des notions caractérisant la profession, on remarque que le rapport de l'enseignant à la temporalité a changé. Du métier à la profession, le rôle du passé, de la tradition qu'incarrait encore l'État des années 1960 est désormais moins important que celui du présent. Hier, l'État se donnait peu ou prou pour mission d'assumer la pérennité du système et les innovations étaient souvent à tendance normative ou régulatrice, fondées sur des valeurs idéologiques ou spirituelles déposées dans le passé. À l'inverse, aujourd'hui, « l'innovation devient un impératif de fonctionnement » (Monetti, 2002, p. 73), elle est une réponse sans cesse réajustée, flexible, mouvante aux observations que l'enseignant prélève quotidiennement, dans le *hic et nunc* de la relation pédagogique.

2. L'expert

Après avoir évoqué l'innovateur tel qu'il est défini sur le papier, c'est-à-dire dans le texte du référentiel de compétences qui régit la formation à la HEP L, examinons en acte, en situation réelle, sa seconde caractéristique importante, celle de l'expert. Comment, dans les faits, « évalu[ons-nous] la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves/étudiants » (HEP L, Référentiel)? Comment, plus précisément encore, répondons-nous aux prescriptions qui nous intiment que « l'évaluation des performances se fonde sur des critères, méthodes et instruments

rigoureux, permettant de mesurer des caractéristiques précises retenues comme indicateurs explicites des acquisitions» (Référentiel HEP L)? Parmi la bigarrure des formes et des manières d'évaluer que la HEP Lausanne expérimente depuis l'introduction de son référentiel de compétences, je n'en retiendrai ici qu'une seule qui me paraît exemplaire de notre sérieux investissement. Ici même, dans cet ouvrage, elle est présentée et finement commentée par Luc-Olivier Bünzli⁴, qui décrit une évaluation sommative du module interdisciplinaire Certifier dans la scolarité/Diversifier en maths, suivi par les étudiants de 3^e année de la filière d'enseignement préscolaire/primaire de la HEP L. Une fois bien précisé que je ne juge pas, que je n'évalue pas cette évaluation, j'essaie de la lire avec les moyens que j'ai avoués, qui vont de la sémiologie – la forme même de la grille – à la mise en évidence de ses implicites et de l'outillage conceptuel qu'elle convoque.

Ce qui frappe d'abord, dans une telle construction, c'est la multiplicité des critères, la conjugaison des trois regards experts, le libellé minutieux des items. Si l'on considère que cette grille se pose sur une épreuve rédigée à huis clos en 4 heures, on ne peut qu'admirer sa rigueur, sa très forte densité, sa puissante capacité d'analyse et d'investigation, ainsi que le temps que consacreront les trois correcteurs à évaluer chaque épreuve selon leur spécialité, puis à mettre en commun leurs résultats. En absolu, ne sommes-nous pas, avec un tel instrument, proche d'une objectivité quasi maximale, lorsqu'il s'agit d'évaluer des habiletés et des connaissances dans le domaine des sciences humaines? À cette volonté d'objectivité s'ajoute celle de l'exhaustivité, qui se manifeste aussi bien dans les intitulés de plusieurs items (ex. : « tous les éléments », « toutes les étapes », « tous les liens ») que par le fait que la grille, par définition, combine une lecture verticale (celle de chaque correcteur) et une lecture transversale, par thèmes communs aux trois correcteurs.

Si l'on déduit de ce premier regard sur la grille que l'examiné a toutes les chances d'être évalué au plus près de ce qu'il a produit et en référence étroite avec les objectifs explicites du module et la notion de compétences, on ne peut s'empêcher de s'interroger sur le sujet enseignant exerçant son rôle d'expert, d'évaluateur. De quoi une telle sophistication, une telle minutie, une telle conjugaison des regards sont-elles aussi les indices?

4. Voir dans ce cet ouvrage Bünzli (2010).

Les critères qui cherchent à mesurer minutieusement, en tranches finement découpées, l'adéquation ou l'écart des réponses du candidat par rapport aux objectifs annoncés du module, qui visent à confirmer, en d'autres termes, le trajet plus ou moins réussi de *l'input* à *l'output*, mettent d'abord en évidence, dans le geste même où ils tendent à minimiser l'intromission subjective de l'examineur, la primauté de la raison instrumentale.

Le philosophe Charles Taylor définit la raison instrumentale comme « cette rationalité que nous utilisons lorsque nous évaluons les moyens les plus simples de parvenir à une fin donnée. L'efficacité maximale, la plus grande productivité mesurent sa réussite » (Taylor, 2007, p. 15). Ici, la raison instrumentale est celle qui s'est attelée à découper des segments de sens nettement délimités, pertinents, et à les mesurer, pièce par pièce, aux compétences définies par ce module interdisciplinaire que nous avons examiné. Autrement dit, le vœu aussi intense d'objectivité et la recherche de connaissances ou de savoir-faire si minutieusement définis tendent, d'une part, à choisir le savoir observable et, d'autre part, à favoriser des mécanismes idéalement impersonnels d'observation. Le type de rationalité qui est à l'œuvre dans cet exercice d'évaluation est alors, effectivement, un « mode de connaissance empirique, formalisée et utilitaire » (Taylor, 2007, p. 15), mais la raison se réduit-elle à sa dimension instrumentale ?

Caractérisée par une ardente recherche d'opérationnalité et d'efficacité, voire d'efficience, une telle grille est à proprement parler un dispositif, qu'on se contentera de définir, pour l'instant, à partir de son seul sens courant : un mécanisme de pièces disposées en vue d'une exploitation réussie. Mais il nous importe davantage de sonder le sujet expert lui-même. Si, indubitablement, il s'est donné un instrument hautement perfectionné, un dispositif fonctionnant presque sans son intromission subjective, ne faut-il pas soupçonner, en creux, une certaine réticence, voire une difficulté à assumer la responsabilité d'un jugement, d'une évaluation ? Le nombre d'évaluateurs, le recours à une raison restreinte à sa partie instrumentale ou encore la rassurante évidence de l'extériorité quasi autonome que constitue la grille ne trahiraient-ils la crainte d'endosser ce qui, dans une évaluation, relève de la subjectivité... du sujet enseignant ? Voire la crainte d'affronter la subjectivité de l'évalué ? Autrement dit, la forte instrumentalisation de la grille ne trahirait-elle pas, en creux, un manque de confiance du sujet enseignant ainsi qu'une certaine « désobjectivisation » du sujet, une certaine dépersonnalisation, volontaire ou pas ?

3. Interprétation des résultats : forces et faiblesses du sujet enseignant contemporain, postmoderne ?

Même si on laisse à cette dernière question sa fragilité d'hypothèse et sa dimension prospective, on se trouve, quand on tente de rapprocher les deux facettes constitutives de l'enseignant professionnel que nous avons séparées le temps de l'analyse, celle de l'innovateur et celle de l'expert, devant une peine à les ajuster. D'une part, l'enseignant tel que défini par le référentiel de compétences se voit doté d'une forte autonomie cognitive, conceptuelle, analytique, active : c'est broser le portrait de l'expert. Mais, d'autre part, la mise en place de dispositifs rigoureusement réglés par la seule raison instrumentale attesterait une difficulté du sujet expert à endosser, à assumer complètement cette subjectivité.

Ainsi qu'en témoignent les protocoles d'expertises, l'enseignant, sous l'idéal évidemment noble et indiscutable de viser à l'évaluation la plus rigoureuse, se prive d'un usage plus large et plus complet de la raison et, peu ou prou, il disparaît sous des dispositifs sophistiqués : le sujet expert d'aujourd'hui est doté d'une liberté nouvelle, mais il est peut-être aussi caractérisé par un manque de confiance dans le jugement et par une restriction de sa raison à sa seule dimension pragmatique. Giorgio Agamben, qui a récemment proposé une archéologie du concept de dispositif, du sens qu'il avait en théologie à celui que lui a donné Michel Foucault, estime que les dispositifs (des plus concrets, tels les ordinateurs ou les téléphones portables, aux plus généraux, qui ont rapport avec des formes de pouvoir, comme la justice ou l'école) « déterminent ce que le sujet devient par le type d'usage qu'il en fait » (Zarka, 2008). Selon Agamben (2007, p. 26-27), un dispositif désigne « ce en quoi et par quoi se réalise une pure activité de gouvernement sans le moindre fondement dans l'être ».

Posé sur l'histoire de l'épistémologie occidentale, ce sujet à la fois libre et faible, ou restreint, semble vérifier la prégnance et le règne du paradigme postmoderne. En effet, ainsi que nous l'a montré l'histoire de l'innovation depuis les années 1960, le Tiers Garant, la caution que représentait l'État, s'est délité. Il incarnait et portait l'Histoire et, avec elle, une conception du temps selon laquelle le passé de la civilisation créait un projet, une téléologie, un avenir certes incertain, mais néanmoins riche d'une certaine positivité, d'une finalité, que celle-ci relève des anciennes transcendances historiques ou, depuis Kant et

les lumières, du « transcendantal⁵ ». Sous le régime de l'État et sous ce que celui-ci emblématisait, l'individu était fortement encadré par le système : sujet minuscule, soumis – aliéné, disait le marxisme –, mais sujet pris dans la tension entre les régulations qu'incarnait l'État et les dérégulations alimentées par la volonté de réalisation individuelle. Aujourd'hui, consécutivement à l'affaissement des idéologies, à la fin de l'Histoire et des Grands Récits fondateurs (ceux des religions, des idéologies, de la science), le sujet se retrouve doté d'une liberté et d'une autonomie inédites. Il n'est plus le simple agent d'une chaîne de transmission, mais à tout instant impliqué et interpellé par un présent labile, indéfinissable ; il est en posture de le décrire et de l'infléchir par des actions locales, ponctuelles.

Pour ne considérer que les plans de l'école et de l'éducation, cette liberté et cette autonomie ont toutefois un coût, que Lyotard avait prophétiquement repéré dans le rapport sur le savoir qu'il rédigea en 1979 pour le Conseil des universités à la demande du gouvernement québécois : « Dans le contexte de la délégitimation [suivant la fin des grands récits spéculatifs et d'anticipation], les universités et les institutions d'enseignement supérieur sont désormais sollicitées de former des compétences, et non plus des idéaux » (Lyotard, 1979, p. 79).

Pour une part, les référentiels de compétences dotent le sujet enseignant d'une forte capacité d'évaluation, d'action, d'initiative. Impliqué comme tout un chacun dans un présent véritablement ouvert et sans lignes directrices, l'enseignant innovateur sait amener à l'école ce dont elle a besoin pour ses permanentes régulations. D'une certaine manière, il crée l'école et le réel par les incessantes régulations locales qu'il installe.

Mais cette liberté et cette autonomie trahissent aussi une certaine faiblesse. En régime classique ou moderne, les actions du sujet étaient garanties par un usage sans doute plus posé, plus accompli de la raison. Qu'il s'agisse de la conception idéaliste ancienne qui fondait une ontologie de la raison ou que celle-ci fût liée au transcendantal kantien,

5. On prend le mot « transcendantal » dans le sens que lui donne Dany-Robert Dufour : le transcendantal caractérise le monde moderne qui, depuis Kant, a permis de quitter les sujétions de la transcendance. « Le monde transcendantal de Kant correspond en effet à une sortie des déterminations locales » (Dufour, 2008, p. 187), des « anciennes assignations métaphysiques du Je » (Dufour, 2008, p. 129), celles des religions ou même de Descartes. « Libérée des dogmes anciens, la raison pure est ce centre vide qui suscite l'imagination transcendantale, laquelle fonde l'obligation morale du sujet critique » (Dufour, 2008, p. 129).

dans un tel régime, « toutes les fonctions théoriques et pratiques de l'esprit – l'art, la science, la philosophie, la religion, l'éthique, le politique, la technique – sont traversées par le *logos*, participent à cette structure rationnelle d'où émergent les significations et les valeurs » (Mongeau, 1978).

Sur le cas que nous avons retenu, celui de l'évaluation, les référentiels de compétences pourraient donc témoigner d'une certaine abdication à exercer un usage plus ambitieux de la raison. Ces référentiels tendent en effet à limiter la rationalité du sujet enseignant à un mode de connaissance empirique, formalisé et utilitaire. Un tel usage pragmatique de la raison fait donc exactement la force et la faiblesse du sujet enseignant : on retient et sollicite l'instrument le plus apte à l'action, mais, en même temps qu'il aide puissamment à mettre en place les formes et moyens d'action, il en rétrécit l'ambition et la portée. Le geste d'évaluer, tenu ici comme emblématique de celui qui a lieu dans l'ensemble des référentiels, concrétise de belles qualités dans et par un dispositif, mais la sophistication de celui-ci semble dans le même temps l'indice d'un renoncement à assumer pleinement et la responsabilité de ce geste et le face-à-face avec la subjectivité de la personne évaluée.

■ Conclusion pragmatique

Tout cela paraît compliqué, étriqué, verbeux comme on en court le risque à chaque déplacement de la réflexion dans le champ de la philosophie ? Passons alors, pour conclure le propos et, simultanément, pour élargir la question de recherche, à un cas concret, qui provient à nouveau de l'expérience en cours à la HEP Lausanne, mais qui a eu ou qui peut avoir des équivalents ailleurs. Si le rôle fort et responsable de l'enseignant innovateur est illustré par la liste des innombrables activités de recherches appliquées et de développement en cours, ce qui pourrait trahir son envers, c'est-à-dire la faiblesse, la « désobjectivisation » que peuvent entraîner les référentiels de compétences, s'observe dans la façon qu'a la HEP Lausanne de « gérer » les examens et plus exactement les cas d'échecs aux certifications. Aujourd'hui, ces cas semblent surtout régis par les seules règles et logiques du dispositif, celui que nous avons caractérisé par son autonomie et par ce que celle-ci entraîne, à savoir une certaine mise à l'écart des subjectivités, voire une certaine peur de la subjectivité assumée.

Aujourd'hui, le cas d'un étudiant qui se trouve en échec selon les modalités du règlement d'études vaudois est réglé par une machine administrative qui n'implique à aucun moment la considération de son dossier par l'ensemble des évaluateurs, par leurs subjectivités conjuguées et en dialogue. Autrement dit, il n'est prévu aucune conférence d'examen et aucune commission n'est constituée pour évaluer et statuer sur la personne en situation d'échec. En conséquence, quand l'ultime occurrence de se présenter à un examen a été tentée et perdue par un étudiant, celle-ci porte l'échec du parcours global de ce candidat, sans qu'une instance quelconque soit mandatée pour considérer le cas.

Simple carence d'un règlement et d'une procédure en rodage? C'est l'hypothèse la plus rassurante. L'autre hypothèse, plus inquiétante, c'est que l'enseignant expert se décharge sur l'appareil sophistiqué qu'il a conçu. Là, précisément, se trouve le risque de désinvestir les subjectivités, de renoncer à assumer le difficile mais indispensable usage d'une raison entendue dans la totalité de ses dimensions, comme un principe de régulation instrumentale et pragmatique, certes, mais aussi comme un exercice pleinement endossé du jugement subjectif, compris à la fois comme un principe de tension, de négociation, ainsi que de perfectibilité et de régulation morale. Autrement dit, le risque est fort de céder aux facilités d'une gestion taylorisée, émiettée et, selon nous, déshumanisée de la responsabilité.

Bibliographie

- AGAMBen, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Paris, Rivages poche.
- ASTOLFI, J.-P. (2005). «Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles», *Éducation et formation*, <<http://francois.muller.free.fr/diversifier/30compet.htm>>, consulté le 11 mars 2010.
- BÜNZLI, L.-O. (2010). «Évaluer des compétences en formation: un défi», dans L.M. Bélaïr, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement: vers la professionnalisation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 255-268.
- DUFOUR, D.-R. (2008). *Le divin marché. La révolution culturelle libérale*, Paris, Denoël, HEP Lausanne, Référentiel de compétences, <https://extranet.hepl.ch/hep2/officiel/referentiel_compétences.pdf>
- JACQUET-FRANCILLON, F. (2004). «Les mutations récentes de la culture scolaire», dans F. Jaquet-Francillon et D. Kambouchner (dir.), *La crise de la culture scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

- LYOTARD, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*, Paris, Minuit.
- MONETTI, V. (2002). « État des lieux : qu'est-ce que l'innovation en éducation ? L'exemple de la France depuis les années 1960 », dans V. Monetti (dir.), *Certitudes et paradoxes de l'innovation. État des lieux, états d'esprit*, Paris, INRP.
- MONGEAU, Y. (1978). « Libérer la démocratie. Critère, n° 22 », L'encyclopédie de l'Agora, dossier « Raison », <<http://agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Raison>>, consulté le 11 mars 2010.
- TAYLOR, C. (2007). *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Éditions Bellarmin.
- ZARKA, S. (2008). « L'erreur du dispositif », <<http://samuelzarka.net/2008/04/30/erreur-du-dispositif-2008>>, consulté le 11 mars 2010.



**Évaluer
des compétences
en formation**
Un défi

Luc-Olivier Bünzli
Haute École pédagogique, Lausanne
luc-olivier.bunzli@hepl.ch

Faire cohabiter une évaluation fondée sur une approche par compétences et sur l'obligation d'attribuer une note ou une appréciation¹ paraît pour le moins paradoxal. En effet, l'évaluation par compétences atteste (ou non) la maîtrise de compétences, de manière dichotomique. En cela, elle s'oppose à l'appréciation, qui qualifie la réussite selon une échelle de cinq valeurs. Si l'on ajoute à cette tension la volonté de construire un module interdisciplinaire cohérent, comment, dès lors, élaborer une grille qui tienne compte de tous ces paramètres dans un ensemble pertinent ? Ce chapitre présentera la grille d'évaluation qui a résulté de ces contraintes et de ces intentions et il en proposera un examen critique, en vue de son perfectionnement.

1. Comment évaluer un module sur l'évaluation ?

Actuellement, plus que jamais, nous sommes à la recherche d'un langage commun, qui permette aux personnes de faire reconnaître leurs acquis le plus loin possible sur la surface de la planète. Les accords de Bologne sont un premier pas en Europe dans ce sens. Par ailleurs, les échanges dans le monde francophone (y compris les pays africains) sont déjà très riches. Au cours de ces trois dernières décennies, trois sources ont participé à définir, argumenter, stabiliser l'évaluation par compétences : la Belgique (Beckers, Rey, Roegiers) ; le Canada (Tardif, Scallon) ; la Suisse (Allal, Perrenoud, Weiss).

Évaluer des enseignants en formation est donc un enjeu de taille. Le souci premier d'un évaluateur est souvent celui de l'objectivité. Vient par la suite la cohérence des liens entre le cours et la certification et l'égalité de traitement. Chaque formateur – ou groupe de formateurs – construit alors le système d'évaluation le plus adapté à son contexte. Dans notre cas, il s'agit de préparer les futurs professionnels à évaluer leurs élèves par compétences et, en même temps, à certifier leur propre maîtrise de compétences en lien avec l'évaluation, compétences tirées du référentiel de l'institution (Haute École pédagogique, 2004). Il faut donc relever le défi de la cohérence de l'articulation du contenu et de la certification. À cela s'ajoute le fait que la communication du résultat

-
1. La HEP Lausanne utilise institutionnellement l'échelle suivante :

A : excellent niveau de maîtrise	D : niveau de maîtrise satisfaisant
B : très bon niveau de maîtrise	E : niveau de maîtrise passable
C : bon niveau de maîtrise	F : niveau de maîtrise insuffisant

(Décision 231 du Conseil de Direction du 14 janvier 2008).

des étudiants est fondée sur une échelle de notes (A à F)². Dans une logique dichotomique de construction de l'évaluation par la maîtrise ou non de compétences, cette notation oblige l'évaluateur à faire un grand écart, tant pour le formateur qui certifie le module que pour le futur professionnel qui évaluera ses élèves.

1.1. Évaluer...

La définition qui sous-tend ce travail, tant sur le plan des formateurs que du discours de ceux-ci face aux étudiants, est celle de De Ketele (1989) :

«Évaluer signifie :

- recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables
- et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route
- en vue de prendre une décision.»

1.2. ... un module...

Nous présentons ici un modèle d'évaluation dans le cadre d'un module interdisciplinaire dans la filière de formation de la Haute École pédagogique de Lausanne, délivrant un baccalauréat en arts pour l'enseignement au préscolaire et au primaire.

Le module interdisciplinaire BP306, intitulé «Certifier dans la scolarité/Diversifier en maths», comprend trois unités de formation (UF) :

UF 1 – Modalités d'évaluation certificative
2 crédits ECTS

UF 2 – Difficultés d'enseignement et difficultés d'apprentissage en mathématiques
1 crédit ECTS

UF 3 – Champ conceptuel de la multiplication
1 crédit ECTS

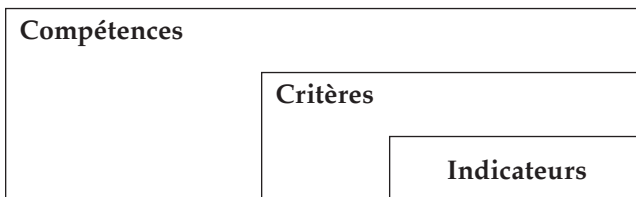
2. F sanctionne l'échec; E, D, C, B et A qualifient la réussite (de E qui représente le seuil minimal à A qui désigne l'excellence).

Un crédit ECTS (European Credit Transfert System) représente, dans le cadre de la HEP Lausanne, 25 heures de travail, dont 12 périodes de cours de 45 minutes. Les trois séminaires sont donnés par trois formateurs, chacun étant issu d'une unité d'enseignement et de recherche (UER) différente. Il s'agit, pour l'UF 1, de l'UER Enseignement, apprentissage et évaluation, pour l'UF 2, de l'UER Pédagogie spécialisée et, pour l'UF 3, de l'UER Didactiques des mathématiques et sciences de la nature.

1.3. ... sur l'évaluation

Après avoir étudié les principes fondamentaux de l'évaluation et posé un regard sur les évaluations diagnostique et formative pendant les deux premières années de formation, les étudiants travaillent, dans ce module de troisième année, le thème de l'évaluation certificative. L'UF1 fait alterner les apports théoriques (Roegiers, 2004; Barlow, 2003; Beckers, 2002; État de Vaud, 2008) et l'élaboration, par groupes d'étudiants, d'une évaluation certificative en mathématiques. Ce travail est réalisé sur la base d'une tâche complexe (Bloom, 1956) et d'une mécanique de construction par imbrication des compétences, des critères et des indicateurs, inspirée par Roegiers (2004, p. 69-80).

FIGURE 17.1



L'UF3 présente le champ conceptuel de la multiplication. Par un travail en ateliers, les étudiants sont amenés à construire une grille conceptuelle pour la multiplication, la division et la proportionnalité, ainsi qu'à comprendre et utiliser la typologie de Vergnaud (1996). Ces deux éléments seront les outils d'analyse pour le travail certificatif.

L'UF2, quant à elle, développe l'analyse des difficultés potentielles des élèves dans le travail de certification, en s'appuyant sur Houdement (2003) et Henriques (2003). Cette partie du module est dévolue à des formateurs issus de la pédagogie spécialisée. Le regard

particulier apporté dans ce cadre est très riche pour les étudiants, qui sont de futurs enseignants de classes dites « ordinaires », mais qui n'excluent évidemment pas les élèves en difficulté.

Il n'y a donc pas de liens apparents entre ces trois UF avant la certification.

1.4. Un objet d'évaluation

Pour la certification du module, les étudiants élaborent un dossier comprenant un test significatif de fin de cycle scolaire, permettant de certifier chez les élèves des compétences dans le champ de la multiplication et une analyse argumentée et référencée. Le travail est individuel.

Consignes pour la certification du module BP306

Concevoir un nouveau test significatif pour évaluer les compétences des élèves à la fin d'un cycle en mathématiques, dans le champ conceptuel étudié (UF 3).

Argumenter, en référence à au moins trois cadres théoriques, les liens existant entre la compétence, les critères, la tâche et les indicateurs ainsi que les liens avec l'échelle (UF 1).

Identifier et discuter les difficultés que les élèves sont susceptibles de rencontrer au cours de ce test (UF2).

Proposer des améliorations réalistes et pertinentes en regard de l'une des UF au moins:

- *Pour les UF 1 et 3, les propositions d'améliorations concernent le test, la grille d'évaluation ou l'échelle.*
- *Pour l'UF 2, les améliorations concernent des propositions d'actions que l'enseignant peut exercer en amont du test pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés.*

Le travail est individuel et doit être rendu sous la forme d'un dossier comprenant deux documents:

Document 1 : *test réalisé, selon la Loi scolaire et le Règlement d'application ainsi que selon le cadre général de l'évaluation (accompagné de sa résolution).*

Document 2 : *texte portant sur l'argumentation et la réflexion ainsi que sur les propositions d'amélioration.*

2. Une grille pour évaluer

Partant de la même logique de construction, les formateurs³ ont construit une grille d'évaluation qui reprend l'imbrication Compétences > Critères > Indicateurs.

2.1. Compétences

Les trois compétences sont tirées du Référentiel de compétences professionnelles (HEP, 2004).

- En lien avec l'UF 1: Compétence n° 5: Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.
- En lien avec l'UF 2: Compétence n° 7: Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves/étudiants présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
- En lien avec l'UF 3: Compétence n° 4: Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des étudiants et du plan d'études.

2.2. Critères

Les trois critères choisis sont les critères les plus fréquemment utilisés et proposés par Roegiers (2004, p. 189, 200, 215). Ils présentent l'avantage d'être suffisamment généraux pour correspondre aux trois compétences :

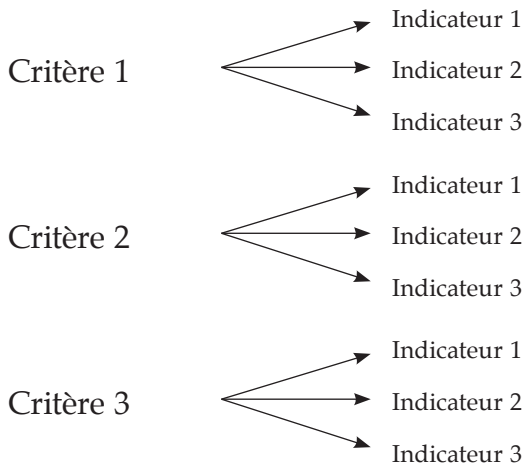
- la pertinence,
- l'utilisation correcte d'outils,
- le caractère complet du travail.

3. À l'origine du module interdisciplinaire, trois formateurs ont pensé et élaboré l'articulation des UF et ont construit la grille présentée. Il s'agit d'Aline Galland, Jean-Michel Favre et Luc-Olivier Bünzli.

2.3. Indicateurs

Le critère est une qualité que l'on attend d'un travail. Mais il reste relativement général. On l'affine donc par des indicateurs, qui «doivent être au nombre de trois au minimum, afin de donner à [l'étudiant] trois occasions indépendantes de montrer sa maîtrise de chaque critère» (Roegiers, 2004, p. 188). Le nombre de critères, lui, peut varier entre un et cinq. Mais, en général, on évite «de dépasser 3 ou 4 critères pour évaluer une production» (Roegiers, 2004, p. 189). Un des modèles théoriques pourrait donc être le suivant :

FIGURE 17.2



Prolongeant cette idée (la règle des 2/3), nous avons profité de l'intervention des trois formateurs pour élaborer une grille qui croise les critères avec les compétences, donc les trois regards différents (voir la figure en annexe). Chaque évaluateur a établi la liste de ses indicateurs pour chaque critère. Celui-ci est validé par l'obtention d'au moins deux indicateurs sur trois, ou d'au moins trois sur quatre, selon leur nombre.

3. Discussion

Comme tout système d'évaluation, celui qui est présenté ici, s'il possède des avantages, comporte aussi des limites.

3.1. Des limites

Si, dans la théorie, le modèle présenté nous paraît adéquat, puisqu'il respecte les principes d'évaluation décrits par Roegiers, nous nous sommes rapidement heurtés au problème de la note. Dans une logique d'évaluation par compétences, il aurait suffi de faire un « décompte vertical » et un « décompte horizontal » des critères pour vérifier la maîtrise des compétences : minimum 2/3 dans chaque colonne et 2/3 dans chaque ligne. À partir de là, nous aurions pu déclarer les étudiants compétents ou non. Mais nous devons attribuer des notes, comme nous l'avons décrit plus haut. Pour le résultat qui est insuffisant (au moins une fois 1/3 sur une ligne ou une colonne), il n'y a pas de problème : il sera sanctionné par un F. De même pour le seuil minimal : celui qui obtient 2/3 partout décrochera un E. Mais il s'agira de qualifier la réussite de ceux qui font mieux. Osons dire que cette tension nous a pris beaucoup de temps. Elle a provoqué de nombreuses discussions et a été à l'origine de beaucoup d'essais. Finalement, nous nous sommes mis d'accord sur le principe de ne pas attribuer de notes intermédiaires B et D, et de nous contenter de n'utiliser que les appréciations A, C et E pour les réussites, ce qui a pour effet de limiter le nombre de notes possible. Il est évident que cette situation ne résout pas la tension et n'est pas totalement satisfaisante, mais c'est notre manière de gérer au mieux cette collision de systèmes trop différents pour cohabiter aisément.

Une autre limite à mettre en exergue, c'est le temps que prennent les corrections. En qualité d'évaluateur « partiel », il est difficile de se contenter de ne lire qu'une partie du dossier. Ainsi, nous multiplions le travail par trois plutôt que de nous le répartir. C'est un choix facile à faire au départ, porté par l'enthousiasme de la collaboration. Un choix plus difficile à assumer en période d'examen et de corrections...

3.2. Des avantages

Cette grille (voir l'annexe) offre l'avantage de ne pas avoir besoin d'évaluer à trois moments répartis dans le temps pour que les étudiants prouvent leur maîtrise des compétences travaillées. De plus, les regards proposés embrassent l'entier des contenus du module, offrant une complémentarité intéressante autour d'un seul objet d'évaluation.

Les étudiants ont ici l'occasion de créer des liens significatifs entre les principes de l'évaluation, une des disciplines scolaires et les difficultés potentielles des élèves.

La grille comprend des indicateurs quantitatifs et des indicateurs qualitatifs. Ceux-ci sont également indépendants les uns des autres, dans la meilleure mesure possible. Elle répond en cela à un bon nombre de qualités mises en avant par les théoriciens de l'évaluation.

Par ailleurs, ce mode d'évaluation nous a obligés à élaborer et à construire ensemble ce module, ses contenus, sa grille et son échelle. De plus, nous nous réunissons pour mettre la note finale, ce qui nous permet d'échanger nos difficultés, nos errances et nos joies, et de remettre chaque fois notre système en discussion, dans le but de l'améliorer.

■ Conclusion

L'évaluation par compétences fait couler beaucoup d'encre. La riche littérature sur le sujet prouve que le concept est encore à travailler. La critique est parfois vive (Crahay, 2006), certaines notions, comme la famille de situations, ne sont pas encore stabilisées. Il est fort intéressant d'entrer dans ce débat, de tenter des applications concrètes, de faire discuter des futurs professionnels et de partager les points de vue avec les collègues formateurs confrontés aux mêmes interrogations.

Dans un autre chapitre de ce même ouvrage, le questionnement de Noël Cordonier porte la discussion sur un autre niveau, plus méta, à propos de la recherche d'objectivité, de la confiance et de la responsabilité que l'expert doit assumer.

Dans le cadre de notre module interdisciplinaire, nous réexaminons chaque année notre mode d'évaluation. L'expérience de quatre ans nous a déjà appris que nous ne serons jamais pleinement satisfaits. Mais le défi est là : conserver toujours une ouverture d'esprit et l'humilité de ceux qui savent qu'ils n'ont pas fini d'apprendre.

Annexe LA GRILLE EN QUESTION

Chaque formateur, représenté par ses initiales à la deuxième ligne, a décliné la compétence qu'il doit certifier en indicateurs posés en regard des critères choisis. Ainsi, chaque évaluateur détermine, selon le travail de l'étudiant, les indicateurs validés ou non.

Une concertation des trois formateurs permet ensuite de déterminer si la maîtrise des compétences peut être certifiée en vérifiant un minimum de 2/3 indicateurs par colonne, puis par ligne.

Regards/ Critères	Élaboration d'un test évaluant une compétence dans le champ conceptuel de la multiplication (Compétence 4)	Argumentation de l'adéquation du test en lien avec une évaluation de compétences dans le champ conceptuel de la multiplication (Compétence 5)	Regard réflexif sur le test en lien avec les difficultés susceptibles d'être rencontrées par les élèves (Compétence 7)
	LOB	ALG	JMF – NAG
Pertinence 2/3	1. La compétence, les critères, la tâche et les indicateurs sont en lien avec le champ conceptuel défini. 2. La compétence visée est identifiée et précisée au travers de critères. 3. Les indicateurs sont précisés en lien avec chaque critère (3 au minimum). 4. Il y a adéquation entre niveau scolaire et complexité du test.	1. Les liens entre les éléments sont mis en évidence: 2. compétence et critères 3. critères et indicateurs 4. critère et échelle. 5. La complexité du test est identifiée. 6. L'argumentation se réfère à des cadres théoriques.	1. Des difficultés susceptibles d'être rencontrées par les élèves sont identifiées et discutées. 2. La discussion fait référence aux contenus développés dans le cours. 3. Des liens avec les textes proposés en lecture sont réalisés.

Regards/ Critères	Élaboration d'un test évaluant une compétence dans le champ conceptuel de la multiplication (Compétence 4)	Argumentation de l'adéquation du test en lien avec une évaluation de compétences dans le champ conceptuel de la multiplication (Compétence 5)	Regard réflexif sur le test en lien avec les difficultés susceptibles d'être rencontrées par les élèves (Compétence 7)
	LOB	ALG	JMF – NAG
Correction (exactitude) 2/3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le choix de la compétence visée est correct en fonction du PEV. 2. La tâche recouvre le champ conceptuel défini. 3. Les outils mathématiques sont corrects par rapport au système de numération. 4. Le corrigé du test est exact. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les références théoriques sont exactes. 2. Les liens entre les différents éléments sont corrects. 3. L'argumentation est exacte. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les liens entre les difficultés et la tâche sont adéquats. 2. L'argumentation proposée est convaincante dans son ensemble. 3. Les références théoriques sont exactes.
Complétude 2/3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le test contient tous les éléments nécessaires à l'évaluation de la compétence (situation, supports, consigne, critères, indicateurs, échelle). 2. Tous les éléments de la grille conceptuelle sont correctement analysés. 3. Toutes les étapes opératoires sont correctement analysées en regard de la typologie de Vergnaud. 4. Selon le choix : Les propositions d'amélioration sont pertinentes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trois références théoriques sous-tendent l'argumentation. 2. Tous les liens sont argumentés. 3. La notion de tâche complexe est explicitée. 4. Selon le choix : Les propositions d'amélioration sont pertinentes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les difficultés identifiées renvoient à au moins deux catégories distinctes. 2. La discussion intègre et articule l'ensemble des difficultés identifiées. 3. Deux références théoriques sous-tendent de manière explicite l'argumentation. 4. Selon le choix : Les propositions d'action à réaliser en amont du test sont pertinentes.
Minimum à atteindre	2/3	2/3	2/3

Bibliographie

- BARLOW, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Labor.
- BLOOM, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, New York, D. McKay.
- CRAHAY, M. (2006). «Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de compétence», *Revue française de pédagogie*, 154, p. 97-110.
- DE KETELE, J.-M. (1989). *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation*, Cahiers de la Fondation universitaire: Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.
- ÉTAT DE VAUD (2008). *Cadre général de l'évaluation. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation*, Lausanne, Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), <http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/CGE.pdf>, consulté le 5 juin 2009.
- HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE (2004). *Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles*, Lausanne, Direction de l'enseignement.
- HENRIQUES, A. (2003). *L'arithmétique apprivoisée*, Genève, Montreux, Impr. Corbaz.
- HOUEMENT, C. (2003). «La résolution de problèmes en question», *Grand N*, 71, p. 7-23.
- ROEGIER, X. (2004). *L'école et l'évaluation: des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles, De Boeck Université.
- VERGNAUD, G. (1996). «La théorie des champs conceptuels», dans J. Brun (dir.), *Didactique des mathématiques*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.

18

Cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement Enjeux et perspectives

Xavier Realini

*Haute École pédagogique, Lausanne
xri@bluemail.ch*

Philippe R. Rovero

*Haute École pédagogique, Lausanne
philippe.rovero@hepl.ch*

Le projet cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement, enjeux et perspectives (CQPE) a été élaboré à la demande du Comité de la Conférence des recteurs des HEP suisses (COHEP) et sur la base des recommandations de la Commission formation de la COHEP (CRUS-KFH-COHEP, 2008).

Le projet CQPE poursuit les objectifs suivants :

- Analyser la portée et les implications pour les Hautes écoles pédagogiques du cadre national de qualifications pour le domaine des Hautes écoles suisses.
- Décrire l'instrument «Cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement» et ses modalités d'élaboration.
- Présenter les impacts possibles de la mise en œuvre de cet instrument sur la professionnalisation des enseignants, sur la qualité des formations d'enseignants, l'autonomie des Hautes écoles pédagogiques et l'intégration du système suisse de formation.

1. Cadre national de qualifications pour le domaine des Hautes écoles suisses (nqf.ch-HS)¹

Le cadre national de qualifications pour le domaine des Hautes écoles suisses peut se définir ainsi: «Le cadre de qualifications pour le domaine des Hautes écoles suisses nqf.ch-HS est une description systématique du système suisse des Hautes écoles basée sur les qualifications, obtenues à chaque niveau d'études dans les universités, les Hautes écoles spécialisées et les Hautes écoles pédagogiques» (CRUS-KFH-COHEP, 2008, p. 1). Le nqf.ch-HS poursuit les objectifs de renforcer l'information sur le système suisse des Hautes écoles, de faciliter la comparabilité et à la transparence des diplômes et d'orienter la conception et la description des programmes d'études des Hautes écoles suisses.

1. Équivalent canadien: Cadre canadien de reconnaissance des qualifications.

1.1. Enjeux et portée du nqf.ch-HS

Le cadre national de qualifications pour le domaine des Hautes écoles suisses constitue une innovation importante. En septembre 2005, le Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche (SER) a donné le mandat à la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS) d'élaborer le cadre national de qualifications pour le domaine des Hautes écoles suisses. Pour la première fois de leur histoire, les Hautes écoles suisses disposeront de descripteurs de niveaux de compétences élaborés de manière coordonnée pour l'ensemble des qualifications, de la formation de base à la formation continue. Le projet nqf.ch-HS véhicule un nouveau paradigme pour l'enseignement supérieur. Les descripteurs de niveaux de compétences permettront en effet de baser le développement des filières d'études et des offres de formation sur la demande de la société avec la possibilité de renforcer leur orientation sur l'« output » et de penser globalement le développement des filières d'études et des offres de formation avec la possibilité de développer des concepts d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie. La réalisation de ces deux potentialités ouvrira la voie à la mise sur pied d'un système de monitoring des professions et des formations à l'échelon national.

1.2. Mise en œuvre du nqf.ch-HS

L'élaboration de « cadres de qualifications spécifiques » est présentée comme un développement possible et non comme un passage obligé. Or, la définition du profil et des acquis de formation de chaque filière d'études par les Hautes écoles n'est possible qu'à la condition expresse que des cadres de qualifications propres à des corpus de professions aient été élaborés au préalable au niveau national en partenariat avec les milieux professionnels intéressés. En effet, le postulat que les responsables des Hautes écoles sont en mesure de définir le profil et les acquis de formation de leurs filières d'études sur la base des seuls descripteurs apparaît peu réaliste. Pour ce faire, ils doivent disposer d'indicateurs de la demande de la société et des champs professionnels. Ainsi, le référentiel pour la définition du profil et des acquis de formation des filières d'études doit en effet impérativement comprendre deux volets : les descripteurs de niveau de formation compris dans le projet nqf.ch-HS, d'une part, et les indicateurs de la demande de la société et des champs professionnels, d'autre part. Les premiers, formels et génériques, ont trait aux niveaux de compétences,

tandis que les seconds portent sur les compétences exigées et sont propres à des secteurs d'activité et à des champs professionnels particuliers. Un référentiel comprenant ces deux volets est un cadre de qualifications relatif à un corpus de professions d'un secteur ou d'un domaine d'activité.

2. Projet de cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement

Comme présenté ci-dessus, le cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement est une matrice qui comporte un volet « profession » et un volet « formation ».

Le volet « profession » du modèle de référence comprend les indicateurs ou référentiels de compétences basés sur la description des champs professionnels et des emplois types dans une perspective biographique, les indicateurs d'évolution des compétences basées sur la description des changements de la société, du système éducatif, des contextes institutionnels et des emplois types dans une perspective historique. Ces indicateurs n'existent pas actuellement et doivent être construits dans le cadre d'un projet national associant les Hautes écoles pédagogiques suisses et les milieux professionnels.

Le volet « formation » du modèle de référence comprend les descripteurs des niveaux de compétences pour les deux cycles d'études de la formation de base, le doctorat et la formation continue (bachelor, master, Ph. D., CAS, DAS et MAS). Ces descripteurs de niveaux existent. Ils figurent dans le cadre national de qualifications pour le domaine des Hautes écoles suisses (nqf.ch-HS).

2.1. Élaboration d'un cadre de qualifications pour un corpus de professions

Selon les expériences réalisées dans le cadre des projets conduits par Realini (2007, 2008) aux niveaux régional et national, la démarche d'élaboration d'un « cadre de qualifications pour des corpus de professions » comprend les étapes clés suivantes :

- La mise en place d'une organisation de projets à l'échelon national associant les milieux professionnels et les (Hautes) écoles partenaires.

- La définition du corpus des professions et du périmètre des champs professionnels.
- L'élaboration d'un panel d'institutions représentatives des champs professionnels.
- La mobilisation du réseau des institutions et des écoles partenaires.
- Le recueil de données sur le travail réel des professionnels et les compétences exigées en associant des professionnels experts sur une base interinstitutionnelle.
- La collecte de données sur l'organisation et le fonctionnement des institutions partenaires en associant des directions et des cadres sur une base interinstitutionnelle.
- La collecte de données sur les tendances d'évolution de l'environnement susceptibles d'avoir des impacts sur les professions, en particulier les compétences exigées en associant des professionnels experts, des directions, des cadres et des experts.
- L'élaboration d'un « produit documentaire » réunissant l'ensemble des sources d'information mobilisables dans le cadre du projet, en particulier les rapports de recherches et d'études.
- La définition des axes d'une veille stratégique de l'évolution des professions et des formations sur la base du produit documentaire.
- La mise sur pied d'un portail de gestion de l'information et de la connaissance sur les professions et les formations.
- La clarification des questions de terminologie, en particulier dans la perspective du multilinguisme.
- La construction du cadre de qualifications pour des corpus de professions selon les principes et les modalités de l'assurance qualité.

Cette démarche méthodologique générale permet l'utilisation d'instruments spécifiques à chaque étape. Par exemple, la méthode des ateliers de professionnels experts (*Experten Facharbeiter Workshops*) élaborée par Rauner et Kleiner (2004), Rauner (2005) et Kleiner, Rauner, Reinhold et Roben (2002, 2003) a été utilisée avec succès pour recueillir des données sur le travail réel des professionnels dans le cadre du mandat de l'OFFT « Modèles de référence pour des corpus de professions de la santé et du travail social ». Toutefois, d'autres instruments méthodologiques auraient pu être mis en œuvre pour y parvenir.

2.2. Fonctionnalité du cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement

Le cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement est un référentiel de standards, un instrument de support au pilotage par la qualité des professions et des formations au profit des milieux professionnels et des Hautes écoles pédagogiques. Ce référentiel facilite les opérations suivantes :

- La définition ou la redéfinition des titres professionnels de l'enseignement.
- Le positionnement des professions de l'enseignement dans le système de formation.
- L'élaboration de la réglementation des diplômes des formations à l'enseignement.
- Le développement de concepts et de stratégies d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie dans le domaine de l'enseignement.
- La définition du profil et des acquis de formation des filières d'études des Hautes écoles pédagogiques, de la formation de base à la formation continue.
- L'élaboration de dispositifs de validation des acquis d'expérience professionnelle (VAE) pour les professions-formations de l'enseignement.
- La formulation de standards d'assurance qualité propres aux filières d'études des Hautes écoles pédagogiques.

3. Impacts du cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement

Les auteurs postulent que l'élaboration et la mise en œuvre d'un cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement auront des impacts sur la professionnalisation des enseignants, sur la qualité des formations à l'enseignement, sur l'autonomie des Hautes écoles pédagogiques et sur l'intégration du système suisse de formation. Les chapitres ci-dessous présentent les postulats relatifs aux impacts attendus de la mise en œuvre d'un cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement.

3.1. Contribution au processus de professionnalisation des enseignants

Le rapport *Profession enseignante: analyse des changements et conclusion pour l'avenir* (Hofacher, 2008) fait état d'importants changements de la société et des politiques de l'éducation ayant des impacts sur l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires, ainsi que des pratiques et des compétences requises. Au niveau macro, il relève par exemple que l'évolution du monde économique et des nouvelles technologies conduisent à la demande d'augmenter le nombre des diplômés aux qualifications les plus élevées. Il souligne aussi que l'harmonisation du système éducatif suisse (Concordats, HarmoS) conduit à l'adaptation des systèmes éducatifs et des programmes d'études cantonaux. Au niveau méso, il note par exemple que l'autonomisation partielle des écoles et l'introduction de directions aux compétences élargies conduisent à une redéfinition des responsabilités des différents acteurs de l'école et à la mise en place de système d'assurance qualité. Au niveau micro, il met en évidence l'émergence de nouvelles activités assumées par les enseignants ou au renforcement d'activités existantes. Par exemple, le développement scolaire, la coordination au sein de l'équipe pédagogique et les activités liées à l'intégration et à la socialisation des élèves.

À l'issue de la présentation des changements aux trois niveaux susmentionnés, le rapport conclut sur la nécessité d'élaborer une «image de la profession enseignante» et des profils de compétences des professions de l'enseignement capable de rendre compte du travail réel des professionnels et de son évolution. Cette conclusion est reprise dans des textes clés de la COHEP et de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). En 2007, la COHEP (2007), dans le cadre de ses recommandations concernant l'harmonisation des habilitations à enseigner, souligne la nécessité de disposer d'un «profil d'exigences professionnelles des enseignants du préscolaire et du primaire». Le groupe de travail de la CDIP (2008) «Professions enseignantes, analyse des changements et conclusion pour l'avenir» évoque le besoin d'élaborer des «profils de compétences articulés selon les aspects généraux du champ d'activités et selon les aspects spécifiques aux différents degrés scolaires». Il inscrit cette démarche dans l'optique de «l'harmonisation et du développement de la qualité». Finalement, la CDIP (2007) préconise, dans son programme de travail 2007, l'analyse régulière des changements

prévisibles au niveau de la société (démographie, sociologie, etc.), sur le plan du système éducatif (HarmoS, pédagogie spécialisée, etc.) et sur le plan de la profession enseignante elle-même pour évaluer leur influence sur la profession enseignante (structures, objectifs, activités, compétences, etc.) et les conséquences qui en découlent pour la formation des enseignants.

Les auteurs formulent le postulat que l'élaboration d'un cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement renforcera et accélérera le processus de professionnalisation des enseignants. D'une part, en affirmant l'exigence même de professionnalisation des enseignants et, d'autre part, en concentrant le déploiement des ressources de formation sur des buts spécifiques et clairs tout en encourageant la réflexion, la recherche et le débat sur ces priorités de développement.

3.2. Contribution à la qualité des formations d'enseignants

Depuis la création des Hautes écoles pédagogiques (HEP), les formations à l'enseignement ont connu d'importants développements : tertiarisation des filières d'études, reconnaissance nationale des diplômes et mise en œuvre des standards de Bologne. Ce processus d'adaptation se poursuivra au cours des prochaines années par la mise en œuvre de concepts et de stratégies d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie.

La COHEP et la CDIP soulignent l'importance de cette nouvelle étape de développement de la qualité des formations à l'enseignement. Dans le cadre de sa stratégie 2007-2011, la COHEP (2007) entend développer des modèles permettant l'harmonisation des habilitations à enseigner et la coordination des filières d'études et des offres de formation, élaborer des recommandations permettant d'harmoniser les habilitations à enseigner et mettre en œuvre une expertise approfondie des compétences disciplinaires requises dans le cadre de l'harmonisation des habilitations à enseigner. Dans le même document, la COHEP affirme son intention d'harmoniser les concepts de formation : « Les concepts de formation des Hautes écoles pédagogiques seront harmonisés et tiendront compte des exigences posées aux enseignants à l'avenir » (COHEP, 2007, p. 2).

Les auteurs formulent le postulat que l'élaboration d'un cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement renforcera et accélérera le développement de la qualité des formations d'enseignants. Il explicitera la pertinence (l'adéquation entre objectifs et besoins) des formations pédagogiques et fournira une base aux Hautes écoles pédagogiques pour évaluer leur efficacité (l'adéquation entre moyens et objectifs) et leur efficience (l'adéquation entre coûts et résultats). Il orientera les systèmes d'assurance qualité des Hautes écoles pédagogiques sur l'évaluation des prestations et des portefeuilles de prestations au-delà de la seule évaluation de l'enseignement.

3.3. Contribution à l'autonomie des Hautes écoles pédagogiques

Le cadre de qualifications pour le domaine des Hautes écoles suisses prévoit que les Hautes écoles définissent le profil et les acquis de formation de leurs filières d'études. Cette demande les place devant une alternative négative. Première option, elles définissent le profil et les acquis de formation de leurs filières d'études sans faire référence à des indicateurs validés de la demande de la société et des champs professionnels concernés. Cette opération a un caractère formel de type bureaucratique et restera inscrite dans la logique de l'offre (« push system »). Seconde option, elles décident de s'inscrire dans la logique de la demande (« pull system ») et réalisent l'analyse de la demande de la société et des champs professionnels.

Cette analyse pose cependant d'importants problèmes de faisabilité :

- Les Hautes écoles pédagogiques ne disposent pas toujours des compétences méthodologiques requises.
- Elles disposent rarement des ressources humaines, matérielles et financières nécessaires.
- Certaines même s'y opposent, les percevant comme des contraintes bureaucratiques et technocratiques qui les éloignent de leur mission prioritaire d'enseignement et de recherche.
- D'autres Hautes écoles pédagogiques ont une propension à en induire les résultats pour justifier les plans d'études existants.
- Leur réalisation simultanée par les Hautes écoles pédagogiques proposant les mêmes filières d'études n'obéit pas au principe d'économicité.

- Leur réalisation simultanée par les Hautes écoles pédagogiques ne permet pas de définir une image homogène, fiable et validée à l'échelon national de la demande de la société et des champs professionnels.
- Les milieux professionnels ne sont pas sollicités systématiquement pour valider les référentiels développés.
- Le périmètre des analyses réalisées par les Hautes écoles pédagogiques varie et rend difficile la comparaison de leurs résultats.
- La méthodologie des analyses réalisées par les Hautes écoles pédagogiques varie et rend difficile la comparaison de leurs résultats.
- La majorité des Hautes écoles pédagogiques conduisent ces analyses pour motiver le lancement d'une nouvelle filière d'études et ne les renouvellent pas périodiquement.

Pour dépasser cette alternative négative, les auteurs recommandent que l'analyse de la demande de la société et des champs professionnels soit conduite par un collectif de Hautes écoles pédagogiques sous l'égide de la COHEP (2007) à l'échelon national en réunissant les ressources scientifiques, humaines et matérielles existantes.

Les auteurs formulent le postulat que l'élaboration du cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement renforcera l'autonomie des HEP à la condition que cette démarche soit conduite au niveau national et non au niveau cantonal, qu'elles soient associées au processus, que le profil et les acquis de formation de leurs filières d'études (référentiel de formation) soient formellement différenciés des standards professionnels (référentiel professionnel) et qu'elles définissent librement le profil et les acquis de formation de leurs filières d'études sur la base du cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement.

3.4. Contribution à l'intégration du système suisse de formation

La contribution à l'intégration des systèmes suisses de formation porte sur le monitoring du cadre de qualifications, le système intégré d'assurance qualité et la base organisationnelle du cadre de qualifications.

3.4.1. Monitoring du cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement

Le cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement doit être révisé périodiquement pour intégrer les évolutions des champs professionnels, des profils professionnels et des compétences exigées. Il doit par conséquent être inséré dans un système de monitoring formalisé qui comprend la définition d'échéances régulières de révision calquées sur le rythme de l'accréditation des Hautes écoles pédagogiques et des filières d'études.

3.4.2. Système intégré d'assurance qualité des professions et des formations

Le cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement facilitera la mise en place d'un système intégré d'assurance qualité des professions et des formations qui renforcera la conception, la mise en œuvre, l'assurance qualité interne, l'assurance qualité externe et l'accréditation des filières d'études pédagogiques².

3.4.3. Base organisationnelle du cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement

L'organisation du projet d'élaboration du cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement comprend trois échelons. Le groupe de pilotage est le premier échelon. Il réunit des représentants des milieux professionnels et de la COHEP. Le groupe de projet constitue le deuxième échelon. Il réunit quant à lui des experts de la démarche et des instruments méthodologiques mis en œuvre dans le cadre du projet. Le réseau des institutions et des Hautes écoles pédagogiques partenaires du projet constitue le troisième échelon.

À l'issue du projet, cette structure d'organisation est appelée à se transformer en plateforme collaborative permanente chargée de gérer l'information et la connaissance relatives aux professions et aux filières d'études pédagogiques en étroite relation avec le réseau des partenaires. Cette « tête de réseau » aux ressources légères est chargée d'animer le réseau des partenaires, de le mobiliser sur des thèmes d'actualité, de contribuer à l'émergence d'une communauté de pratique,

2. Voir en annexe le visuel sur l'impact du CQPE sur l'accréditation des filières d'études.

de gérer le portail de la plateforme en favorisant la circulation de l'information et de la connaissance. Elle a aussi et surtout pour tâche de gérer le cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement au moyen d'une veille stratégique et de révisions périodiques.

Ce modèle d'organisation s'applique à tous les modèles d'activité et à tous les domaines de formation. Les HEP ont vocation à créer une plateforme de support et de coordination qui assure une mise en place coordonnée des cadres de qualification pour des corpus de professions et des plateformes dédiées, le « Réseau suisse emploi-formation ».

Dans le cadre de son programme de travail 2008-2014, la CDIP (2008) prévoit un axe de développement relatif au monitoring du système d'éducation: « la CDIP veille à améliorer avec la Confédération les conditions et les bases du pilotage du système d'éducation et de formation à tous ses degrés, à assurer l'observation longue durée du système éducatif par la recherche, la statistique et l'administration, et à publier tous les quatre ans un rapport sur l'éducation embrassant l'ensemble du système » (CDIP, 2006, p. 10). « Or un tel monitoring global n'existe pas encore » (CSRE, 2006, p. 112).

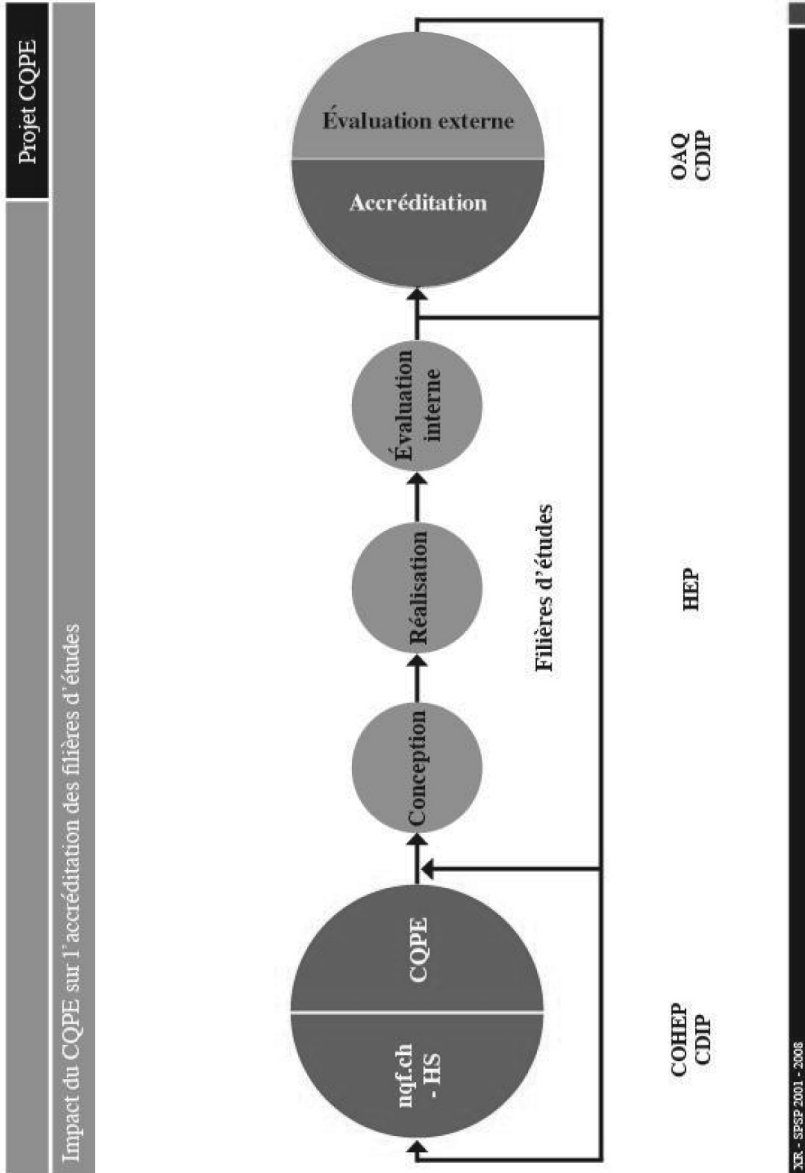
Les auteurs formulent le postulat que l'élaboration d'un cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement contribuera à l'intégration du système suisse de formation par la mise sur pied d'un système intégré d'assurance qualité des professions et des qualifications à l'échelon national, distinct et complémentaire des systèmes d'assurance qualité des Hautes écoles.

■ Conclusion

La qualité de l'enseignement supérieur est un défi, et il ne peut que s'appuyer sur un pilotage stratégique des filières d'études universitaires basé sur un référencement de la demande de la société. Il apparaît dans ce sens que les exigences « nqf.ch-HS » ne peuvent être mises en œuvre au sein des HEP suisses qu'à la condition que soient formulés au niveau national des « indicateurs de la demande sociale et professionnelle » au moyen d'une méthodologie *ad hoc* performante. Par ailleurs, seul le référencement des exigences professionnelles et de leurs facteurs d'évolution permet de fixer concrètement des contenus pour chacun des descripteurs du nqf.ch-HS.

Annexe

VISUEL SUR L'IMPACT DU CQPE SUR L'ACCREDITATION DES FILIÈRES D'ÉTUDES



Bibliographie

- AMEZ-DROZ, M., V. GRANGES et X. REALINI (2007). Modèles de référence pour des corpus de professions de la santé et du social: rapport final de l'application sociale, Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, OFFT.
- AMEZ-DROZ, M., I. GREMION et X. REALINI (2008). *Profil professionnel technicien en radiologie médicale*, Lucerne, Association suisse des techniciens en radiologie médicale (ASTRM)
- CENTRE SUISSE DE COORDINATION POUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (CSRE) (2006). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation*, Aarau, CSRE.
- CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (CDIP) (2007). *Programme de travail de la CDIP du 14 juin 2007*, Berne, CDIP.
- CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (CDIP) (2008). *Programme de travail 2008-2014 de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)*, Berne, CDIP.
- CONFÉRENCE SUISSE DES RECTEURS DES HAUTES ÉCOLES PÉDAGOGIQUES (COHEP) (2007). *Stratégie de la COHEP 2007-2011: objectifs, mesures et activités*, Berne, COHEP.
- CRUS-KFH-COHEP (2008). *Cadre national de qualifications pour le domaine des Hautes écoles suisses nqf.ch-HS*, Berne, CRUS-KFH-COHEP
- HOFACHER, K. (2008). *Profession enseignante. Analyse des changements et conclusions pour l'avenir*, Bienne, CDIP.
- KLEINER, M., F. RAUNER, M. REINHOLD et P. ROBEN (2002). *Curriculum Design I: Arbeitsaufgaben für eine moderne Beruflichkeit: Identifizieren und Beschreiben von beruflichen Arbeitsaufgaben*, Konstanz, Paul Christiani GmbH et Co.
- KLEINER, M., F. RAUNER, M. REINHOLD et P. ROBEN (2003). *Curriculum Design II: Entwickeln von Lernfeldern: Von beruflichen Arbeitsaufgaben zum Berufsbildungsplan*, Konstanz, Paul Christiani GmbH et Co.
- RAUNER, F. (dir.). (2005). *Handbuch Berufsbidungsforschung*, Bielfeld, Bertelsmann Verlag.
- RAUNER, F. et M. KLEINER (2004). «Experten-Facharbeiter-Workshops – ein Instrument für die Qualifikations- und Curriculumforschung», dans F. Rauner (dir.), *Qualifikationsforschung und curriculum: Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung*, Bielfeld, Bertelsmann Verlag.

19

Comment élargir les compétences professionnelles des enseignants dans le cadre d'une démarche de recherche-développement?

Claude Burdet

*Haute École pédagogique, Lausanne
claude.burdet@hepl.ch*

Sonia Guillemin

*Haute École pédagogique, Lausanne
sonia.guillemin@hepl.ch*

À l'intérieur de notre dispositif de recherche sur les cercles de lecture en 3^e et 4^e année primaire (élèves de 8 à 10 ans), nous avons le souci de développer les compétences professionnelles des enseignants participants. Quelles sont les conditions, les activités à mettre en place et à organiser pour favoriser le développement professionnel de ces derniers? Dans cette perspective, nous partirons du concept de compétences professionnelles, puis nous présenterons brièvement le dispositif de recherche. Nous verrons ensuite si ce dispositif est professionnalisant. Nous définissons le cercle de lecture comme un dispositif didactique structuré permettant aux élèves rassemblés en petits groupes hétérogènes de lire un texte et d'en discuter en vue d'améliorer leur compréhension globale et de partager leur interprétation.

«S'engager dans une démarche de recherche pour enrichir sa pratique professionnelle» forme l'une des composantes de la compétence «S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel». Nous avons retenu cette compétence et choisi cette composante parce qu'elles montrent l'importance de proposer à des enseignants expérimentés de participer à des recherches, ce qui est notre cas. De plus, les cercles de lecture sont une pratique assez innovante dans le canton de Vaud. Les enseignants n'ont pas l'habitude d'enseigner la compréhension sous cette forme. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous essayons de répondre à la question suivante: L'engagement dans notre recherche permet-il aux enseignants de développer leurs compétences professionnelles?

1. Engagement et compétences professionnelles : éléments conceptuels

Dans cette section, nous définissons les notions d'engagement et de compétences professionnelles.

1.1. L'engagement

La notion d'engagement paraît capitale, car elle est en lien direct avec le développement des compétences professionnelles. Parmi les définitions de «s'engager», tirées du *Petit Robert* (2007), nous retiendrons trois sens :

- s'aventurer, se lancer ;
- se lier par une convention ;
- se mettre au service d'une cause.

Par rapport à la recherche-développement, nous nous plaçons à nous engager dans une aventure partagée avec les six enseignants qui collaborent à notre prospection. Le cadre de travail, le dispositif et l'état d'esprit dans lequel nous la vivons concrétisent cette convention. Lorsque les enseignants participent de leur plein gré à une recherche dont la thématique est la compréhension en lecture, c'est qu'ils sont d'accord de se mettre au service de cette cause.

1.2. Les compétences professionnelles

Les définitions sont éclectiques et variées. Si les compétences professionnelles sont parfois définies comme l'ensemble des qualifications pratiques nécessaires à l'exercice d'une profession déterminée, elles sont aussi une mise en œuvre de capacités en situation professionnelle qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité. La notion de compétence englobe ainsi non seulement les capacités requises pour l'exercice d'une activité professionnelle, mais aussi tous les comportements jugés nécessaires pour la pleine maîtrise de cette activité.

Un vaste éventail de la littérature scientifique et experte nous mène à dire que la compétence est une composition de ressources cognitives, affectives, motrices et conatives... (ou des « combinaisons », « orchestrations » de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines...) mobilisées (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique) pour faire face efficacement à une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques... réaliser un projet) (Paquay, 2001, cité par Parmentier et Paquay, 2002). Il s'agit non seulement d'assumer des tâches professionnelles, mais d'être capable d'analyser des situations-problèmes et de développer des solutions adaptées, ainsi que de partager et étayer celles-ci face à des pairs (adapté de Beckers et Paquay, 2002).

Le référentiel de compétences de la HEP Lausanne (HEP L) sert de cadre à la formation initiale et à la formation continue. Il détaille les 11 compétences essentielles à la profession enseignante, et précise

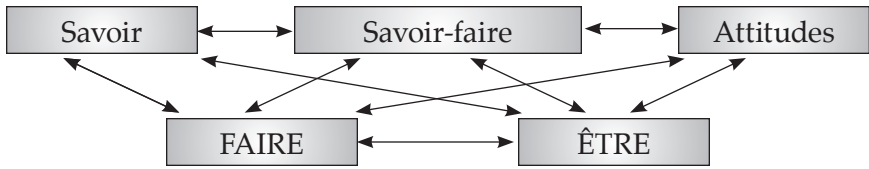
leur sens et la manière de les mettre en œuvre. Ce référentiel propose la définition suivante de la compétence professionnelle. Une compétence :

- se fonde sur un ensemble de ressources que l'acteur sait mobiliser dans un contexte d'activité professionnelle ;
- se manifeste par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente ;
- se situe sur un continuum qui va du simple au complexe ;
- est liée à une pratique intentionnelle ;
- constitue un projet, une finalité qui dépasse le temps de la formation initiale.

Il est peut-être utile de rappeler que la compétence est inséparable de l'action et qu'elle ne peut être véritablement appréhendée qu'au travers de l'activité par laquelle elle s'exprime et dont elle permet la réalisation. Elle est toujours compétence à agir et n'a de sens que par rapport au but que poursuit l'action. Autrement dit, la compétence se rapporte autant à des situations professionnelles qu'à des qualités individuelles et l'on ne peut valablement évaluer les secondes sans avoir une connaissance des premières. Toute compétence combine de façon dynamique les différents éléments qui la constituent : des savoirs, des savoir-faire, des types de raisonnement, des capacités relationnelles. Nous schématisons ci-dessous les relations entre ces différentes composantes.

On peut donc convenir d'appeler compétence un ensemble de connaissances, de capacités d'action et de comportements, structuré en fonction d'un but dans un type de situations données. *A contrario*, ni les aptitudes générales individuelles ni les diplômes détenus ne sont des compétences (Gilbert et Parlier, 1992)¹.

1. <<http://www.vasup.net/rubriques/glossaire.htm>>.

FIGURE 19.1 *Compétences professionnelles*

Source: Inspiré de la définition de Gilbert et Parlier (1992).

2. En quoi un dispositif de recherche est-il professionnalisant ?

L'enseignant en exercice développe ses compétences professionnelles par l'action et la réflexion sur l'action (Wittorski, 1998), par l'exercice réfléchi du métier et par la résolution, seul ou en équipe, de problèmes professionnels (Hubermann, 1986, 1995). Cette idée est reprise par Schön (1987, cité par Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1998), qui affirme que le professionnel développe ses compétences essentiellement dans la pratique et à partir de la pratique. Il distingue la réflexion « dans » l'action, de la réflexion « sur » l'action. Pour Charlier et Donnay (1998), il est important de créer des conditions qui permettent à l'enseignant d'apprendre :

- à partir de la pratique, si celle-ci est source d'analyse et de réflexion ;
- par la pratique, s'il peut agir sur les caractéristiques de la situation et chercher des solutions face à certaines difficultés ;
- pour la pratique, s'il peut réinvestir ses acquis.

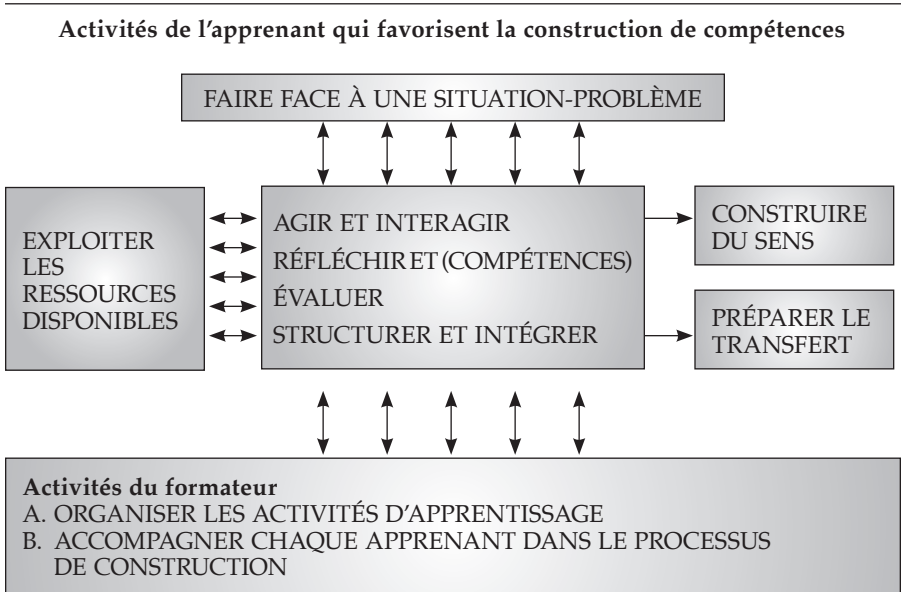
Au centre de l'évolution d'une pratique éducative professionnelle, il y a, selon Boutin (2003), le sens que les éducateurs donnent aux phénomènes de leur expérience qui leur résistent encore, qui leur posent problème et qui les font réfléchir. Lorsque la formation continue leur permet de construire du sens à partir de ces matériaux, elle est perçue comme utile. Une telle formation s'appuie sur leurs capacités réflexives. De plus, elle reconnaît :

- leur rôle essentiel dans la construction d'un savoir-enseigner professionnel ;

- les contributions et les limites de savoirs théoriques et de savoirs appliqués en enseignement-apprentissage ;
- la valeur de leurs savoirs d'expérience ;
- l'importance du maintien d'une continuité dans leur évolution professionnelle de l'intervention éducative (Boutin, 2003).

Quels sont les éléments constitutifs de la construction de compétences dans un dispositif d'enseignement-apprentissage ? Parmentier et Paquay (2002) proposent un modèle (figure 19.2) détaillant dix types d'activités de l'apprenant, susceptibles de contribuer au développement des compétences.

FIGURE 19.2 Facettes des activités d'enseignement-apprentissage qui favorisent la construction de compétences



Source : Parmentier et Paquay (2002).

Les récents travaux sur le développement professionnel montrent que la construction de compétences professionnelles est indissociable de la construction d'une identité professionnelle. Une formation professionnelle qui participe à la construction d'un praticien réflexif et engagé ne peut se donner comme seul objectif le développement

des compétences professionnelles. Non seulement elle ne peut négliger les effets qu'elle va inmanquablement produire sur l'identité des individus auxquels elle s'adresse, mais elle doit intentionnellement favoriser une construction professionnelle identitaire positive et forte (Beckers, 2002, 2003).

3. Modalités de formation

La recherche-développement a pour but de produire des connaissances nouvelles ou de combiner des connaissances existantes, de tester des démarches didactiques innovantes afin de pouvoir les mettre à disposition des enseignants. Dans cette section, nous présentons quelques modalités de formation utilisées au cours de notre recherche et qui, selon nous, illustrent le cadre théorique élaboré. Elles visent le développement des compétences professionnelles des participants.

La première modalité était la présentation d'activités comme le choix de stratégies de compréhension, l'écriture de commentaires ou encore la rédaction d'un résumé. Le but était d'aider les élèves à développer la compréhension en lecture. L'exercice a été vécu par le groupe, qui a pris le temps d'échanger autour des contenus, des ressentis, des consignes, de la démarche, des résultats... Des aménagements immédiats à la situation proposée ont été effectués quand le groupe en ressentait le besoin. Nous demandions ensuite aux participants de mettre en œuvre les activités dans leur classe, de les enseigner de manière explicite. Puis ils relataient les difficultés rencontrées par les élèves, dégageaient les avantages et les inconvénients, disaient en quoi cette activité décontextualisée était utile pour les cercles de lecture, si elle améliorerait le dispositif ou pas. Ils présentaient leur analyse au groupe à la prochaine séance.

Une deuxième modalité proposée a été l'utilisation d'une situation-problème pour stimuler le développement professionnel de nos collègues. Ainsi, lors d'une réunion, nous leur avons posé la question suivante: « Qu'est-ce qu'un bon cercle de lecture ? » En groupe de trois, ils devaient trouver des critères observables et les classer par ordre d'importance. La synthèse a permis de mettre au point un document commun qu'ils ont dû tester dans leur classe et que nous avons soumis à la discussion lors d'une séance ultérieure afin de le valider.

La troisième modalité suggérée a porté sur l'amélioration du dispositif par le visionnement d'une vidéo d'un cercle de lecture. Notre but était donc de développer les compétences professionnelles par la réflexion sur l'action, autrement dit de viser l'exercice réfléchi du métier. Nos collègues ont ainsi visionné un cercle de lecture, ont énoncé les points positifs et ceux à améliorer. Puis nous avons cherché ensemble comment résoudre les problèmes soulevés. Ce faisant, nous nous sommes bien inscrits dans la perspective du développement des compétences professionnelles selon Wittorsky (1998) par l'action et la réflexion sur l'action.

Pour Charlier et Donnay (1998), il est important de créer les conditions pour que l'enseignant apprenne « à partir » de la pratique, « par » et « pour » la pratique. Cette injonction nous paraît à même de favoriser le sens des apprentissages. Partir d'une activité vécue d'abord par les enseignants, puis par leurs élèves, permet aux professionnels de prendre de la distance, d'agir de manière réfléchie et avec une certaine assurance. Pour amorcer cette démarche de formation, nous avons demandé aux enseignants de remplir leurs carnets de lecture selon le canevas donné. Chaque enseignant a ensuite réagi aux annotations formulées par un collègue en rédigeant un commentaire. Une activité autour de la formulation des commentaires a été conduite avec le groupe pour faciliter la transposition en classe : telles sont les quatre modalités présentées.

Soucieux du développement et de l'acquisition de compétences professionnelles, nous avons invité les enseignants à transformer leurs manières de faire en utilisant ces différentes ressources. Nous avons varié nos manières d'intervenir, d'interagir et nous nous sommes centrés sur l'acte d'apprendre, en favorisant les itinéraires de découvertes et en laissant aux enseignants la possibilité de faire des choix, comme le suggèrent Arpin et Capra (2007).

4. Dispositif de recherche collective

Nous collaborons depuis août 2007 avec une équipe de six enseignants volontaires exerçant dans des classes primaires de 3^e et 4^e année (élèves de 8 à 10 ans). Ces praticiens ont suivi le cours de base sur les cercles de lecture que nous donnons dans le cadre de la formation continue à la HEP Lausanne et ont décidé, à la suite d'un appel de notre part, de à cette recherche. Ils enseignent tous dans le canton de Vaud, dans

cinq régions différentes (ville ou campagne, niveaux socioculturels différents). Durant toute l'année scolaire 2007-2008, nous avons organisé des rencontres avec les enseignants des classes-recherche (environ 12 heures en tout) et leur avons proposé des activités qui contribuent à améliorer les cercles de lecture comme, par exemple, le résumé ou l'analyse d'une vidéo d'un cercle de lecture réalisée dans la classe. Les livres utilisés dans les cercles de lecture ont été imposés. En juin 2008, nous avons effectué des interviews des élèves et des enseignants. Ces dernières avaient pour but, du côté des élèves, de vérifier si le dispositif est une aide à la compréhension et, du côté des enseignants, de nous renseigner sur les compétences professionnelles développées.

5. Des résultats issus de la collaboration

Ces résultats issus de la collaboration portent sur l'analyse des rencontres et d'une situation de formation pour mener aux effets de la participation à une recherche collective

5.1. Analyse des rencontres

La réaction d'une enseignante au sujet de la démarche présentée ci-dessus nous semble témoigner d'une prise de conscience accrue de la réflexivité : *C'est pas du clé en mains la recherche, c'est... Quand on suit une formation, on rentre en classe et on applique ce qu'on a reçu. Tandis que là, vous nous avez beaucoup apporté mais c'est quand même une inconnue, pour vous comme pour nous. Donc on doit la mettre en pratique tout en y réfléchissant aussi. À quelque part on est des cobayes mais on n'est pas en train d'agir au doigt et à l'œil à ce que vous faites. On doit quand même contrôler tout ça, vérifier que ça fonctionne. Dans ce sens-là ça m'apporte beaucoup.* Le dispositif pousse cette enseignante et ses collègues à être des praticiens réflexifs. L'attribution d'un rôle à jouer dans la construction d'une activité efficace, la valeur donnée et reconnue de leur savoir d'expérience, le fait de s'appuyer sur les capacités réflexives des enseignants pour améliorer le dispositif ou les activités sont des attitudes très importantes et sont au centre de l'évolution d'une pratique professionnelle pour Boutin (2003).

5.2. Analyse d'une situation de formation

Comme le soulignent Brodeur Deaudelin et Bru (2005), des auteurs tels que Garet, Porter, Desimone, Firman et Suk Yoon (2001) ont identifié trois caractéristiques des programmes de développement professionnel ayant un effet positif sur le développement professionnel. Il s'agit du lien entre connaissances et contenu, des occasions d'apprentissage actif et de la cohérence avec les autres activités d'apprentissage. À travers les activités présentées lors de nos rencontres et de la mise en œuvre dans leur classe, nous pouvons avancer que les participants à notre recherche ont développé des connaissances liées au contenu en utilisant des stratégies de compréhension, en affinant l'enseignement du résumé, en choisissant des mots-clés, en écrivant des commentaires, en relançant une prise de position.

Ces participants ont été mis à contribution, ils ont eu l'occasion de s'approprier des démarches, de les tester dans leur classe et surtout d'en donner un retour critique au groupe avec des propositions d'amélioration. Le but a bien été la mise à disposition des autres enseignants des activités expérimentées. Ils ont donc bénéficié d'occasions d'apprentissage actif. Toutes ces tâches ont visé deux objectifs, le premier étant celui de perfectionner la compréhension en lecture, le second ayant trait à l'amélioration de la qualité du contenu et du déroulement des cercles de lecture. Nous les avons souvent encouragés à s'interroger sur la pertinence des activités proposées ainsi que sur la cohérence entre ces activités et les deux buts à atteindre.

Nous avons placé les enseignants face à un problème pratique : « Comment évaluer la qualité d'un cercle de lecture ? ». Ils ont été amenés à développer des solutions, des propositions... qu'ils ont dû tester dans leur classe, puis partager et étayer face à leurs pairs lors d'une réunion ultérieure. Ce faisant, nos collègues ont développé des compétences professionnelles au sens donné par Parmentier et Paquay (2002), à savoir : faire face à des situations-problèmes, agir et interagir, réfléchir, évaluer.

Au cours d'une séance, nous avons demandé à nos collègues de lire le chapitre d'un livre, de rédiger leurs commentaires sur la page de gauche selon le canevas proposé aux élèves, car nous voulions les placer dans la même situation que ceux-ci. C'est donc à partir d'une réelle pratique qu'ils devaient travailler et réfléchir. Puis ils ont échangé leur carnet et ont écrit un commentaire sur la page de droite à l'intention de leurs collègues. Ils étaient amenés à expliciter

comment ils s’y prenaient pour rédiger ce commentaire, ce qui était facile – difficile. La mise en commun nous a permis d’établir une marche à suivre pour écrire un commentaire, de retenir quelques formules aidantes. C’est donc «à partir» de la pratique de rédaction du commentaire et «par» la recherche de solutions face à certaines difficultés que les enseignants peuvent proposer des solutions pour leurs élèves. Dans l’intervalle, nous avons prié les participants de commenter les commentaires que les élèves ont rédigés dans le but de préparer un cercle de lecture, d’en sélectionner deux faciles à écrire et deux difficiles à écrire. À la rencontre suivante, chacun a présenté ses commentaires, expliqué les raisons de ses choix. Nous avons ainsi pu affiner la démarche d’écriture. Par la suite, les enseignants ont réinvesti leurs acquis et ont donc appris «pour» la pratique.

5.3. Effets de la participation des enseignants à une recherche collective

Lors de l’interview de juin 2008, après une année de collaboration, nous avons demandé aux six enseignants en quoi le fait de participer à une recherche collective les avait intéressés. Le premier élément qu’ils ont mis en évidence est celui de l’attrait de la nouveauté. Le fait de «participer à quelque chose que je n’avais jamais fait» revient à quatre reprises. Les termes «avancer», «ne pas rester figé», «découvrir» sont récurrents dans leurs discours; ce qui montre bien l’importance d’une évolution tout au long de sa carrière, du besoin de renouveler ses pratiques. Un deuxième point à mettre en évidence est le fait d’avoir un rôle particulièrement actif. Un enseignant nous confie: *je me sens acteur, je teste quelque chose et moi j’essaie d’apporter une petite pierre*. Un autre aspect intéressant que nous avons pu relever touche à la prise de conscience individuelle. Cette dernière s’exprime ainsi chez cet enseignant: *Belle aventure, j’ai appris, je me suis recentré, j’ai fait des choses que je n’ai jamais faites. Je m’aperçois qu’il y a des beaux textes. J’ai été surpris. Certains textes sont assez subtils*.

Conclusion

À la question «Le dispositif de recherche est-il professionnalisant?», nous répondons oui, assurément. Les démarches de travail proposées aux six enseignants développent effectivement leurs compétences professionnelles dans le sens proposé par Charlier et Donnay (1998),

Boutet (2003) et Parmentier et Paquay (2002). Ils ont mis en pratique un certain nombre de concepts théoriques tout en apportant leur propre réflexion.

Au quotidien, les enseignants du primaire ont peu de moments pour réfléchir et ils agissent souvent dans l'urgence. Le fait de ménager des temps de réflexion durant nos réunions allait bien dans le sens de conduire les professionnels à s'interroger sur leur pratique. L'enseignant développe bien des compétences par l'action et la réflexion sur l'action. Nous avons le sentiment que les participants ont acquis un certain nombre de compétences professionnelles autant que des compétences sociales ou littéraires.

Les chercheurs qui souhaiteraient développer les compétences professionnelles des enseignants participant à la recherche devraient donc, selon nous, prendre en compte différents éléments. D'abord, il nous paraît primordial de consacrer du temps à la constitution du groupe, d'instaurer un climat de confiance sans lequel les échanges ne peuvent avoir lieu. Il importe aussi d'attribuer un rôle d'acteur aux enseignants, de les amener à se mettre dans une posture réflexive par rapport aux activités ou aux outils proposés, à leur pratique. Il s'agira pour chacun de reconnaître l'implication de l'autre et de tenir compte des remarques du groupe en apportant les changements proposés. Dans les classes, chaque enseignant s'interroge, crée une façon de faire qui lui est personnelle, s'autorégule et régule son agir (Arpin et Capra, 2007).

Prévoir un temps de parole pour favoriser les échanges, les réflexions lors des réunions de l'équipe de recherche, c'est privilégier le partage d'expérimentations entre pairs. Nous pensons aussi qu'il est judicieux de recourir à la théorie pour aider l'enseignant à nommer ses actions pédagogiques. À cette fin, nous avons proposé la lecture d'un certain nombre de chapitres de livres et d'articles scientifiques autour desquels nous avons échangé, tissé des liens avec la pratique.

Favoriser chez l'enseignant l'explicitation des compétences développées est également un point stratégique et nous l'avons fait par l'interview réalisée en juin 2008. Chaque participant a pu évoquer des faits marquants tant sur le plan professionnel que personnel, comme l'attrait de la nouveauté, le fait de jouer un rôle actif, la comparaison avec d'autres pratiques et la prise de conscience individuelle.

Dans le sillage des travaux de Parmentier et Paquay (2002), nous envisageons le développement des compétences professionnelles de l'enseignant en formation selon une transformation duale. Le chercheur mettra en place des situations d'enseignement-apprentissage favorisant le développement de compétences professionnelles des enseignants. Ces derniers proposent cette même situation à leurs élèves pour stimuler la construction de compétences en lecture. Un retour réflexif à propos de chaque situation présentée est ensuite mené par l'enseignant, puis il est partagé dans le cadre des rencontres du groupe de recherche. Ce genre de conduites devrait favoriser le passage d'un modèle de formation centré sur l'acquisition de savoirs, de techniques et de comportements, à un modèle centré sur l'articulation théorie-pratique, sur l'analyse réflexive et sur l'autoanalyse visant des régulations.

Bibliographie

- ARPIN, L. et L. CAPRA (2007). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*, Paris, Chenelière Éducation.
- BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Labor.
- BECKERS, J. (2003). *Étude de la nature et de la mise en place d'un dispositif d'objectivation de la démarche d'orientation au premier degré*, Rapport de recherche, Université de Liège.
- BECKERS, J. et L. PAQUAY (2002). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif*, Belgique, Communauté française de Belgique – CfB.
- BOUTET, M. (2003). «Des jeux d'adultes? Corporités et sociabilités dans les cyberespaces ludiques», dans M. Roustan (dir.), *La pratique du jeu vidéo: réalité ou virtualité*, Paris, L'Harmattan, p. 99-113.
- BOUTIN, G. (2003). *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, Montréal, Éditions nouvelles.
- BRODEUR, M., C. DEAUDELIN et M. BRU (2005). «Introduction: Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves», *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p. 5-14.
- CÈBE, S. et R. GOIGOUX (2007). «Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes», *Repères*, XXXV, p. 185-208.
- CHARLIER, B. et J. DONNAY (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*, Paris, De Boeck.
- DANIELS, H. (2005). *Les cercles de lecture*, Montréal, Chenelière.

- GARET, M.S., A.C. PORTER, L. DESIMONE, B.F. BIRMAN et K. SUK YOON (2001). «What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers», *American Education Research Journal*, 38, p. 915-946.
- GIASSON, J. (2001). *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- GIASSON, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck.
- GIASSON, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*, Bruxelles, De Boeck.
- GILBERT, P. et M. PARLIER (1992). «La compétence : du mot valise au concept opératoire», *Actualité de la formation permanente*, 116, p. 11-18.
- GOIGOUX, R. (2004). «Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture», *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, p. 37-56.
- HÉBERT, M. (2004). «Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration», *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), p. 605-630.
- HUBERMAN, M. (1986). «Un nouveau modèle de développement professionnel des enseignants», *Revue française de pédagogie*, 75, p. 5-16.
- HUBERMAN, M. (1995). «Networks that alter teaching : Conceptualizations, exchanges and experiments», *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, J, 2, p. 193-212.
- LAFONTAINE, A., S. TERWAGNE et S. VANHULLE (2003). *Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck.
- PAQUAY, L., M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- PARMENTIER, P. et L. PAQUAY (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse*, CompA.S., Louvain-la-Neuve, UeL Grifed, Document inédit, Bibliographie distribuée aux enseignants, <<http://www.grifed.ucl.ac.be>>.
- TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*, Paris, Hatier, coll. «De la GS au CM».
- TERWAGNE, S., S. VANHULLE et A. LAFONTAINE (2003). *Les cercles de lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- WITORSKI, R. (1998). «De la fabrication des compétences», *Éducation permanente*, 135, p. 57-69.



Perspectives conclusives

Repenser la complémentarité des évaluations formative et certificative des compétences professionnelles

Lucie Mottier Lopez
Université de Genève
lucie.mottier@unige.ch

Ce chapitre conclusif n'a pas la prétention d'effectuer une synthèse des contributions de l'ouvrage. À partir d'une lecture subjective de celles-ci, il propose de discuter quelques enjeux qui nous paraissent majeurs dans la problématisation de l'évaluation et de la régulation des compétences professionnelles en formation à l'enseignement. En lien avec la thématique définie par les coordinateurs du livre, la plupart des auteurs s'appuient explicitement sur des référentiels formulés en termes de compétences. Les perceptions des acteurs concernés et les productions réalisées sont notamment analysées. Le regard des auteurs porte sur l'expérience objectivée des pratiques de formation et d'évaluation, tant du point de vue des étudiants que des formateurs et de leur développement professionnel.

Raisky (cité par Bru et Lenoir, à paraître) distingue trois types de référentiels : celui de la profession, de la formation et de l'évaluation. C'est essentiellement aux deux derniers types de référentiels que la plupart des auteurs de cet ouvrage se réfèrent. Certains présentent plus spécialement des dispositifs d'enseignement/apprentissage. Ils observent des phénomènes didactiques au regard souvent de l'alternance théorie-pratique caractéristique de la formation professionnelle. Le référentiel porte sur les compétences à développer en situation de formation. L'évaluation et les régulations afférentes ne sont pas explicitement étudiées dans ces contributions ou elles apparaissent intégrées aux processus de formation et d'apprentissage. L'évaluation est plus de l'ordre de l'implicite que de la formalisation et de l'instrumentation. D'autres auteurs, quant à eux, se sont intéressés aux démarches et aux outils servant à appréhender les progressions et trajectoires des étudiants. Ce faisant, certains explicitent les critères et indicateurs qui servent à l'évaluation formelle des compétences professionnelles. Le référentiel, ici d'évaluation, est celui utilisé pour la certification des compétences au terme du programme de formation. La relation entre ces deux types de référentiels se pose évidemment, notamment quand l'évaluation se veut formative, fortement intégrée aux processus de formation, servant à produire des informations précieuses qui contribueront à donner du sens aussi aux bilans certificatifs. Cette dernière remarque introduit la question de la relation entre apprentissage et évaluation et des formes possibles de complémentarité entre évaluations formative et sommative.

1. Vers un élargissement du champ conceptuel de l'évaluation et de la régulation des apprentissages

Les différentes contributions de ce livre, entre référentiels et pratiques, éclairent chacune à leur manière ce que nous considérons comme étant un élargissement du champ conceptuel de l'évaluation et de la régulation des apprentissages. Cet élargissement avait déjà été entrepris en vue de dépasser la conception néobehavioriste de l'évaluation formative proposée par Bloom et ses collègues dans les années 1970, en proposant notamment les concepts maintenant bien connus de régulation (et ses typologies, voir Bélair et Baribeau, 2010) et d'autoévaluation au sens large, fréquemment mentionnée dans cet ouvrage (autoévaluation, évaluation mutuelle, coévaluation). Mais comme nous l'avons souligné dans notre analyse historique des travaux sur l'évaluation pédagogique au cours des trente dernières années (Mottier Lopez et Laveault, 2008), cet élargissement s'est centré essentiellement sur la fonction de soutien des apprentissages (évaluation formative). L'évaluation sommative est restée le parent pauvre de la réflexion, essentiellement décriée dans les travaux scientifiques en raison de sa fonction de « sanction des acquis », des effets négatifs qu'elle peut produire et des biais docimologiques et sociaux qui la marquent. Dans Mottier Lopez et Laveault (2008), nous avons proposé de remplacer la conception « traditionnelle » d'une évaluation sommative par celle d'une évaluation certificative, en argumentant que la reconnaissance institutionnelle des compétences exige une multiplicité de procédés de collecte d'informations, dépassant l'idée d'effectuer une « somme » en faveur de démarches interprétatives qui se préoccupent de la complémentarité avec les évaluations formatives. Un enjeu est de penser autrement, sur le plan pédagogico-didactique, les situations d'évaluation certificative dans ce qu'elles peuvent apporter au développement des apprentissages. La centration sur la notion de compétence, au regard de ses attributs définitoires que nous discuterons ci-après, nous paraît spécialement adéquate pour poser quelques termes de cet élargissement de l'évaluation sommative/certificative¹ dans ses liens avec les démarches évaluatives qui soutiennent les apprentissages.

1. À partir de ce point, nous parlerons désormais d'évaluation certificative, excepté pour citer une conception « traditionnelle » de l'évaluation sommative.

2. Défis pour l'évaluation : prendre en compte le caractère intégrateur et combinatoire de la compétence

La plupart des contributions de ce livre se réfèrent, comme nous l'avons dit, à la notion de compétence². Nous suivons Bélair et Baribeau (2010) lorsqu'elles argumentent que l'usage de cette notion est significatif d'un changement de paradigme. En tant que « savoir-agir complexe », tel que défini par Tardif (2006) par exemple, la compétence se définit par des caractéristiques³ qui bouleversent les représentations classiques de l'évaluation pédagogique. L'enjeu est notamment de pouvoir prendre en compte le caractère intégrateur et combinatoire de la compétence : les situations d'évaluation proposées doivent faire appel à des ressources variées que l'apprenant pourra mobiliser et combiner de façon efficace. De ce fait, la situation d'évaluation est complexe et inédite (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003), mettant à disposition des ressources sociales et matérielles, comme c'est le cas dans les pratiques de la vie dite « ordinaire », et qui entrent pleinement et légitimement dans la réalisation de la tâche, y compris évaluative (Mottier Lopez, 2006). À noter que nous insistons sciemment sur la notion de « situation d'évaluation », englobant les médiations contextuelles et culturelles (outils, démarches, normes, attentes, significations construites, langages...) qui sont des ressources potentiellement mobilisables par l'individu en activité. Un défi est que l'évaluation porte sur la capacité d'un individu à mobiliser ses ressources propres et à exploiter les ressources contextuelles, ainsi que sur la performance qui en résulte. L'objet évalué est alors une « cognition située et distribuée » (Hutchins, 1995 ; Lave, 1988) en tant que processus et à la fois produit de l'activité contextualisée et finalisée. Dans cette conception, l'évaluation devient foncièrement multidimensionnelle : elle ne peut plus porter seulement sur des processus cognitifs individuels et sur des connaissances acquises restituées. Elle s'intéressera aux aspects

-
2. Cette notion reste controversée (par exemple, Crahay, 2006), peut-être plus spécialement pour ce qui concerne les apprentissages scolaires. Nous n'entrerons pas ici dans le débat qui pose, à notre sens, une question épistémologique importante, notamment entre le développement de compétences en interaction avec les ressources et les contraintes des situations expérimentées et la transposition didactique conduisant à des savoirs formels décontextualisés (Mottier Lopez et Tessaro, 2009).
 3. Voir Tardif (2006, p. 26-35) qui définit le caractère intégrateur, combinatoire, développemental, contextuel et évolutif de la compétence.

cognitifs, sociaux, affectifs, motivationnels dans une interaction de coconstitution avec les médiations potentielles de l'environnement (artefacts divers, interactions de collaboration, etc.). Sans explicitement s'ancrer dans ce cadre théorique de l'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991) que nous exploitons ici pour l'évaluation pédagogique, plusieurs chapitres dans ce livre le signalent : tutorat par les pairs (Beaumier, Roy, Lefebvre, Parent et Giguère, 2010), concertation pédagogique entre stagiaire et enseignant (Portelance et Caron, 2010), compétences professionnelles liées aux TIC (Loiselle et Lefebvre, 2010) par exemple, et bien sûr toutes les contributions qui réfléchissent aux caractéristiques des dispositifs de formation et d'accompagnement⁴.

Outre la question délicate de la mise en curriculum des compétences professionnelles et de leur référentialisation (par exemple, Rey, 2006), évaluer des compétences implique une ingénierie didactique des situations d'apprentissage et d'évaluation : types de tâches, contraintes (pré)définies, ressources matérielles et sociales mises à disposition, articulation entre tâches complexes (mobilisation) et spécifiques (apprentissage des composantes de la compétence⁵), temporalité entre les situations et parcours de progression notamment. Les travaux sur l'apprentissage et l'évaluation situés insistent sur une distinction importante :

- les caractéristiques des dispositifs telles qu'elles sont décidées par leurs concepteurs en fonction des attentes et intentions visées ;
- les caractéristiques des dispositifs réellement focalisées, interprétées, voire transformées en cours de pratique par les participants.

Cette distinction renvoie à la tension bien connue entre curriculum formel et curriculum réel. Alors que l'on souligne justement aujourd'hui l'importance du travail en équipe et de la construction d'outils communs au regard des référentiels de compétences institutionnalisés, une dérive serait cependant de ne pas légitimer la différenciation des pratiques résultant de cette interaction toujours singulière entre ressources individuelles et ressources contextuelles telles que

4. Ils sont nombreux, nous ne les citons pas ici.

5. Ce que certains écrits nomment « ressources » ; nous utilisons ici une terminologie qui permet d'éviter une confusion entre les ressources internes et externes potentiellement mobilisables par les individus (y compris non préalablement attendues dans le curriculum formel) et les composantes de la compétence qui la définissent dans le projet de formation (par exemple dans un plan institutionnel de formation).

ces dernières sont interprétées et utilisées par l'apprenant en activité. Cette conceptualisation s'ouvre, comme il est discuté par Chessex, Clerc et Martin (2010), à l'imprévu et à la créativité, mis en tension avec l'application de modèles et la construction nécessaire d'habitus et de routines professionnelles.

3. Défis pour l'évaluation : prendre en compte le caractère développemental et évolutif de la compétence

La notion de compétence, toujours selon Tardif (2006), stipule également une prise en compte de son caractère développemental et évolutif, car se développant tout au long de la vie et intégrant de nouvelles ressources et situations expérimentées. Du point de vue de l'évaluation, cela signifie faire le deuil de l'appréhension d'un résultat définitif, en faveur d'une interprétation relative qui considère le parcours effectué par l'étudiant et sa progression potentielle mise en perspective avec les situations rencontrées et les attentes institutionnelles. Autant dire que le projet est ambitieux ! La notion de « trajectoire », englobant le développement individuel et les opportunités d'apprentissage dans une visée de changements qualitatifs, devient centrale. De nombreux travaux sur le portfolio professionnel sont représentatifs de cette visée (Stierli, Tschopp et Clerc, 2010). Un enjeu est d'engager une pensée réflexive en interaction avec une problématisation des situations expérimentées, la réflexion portant autant sur soi-même que sur la compréhension des situations rencontrées et sur ses manières plus ou moins adéquates d'y faire face.

Du point de vue des formateurs en établissement, la recherche de Lehmann (2009)⁶, dans le cadre d'un mémoire universitaire, a tenté d'appréhender le sens que ceux-ci construisent à leur pratique d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires et de dégager quelques indicateurs qui fondent leur jugement. À partir d'un entretien de groupe (*focus group*) croisé à un questionnaire et un entretien individuels, il apparaît que les formateurs intègrent dans leur jugement outillé par une grille d'évaluation la prise en compte de différents empan temporels, notamment les différentes situations expérimentées par le stagiaire à l'intérieur d'un même stage

6. Dans une HEP en Suisse.

et la place de ce stage dans le parcours plus général de formation (stage en début *vs* fin de formation). La perception de la trajectoire de formation apparaît essentielle tant au plan individuel qu'institutionnel. La recherche montre que plus les enjeux de certification finale s'approchent et qu'il s'agit dès lors de « trancher », plus le jugement se fait global dans une fonction pronostique (projection dans le futur) : « Est-ce que l'étudiant sera capable de tenir une classe à la prochaine rentrée scolaire ? » ou de façon encore plus personnelle comme en témoigne un formateur : *Moi je me suis posé la question : si c'était mes propres enfants est-ce que je serais tranquille de les laisser avec eux (les stagiaires évalués) dans ma classe ?* (Lehmann, 2009, p. 89). Ce raisonnement s'inscrit dans l'idée partagée par le groupe de formateurs que les jeunes enseignants poursuivront en cours d'emploi leur développement professionnel, celui-ci ne s'arrêtant pas à la fin de leur formation initiale. En amont de ce jugement global à caractère pronostique qui guide la certification, les formateurs insistent sur les dispositifs de régulation qu'ils ont mis en place afin de permettre aux stagiaires de développer une pensée réflexive et de progresser. Ils se disent alors très critiques avec les stagiaires : leurs appréciations critériées sont pointues et différenciées, leur niveau d'exigence est élevé. Notons que ce constat va à l'encontre de l'idée parfois répandue auprès des détracteurs de l'évaluation formative que cette dernière produirait un « nivellement par le bas ». Bien au contraire.

4. Penser autrement la relation entre apprentissage et évaluation certificative

Avec les travaux de Bloom et les nombreux élargissements de l'évaluation formative dans des approches cognitivistes et socioconstructivistes (Allal et Mottier Lopez, 2005), la « séparation » entre enseignement/apprentissage et évaluation s'est amoindrie : l'évaluation formative s'insère dans les situations didactiques par le moyen des régulations interactives, proactives, rétroactives (voir Allal, 2007b pour une discussion actualisée de ces concepts). Au plan conceptuel, l'évaluation sommative « traditionnelle » reste distincte de la situation d'apprentissage. Les analyses de discours de Lehmann (2009), comme d'autres écrits (par exemple Altet, 2002), montrent que les formateurs ressentent une ambiguïté entre leur rôle d'aide et d'accompagnement et ce qu'ils perçoivent comme du contrôle à travers l'évaluation. Ainsi

s'exprime une formatrice: *Je trouve qu'on doit accompagner le stagiaire ou la stagiaire durant son stage, c'est notre rôle. On n'a pas que la casquette d'évaluateur parce qu'ils sont là en stage pour apprendre. On n'est pas là que pour juger ou évaluer* (p. 72). Lehmann constate que l'évaluation est essentiellement perçue au travers de sa fonction de contrôle; en effet, les formateurs interviewés «ne mentionnent pas le caractère formatif de l'évaluation dans leurs propos alors qu'apparemment ils accordent une importance considérable aux régulations possibles dans le processus de formation» (p. 73).

Cette ambiguïté est régulièrement observée dans nos échanges avec les différents acteurs sociaux dans nos interventions de formation initiale et continue⁷. La représentation de l'évaluation reste très, voire exclusivement, marquée par sa fonction de sanction des acquis des élèves. Certains auteurs pensent d'ailleurs qu'il serait préférable de ne plus parler d'évaluation formative mais d'*observation* formative par exemple, tant celle-ci s'insère dans les processus de formation et qu'elle s'éloigne de la représentation sociale (ou sens commun) de l'évaluation (par exemple Perrenoud, 1998). Nous ne partageons pas ce point de vue, car le risque serait de renforcer l'implicite de l'évaluation formative, au point de ne plus en avoir conscience, pour en faire une stratégie délibérée d'intervention pédagogique dont les résultats de recherche ont mis en évidence l'efficacité (par exemple Black et Wiliam, 1998). Par contre, un enjeu est de penser autrement l'évaluation certificative, c'est-à-dire non plus comme étant distincte de la situation d'enseignement/apprentissage, mais comme étant un prolongement possible de celle-ci.

À la suite des travaux de Wiggins (1989), l'idée d'évaluation certificative «authentique» (*authentic assessment*) a pris son essor, insistant notamment sur la prise en compte du contexte global et des partenaires de l'action (Bélaïr, 1999). L'évaluation certificative est fondée sur des traces directement issues des situations d'enseignement/apprentissage, décrites comme des situations complexes et finalisées, significatives pour les apprenants (Tierney, Carter et Desai, 1991). La notion de *rich learning environment* (Hershkowitz et Schwartz, 1999) peut alors s'appliquer à l'évaluation: les tâches sont ouvertes et engagent des activités de résolution de problèmes, elles se réalisent

7. Donc pas seulement avec les formateurs en établissement. Notons, d'ailleurs, que ces derniers ne sont pas représentatifs dans la recherche de Lehmann (2009) qui n'a aucune prétention à la généralisation.

en plusieurs phases stipulant une durée temporelle et une trajectoire d'apprentissage, elles intègrent des outils et des formes d'interaction dans le déroulement des situations, ainsi que des démarches d'auto-évaluation et de réflexion métacognitive (ou pratiques réflexives). Dans ce type de situation, Allal (2007a) préconise d'explicitier à l'avance le cadre général de l'évaluation, de se centrer sur des compétences prioritaires en situation certificative et d'établir deux types de critères : des critères de base qui sont standardisés et explicités, des critères complémentaires qui sont ouverts à la singularité du sujet en interaction avec un contexte et aux spécificités des cultures d'établissements/écoles/classes.

Comme l'ont argumenté Mottier Lopez et Laveault (2008), l'évaluation certificative n'a pas à se dérouler à sens unique, de l'évaluateur à l'évalué. Les étudiants peuvent être « associés aux diverses étapes de l'évaluation pour en assurer la continuité mais aussi pour rendre compte de leur capacité à mobiliser leurs compétences de façon autonome et dans des situations nouvelles » (p. 23). L'évaluation des tâches complexes s'appuyant sur une plus grande variété d'instruments, de sources et de stratégies, les apprenants peuvent être impliqués dans le choix de ceux-ci, des objectifs communs et des objectifs différenciés peuvent être définis. L'évaluation certificative est désormais vue comme pouvant contribuer au processus même de consolidation des compétences (Allal, 2007a). « L'acquisition progressive des compétences et leur évaluation en continu font en sorte que le jugement de l'enseignant est appelé à s'exercer dans des conditions où les démarcations entre évaluation et apprentissage, entre évaluation formative et évaluation certificative, tendent à s'estomper » (Mottier Lopez et Laveault, 2008, p. 24). Des exemples sont donnés dans cet ouvrage dans lesquels l'évaluation certificative vise d'abord des enjeux de formation : la réalisation d'un mémoire professionnel (Baumberger, Perrin, Béatrix et Martin, 2010), d'un dossier de formation ou portfolio (Stierli, Tschopp et Clerc, 2010), la certification d'un module de formation articulant plusieurs cours et l'évaluation de plusieurs formateurs (Bünzli, 2010) notamment.

Cette nouvelle conception déboucherait alors sur une représentation d'une évaluation certificative que l'on ne pourrait plus décrire, comme le font les formateurs de la recherche de Lehmann (2009), comme étant « opposée » aux situations de formation et de régulation expérimentées, les fonctions d'accompagnement et de reconnaissance institutionnelle des compétences se faisant complémentaires.

Toutefois, les résultats de recherche de Bélair et Baribeau (2010) dans cet ouvrage, ainsi que de Petignat, montrent que le terrain résiste aux modélisations généreuses (ou « utopies porteuses » dirait Hadji, 1997). Les enjeux de réussite biaisent les démarches d'apprentissage. Les stratégies des acteurs, mises de nombreuses fois en évidence par les recherches psychosociologiques (par exemple Paquay, Darras et Saussez, 2001 ; Perrenoud, 1998), persistent : la quête de la « bonne note » (cote) prime les enjeux d'apprentissage ; la participation active, la responsabilisation, l'autonomie ne sont pas toujours les objectifs premiers des étudiants ; les enseignants/formateurs ne sont pas forcément prêts à renoncer au pouvoir que leur confère la mise de notes aux étudiants ; les injonctions paradoxales entre former et certifier demeurent. Déconstruire la représentation d'une évaluation sommative « traditionnelle » pour en construire une nouvelle qui est porteuse de sens et de développement continu est un défi de taille qui concerne l'ensemble du système de formation et bien sûr les politiques éducatives. Pour notre part, nous suivons Romainville (2006) qui, dans l'enseignement supérieur, constate que l'évaluation est un moteur puissant à la mise en activité des étudiants et au développement de leurs connaissances et compétences. Faisons alors en sorte que les formes d'évaluation certificative que nous proposons aux étudiants et jeunes en formation soient sources d'apprentissages significatifs pour eux. Autrement dit, quand nous concevons des dispositifs d'enseignement/apprentissage dans des formations certifiées, n'oublions jamais qu'il faut aussi penser très sérieusement aux caractéristiques des évaluations certificatives associées.

Bibliographie

- ALLAL, L. (2007a). « Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé : peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques ? », dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 39-56.
- ALLAL, L. (2007b). « Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation », dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 7-24.
- ALLAL, L. et L. MOTTIER LOPEZ (2005). « Formative assessment of learning : A review of publications in French », *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms*, Paris, OECD-CERI Publication (What works in innovation in education), p. 241-264.

- ALTET, M. (2002). «Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue? Vers un profil polyidentitaire», dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 59-87.
- BAUMBERGER, B., N. PERRIN, D. BÉTRIX et D. MARTIN (2010). «Image et accompagnement du mémoire professionnel dans la formation des enseignants», dans L.M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement: vers la professionnalisation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 133-146.
- BEAUMIER, F., A. ROY, S. LEFEBVRE, G. PARENT et M. GIGUÈRE (2010). «Un service de tutorat par les pairs en mathématiques: apprentissage expérientiel en formation à l'enseignement», dans L.M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement: vers la professionnalisation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 181-194.
- BÉLAIR, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école: nouvelles pratiques*, Paris, ESF Éditeur.
- BÉLAIR, L.M. et A. BARIBEAU (2010). «Analyse des dispositifs de régulation dans un cours d'évaluation des apprentissages», dans L.M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement: vers la professionnalisation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 225-238.
- BLACK, P. et D. WILLIAM (1998). «Assessment and classroom learning», *Assessment in Education*, 5(1), p. 7-74.
- BRU, M. et Y. LENOIR (dir.) (à paraître). *Concevoir et mettre en œuvre des référentiels dans la formation professionnelle à l'enseignement: regards critiques*.
- BÜNZLI, L.-O. (2010). «Évaluer des compétences en formation: un défi», dans L.M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement: vers la professionnalisation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 255-268.
- CHESSEX, C., A. CLERC et D. MARTIN (2010). «Le développement des compétences professionnelles: entre imitation et invention de pratiques», dans L.M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement: vers la professionnalisation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-24.
- CRAHAY, M. (2006). «Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence», *Revue française de pédagogie*, 154, p. 97-110.
- HADJI, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF.
- HERSHKOWITZ, R. et B. SCHWARTZ (1999). «The emergent perspective in rich learning environments», *Educational Studies in Mathematics*, 39, p. 149-166.
- HUTCHINS, E. (1995). *Cognition in the Wild*, Cambridge, MA, MIT Press.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAVE, J. et E. WENGER (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

- LEFEBVRE S. et J. LOISELLE (2010). «Développer la compétence professionnelle à exploiter les technologies de l'information de la communication (TIC) en classe», dans L.M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement: vers la professionnalisation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 39-54.
- LEHMANN, R. (2009). *Évaluer les gestes professionnels des futurs enseignants: l'impossible mission des formateurs en établissement? Mémoire de licence en sciences de l'éducation*, Genève, Université de Genève.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2006). «Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective "située" de l'apprentissage», *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), p. 1-21.
- MOTTIER LOPEZ, L. et D. LAVEAULT (2008). «L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses», *Mesure et évaluation en éducation*, 3, p. 5-34.
- MOTTIER LOPEZ, L. et W. TESSARO (2009, mai). *Formation à l'évaluation et évaluation des compétences en classe dans le canton de Genève (Suisse)*, Communication présentée dans le colloque Mettre en œuvre des pratiques d'évaluation de compétences. Pratiques de formateurs et pratiques enseignantes, coordonné par J. Desjardins et O. Dezutter au 77^e congrès de l'ACFAS, Université d'Ottawa, Canada.
- PAQUAY, L., E. DARRAS et F. SAUSSEZ (2001). «Les représentations de l'autoévaluation», dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 119-133.
- PERRENOUD, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.
- PORTELANCE, L. et J. CARON (2010). «Les manifestations de l'apprentissage de la concertation pédagogique en stage», dans L.M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement: vers la professionnalisation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 83-100.
- REY, B. (2006). «Les compétences professionnelles et le curriculum: des réalités conciliables?», dans Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Dudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 83-108.
- REY, B., V. CARETTE, A. DEFRANCE et S. KAHN (2003). *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck.
- ROMAINVILLE, M. (2006). «Quand la coutume tient lieu de compétence: les pratiques d'évaluation des acquis à l'université», dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck, p. 19-40.
- STIERLI, E., G. TSCHOPP et A. CLERC (2010). «Le dossier de formation est-il un outil d'intégration et de construction de l'identité», dans L.M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement: vers la professionnalisation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 117-132.

- TARDIF J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.
- TIERNEY, R.J., M.A. CARTER et L.E. DESAI (1991). *Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom*, Norwood, MA, Christopher-Gordon.
- WIGGINS, G. (1989). « Teaching to the (authentic) test », *Educational Leadership*, 46(7), p. 41-47.



Notices biographiques

Bernard André est titulaire d'un doctorat en éducation et professeur formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne. Il est responsable de la formation des praticiennes formatrices et praticiens formateurs, accueillant les étudiants de la HEP lors de leurs stages. Ses recherches portent sur l'analyse du travail enseignant. Il est membre de l'unité d'enseignement et de recherche « Acteur – Système – Organismes de formation » (ASOF).

bernard.andre@hepl.ch

Anick Baribeau est chargée de cours au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis trois ans et étudiante au doctorat en éducation à cette même université. Ses intérêts de recherche concernent principalement l'évaluation des compétences dans tous les ordres d'enseignement.

Anick.baribeau@uqtr.ca

Professeur formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne, **René Barioni** est membre de l'unité d'enseignement et de recherche «Enseignement, apprentissage, évaluation». Il mène des recherches dans le domaine de l'analyse du travail du formateur d'enseignant, de la convergence de la didactique comparée et de la didactique professionnelle.

rene.barioni@hepl.ch

Bernard Baumberger a obtenu son doctorat en psychologie à l'Université de Genève en 1992 et a fait près de vingt ans de recherche en psychologie à cette université. Spécialiste des méthodes de recherche et de l'analyse des données, il mène depuis 2002 des recherches en pédagogie sur l'utilisation des médias et TIC dans l'école, l'intégration des élèves en difficultés et le mémoire professionnel. Il est également responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche (UER) sur l'utilisation et l'intégration des médias et TIC dans l'enseignement et la formation à la Haute École pédagogique du canton de Vaud (HEPL).

bernard.baumberger@hepl.ch

Professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis trois ans, **France Beaumier** est titulaire d'un baccalauréat en enfance inadaptée, d'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, d'une maîtrise en administration scolaire et d'un doctorat en psychopédagogie. Elle a enseigné pendant six ans à l'Université Sainte-Anne de la Nouvelle-Écosse, où elle a élaboré des cours en adaptation scolaire et orthodidactie. Ses intérêts se situent dans les domaines suivants : difficultés d'apprentissage, styles et stratégies d'apprentissage, apprentissage expérientiel, formation pratique des futurs enseignants.

France.beaumier@uqtr.ca

Professeure au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR depuis 5 ans, **Louise M. Bélair** a œuvré à l'Université d'Ottawa pendant plus de 20 ans. Son expertise en matière d'évaluation lui a permis de participer à des échanges scientifiques, entre autres par l'ADMEE, dont elle a été longtemps présidente, d'écrire quelques ouvrages clés en évaluation et d'agir comme formatrice et conseillère auprès des ministères, des écoles ou encore des collègues du Québec, de

l'Ontario francophone et de la Belgique. Elle agit aussi comme experte dans le cadre de la maîtrise MARDIF de l'Université de Rouen et pour le projet IFADEM de l'AUF. Membre du laboratoire LADIPE (Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnelle en enseignement), ses intérêts de recherche touchent l'évaluation des compétences, le développement des compétences professionnelles et la persévérance dans le métier.

louise.belair@uqtr.ca

Dominique Bétrix Köhler est professeure formatrice en didactique du français à la Haute École pédagogique de Lausanne en Suisse. Après une formation de logopédiste, puis une pratique dans ce domaine, elle a obtenu une licence en psychologie et a travaillé en tant que chercheuse, en particulier dans le domaine de la didactique du français. Actuellement, ses recherches portent sur les apports métalinguistiques des approches d'éveil aux langues.

dominique.betrix@hepl.ch

Luc-Olivier Bünzli est formateur en didactique des mathématiques à la Haute École pédagogique de Lausanne.

luc-olivier.bunzli@hepl.ch

Professeur formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne (Suisse), membre de l'Unité d'enseignement et de recherche didactique du français, **Claude Burdet** mène des enseignements et des recherches dans les domaines de l'écriture et de la lecture. Il est responsable du réseau pédagogique informatique Edunet (<<http://www.edunet.ch>>) et participe au CAS Personne-ressource pour l'intégration des médias, Images et technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Ses intérêts en formation initiale et continue se situent dans les domaines suivants: stratégies de lecture, cercles de lecture, production écrite, conceptions des apprentissages, intégration des TIC.

Claude.burdet@hepl.ch

Étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, **Josianne Caron** est également enseignante au primaire et professionnelle de recherche. Son mémoire porte sur le rôle des enseignants associés et leurs pratiques d'encadrement du stagiaire.

Josianne.caron@uqtr.ca

Christiane Chessex a été, jusqu'en juillet 2009, professeure formatrice à la Haute École pédagogique de Lausanne (Suisse) à laquelle elle reste attachée en tant que mandataire externe et membre de l'unité d'enseignement et de recherche « Interactions sociales ». Elle s'intéresse aux rapports entre la psychanalyse et l'éducation, et ses travaux portent sur la littérature de fiction comme connaissance du monde pédagogique et sur les dimensions relationnelles et affectives dans les apprentissages.

christiane.chessex@hepl.ch

Anne Clerc est professeure formatrice à la Haute École pédagogique de Lausanne en Suisse et membre de l'unité d'enseignement et de recherche « Enseignement, apprentissage, évaluation ». Ses travaux portent sur les processus de formation des étudiants à l'enseignement en lien avec le rôle de l'enseignant dans les apprentissages des élèves et la construction de l'identité professionnelle, sur l'écriture comme outil d'appropriation des savoirs ainsi que sur l'étude de dispositifs de formation tels que les *learning studies*.

Anne.clerc-georgy@hepl.ch

Docteur ès lettres, professeur à la Haute École pédagogique de Lausanne, **Noël Cordonier** est responsable de l'UER « Didactique du français » et enseignant à la Faculté des lettres, Section de français moderne, de l'Université de Lausanne. Ses enseignements, recherches et articles portent sur la didactique de la littérature et sur l'épistémologie de la littérature. Il a écrit des livres et articles en littérature française de type monographique (Segalen, Ramuz, Koltès...) ou thématique (représentations de la langue et de la littérature françaises, francophonie...).

noel.cordonier@hepl.ch

Psychologue du travail et psychologue psychothérapeute FSP, **Denise Curchod-Ruedi** est professeure formatrice à la Haute École pédagogique de Lausanne (Suisse). Elle est membre de l'unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte ». Elle mène des enseignements et des recherches dans les domaines de la santé à l'école, de la santé des enseignants et de la prévention. Elle est responsable de la formation des médiateurs et médiatrices scolaires dispensée par la HEP. Parallèlement, elle exerce en consultation privée en tant que psychothérapeute et superviseure.

denise.curchod@hepl.ch

Enseignant spécialisé et licencié en pédagogie curative de l'Université de Fribourg, **Olivier Delévaux** est chargé d'enseignement à la Haute École pédagogique de Lausanne. Membre de l'unité d'enseignement et de recherche pédagogie spécialisée, il s'intéresse aux processus socio-économiques et socioculturels générateurs d'inégalités des chances face à la scolarité, ainsi qu'aux mécanismes et enjeux liés à l'inclusion scolaire. Il participe à des recherches en lien avec le décrochage scolaire et avec la certification des compétences professionnelles des enseignants en formation.

olivier.delevaux@hepl.ch

Sylvie Fréchette, Ph. D., a terminé récemment un postdoctorat sur l'accompagnement d'un changement prescrit en éducation, tel que le renouveau pédagogique, à l'Université du Québec à Trois-Rivières où elle enseigne à titre de chargée de cours. Elle s'intéresse à la formation pratique des futurs enseignants, à l'autorégulation de l'apprentissage en contexte de stage et au soutien à la motivation des élèves.

Sylvie.frechette@uqtr.ca

Renée Gagnon, Ph. D., est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières en didactique du français, langue maternelle. Elle est engagée dans la formation initiale des enseignantes et des enseignants du primaire. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture de textes aux élèves du primaire. Elle est également chercheure au LERTIE (Laboratoire d'études et recherches transdisciplinaires et interdisciplinaires en éducation) de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Renee.Gagnon@uqtr.ca

Martin Giguère est titulaire d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Il a entrepris des études de deuxième cycle en éducation à l'automne 2009. Il cumule aussi quelques expériences en tant que chargé de cours (interventions auprès des élèves en difficultés d'apprentissage) et en tant qu'assistant de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

martin.giguere@hotmail.com

Sonia Guillemin est professeure formatrice à la Haute École pédagogique de Lausanne, membre de l'unité d'enseignement et de recherche «Didactique du français». Ses enseignements et ses recherches portent sur la didactique de la lecture écriture (cercles de lecture – compréhension en lecture), de l'orthographe et du vocabulaire.

sonia.guillemin@hepl.ch

Corneille Kazadi, Ph. D., est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières en didactique des mathématiques. Ses champs d'intérêt portent sur les erreurs, difficultés, obstacles, ruptures dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques au primaire, au secondaire et en adaptation scolaire. Il s'intéresse également à la formation des maîtres en mathématiques à ces niveaux, à l'évaluation formative des apprentissages en mathématiques et aux conceptions et représentations des enseignants et des élèves. Il est aussi chercheur au LERTIE (Laboratoire d'études et recherches transdisciplinaires et interdisciplinaires en éducation) de l'UQTR.

Corneille.Kazadi@uqtr.ca

Louise Lafortune, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition, sur la pensée et la pratique réflexives, sur l'accompagnement socioconstructiviste d'une réforme ou d'un changement, sur la problématique *Femmes et maths, sciences et technos* en lien avec le développement durable, sur le travail en équipe de collègues, sur le jugement professionnel, sur le leadership et sur les écritures réflexives et professionnalisantes. Elle a publié un référentiel de compétences

professionnelles pour l'accompagnement d'un changement et un modèle d'accompagnement professionnel (Presses de l'Université du Québec, 2008).

louise.lafortune@uqtr.ca

Christine Lebel, Ph. D., est professeure en formation pratique et responsable pédagogique des stages au préscolaire et primaire au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse à la formation initiale et continue des enseignants et particulièrement aux dispositifs et démarches de formation susceptibles d'intensifier la professionnalisation du métier. En plus de recherches liées aux stages et aux représentations des divers formateurs engagés dans cette formation, elle mène actuellement une recherche sur la persévérance dans l'enseignement.

christine.lebel@uqtr.ca

Sonia Lefebvre, Ph. D., est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts de recherche concernent principalement l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage, de même que le développement de la compétence professionnelle liée aux TIC. Au cours des dernières années, elle a participé à diverses publications et communications scientifiques tant à l'échelle nationale qu'internationale.

sonia.lefebvre@uqtr.ca

Jean Loiselle, Ph. D., est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses travaux de recherche portent principalement sur l'utilisation des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage et sur le développement des compétences informationnelles et ont amené plusieurs articles et communications sur ces thèmes. Il a également réalisé plusieurs projets de développement de sites ou de matériel didactique exploitant les TIC à des fins éducatives. Il s'intéresse aussi au développement professionnel des futurs enseignants et à la pédagogie universitaire.

Jean.loiselle@uqtr.ca

Daniel Martin est professeur formateur et responsable de l'UER «Enseignement, apprentissage et évaluation» à la Haute École pédagogique de Lausanne (Suisse). Ses travaux portent sur les pratiques d'enseignement favorisant la compréhension chez les élèves du secondaire, les démarches et dispositifs de formation des enseignants en particulier les *learning studies*, les difficultés d'apprentissage et la prévention de l'échec scolaire.

daniel.martin@hepl.ch

Lucie Mottier Lopez est maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Son domaine d'intervention et de recherche porte sur les processus d'apprentissage et d'enseignement et sur les pratiques d'évaluation, notamment du point de vue de leur rôle dans la régulation des apprentissages. Parmi ses publications récentes figurent deux ouvrages: *Apprentissage situé, la microculture de classe* (2008) et *Évaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (2009).

Lucie.Mottier@unige.ch

Ghyslain Parent, Ph. D., est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses travaux de recherche portent principalement sur la détresse psychologique et la prévention du suicide. Il travaille aussi dans des projets visant l'inclusion sociale et scolaire des personnes ayant des différences intellectuelles et culturelles.

ghyslain.parent@uqtr.ca

Nicolas Perrin est professeur formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne. Son enseignement s'inscrit principalement dans le cadre d'une formation par la recherche, que ce soit dans le cadre du mémoire professionnel ou de l'analyse de l'activité des enseignants et des élèves.

nicolas.perrin@hepl.ch

Professeur-chercheur à la Haute École pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE), **Pierre Petignat** est docteur en sciences de l'éducation. Ses principales recherches portent sur la formation des enseignants au travers des stages, les grilles d'évaluation de la

formation pratique et l'analyse des pratiques professionnelles. Il intervient dans la formation des enseignants préscolaires et primaires, des enseignants spécialisés et des superviseurs. Il participe également à la formation d'enseignants à Madagascar.

pierre.petignat@hep-bejune.ch

Professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, **Liliane Portelance** est aussi chercheure régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et membre fondatrice du Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE). Elle s'intéresse particulièrement à la formation initiale et continue des enseignants. Ses recherches actuelles portent sur la collaboration et la concertation pédagogique en contextes de stage et d'insertion professionnelle et sur la formation des formateurs de stagiaires.

liliane.portelance@uqtr.ca

Psychologue diplômé et doctorant en psychologie sociale, **Serge Ramel** est professeur formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne (Suisse). Il est membre de l'unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte ». Il mène des enseignements et des recherches dans les domaines de l'inclusion scolaire, de la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire. Il est responsable de la formation des animateurs et animatrices de santé dispensée par la HEP. Parallèlement, il poursuit un doctorat sur la thématique de l'inclusion scolaire et son impact sur l'identité professionnelle des enseignants et enseignantes.

serge.ramel@hepl.ch

Xavier Realini est expert indépendant, spécialiste des systèmes de formation. Il a conseillé de grandes entreprises en Suisse et en Europe dans le domaine de la formation au management. Actuellement ses activités sont centrées sur le conseil aux Hautes écoles suisses en matière de gouvernance, de management et d'accréditation. Dans le cadre de ses mandats d'expert, il a développé un système de management original, correspondant aux exigences des Hautes écoles à caractère professionnel.

xri@bluemail.ch

Docteur ès lettres de l'Université de Neuchâtel, **Philippe R. Rovero** est professeur et responsable de l'unité qualité de la Haute École pédagogique du canton de Vaud à Lausanne. Ses principaux champs d'intérêt sont l'acquisition de compétences, l'amélioration continue et le conseil au pilotage de systèmes de formation.

philippe.rovero@vd.ch

Anne Roy, Ph. D., est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est titulaire d'un doctorat en éducation décerné par l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent principalement sur le développement d'une pensée complexe et réflexive dans le contexte de la formation en didactique des mathématiques. Elle s'intéresse particulièrement à la formation pratique des futurs enseignants en adaptation scolaire dans le champ des difficultés d'apprentissage et d'enseignement en mathématiques. Elle est présentement coordonnatrice du site MathVIP, lequel est consacré à l'enseignement des mathématiques au primaire.

anne.roy@uqtr.ca

Noëlle Sorin est professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son principal domaine de recherche est la didactique de la littérature pour la jeunesse, où elle explore particulièrement la lecture/écriture littéraire, surtout en français langue première, mais aussi langue d'accueil. Par ailleurs, elle se préoccupe de l'histoire de l'édition pour la jeunesse et a publié une monographie sur les Éditions Variétés en 2001 aux Éditions Ex Libris de Sherbrooke. Un ouvrage collectif, *Littérature pour la jeunesse. Les représentations de l'enfant*, qu'elle a codirigé avec Suzanne Pouliot, est paru aux Cahiers scientifiques de l'ACFAS en 2005. La même année, *La mémoire comme palimpseste en littérature pour la jeunesse* a été publié aux Éditions Nota Bene, sous sa direction. À signaler, en 2006, la parution de l'ouvrage collectif *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse*, aux Presses de l'Université du Québec, toujours sous sa direction. En 2007, Noëlle Sorin a codirigé avec Falardeau, Fisher et Simard l'ouvrage collectif intitulé *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, paru aux Presses de l'Université Laval. En 2008, enfin, elle a publié une monographie, *Robert Soulières*, aux Éditions David d'Ottawa.

noelle.sorin@uqtr.ca

Elisabeth Stierli est professeure formatrice à la Haute École pédagogique de Lausanne en Suisse auprès de l'Unité d'Enseignement et recherche « Didactiques des mathématiques et sciences de la nature ». Elle a été enseignante puis coauteure de livres de mathématiques pour les classes élémentaires de Suisse romande. Elle a obtenu en 2004 une licence en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, mention recherche et intervention – formateur d'adultes. Elle porte un intérêt particulier à l'enseignement /apprentissage des mathématiques. Sa contribution à la construction d'un dispositif innovant appelé séminaire d'intégration avec Anne Clerc et Geneviève Tschopp l'a amenée à s'intéresser à l'identité professionnelle et au développement de la formation par compétences.

elisabet.stierli-cavat@hepl.ch

Stéphane Thibodeau, Ph. D., est professeur agrégé en administration scolaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses recherches portent sur le comportement organisationnel (autoefficacité, isolement professionnel, leadership, solitude professionnelle, etc.) et la gestion des ressources humaines en milieu scolaire.

stephane.thibodeau@uqtr.ca

Docteure en psychologie de l'Université de Genève, **Chantal Tièche Christinat** est professeure formatrice à la Haute École pédagogique de Lausanne. Intéressée en particulier à la didactique des mathématiques et aux systèmes de scolarisation et de formation, elle a développé plusieurs recherches dans le domaine de l'enseignement des mathématiques à l'école ordinaire et a participé aux grandes enquêtes internationales (PISA). Au sein de l'UER de pédagogie spécialisée de la HEPL, elle poursuit des activités en lien avec la scolarisation des élèves de l'enseignement spécialisé/adapté, à la gestion didactique de la classe et à la formation des enseignants.

chantal.tieche@hepl.ch

Geneviève Tschopp est professeure formatrice à la Haute École pédagogique de Lausanne en Suisse auprès de l'unité d'enseignement et recherche « Interactions sociales ». Elle est psychologue (licence en psychologie de l'Université de Genève, Diplôme Le Deuil dans la

formation des soignants et des accompagnants de l'Université Paris-Nord et de l'Université Webster à Genève) et formatrice d'adultes (diplôme de spécialisation en sciences de l'éducation à l'Université de Genève). Ses interventions et recherches portent notamment sur l'utilisation du récit de vie et de l'écriture de soi en formation, sur la construction de l'identité professionnelle et sur les processus d'accompagnement.

genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch

Dans la collection **ÉDUCATION-INTERVENTION**

Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension

Sous la direction de Louise Lafortune, Sylvie Fréchette, Noëlle Sorin, Pierre-André Doudin et Ottavia Albanese
2010, ISBN 978-2-7605-2552-8, 226 pages

Littératie et inclusion

Outils et pratiques pédagogiques
Sous la direction de Manon Hébert et Lizanne Lafontaine
2010, ISBN 978-2-7605-2545-0, 214 pages

Les écritures en situations professionnelles

Sous la direction de Françoise Cros, Louise Lafortune et Martine Morisse
2009, ISBN 978-2-7605-2378-4, 270 pages

Leadership et compétences émotionnelles

Dans l'accompagnement au changement
Sous la direction de Bénédicte Gendron et Louise Lafortune
2009, ISBN 978-2-7605-1607-6, 246 pages

L'articulation oral-écrit en classe

Une diversité de pratiques
Sous la direction de Lizanne Lafontaine, Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélaïr
2008, ISBN 978-2-7605-1583-3, 240 pages

Jugement professionnel en évaluation

Pratiques enseignantes au Québec et à Genève
Sous la direction de Louise Lafortune et Linda Allal
2007, ISBN 978-2-7605-1529-1, 272 pages

L'organisation du travail scolaire

Sous la direction de Monica Gather Thurler et Olivier Maulini
2007, ISBN 978-2-7605-1503-1, 468 pages

Observer les réformes en éducation

Sous la direction de Louise Lafortune, Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert
2006, ISBN 978-2-7605-1464-5, 248 pages

L'innovation en formation à l'enseignement

Pistes de réflexion et d'action
Sous la direction de Jean Loiselle, Louise Lafortune et Nadia Rousseau
2006, ISBN 2-7605-1428-5, 262 pages

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers

Quelle formation à l'enseignement?
Sous la direction de Pierre-André Doudin et Louise Lafortune
2006, ISBN 2-7605-1386-6, 264 pages

Pédagogie des poqués

Antoine Baby
2005, ISBN 2-7605-1340-8, 300 pages

Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire

Marie-France Daniel, avec la collaboration de Monique Darveau, Louise Lafortune et Ricardo Pallascio
2005, ISBN 2-7605-1330-0, 180 pages

Le questionnement en équipe-cycle

Questionnaires, entretiens, journaux de réflexion
Sous la direction de Louise Lafortune
2004, ISBN 2-7605-1320-3, 368 pages

Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école

Sous la direction de Louise Lafortune, avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé
2004, ISBN 2-7605-1313-0, 336 pages

La prévention du suicide à l'école

Sous la direction de Ghyslain Parent et Denis Rhéaume
2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

Les émotions à l'école

Sous la direction de Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Dawson R. Hancock et Francisco Pons
2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages

L'accompagnement en éducation

Un soutien au renouvellement des pratiques
Sous la direction de Monique L'Hostie et Louis-Philippe Boucher
2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

Constructivisme – Choix contemporains

Hommage à Ernst von Glasersfeld
Sous la direction de Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra
2004, ISBN 2-7605-1280-0, 340 pages



La pédagogie de l'inclusion scolaire

*Sous la direction de Nadia Rousseau
et Stéphanie Bélanger*

2004, ISBN 2-7605-1272-X, 428 pages

Femmes et maths, sciences et technos

*Sous la direction de Louise Lafortune
et Claudie Solar*

2003, ISBN 2-7605-1252-5, 294 pages

Chères mathématiques

Susciter l'expression des émotions
en mathématiques

*Louise Lafortune et Bernard Massé,
avec la collaboration de Serge Lafortune*

2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

Les cycles d'apprentissage

Une autre organisation du travail
pour combattre l'échec scolaire

Philippe Perrenoud

2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

**Les enjeux de la supervision
pédagogique des stages**

*Sous la direction de Marc Boutet
et Nadia Rousseau*

2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

Accompagnement socioconstructiviste

Pour s'approprier une réforme
en éducation

Louise Lafortune et Colette Deaudelin

2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

**L'école alternative
et la réforme en éducation**

Continuité ou changement?

*Sous la direction de Richard Pallascio
et Nicole Beaudry*

2000, ISBN 2-7605-1115-4, 204 pages

Pour guider la métacognition

*Louise Lafortune, Suzanne Jacob
et Danièle Hébert*

2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages

Les décisions prises dans chaque activité d'enseignement à propos des niveaux de compétences à atteindre par les futurs enseignants et enseignantes participent à leur éventuelle accréditation dans le métier. D'où l'importance d'étudier la validité de ces décisions.

Des chercheurs en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de la Haute école pédagogique de Lausanne se sont rencontrés pour réfléchir à ce sujet. Les cours théoriques ne permettent-ils pas tout au plus de prédire un niveau de compétence? Dans quelle mesure l'évaluation en situation de stage est-elle juste, considérant que le contexte (école, enseignant associé, etc.) varie? Sur quels référents se baser pour mesurer les compétences quand peu de chercheurs s'entendent sur les caractéristiques du « bon enseignement »? Les auteurs proposent des pistes de réflexion pour rationaliser les pratiques de régulation et d'évaluation des compétences professionnelles.

LOUISE M. BÉLAIR, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et membre du Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnelle en enseignement.

CHRISTINE LEBEL est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et membre du Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnelle en enseignement.

NOËLLE SORIN, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

ANNE ROY, Ph. D., est professeure au Département des sciences de l'éducation en didactique des mathématiques et responsable pédagogique des stages en adaptation scolaire.

LOUISE LAFORTUNE, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Ont collaboré à cet ouvrage

Bernard André
Anick Baribeau
René Barioni
Bernard Baumberger
France Beaumier
Louise M. Bélaïr
Dominique Bétrix Köhler
Luc-Olivier Bünzli
Claude Burdet
Josianne Caron
Christiane Chessex
Anne Clerc
Noël Cordonier

Denise Curchod-Ruedi
Olivier Delévaux
Sylvie Fréchette
Renée Gagnon
Martin Giguère
Sonia Guillemain
Corneille Kazadi
Louise Lafortune
Christine Lebel
Sonia Lefebvre
Jean Loiselle
Daniel Martin
Lucie Mottier Lopez

Ghyslain Parent
Nicolas Perrin
Pierre Petignat
Liliane Portelance
Serge Ramel
Xavier Realini
Philippe R. Rovero
Anne Roy
Noëlle Sorin
Elisabeth Stierli
Stéphane Thibodeau
Chantal Tièche Christinat
Geneviève Tschopp



www.puq.ca

ISBN 978-2-7605-2584-9

