

Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement

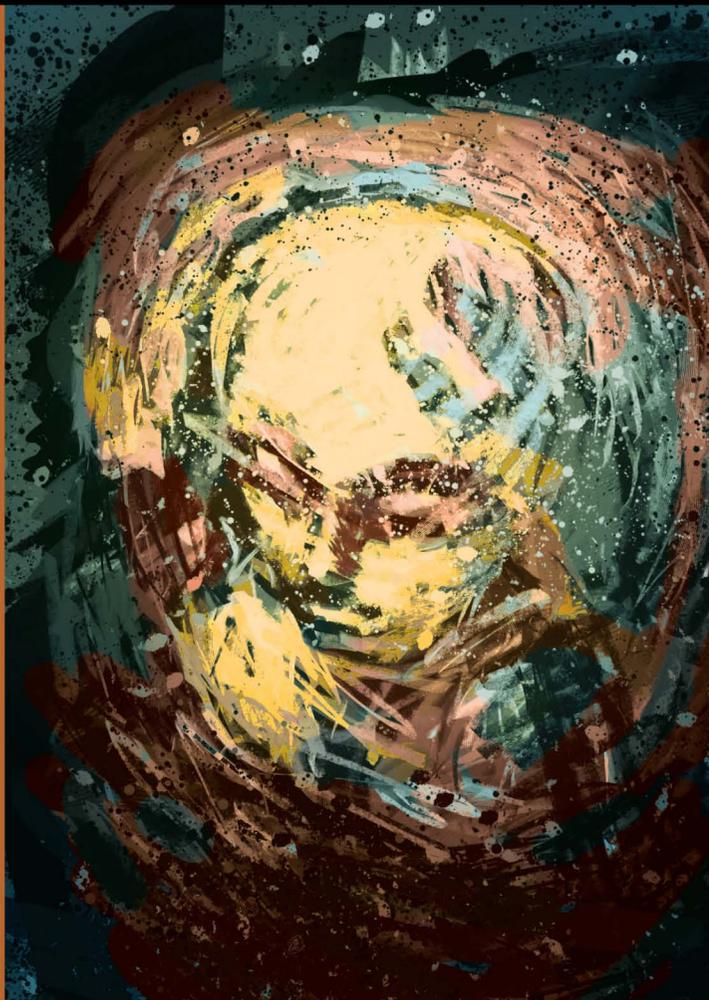
Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse

COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION

Sous la direction de
LOUISE LAFORTUNE
SYLVIE OUELLET
CHRISTINE LABEL
DANIEL MARTIN

Préface de
SYLVIE TURCOTTE

 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.

Réfléchir pour évaluer
des compétences
professionnelles
à l'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

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers
CH-1211 Genève 3
Suisse



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**

Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement

Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse

Sous la direction de
LOUISE LAFORTUNE
SYLVIE OUELLET
CHRISTINE LABEL
DANIEL MARTIN

Préface de
SYLVIE TURCOTTE

2008



Presses de l'Université du Québec

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

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement :
deux regards, l'un québécois et l'autre suisse

(Collection Éducation intervention; 23)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1572-7

1. Enseignants - Formation - Évaluation. 2. Enseignants - Évaluation.

3. Enseignement - Pratique. 4. Qualifications professionnelles. I. Lafortune, Louise, 1951- .

LB1728.R43 2008

371.14'4

C2008-940998-1

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) 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).

Mise en pages: INFO 1000 MOTS

Couverture – Conception: RICHARD HODGSON

Illustration: JEIK DION, *Rehand*, illustration numérique

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2008 9 8 7 6 5 4 3 2 1

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

© 2008 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2008

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

PRÉFACE

Sylvie Turcotte
Turcotte.Sylvie@sympatico.ca

L'évaluation de compétences professionnelles à l'enseignement est un processus complexe. C'est pourquoi des chercheurs et formateurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et de la Haute École pédagogique de Lausanne (HEPL) ont senti le besoin de se rencontrer pour partager leurs recherches, pratiques et réflexions à propos de l'évaluation de ces compétences. Ayant participé au début d'une collaboration qui se poursuit entre les deux institutions, je peux témoigner de la pertinence et de la richesse des discussions et de l'évolution des pensées que reflètent les textes produits pour l'ouvrage *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement*.

Mon travail de pilotage de la conception et de la rédaction du référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) et l'inspiration que ce référentiel a pu avoir sur celui de la HEPL m'amènent à reconnaître le besoin conjoint de ces deux institutions de faire évoluer les connaissances des instances universitaires et de formation à l'enseignement. Leur objectif permet d'assurer le développement et l'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants et enseignantes, non seulement dans le contexte de leur formation initiale, mais également comme élément structurant de leur insertion professionnelle et de leur formation continue. C'est pourquoi l'organisation de rencontres de discussions à propos des recherches et des pratiques, ainsi que la production d'ouvrages collectifs qui apportent des éléments de réflexions, se révèlent essentielles pour assurer l'application d'une approche par compétences qui exige des changements majeurs en formation à l'enseignement.

Le présent ouvrage relate le résultat des réflexions et discussions d'équipes interdisciplinaires et interinstitutions. Il constitue un outil précieux pour amorcer, prolonger ou approfondir les démarches d'évaluation des compétences professionnelles à l'enseignement. En ce sens, il montre les défis à relever pour évaluer de telles compétences (introduction) et explore des avenues pour intégrer leur évaluation à la formation (chapitre 1) et pour faire en sorte qu'elles soient évaluées en même temps qu'elles se développent (chapitre 6). Cela assurera des pratiques en formation à l'enseignement en cohérence avec ce qui est demandé aux futurs enseignants et enseignantes. Cet ouvrage explore des moyens de développement et d'évaluation des compétences professionnelles tels que le portfolio associé à des études de cas (chapitre 2), le bilan de l'état des compétences (chapitre 7) et le mémoire professionnel (chapitre 8). Ces moyens sont associés aux moments propices

à l'évaluation de telles compétences (chapitre 10). La formation à l'enseignement se doit également de considérer la formation pratique abordée par l'encadrement, l'évaluation et la concertation au service de la formation des stagiaires (chapitre 3) alimentée par la réflexion d'un praticien engagé dans la formation pratique (chapitre 4). Cette formation pratique est associée à la formation didactique (chapitre 5), à la prise en compte des savoirs disciplinaires en lien avec l'approche culturelle (chapitre 11), mais aussi au regard porté sur soi et sur son action (chapitre 9). Enfin, la compétence éthique sert de balise à la pratique enseignante et peut être abordée dans une perspective transversale à l'ensemble des compétences en lien avec le développement du jugement professionnel (chapitre 12).

Dans l'ensemble des chapitres, deux aspects ressortent particulièrement. Il s'agit du socioconstructivisme comme fondement du développement et de l'évaluation de compétences professionnelles à l'enseignement ainsi que de la pratique réflexive abordée par l'entremise de l'analyse de pratiques, du regard porté sur soi et son action, du portfolio, du mémoire professionnel, de l'évaluation formative et des interactions.

C'est avec plaisir que je m'associe à ce travail de collaboration et que j'en propose la lecture.



Table des matières

Préface	vii
<i>Sylvie Turcotte</i>	
Introduction Évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement: un défi à relever	1
<i>Christine Lebel, Louise Lafortune, Daniel Martin et Sylvie Ouellet</i>	
Bibliographie	10
Chapitre 1 L'évaluation intégrée à la formation par compétences	13
<i>Liliane Portelance</i>	
1. Le contexte et les attentes ministérielles	16
2. Enjeux et défis de la formation à l'enseignement ..	18
3. Les fondements théoriques de la formation à l'enseignement	23

	4. L'évaluation des compétences intégrée à l'apprentissage de l'enseignement	25
	Conclusion	30
	Bibliographie	31
Chapitre 2	Une évaluation située authentique : l'exemple d'un portfolio sous forme d'études de cas en formation à l'enseignement spécialisé	35
	<i>Lucie Mottier Lopez et George Hoefflin</i>	
	1. Modélisation d'une évaluation située authentique	37
	2. L'exemple d'un portfolio sous forme d'études de cas	43
	Éléments de conclusion	53
	Bibliographie	54
Chapitre 3	L'encadrement, l'évaluation et la concertation au service de la formation des stagiaires en enseignement	57
	<i>Sylvie Ouellet, Alain Pache et Liliane Portelance</i>	
	1. Cadre de référence selon un modèle québécois	59
	2. Deux contextes de formation en milieu de pratique	62
	3. Quelques attentes des stagiaires à l'égard du formateur de terrain	73
	Conclusion	76
	Bibliographie	77
Chapitre 4	L'évaluation des compétences en milieu professionnel : mises en perspective et réflexions d'un praticien	79
	<i>Olivier Perrenoud</i>	
	1. La formation pratique à la HEP Vaud	82
	2. La figure du formateur de terrain	83
	3. La fonction de praticien formateur au sein de la HEP Vaud	84

4.	L'évaluation des compétences sur le terrain	85
	Conclusion	90
	Bibliographie	91
Chapitre 5	L'évaluation des compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner: perspectives didactiques	93
	<i>Stéphane Clivaz, Noël Cordonier, Renée Gagnon et Corneille Kazadi</i>	
1.	Le concept de compétence dans le référentiel québécois et le référentiel suisse romand	95
2.	Le concept de compétence dans la formation à l'acte d'enseigner	97
3.	Les contextes d'évaluation en formation aux didactiques	98
4.	La discussion et les questions ouvertes	102
5.	L'évaluation par compétences en didactique du français au secondaire post-obligatoire: des questions spécifiques à un questionnement général	104
	Conclusion	106
	Bibliographie	108
Chapitre 6	Évaluer en même temps que les compétences se développent	109
	<i>Andrée-Claire Brochu et Félix Bouvier</i>	
1.	Prémises théoriques d'une conception du développement et de l'évaluation des compétences	111
2.	Scénarisation d'une pédagogie axée sur le développement des compétences	114
3.	Évaluer des compétences professionnelles pendant qu'elles se développent	115
4.	L'expérience du laboratoire d'initiation à l'intervention orthopédagogique	117

5.	L'expérience du cours de didactique en sciences humaines	124
	En guise de conclusion : quelques réflexions sur l'évaluation des compétences	129
	Bibliographie	132
Chapitre 7	Bilan de l'état des compétences professionnelles du futur enseignant : quel cadre de référence adopter ? Quels moyens mettre en place ?	135
	<i>Jean Loiselle et Louise M. Bélair</i>	
1.	Le bilan de l'état des compétences	138
2.	Questions préalables à l'établissement d'un bilan de l'état des compétences	139
3.	Moyens mis en place pour établir le bilan de l'état des compétences	145
4.	Analyse des outils utilisés	150
	Conclusion	152
	Bibliographie	154
Chapitre 8	Le mémoire professionnel : un moyen pour évaluer les compétences des étudiants à l'enseignement	157
	<i>Nicolas Perrin, Dominique Béatrix Köhler, Daniel Martin et Bernard Baumberger</i>	
1.	Mémoire professionnel, démarche réflexive et recherche	159
2.	Formation par la recherche et l'écriture	160
3.	Mémoire professionnel et référentiel de compétences	163
4.	Le contenu des MP : révélateur des compétences professionnelles ?	165
	Conclusion	173
	Bibliographie	177

Chapitre 9	Le regard sur soi et sur son action de formation: luxe ou nécessité pour comprendre l'évaluation	179
	<i>Luc Prud'homme et Sylvie Ouellet</i>	
	1. Une étude de soi pour comprendre l'évaluation des compétences	183
	2. Les apprentissages du formateur	190
	Conclusion	195
	Bibliographie	199
Chapitre 10	Moments d'évaluation: logique de régulation, logique de certification	203
	<i>Louise M. Bélair, Sylvie Ouellet, Anne Clerc et Olivier Mack</i>	
	1. Le problème	205
	2. Un cadre d'analyse	206
	3. Les logiques en présence	208
	4. Les niveaux d'analyse	210
	5. La construction d'une logique.	216
	Conclusion	219
	Bibliographie	220
Chapitre 11	La prise en compte des savoirs disciplinaires dans l'évaluation de la compétence dite culturelle en formation à l'enseignement	223
	<i>Noëlle Sorin, Ginette Plessis-Bélair et Daniel Martin</i>	
	1. Le sens d'une approche culturelle de l'enseignement	226
	2. Un sujet compétent est aussi un sujet connaissant	228
	3. La compétence dite culturelle en formation à l'enseignement	229
	4. La formation à l'enseignement du français, langue première.	231
	5. L'évaluation de la compétence dite culturelle et la place des savoirs disciplinaires.	233

Conclusion	235
Bibliographie	236
Chapitre 12 Développer et évaluer la compétence éthique en formation à l'enseignement	239
<i>Louise Lafortune, Stéphane Thibodeau, José Ticon et Eric Walther</i>	
1. Compétence professionnelle « Agir de façon éthique et responsable dans le cadre de ses fonctions »	242
2. Ancrer la préoccupation éthique dans la formation à l'enseignement	247
3. Du développement de la compétence éthique à l'exercice du jugement professionnel pour l'évaluer	250
En guise de conclusion	253
Bibliographie	256
Notices biographiques	257

Évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement

Un défi à relever¹

Christine Lebel

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

Louise Lafortune

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

Daniel Martin

*Haute École pédagogique de Lausanne
Daniel.martin@hepl.ch*

Sylvie Ouellet

*Université du Québec à Trois-Rivières
Sylvie.ouellet@uqtr.ca*

1. Nous tenons à remercier Pauline Provencher, qui a préparé cet ouvrage pour le dépôt à l'éditeur.

L'approche par compétences a profondément marqué le secteur éducatif dans la dernière décennie. Introduite dans de nombreux pays anglo-saxons et francophones de part et d'autre de l'Atlantique, elle répond à l'évolution du monde, à l'ouverture des frontières, à l'essor des technologies et des modes de vie. Cette nouvelle situation appelle une flexibilité et une créativité croissantes des individus (Perrenoud, 1996). Au Québec, dans le sillage des états généraux sur l'éducation de 1995, le rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum (Rapport Inchauspé, 1997) a donné un coup d'envoi décisif à une réforme des programmes de formation des élèves (MELS, 2005; MEQ, 2001a, 2004). Aux programmes de formation du primaire et du secondaire s'ajoutent les orientations de la formation à l'enseignement et l'introduction d'un référentiel de 12 compétences professionnelles (MEQ, 2001b). En formation initiale à l'enseignement, tant à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) qu'à la Haute École pédagogique de Lausanne (HEPL), ces nouvelles orientations, assorties d'un référentiel de compétences, ont suscité diverses restructurations, qui se poursuivent encore aujourd'hui. D'une part, ces restructurations, qui visent une plus grande articulation théorie-pratique, s'effectuent aux plans des cours, des stages et des pratiques de formation et d'évaluation des compétences professionnelles à l'enseignement. D'autre part, elles exigent un examen attentif des structures et des ressources humaines et matérielles associées à l'instauration graduelle d'une approche-programme incontournable pour la formation de professionnels et de professionnelles de l'enseignement.

Parmi les divers chantiers de travail à complexité variable et dont les structures prévues permettront une évolution graduelle, l'évaluation des compétences occupe un espace à la fois fertile et complexe. De fait, en dépit des avancées sur le plan des dispositifs d'évaluation des compétences, le processus d'évaluation demeure complexe. Cette complexité rend la situation actuelle fragile compte tenu du peu de recherches réalisées sur le sujet et du manque de consensus parmi la communauté scientifique (Bélair, 2007; Perrenoud, 2004). À cet égard, dans une entrevue, Perrenoud (2005) mentionne que la sociologie des curriculums a montré que la question de l'évaluation est toujours la dernière que l'on pose lors de l'implantation de nouveaux programmes. De plus, bien que largement évoqués depuis un certain nombre d'années dans les écrits portant sur les enjeux de l'évaluation des compétences (Jorro, 2007; Mottier Lopez et Tessaro, 2006; Tardif, 1996, 2006), plusieurs défis restent tout de même à relever. D'abord,

la création d'une culture de perfectionnement chez les formateurs et formatrices qui œuvrent en formation initiale à l'enseignement pourrait aider à trouver des solutions pratiques à l'évaluation des compétences. Perrin, Béatrix-Köhler, Martin et Baumberger (dans le chapitre 8 de ce livre) propose d'explorer l'encadrement des mémoires professionnels comme instrument pour évaluer les compétences professionnelles. Pour la formation initiale et continue, Lafortune, Thibodeau, Ticon et Walther (dans le chapitre 12 de ce livre) explorent la possibilité d'évaluer la dimension éthique de façon transversale à chacune des compétences professionnelles. Parmi les autres défis à relever, on retrouve la problématique non négligeable d'infrastructures plutôt rigides, ou peu souples, autant du côté des HEP suisses qu'au sein des universités québécoises, dans l'application de nouvelles façons d'évaluer des compétences. La rigidité de certaines structures influence le choix des moyens pris pour évaluer les compétences en vue de décerner les diplômes. Soulevée dans le chapitre de Bélair, Ouellet, Clerc et Mack et dans celui de Prud'homme et Ouellet ainsi que dans celui de Clivaz, Cordonier, Gagnon et Kazadi, cette problématique influence la certification en formation initiale laquelle se base trop souvent sur la somme des acquis des cours et des stages réussis. Cela suppose que chaque cours est une fin en soi, dès le départ, et qu'il exige une évaluation-bilan nommée « certification partielle » pour chacun d'eux. On peut alors se demander si l'évaluation, réalisée par module ou par cours, de façon indépendante en formation à l'enseignement, ne serait pas un obstacle à une véritable évaluation de compétences professionnelles.

Le présent ouvrage collectif s'inscrit dans une collaboration entre le Département des sciences de l'éducation de l'UQTR et la HEPL. C'est un premier résultat tangible d'une collaboration qui se poursuit. Les premières interrogations ont porté sur l'évaluation des compétences professionnelles à l'enseignement, car elles préoccupaient toutes les personnes intervenant dans les deux institutions. Ce sont des interrogations de nature transversale à l'ensemble des cours et elles peuvent intéresser les personnels des deux institutions. Les préoccupations communes sont maintenant dirigées vers l'évaluation en lien avec l'accompagnement, les dispositifs de régulation, la didactique et les stages, les compétences professionnelles des personnes qui évaluent de telles compétences, la réflexion et l'analyse des pratiques d'évaluation, etc. (une autre publication pourrait voir le jour au sujet de cette préoccupation).

Le chapitre de Liliane Portelance présente les enjeux et les défis de la formation à l'enseignement en sciences de l'éducation à l'UQTR en lien avec le renouvellement de la formation à l'enseignement selon une approche par compétences. Débutant par une description détaillée des deux orientations ministérielles, soit la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement, l'auteure poursuit en explicitant les fondements théoriques sur lesquels s'appuient les actions posées en contexte, à l'UQTR, pour relever ces défis. Parmi ceux-ci se retrouvent d'abord les défis qui concernent les étudiants et étudiantes, ceux qui sont liés à la culture universitaire et, enfin, les enjeux liés au contexte contemporain. L'auteure termine en amorçant une réflexion sur l'évaluation des compétences professionnelles en formation à l'enseignement, en lien avec les fondements théoriques sur lesquels s'appuient les actions posées à l'UQTR. Elle montre que les progrès accomplis en formation à l'enseignement en fonction du développement des compétences professionnelles conduisent actuellement les formateurs et formatrices à l'enseignement à revoir leurs rôles et à redéfinir leur rapport à la formation. Elle poursuit en insistant sur le fait qu'une approche par compétences, soucieuse d'intégrer le savoir-former et le savoir-évaluer, peut contribuer de façon significative à la qualité des apprentissages et stimuler la motivation des étudiants et étudiantes à dépasser leurs limites.

Lucie Mottier Lopez et Georges Hoefflin, pour qui l'évaluation joue un rôle fondamental dans la construction de significations entre les différentes communautés de pratique à des fins de développement professionnel, mettent de l'avant l'évaluation située authentique par le biais d'un portfolio comportant des études de cas menées en formation à l'enseignement. Pour ces auteurs, si l'évaluation certificative complexe revêt les caractéristiques d'authenticité, elle peut indéniablement devenir source d'apprentissage. Ils concluent en soulignant le rôle fondamental que peut jouer l'évaluation dans la construction de significations entre les différentes communautés de pratique pour rendre compte du développement professionnel. En ce sens, l'acte d'évaluer constitue un acte de sens impliquant des pratiques, des normes et des discours des diverses communautés en présence.

Sylvie Ouellet, Liliane Portelance et Alain Pache présentent les pratiques d'encadrement des stagiaires, de concertation et d'évaluation des compétences professionnelles dans le contexte du canton de Vaud en Suisse et de l'UQTR au Québec. Ces auteurs montrent comment chacune d'elles est complexe et ils insistent sur le fait qu'on

ne peut axer la formation professionnelle sur la seule préoccupation du développement de compétences professionnelles. Prenant appui sur les travaux de chercheurs ayant montré les limites des référentiels de compétences, les auteurs reprennent ces limites à la lumière de recherches menées dans les deux contextes culturels, suisse et québécois. Leurs résultats indiquent des préoccupations particulièrement voisines, de part et d'autre de l'Atlantique, à savoir que l'habileté à préparer le changement ou à s'y engager dans des établissements qui fonctionnent comme des organisations apprenantes est un nouveau modèle de fonctionnement. Il vise à regarder le fonctionnement réel en action dans l'enseignement, en tenant compte de sa complexité liée aux pratiques et conceptions.

Olivier Perrenoud jette un éclairage sur les modalités d'évaluation en milieu de pratique et sur les enjeux que cette évaluation recouvre. Abordant dans un premier temps le déroulement de la formation pratique et la figure du formateur de terrain à la HEP du canton Vaud au sein de laquelle prédomine un dispositif de formation pratique qui relève d'une pédagogie de l'alternance, il traite ensuite des enjeux du processus d'évaluation des stagiaires qui se destinent à l'enseignement. Sa conclusion ouvre sur des perspectives pour l'avenir des formateurs et formatrices de terrain et la nécessaire collaboration entre ceux qui œuvrent dans différents lieux de formation. Cet auteur témoigne de l'importance d'une formation spécifique et volontaire de ceux et de celles qui œuvrent sur le terrain pour permettre de mieux prendre en compte la complexité de l'évaluation des compétences en situation professionnelle. Il souligne également l'importance du resserrement entre la théorie et la pratique

Stéphane Clivaz, Noël Cordonier, Renée Gagnon et Corneille Kazadi discutent d'un processus de réflexion engagé par des formateurs et formatrices enseignant en didactique et réfléchissant à l'évaluation du développement de la compétence relative à l'acte d'enseigner des points de vue de la didactique du français et de celle des mathématiques. Débutant par une clarification du concept de compétence professionnelle en formation à l'enseignement, ils poursuivent par un examen des contextes d'évaluation aptes à mieux cerner le développement de cette compétence de futurs enseignants et enseignantes. Ils s'attardent aussi aux façons de s'approprier les référentiels de compétences professionnelles dans une perspective didactique et présentent un dispositif d'évaluation des compétences mis en œuvre en didactique des mathématiques au primaire à la HEP du canton de

Vaud. Par le biais de cet outil, les auteurs mettent de l'avant certaines préoccupations de l'évaluation des compétences développées en didactique du français dans les classes du degré secondaire post-obligatoire. La conclusion fait état de certaines difficultés qui ont émergé devant l'évaluation des compétences dans des situations complexes et de la pertinence de s'attarder à l'évaluation des compétences à l'intérieur d'une famille de situations.

Andrée-Claire Brochu et Félix Bouvier proposent une réflexion englobant le développement et l'évaluation des compétences professionnelles en formation à l'enseignement dans le cadre de deux cours transversaux. Leur réflexion couvre également la pédagogie mise en œuvre en vue du développement de compétences et leur conception de l'évaluation des savoirs et des compétences. Par le biais d'expériences pédagogiques relatées en lien avec un laboratoire de micro-enseignement en orthopédagogie et un cours de didactique en sciences humaines, les auteurs présentent les compétences visées, développées et évaluées dans un projet pédagogique authentique, complexe et complet, le contenu notionnel et la structure des cours, ainsi que les outils d'évaluation formative et sommative des savoirs et des compétences en cause. En conclusion, ils soulèvent quelques contraintes liées à la structure universitaire par crédits qui est peu compatible avec le processus d'évaluation des compétences. Ils relèvent également certains paradoxes de l'évaluation, dans lesquels jouent l'objectivité et la subjectivité dans le jugement professionnel, l'autonomie et la créativité eu égard à la rigueur professionnelle, l'évaluation formative et sommative.

Jean Loïselle et Louise Bélair exposent une réflexion sur la problématique qui entoure le bilan des compétences professionnelles, surtout dans un contexte où la compartimentation des cours soulève certaines difficultés. Ces difficultés concernent, entre autres, la certification des compétences à partir des stages et des cours pour s'assurer du développement de la compétence professionnelle à enseigner de façon globale. Ces auteurs proposent diverses avenues de réflexions au regard des questions qui se posent pour établir un bilan de compétences qui soit rigoureux et fidèle, et ce, à la lumière des travaux portant sur la validation d'acquis d'expériences réalisés depuis plusieurs années en formation professionnalisante. Ces auteurs concluent en suggérant l'établissement d'un bilan progressif sur les quatre années de

formation qui soit centré sur le travail de l'étudiant ou de l'étudiante qui réunit les preuves nécessaires pour démontrer le niveau de compétence atteint. Cette démonstration pourrait être faite devant un jury.

Nicolas Perrin, Dominique Béatrix-Köhler, Daniel Martin et Bernard Baumberger préconisent l'usage du mémoire professionnel orienté sur la recherche comme instrument pouvant jouer un rôle central dans la formation professionnelle et dans l'évaluation des compétences professionnelles. Les auteurs font l'hypothèse que ce dispositif aurait un impact sur la construction des compétences professionnelles à l'enseignement s'il provoque des questionnements et que la nature des tâches proposées comporte certains enjeux « méthodologiques » sur le plan de la recherche. L'expérimentation relatée dans ce chapitre montre les enjeux que cela suppose, notamment dans l'appropriation par l'étudiant ou par l'étudiante et dans la posture privilégiée pour rédiger un mémoire, ainsi que la formation des formateurs et formatrices pour l'encadrement méthodologique de ce mémoire

Luc Prud'homme et Sylvie Ouellet font état d'une expérience menée dans le cadre d'un cours où ils prennent la responsabilité d'inscrire leurs pratiques évaluatives en cohérence avec la vision qui guidait leur démarche de formation. Ils relatent que leur planification s'est ainsi construite autour de l'évaluation des compétences professionnelles, ce qui impliquait chez eux de structurer les objets d'évaluation de manière à ce que les étudiantes et les étudiants ainsi qu'eux-mêmes, aient une meilleure compréhension en profondeur de l'évolution conceptuelle qui s'opère autour des compétences visées. En reconnaissant qu'il y avait certainement des transpositions possibles entre leur action éducative et celle autour de laquelle les étudiants et étudiantes travaillent à construire du sens, il leur a semblé pertinent de s'engager dans cette activité introspective pour mieux comprendre le sens des transformations nées des nouvelles orientations sur la formation à l'enseignement. Soulevant divers obstacles rencontrés lors de cette expérimentation, ils concluent en mettant en évidence l'importance, en formation à l'enseignement, de travailler à restructurer cette formation dans la perspective de préparer les étudiants et étudiantes à intervenir dans des contextes complexes à l'intérieur desquels ils devront former des publics d'élèves hétérogènes.

Louise Bélair, Sylvie Ouellet, Anne Clerc et Olivier Mack proposent un double regard : celui de la HEPL et celui de l'UQTR sur les moments privilégiés de l'évaluation des compétences en formation initiale. Les auteurs se posent d'abord la question des logiques

en présence, lors de divers moments d'évaluation, pour confirmer le fait que deux logiques s'imposent : la régulation et la certification. Les moments prévus au cours de la formation sont issus de ces logiques. Ils font deux constats : premièrement, que les situations d'évaluation additives, telles que nous les connaissons trop souvent encore, s'accordent mal avec l'évaluation des compétences qui exige plutôt des situations continues et intégratives ; deuxièmement, que, pour arriver à construire de telles situations et à privilégier des moments porteurs de sens dans l'évaluation de la progression et dans la certification du niveau attendu d'une compétence, la personne évaluatrice doit avoir atteint un certain niveau de compétence.

Noëlle Sorin, Ginette Plessis-Bélaïr et Daniel Martin s'intéressent au rôle des savoirs disciplinaires dans l'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants et enseignantes. C'est par le biais d'une interrogation sur le rapport à la culture (dont les savoirs font partie intégrante) en formation à l'enseignement, de même que de leur capacité à faire naître chez leurs élèves cette passion pour la culture seconde telle qu'elle est proposée par l'école qu'ils abordent la question. Ces auteurs insistent sur le fait que les savoirs sont interpellés dans leur rapport à la culture dans leur dimension épistémique au regard de la compétence professionnelle dite culturelle et des cours de fondements à l'enseignement des disciplines dispensés en formation initiale. Cette constatation les amène à déplorer le fait que le renouveau pédagogique québécois a été perçu comme faisant l'impasse sur les savoirs disciplinaires tant dans le développement des compétences que dans la construction des connaissances et dans l'évaluation de celles-ci. Pour ces auteurs, la formation de pédagogues cultivés comprend nécessairement une formation disciplinaire, laquelle s'inscrit dans une compétence plus large s'appuyant, entre autres, sur une compréhension de la discipline et sur une capacité à s'en distancier de manière critique, le tout étant accompagné d'une réflexion sur la culture. De même, l'évaluation de la compétence culturelle devrait prendre en compte les savoirs, soit la capacité des futurs enseignants et enseignantes à comprendre les liens existant entre les savoirs disciplinaires sur le plan de leur histoire, de leur évolution, de leur épistémologie et de leurs représentations sociales *versus* les savoirs enseignés.

Louise Lafortune, Stéphane Thibodeau, José Ticon et Eric Walther attirent l'attention sur la dimension transversale que revêt la compétence éthique en formation professionnelle, tant à la HEPL qu'à

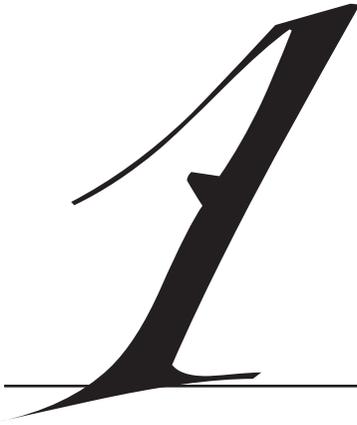
l'UQTR. En vue de mieux cerner les implications de la prise en compte de cette compétence, le chapitre la met en lumière et s'attarde à la forme que pourrait prendre une préoccupation pour l'éthique, tant en formation professionnelle initiale que continue. Les auteurs soutiennent que la dimension éthique est à considérer dans chacune des compétences professionnelles puisqu'elle est de nature transversale tant sur le plan de l'apprentissage que sur celui de l'évaluation. Pour ces derniers, les formateurs et formatrices ont avantage à porter attention à l'aspect éthique inhérent à chacune des compétences pour favoriser l'appropriation des exigences de la professionnalisation et de la responsabilisation qui en découle. Les auteurs approfondissent ensuite cette problématique en lien avec l'exercice et le développement du jugement professionnel et concluent par l'ouverture d'un débat sur l'évaluation de la compétence éthique en formation à l'enseignement.

L'ensemble de cet ouvrage vise à ouvrir des perspectives de réflexion, d'action et de recherche relativement à l'évaluation des compétences professionnelles à l'enseignement.

Bibliographie

- BÉLAIR, L.M. (2007). « Introduction », dans M.L. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 51-53.
- JORRO, A. (dir.) (2007). *Évaluation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2005). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MOTTIER LOPEZ, L. et W. TESSARO (2006). « Entretiens de coévaluation ré-instrumentés par un portfolio : pour quelle interprétation de la progression des compétences professionnelles? », Actes du colloque de l'ADMÉE, *L'évaluation au XXI^e siècle. Vers de nouvelles formes, modélisations et pratiques de l'évaluation*, Luxembourg, ADMÉE-Europe.

- PERRENOUD, Ph. (2004). *Évaluer des compétences*, <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.html>, consulté le 8 avril 2008.
- RAPPORT INCHAUSPÉ (1997). *Réaffirmer l'école*, Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- TARDIF, J. (1996). « L'entrée par la question de la formation des enseignants : le transfert des compétences à travers la formation de professionnels », dans P. Meirieu, M. Develay, C. Durand et Y. Mariani (dir.), *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, p. 31-47.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences*, Montréal, Chenelière-Éducation



L'évaluation intégrée à la formation par compétences

Liliane Portelance

Université du Québec à Trois-Rivières

liliane.portelance@uqtr.ca

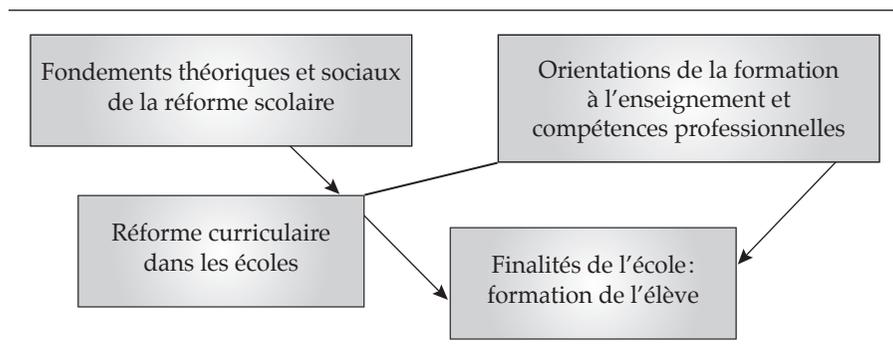
Dans le contexte du renouvellement de la formation à l'enseignement, le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières a perçu l'urgence d'établir un cadre de référence pour la formation des étudiants afin de répondre aux exigences d'une formation par compétences. Un besoin de leadership s'était fait sentir pour l'accompagnement des professeurs et des chargés de cours (Portelance et Jeffrey, 2006) et le choix d'une direction commune pour la mise en œuvre effective des changements. Ce besoin a été comblé par des professeurs du département. Pour mettre en acte les changements prescrits tout en suscitant un investissement majeur et soutenu de la part de chacune des personnes touchées, de nombreux sujets ont été l'objet de discussions au sein de la communauté formée des professeurs et des chargés de cours. De plus, un comité de professeurs, nommé comité des fondements, s'est penché sur les questions à débattre pour en approfondir le sens et la portée. Le comité a établi les enjeux et les défis « uqutériens » d'une formation renouvelée et, en lien avec ceux-ci, il a proposé les orientations et les fondements de la formation à l'enseignement propres au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Bélaïr, Bouvier, Brochu, Lebel, Portelance, Presseau et Prud'homme, 2006). Des pistes d'action ont ensuite été formulées par l'ensemble des enseignants, dont certaines concernent les pratiques d'évaluation. L'évaluation des compétences professionnelles représente une source majeure de questionnement et de réflexion, en raison notamment de l'importance de ses impacts sur le cheminement individuel et collectif des étudiants. Relever le défi de l'évaluation exige la collaboration de tous les acteurs concernés. À l'heure actuelle, la volonté d'harmoniser les points de vue est manifestement au service de la compréhension du processus d'évaluation et d'un choix judicieux de pratiques d'évaluation.

Dans ce texte, nous présentons les enjeux et les défis de la formation à l'enseignement en sciences de l'éducation à l'UQTR, ainsi que les fondements théoriques sur lesquels s'appuient les actions posées en vue de relever ces défis. Puis, en cohérence avec ce cadre de référence, nous amorçons une réflexion sur l'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants. Nous exposons d'abord les principales attentes du ministère de l'Éducation au regard de la formation des maîtres.

1. Le contexte et les attentes ministérielles

Depuis le début de la décennie, la formation à l'enseignement dans les universités québécoises est orientée vers la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement et mise en œuvre selon une approche par compétences (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), et ce, en relation avec la réforme curriculaire implantée dans les écoles. La formation par compétences professionnelles s'inscrit en effet en cohérence avec les orientations de la réforme curriculaire dans le milieu scolaire et elle vise, à long terme, les mêmes finalités que l'école, à savoir la qualité des apprentissages des élèves et leur préparation à une vie citoyenne active. La représentation suivante (figure 1) en donne un aperçu global.

FIGURE 1. *La dynamique de la formation des enseignants et des élèves*



Les efforts attendus des milieux universitaires le sont aussi du milieu scolaire, en particulier des enseignants associés qui jouent un rôle crucial par rapport au développement des compétences professionnelles des futurs enseignants. Voyons brièvement à quoi correspondent les orientations de la formation à l'enseignement.

1.1. La professionnalisation de l'enseignement

Dans une optique de professionnalisation, il importe qu'une logique professionnelle prédomine plutôt qu'une logique disciplinaire. Cette attente signifie que les futurs enseignants, appelés à développer des compétences professionnelles tout au long de leur formation, ne pourront pas atteindre l'objectif de professionnalisation si l'enseignement

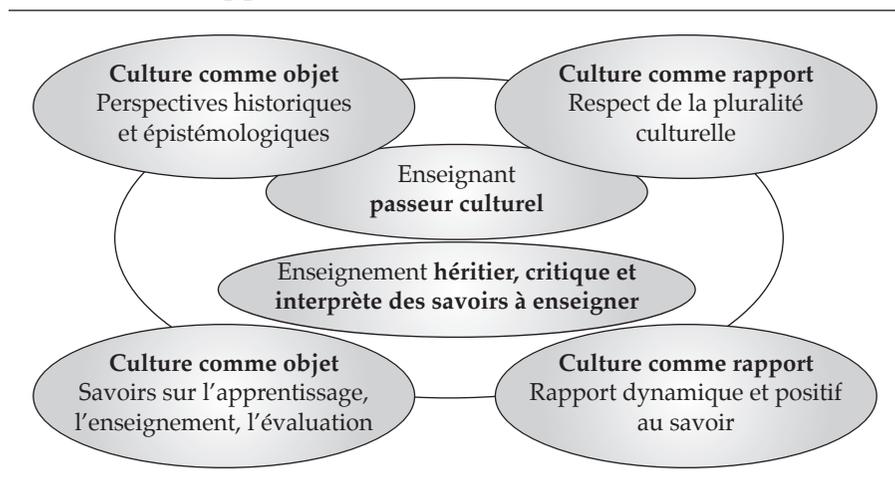
qui leur est offert vise surtout l'acquisition de connaissances sans égard particulier à l'utilisation de celles-ci dans des contextes diversifiés de pratique professionnelle. Ainsi, l'enseignement préparatoire à l'exercice de la profession enseignante doit viser la mobilisation de ressources de nature didactique ou psychopédagogique dans l'action en classe ou à l'école. L'enseignement des connaissances dites disciplinaires aux futurs enseignants du secondaire, par exemple en français, en science ou en mathématiques, doit comporter des éléments relatifs à l'histoire et à l'épistémologie de la discipline. De plus, le développement des compétences professionnelles en formation initiale requiert une approche-programme, c'est-à-dire une intégration de tous les cours et activités, un décloisonnement des activités de formation dites théorique et pratique et un meilleur ancrage de la formation dans le contexte réel de la classe et de l'école. À cet égard, la collaboration entre enseignants universitaires et entre acteurs des milieux universitaire et scolaire s'avère plus que souhaitable. Enfin, l'enseignement aux futurs enseignants s'inscrit dans une perspective constructiviste, non axé sur l'application technique ni limité à la transmission de connaissances. Il promeut chez les futurs enseignants une pensée réflexive et une éthique de la responsabilité.

1.2. Une approche culturelle de l'enseignement

Dans une optique d'approche culturelle de l'enseignement, le futur enseignant se prépare à exercer le rôle d'héritier, de critique et d'interprète des savoirs à enseigner et à agir en tant que passeur culturel qui, tout en respectant la pluralité culturelle de la classe, entretient un rapport dynamique et positif au savoir et en fait preuve en présence de ses élèves (figure 2). Pour préciser, il importe de mettre en évidence, d'une part, que les rôles effectifs de l'enseignant dépendent sensiblement de son rapport à la culture. La culture peut être considérée en tant qu'objet, constitué de savoirs à « transmettre », mais aussi en tant que rapport. Charlot (1997) l'envisage comme un rapport au monde, à soi et aux autres et Reboul (1992) comme une remise en question continue par l'individu de ses savoirs sur le monde. Simard (2002) la présente comme une interaction réciproque entre le monde et l'individu. D'autre part, l'approche culturelle de l'enseignement impose d'approfondir le sens accordé au rôle d'héritier, critique et interprète des savoirs à enseigner. En tant qu'héritier des savoirs, l'enseignant aide les élèves à comprendre d'où vient le monde actuel et d'où

proviennent les savoirs enseignés. Comme critique des savoirs, il les aide à saisir que les savoirs se construisent progressivement et qu'ils sont passagers et remplaçables. À titre d'interprète des savoirs, il les aide à se représenter les savoirs comme étant significatifs (Portelance et Lebel, 2004).

FIGURE 2. L'enseignement dans une optique d'approche culturelle



Afin de tenir compte de ces prescriptions ministérielles, le comité des fondements et tous les enseignants du Département des sciences de l'éducation, professeurs et chargés de cours, ont participé à l'élaboration d'un document (Bélaïr, Bouvier, Brochu, Lebel, Portelance, Presseau et Prud'homme, 2006) qui sert dorénavant de référence pour l'ensemble des activités relatives à la formation professionnelle à l'enseignement. Dans les pages suivantes, nous exposons brièvement le contenu de ce document départemental.

2. Enjeux et défis de la formation à l'enseignement

Les défis de la formation des futurs enseignants ont été définis en lien avec les enjeux qui caractérisent le contexte uqutérien. Toutefois, plusieurs, sinon la majorité de ces enjeux, concernent aussi l'ensemble des institutions universitaires québécoises qui offrent la formation à l'enseignement et même les institutions des autres pays. L'ordre d'énu-

mération des enjeux retenus ne fait pas référence à leur importance relative et cette énumération sera sans doute modifiée au fil des ans, selon les facteurs qui influent sur une formation universitaire aussi fondamentale pour une société que la formation à l'enseignement.

2.1. Enjeux et défis relatifs aux étudiants

Trois enjeux se rapportent aux étudiants. L'un a trait aux représentations persistantes, mais non pertinentes ni réalistes, du métier d'enseignant (Lebel, 2005). Ces représentations sont bien ancrées dans le vécu scolaire antérieur, rattachées, entre autres, à leur posture d'élève plutôt qu'à celle de l'enseignant du *xxi*^e siècle. Le défi consiste à amener les futurs enseignants à douter de leurs représentations et à les déconstruire pour en construire d'autres en cohérence avec les savoirs scientifiques d'aujourd'hui et leur futur rôle de médiateur entre savoirs et élèves. Un deuxième enjeu concerne le rehaussement des exigences à l'égard des étudiants en vue de combler les lacunes relatives à la conceptualisation ainsi qu'à la communication orale et écrite. Le défi consiste, d'une part, à les soutenir dans l'apprentissage de stratégies cognitives et métacognitives (Lavergne et Toussaint, 2004) susceptibles de les aider à effectuer des opérations mentales d'ordre supérieur et de les inciter à viser des apprentissages en profondeur plutôt qu'en surface. D'autre part, il consiste à leur faire prendre conscience de la nécessité de s'exprimer correctement (Plessis-Bélair, 2006) et de fournir les efforts nécessaires à l'amélioration de la qualité de leur expression orale et écrite. Un dernier enjeu vise la construction d'une éthique professionnelle. Dans le domaine de l'enseignement, les enjeux éthiques se posent quotidiennement puisque la dimension relationnelle est partie prenante de la pratique enseignante. Sur ce plan, les défis concernent surtout le jugement professionnel et les valeurs à privilégier, dont le respect de l'autre (Lafortune, Bélanger, Lachapelle et Milot, 2006).

2.2. Enjeux et défis relatif à la culture universitaire actuelle

D'autres enjeux concernent le modèle de formation appliqué dans les universités et, de ce fait, c'est à l'institution universitaire qu'il revient de relever les défis qui y sont associés. Un enjeu de taille, dont toutes les formations universitaires professionnelles doivent tenir compte, est la cohérence à établir entre formation en milieu universitaire et

formation en milieu d'exercice de la profession. À cet égard, il revient principalement à l'institution universitaire de fournir le soutien nécessaire au développement des compétences professionnelles du futur enseignant, peu importe le contexte de ses apprentissages. Or, il est reconnu que l'utilisation dans un contexte donné des connaissances acquises dans un contexte différent peut faire obstacle au développement professionnel (Guillemette, Presseau et Martineau, 2002). Comment assurer le caractère formateur des expériences de terrain et de la connaissance qui découle de l'alternance entre les deux milieux de formation que sont l'université et l'école (Correa Molina, Gervais et Kaddouri, 2008)? Une formation en alternance pose le défi d'établir une structure et des modalités de formation favorisant l'atteinte d'un tel objectif. En approfondissant la question, force est de s'interroger sur la cohérence des activités de formation. Peut-on reconnaître la comptabilisation des crédits obtenus par l'étudiant comme un moyen valable de démontrer ses compétences? Un programme de formation qui fragmente le parcours universitaire du futur enseignant peut-il favoriser l'intégration des différents aspects d'une profession aussi complexe que l'enseignement? Un autre défi se profile ici. Il s'agit de la conception et de la mise en œuvre d'un dispositif de formation qui soit au service de la synthèse des apprentissages. Ce défi sera relevé si une vision d'ensemble de la formation initiale à l'enseignement est, d'une part, partagée par tous les acteurs concernés et, d'autre part, concrétisée dans un véritable esprit de collaboration (Portelance et Tremblay, 2006).

Au chapitre des responsabilités de l'institution universitaire, un troisième enjeu attire les projecteurs sur les exigences de la tâche professorale. La tâche professorale tend à s'alourdir d'année en année quant à la production, à la transmission et à la gestion des savoirs (Lebel, 2003). Les attentes en matière de communications et de publications des résultats de recherche sont devenues démesurées et, jusqu'à un certain point, inadéquates. Ainsi, on attend du professeur, outre de mener des activités de recherche, qu'il offre des services à la collectivité, ce qui exige de sa part une disponibilité quasi impossible à fournir, si l'on considère, de surcroît, qu'il se doit d'actualiser ses connaissances didactiques et psychopédagogiques et d'utiliser des moyens et des stratégies d'enseignement renouvelés pour soutenir le développement des compétences professionnelles des étudiants. De ce point de vue, le défi consiste surtout à sensibiliser la Direction

universitaire aux particularités d'une formation professionnelle: la production de savoirs doit être avant tout au service de la formation à l'exercice de la profession.

2.3. Enjeux et défis relatifs au contexte contemporain

Une dernière catégorie rassemble plusieurs enjeux liés au contexte contemporain. Nous les énumérons ci-après.

1. L'avènement d'une société de l'information et l'omniprésence de la science et de la technologie entraînent la mise en place de dispositifs de formation qui exploitent de façon appropriée et efficace les technologies de l'information comme outils d'enseignement et d'apprentissage (Lefebvre, 2005).
2. La défavorisation économique et culturelle qui caractérise certaines populations scolaires fait intervenir de manière explicite la prise en compte des facteurs sociaux en tant que facteurs de réussite ou d'insuccès. Les futurs enseignants devront développer une compréhension suffisante des différents rapports au savoir entretenus par les élèves et les parents d'élèves ainsi qu'une connaissance de leur incidence sur les apprentissages scolaires.
3. La faible croissance démographique et l'exode des jeunes vers les centres urbains modifient la composition des équipes-écoles dans les écoles de village. Afin de maintenir des services de qualité dans ces écoles atypiques, les futurs enseignants sont appelés à se construire un répertoire d'outils riches et variés, à développer une autonomie professionnelle et un esprit d'ouverture à l'apport des ressources de la communauté.
4. D'autres phénomènes démographiques représentent un enjeu non négligeable pour les formateurs d'enseignants. D'une part, le biculturalisme, qui se rapporte ici aux cultures amérindienne et allochtone, affecte l'environnement uqutérien et, de ce fait, l'institution universitaire doit préparer des enseignants à l'enseignement en milieu autochtone. D'autre part, le multiculturalisme est en émergence au Québec et les enseignants de demain feront face à l'hétérogénéité dans les classes. Ce double phénomène touche les formateurs d'enseignants par rapport à la construction d'une citoyenneté pédagogique et éthique et

relativement à la différenciation pédagogique (Prud'homme, 2004), à l'inclusion scolaire (Rousseau et Bélanger, 2004) et à l'équité sociopédagogique (Lafortune, 2006).

5. L'implantation d'une réforme curriculaire dans les écoles québécoises, commencée au début de la décennie et dont la mise en œuvre exige des changements conceptuels chez les enseignants de même que des actes pédagogiques en cohérence avec les orientations de la formation des élèves, commande un renouvellement d'intentions et de pratiques d'enseignement dans les universités. L'approche de formation des futurs enseignants par compétences professionnelles doit en quelque sorte s'arrimer à l'approche de formation des élèves par compétences disciplinaires et transversales. Un recadrage s'impose aussi par rapport à l'évaluation des compétences. Un accompagnement différencié des futurs enseignants et une aide à la régulation de leur apprentissage de l'enseignement sont souhaitables (Portelance, 2007) afin que la formation à l'enseignement s'inscrive dans les visées du ministère de l'Éducation du Québec.
6. Malgré l'universitarisation de la formation à l'enseignement, et ce, depuis plusieurs années, la valorisation de la profession enseignante et le rehaussement des exigences académiques du processus d'admission au baccalauréat en enseignement demeurent d'actualité. Les modifications de la grille-matières dans les écoles peuvent entraîner un besoin pressant d'enseignants spécialistes, mais elles ne doivent pas donner lieu à une « diplomation à rabais » consentie à des personnes qui n'ont pas suffisamment développé les compétences professionnelles attendues d'un enseignant. À cette fin, les formateurs d'enseignants ne peuvent se soustraire à la nécessité de rappeler au ministre de l'Éducation et à ses représentants ainsi qu'à la Direction de l'université que la finalité de la formation à l'enseignement demeure la qualité de la formation des élèves et que celle-ci exige une connaissance pédagogique de la matière suffisante pour soutenir la médiation des savoirs auprès des apprenants.
7. Enfin, un autre enjeu de taille, et non le moindre, concerne le financement des universités. La précarité actuelle de leur situation financière a des répercussions sur les activités d'enseignement et de recherche. Par ailleurs, les universités, faut-il le rappeler, ne sont pas des entreprises privées; elles ont une importante mission sociale. Soutenue financièrement, la mise en

place de dispositifs de formation novateurs et aptes à améliorer la qualité de la formation à l'enseignement permettra de remplir cette mission. Il reviendra aux professeurs et aux chargés de cours de s'assurer de l'arrimage aux fondements théoriques de la formation.

3. Les fondements théoriques de la formation à l'enseignement

Les orientations de la formation à l'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), en l'occurrence la professionnalisation et une approche culturelle, peuvent être actualisées en complémentarité dans toutes les activités de formation à la condition qu'elles fassent partie du processus de formation. La formation vise, chez le futur enseignant, le développement d'un rapport aux savoirs caractérisé par la curiosité, l'ouverture aux idées novatrices et l'esprit critique, l'engagement dans son développement professionnel et le dépassement de soi, l'expression des intentions sous-jacentes à ses actes professionnels par des arguments solides qui empruntent aux domaines de la psychopédagogique, de la didactique et des disciplines. En vue de l'atteinte de ces objectifs, les pistes d'action proposées par les professeurs et les chargés de cours prennent appui sur cinq fondements : une approche par compétences, soutenue par l'articulation de la théorie et de la pratique, inscrite dans une conception socioconstructiviste de la connaissance, faisant appel aux processus métacognitifs et adoptée dans la perspective du transfert des apprentissages.

3.1. L'intégration de la théorie et de la pratique

L'approche par compétences renvoie à des points de vue et des pratiques qui sont relatifs au développement des compétences professionnelles des futurs enseignants. À long terme, ceux-ci devraient posséder un bagage de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nécessaires à l'exercice de la profession enseignante, exécuter des tâches de manière autonome et flexible, être aptes et disposés à intervenir dans l'élaboration de leur environnement professionnel de même que dans l'organisation du travail (Paquay, Altet, Perrenoud et Charlier, 2001). Pour y parvenir, les éclairages théoriques et empiriques sont imbriqués les uns aux autres et s'écartent du registre uniquement déclaratif pour faire place à des situations de formation complexes à

l'intérieur desquelles il est possible d'exercer les compétences (Bélaïr, 2001 ; Tardif, 2006). Également, l'évaluation s'appuie sur des critères judicieusement établis et les modalités d'évaluation doivent permettre de les appliquer de manière rigoureuse. De plus, comme l'enseignement fait appel à la connaissance théorique, mais aussi à la capacité de s'adapter et de réagir aux réalités expérientielles plus ou moins prévisibles et changeantes qui se présentent dans le contexte de l'ici et maintenant (Brochu, 1999), l'alternance entre les milieux de formation universitaire et scolaire s'avère une condition indispensable à la formation d'enseignants compétents. Toutefois, l'alternance n'est formatrice que si elle prend la forme d'une alternance intégrative qui facilite une véritable articulation théorie-pratique, ce qui renvoie, comme le mentionne Obin (1995, p. 74), à « l'investissement des savoirs théoriques et des savoirs procéduraux dans une pratique et [à] la formalisation des savoirs pratiques et des savoir-faire dans une énonciation ».

3.2. Une perspective socioconstructiviste

La conception socioconstructiviste de la connaissance ouvre la voie à une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, selon laquelle les connaissances ne sont pas des constructions individuelles, mais le produit standardisé d'une action collective, marquée par des intérêts et des projets propres à des groupes et des institutions (Legendre, 2004). S'inscrivant dans cette perspective, la formation à l'enseignement guide les futurs enseignants dans leur compréhension des liens étroits qui existent entre la maîtrise de la matière, l'histoire d'une discipline et l'évolution de son épistémologie. D'autre part, elle met l'accent sur la construction de savoirs par l'action de l'apprenant, l'incorporation de ses expériences à ses représentations de même que les interactions sociales (de Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996). Les futurs enseignants sont appelés à saisir que les activités d'apprentissage vécues dans l'interaction peuvent permettre aux apprenants de prendre conscience du fait qu'il y a diverses réponses possibles à des questionnements et que le déséquilibre cognitif ressenti au contact de ses pairs peut se rétablir par les échanges (Phillion, 2005).

3.3. La métacognition et le transfert

Exposer le futur maître à la conception constructiviste de la connaissance permet de le sensibiliser à la prise de conscience et au contrôle des processus mentaux qui interviennent dans la construction et

la socioconstruction de ses savoirs. Il est ainsi encouragé à l'engagement dans des activités introspectives sur des mécanismes internes complexes (Romainville, 2000) et à la distanciation par rapport à ses connaissances et à son fonctionnement cognitif, ce qui peut l'aider à développer une autonomie cognitive nécessaire au développement des compétences (Grangeat et Meirieu, 1997). Le processus métacognitif inclut le registre affectif de l'individu (Lafortune et St-Pierre, 1996). Il concerne le sentiment de pouvoir sur ses apprentissages, qui dépend de la conscience et du contrôle de ses connaissances, de son niveau de compréhension, de ses stratégies d'apprentissage, de ses forces et lacunes d'apprenant ainsi que de ses habiletés à conceptualiser et à réinvestir ses savoirs. Le réinvestissement des savoirs concerne le transfert, un processus par lequel des compétences développées dans un contexte particulier sont réutilisées dans un contexte différent après avoir été mobilisées, combinées différemment puis adaptées (Presseau et Martineau, 2002). Presseau (2004), à l'instar de Tardif et Meirieu (1996), insiste sur l'importance de favoriser une démarche d'apprentissage comprenant la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation. La contextualisation renvoie à l'idée d'une situation d'apprentissage qui est authentique et complexe. Les stages représentent une occasion privilégiée de contextualiser les apprentissages et de les rendre signifiants. La décontextualisation permet de mettre les connaissances à distance par rapport aux contextes de leur utilisation. Elle suscite la réflexion sur l'action, mais aussi une attitude métacognitive par rapport au degré de compréhension des savoirs formels enseignés et des savoirs expérientiels transmis par les formateurs de terrain. Par la recontextualisation, l'étudiant réutilise ses connaissances et réinvestit ses compétences dans des contextes nouveaux. Une formation à l'enseignement qui s'insère dans la perspective du transfert exige de vérifier le développement des compétences dans un processus d'évaluation continue.

4. L'évaluation des compétences intégrée à l'apprentissage de l'enseignement

Une formation à l'enseignement axée sur le développement de compétences exige une approche particulière d'évaluation des apprentissages des futurs enseignants. Elle fait appel à une évaluation intégrée à leurs apprentissages et, inversement, à des stratégies de formation

qui se prêtent à une évaluation des compétences. Dans l'optique d'une formation à l'enseignement visant à long terme la formation des élèves, quel processus d'évaluation des compétences professionnelles est souhaitable? Ce processus peut-il s'inscrire dans les fondements théoriques de la formation à l'enseignement sur lesquels prennent appui les actes professionnels des enseignants québécois engagés dans la formation des futurs maîtres? La proposition qui suit témoigne d'un questionnement et d'une réflexion sur la question.

4.1. L'évaluation et l'approche par compétences

Rappelons d'abord les attentes ministérielles relatives à l'évaluation dans un contexte d'approche par compétences. D'entrée de jeu, il est reconnu (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) qu'une formation par compétences entraîne des modifications du rôle des formateurs et des formés. Pour les uns, elle a une incidence directe sur les méthodes d'évaluation des apprentissages et, conséquemment, elle mène à une remise en question et à un ajustement des pratiques d'évaluation. Pour les autres, une formation par compétences comporte des exigences. Les étudiants sont considérés comme responsables de leurs apprentissages, devant montrer leur progression vers l'atteinte des buts établis et pouvant participer à l'évaluation de leurs compétences.

L'évaluation intégrée à la formation est conçue comme un levier pour aider l'étudiant à apprendre et l'enseignant à le guider dans sa démarche (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003). Utilisée sous cet angle, l'évaluation permet au formateur de faire le point sur les acquis de l'étudiant, de suivre ses progrès et de mieux asseoir les décisions et les actions dirigées vers la régulation de ses apprentissages. En d'autres termes, l'évaluation intégrée à la formation représente un moyen pour le formateur de mieux juger de l'efficacité des stratégies pédagogiques qu'il déploie et de les adapter aux besoins de l'étudiant (Allal, 1999).

Selon les prescriptions ministérielles, les futurs enseignants sont appelés à développer, au cours de leur formation initiale, une compétence relative à l'évaluation des progrès des élèves. Soulignant que l'évaluation des apprentissages est définie par les objets d'évaluation, le rapport au processus d'apprentissage, l'interprétation des manifestations des apprentissages, les méthodes d'évaluation ainsi que les valeurs qu'elles sous-tendent, le ministère de l'Éducation précise que «la fonction de soutien à l'apprentissage prend le pas sur la fonction

de sanction» (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 91). Ainsi, les futurs enseignants, préparés à différencier leurs stratégies pédagogiques à partir de leurs connaissances sur les processus d'apprentissage et selon les caractéristiques des élèves, apprennent également à enseigner en vue de l'autorégulation des stratégies d'apprentissage des apprenants. Ils sont, de plus, exhortés à l'autorégulation de leurs propres stratégies d'enseignement en fonction, entre autres, des besoins différenciés des élèves. Progressivement, ils sont incités à développer une aptitude relative à l'évaluation des apprentissages des élèves au service de l'acquisition de connaissances et du développement de compétences disciplinaires et transversales (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003, 2004). Pour mieux les aider à comprendre ce processus d'évaluation, que la plupart n'ont pas connu à l'école primaire et secondaire, les futurs maîtres ont besoin d'un soutien authentique de leurs formateurs. Ils ont besoin d'exemples concrets. Ces exemples peuvent être fournis par les enseignants qui évaluent le développement de leurs compétences professionnelles.

L'évaluation des progrès des étudiants qui aspirent à l'enseignement au préscolaire et au primaire, au secondaire ou en adaptation scolaire et sociale doit porter sur leur capacité à mobiliser et utiliser leurs savoirs expérientiels et formels pour accomplir de façon appropriée et avec efficacité les différentes activités de formation à l'université et en stage. En d'autres termes, l'évaluation porte davantage sur l'agir réflexif (Le Boterf, 1997) que sur la performance. De plus, elle suppose la mise en contexte à partir de situations pratiques liées à l'exercice de la profession (Bélaïr, 2007; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Les stages s'y prêtent bien puisque les formateurs des stagiaires évaluent les apprentissages manifestés dans des situations pratiques d'enseignement. Toutefois, il est également possible de proposer des situations pratiques liées à l'exercice de la profession dans le cadre de certains travaux, essais, analyses de vidéo, analyses de cas, journaux de bord (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) ou autres outils d'évaluation du développement des compétences professionnelles.

Plusieurs auteurs anglo-saxons se sont intéressés à l'évaluation des compétences des futurs enseignants. Un survol de leurs écrits permet de dégager d'autres aspects auxquels les formateurs sont invités à prêter attention. D'abord, l'évaluation devrait porter sur le professionnalisme, sur le processus de formation plutôt que sur le produit (Burchell, 1995; Leat, 1993), sur la capacité à intégrer la théorie

et la pratique (Irvin, 1990). Stark et McAvleavy (1992) insistent sur la nécessité d'évaluer une compétence dans des contextes diversifiés et à des moments variés. Le jugement doit relever de plusieurs évaluateurs (Irvin, 1990) et reposer sur leur compréhension du processus d'apprentissage (Hayes, 1999). Tout évaluateur doit pouvoir justifier son évaluation (Irvin, 1990). Pour rendre justice à l'étudiant, l'évaluation doit être faite de façon fréquente et formative. De plus, étant donné qu'une compétence est évolutive, le développement non satisfaisant d'une compétence doit être considéré comme une étape de son développement (Hayes, 1999).

4.2. L'évaluation inscrite dans les fondements de la formation

Une évaluation des compétences professionnelles qui tient compte de ce qui précède, particulièrement de sa fonction régulatrice, peut s'appuyer sur les fondements théoriques des actions départementales (Bélaïr Bouvier, Brochu, Lebel, Portelance, Presseau et Prud'homme, 2006), présentés dans ce texte : l'approche par compétences, l'articulation de la théorie et de la pratique, la perspective socioconstructiviste, la perspective métacognitive et celle du transfert des apprentissages. Nous précisons en quoi ces liens sont pertinents.

Une évaluation des compétences professionnelles au service de l'apprentissage exige l'intégration des savoirs expérimentiels et théoriques. Dans le cadre d'une formation professionnelle, cette intégration est fondamentale et contribue de façon significative autant à la formation de l'étudiant qu'à l'évaluation de ses progrès. En effet, une évaluation formatrice (Scallon, 1996) suppose l'utilisation d'outils d'évaluation qui conduisent l'étudiant à approfondir les liens entre les divers savoirs de sa formation. Le formateur évaluateur atteindra plus facilement les objectifs relatifs au développement des compétences du futur enseignant s'il soutient chez celui-ci la mise en relation de la pratique professionnelle avec ses fondements théoriques et, inversement, la compréhension des référents théoriques à l'aide d'exemples tirés d'expériences professionnelles.

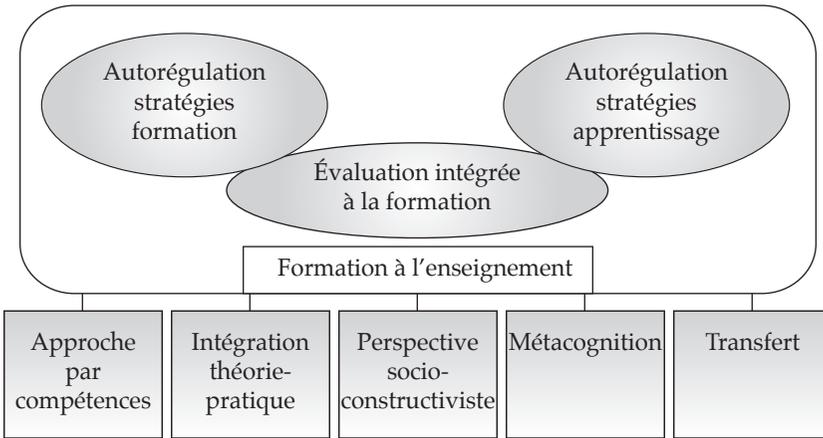
L'évaluation articulée à la formation par compétences implique de la part du formateur qu'il fasse appel à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs et qu'il prenne soin d'animer ces activités d'évaluation de

manière à guider les étudiants dans une démarche d'autorégulation de leurs stratégies d'apprentissage. On peut considérer que l'évaluation s'inscrit alors dans le courant de la pensée socioconstructiviste, laquelle met en rapport l'individuel et le social. Par ailleurs, l'autorégulation souhaitée ne sera possible que si le formateur évaluateur situe ses interventions à l'intérieur de la zone proximale de développement de l'étudiant (Grangeat, 2001) et que s'il prend en compte les contours changeants de cette zone dépendant en grande partie d'éléments contextuels diversifiés.

L'évaluation intégrée à l'apprentissage dans une approche par compétences fait appel à la métacognition car l'autorégulation des stratégies d'apprentissage nécessaire aux progrès de l'étudiant ne consiste pas qu'en une application de techniques d'ordre cognitif. Elle exige du formateur évaluateur qu'il guide l'étudiant dans la prise de conscience et le contrôle de ses activités mentales et qu'il l'encourage à poser un regard critique sur ses connaissances et son fonctionnement cognitif. Dans une dynamique d'évaluation intégrée à l'apprentissage, l'étudiant poursuivra son cheminement de façon plus efficace si le formateur lui fait souvent des commentaires formatifs afin de le rendre conscient de ses forces et de ses lacunes d'apprenant (Laveault, 2005) et de l'inciter à améliorer consciemment ses habiletés de conceptualisation et sa capacité à réinvestir ses savoirs. D'ailleurs, sans cette capacité de transfert, l'étudiant ne peut pas s'attendre à être déclaré compétent. En effet, le formateur évaluateur estimera qu'une compétence professionnelle est suffisamment développée s'il a pu constater la capacité du futur enseignant à utiliser ses savoirs de manière pertinente dans des situations diversifiées. En ce sens, une évaluation intégrée à l'apprentissage participe d'un processus d'évaluation qui favorise le réinvestissement des acquis de formation.

Le schéma suivant (figure 3) illustre les liens entre une évaluation des compétences professionnelles au service de la formation à l'enseignement et les fondements théoriques à la base de cette formation.

FIGURE 3. Liens entre les fondements théoriques de la formation et l'évaluation des compétences



Conclusion

Il va de soi que l'évaluation des progrès des futurs enseignants en fonction du développement des compétences professionnelles conduit actuellement les formateurs d'enseignants à revoir leurs rôles auprès des étudiants et à redéfinir leur rapport à la formation dont ils sont responsables. Si les activités de formation à l'enseignement reposent sur des fondements théoriques auxquels les professeurs et les chargés de cours ont donné leur adhésion réfléchie, les activités d'évaluation devraient logiquement être conçues et élaborées en interdépendance dynamique avec les premières. À l'instar de Laveault (1995), nous croyons qu'une approche par compétences qui réussit à intégrer le savoir-former et le savoir-évaluer peut contribuer de façon significative à la qualité des apprentissages et stimuler la motivation de l'apprenant à dépasser ses limites. Les étudiants ont besoin d'un soutien effectif au développement de l'autonomie essentielle à la construction de leur identité professionnelle. Toute forme de régulation étroitement rattachée à l'évaluation formative et à l'autoévaluation constitue une composante essentielle d'un processus de formation. En ce sens, le concept d'évaluation des compétences professionnelles est indissociable du concept de régulation et de l'idée de professionnalisation de l'enseignement.

Bibliographie

- ALLAL, L. (1999). « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation », dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles, DeBoeck, p. 35-56.
- BÉLAIR, L.M. (2001). « La formation à la complexité du métier d'enseignant », dans L. Paquay, M. Altet, Ph. Perrenoud et É. Charlier (dir.), *Former des enseignants professionnels*, 3^e édition, Bruxelles, De Boeck, p. 63-75.
- BÉLAIR, L.M. (2007). « Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles », dans L. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 181-196.
- BÉLAIR, L., F. BOUVIER, A.C. BROCHU, C. LEBEL, L. PORTELANCE, A. PRESSEAU et L. PRUD'HOMME (2006). *La formation professionnelle à l'enseignement. Enjeux, défis, fondements et orientations pour une formation renouvelée*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- BROCHU, A.C. (1999). « Étude de quelques filtres de la pensée critique des futurs enseignants et incidences sur leur formation universitaire », dans L. Guilbert (dir.), *Enseigner et comprendre: développement d'une pensée critique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 40-63.
- BURCHELL, H. (1995). « A useful role for competence statements in post-compulsory teacher education? », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), p. 251-259.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CORREA MOLINA, E., C. GERVAIS et M. KADDOURI (2008). « Articulation des savoirs en contexte d'alternance. Des résultats de recherche », Communication présentée au congrès de l'AMSE, Marrakech.
- DE VECCHI, G. et N. CARMONA-MAGNALDI (1996). *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette.
- GRANGEAT, M. (2001). « Lev S. Vygotsky (1896-1934) », dans J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *L'apprentissage par le groupe*, Auxerre, Sciences humaines, p. 103-108.
- GRANGEAT, M. et P. MEIRIEU (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF.
- GUILLEMETTE, F., A. PRESSEAU et S. MARTINEAU, (2002). *Analyse de la formation aux compétences à l'enseignement: quelle préoccupation pour le transfert des compétences?* Actes du IV^e colloque international Inter-IUFM, Bordeaux, avril.
- HAYES, D. (1999). « Opportunities and obstacles in the competency-based training and assessment of primary teachers in England », *Harvard Educational Review*, 69(1), p. 1-28.
- IRVIN, M.E. (1990). *Subject Matter Assessment of Prospective Physical Education Teachers*, Report of the California State University Workgroup, Base de données Eric, ED359175.

- LAFORTUNE, L. (2006). «Vers une équité sociopédagogique: des élèves dans une collectivité», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-223.
- LAFORTUNE L., K. BÉLANGER, C. LACHAPPELLE et G. MILOT (2006). «La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement: un regard sur le socioconstructivisme, la métacognition et le jugement critique», dans J. Loiselle, L. Lafortune 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. 23-40.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAVEAULT, D. (2005). «L'évaluation et les compétences: continuité et progression», *Bulletin Formation et profession*, 11(1), p. 18-22.
- LAVERGNE, M.H. et R. TOUSSAINT (2004). «Le "jugement réflexif" en éducation pour l'environnement: compétences à développer ou savoir à appréhender», dans R. Toussaint et C. Xypas (dir.), *La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux*, Paris, L'Harmattan, p. 91-105.
- LEAT, David J.K. (1993). «Competence, teaching, thinking and feeling», *Oxford Review of Education*, 19(4), p. 499-510.
- LE Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LEBEL, C. (2003). «Formation à l'enseignement: perspectives comparées ou comment inscrire l'interactivité dans le territoire universitaire», *Actes du congrès Territoires éducatifs et gouvernance*, Clermont-Ferrand, p. 121-132.
- LEBEL, C. (2005). «Identité professionnelle et persévérance: pistes de réflexion», Communication présentée dans le cadre du colloque «La persévérance chez les enseignants: récits de pratiques et analyse de construits», Chicoutimi, ACFA.
- LEFEBVRE, S. (2005). *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers stades du processus d'implantation des TIC*. Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- LEGENDRE, M.-F. (2004). «Cognitivism et socioconstructivisme: des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation», dans Ph. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires: regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-47.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- OBIN, J.-P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*, Paris, Hachette éducation.
- PAQUAY, L., M. ALTET, PH. PERRENOUD et É. CHARLIER (dir.) (2001). *Former des enseignants Professionnels*, 3^e édition, Bruxelles, De Boeck.
- PHILION, R. (2005). *Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation*. Thèse de doctorat, Ottawa, Université d'Ottawa.
- PLESSIS-BÉLAIR, G. (2006). « La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation : au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage », dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 105-121.
- PORTELANCE, L. (2007). « Une vision partagée de la formation à l'enseignement ? » dans L. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 197-211.
- PORTELANCE, L. et C. LEBEL (2004). *Programme de formation des enseignants associés : orientations et référentiel de compétences*, Document d'orientation, UQTR.
- PORTELANCE, L., en collaboration avec L. JEFFREY (2006). « Université du Québec à Trois-Rivières : une formation qui favorise les liens entre les connaissances disciplinaires et les savoirs issus des sciences de l'éducation », dans C. Gauthier et M. Mellouki (dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 253-282.
- PORTELANCE, L. et F. TREMBLAY (2006). « Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement », dans J. Loiselle, L. Lafortune 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. 41-54.
- PRESSEAU, A. (2004). « L'enseignement stratégique brassé à grands traits », dans A. Presseau, (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, p. 2-22.
- PRESSEAU, A. et S. MARTINEAU (2002). *Étude descriptive des compétences relatives au transfert d'apprentissage d'enseignants qui interviennent auprès de jeunes en difficulté*, Conférence donnée à l'AIEC, Montréal.
- PRUD'HOMME, L. (2004). « La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique », dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, p. 187-213.
- REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

- ROMAINVILLE, M. (2000). «Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? Métacognition et amélioration des performances», dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 71-86.
- ROUSSEAU, N. et S. BÉLANGER (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- SCALLON, G. (1996). «Évaluation formative et psychologie cognitive», dans J. Grégoire (dir.), *Évaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive*, Bruxelles, DeBoeck, p. 159-173.
- SIMARD, D. (2002). «Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement?», *Vie pédagogique*, 24, p. 5-8.
- STARK, S. et G. McALEAVY (1992). «Initiating a competence based teacher training program in further education: Staff perspectives», *Journal of Further and Higher Education*, 16(2), p. 80-89.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences*, Montréal, De la Chenelière-éducation.
- TARDIF, J. et P. MEIRIEU (1996). *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Lyon.



**Une évaluation
située authentique**
**L'exemple d'un portfolio
sous forme d'études de cas en formation
à l'enseignement spécialisé**

Lucie Mottier Lopez
Université de Genève
Lucie.Mottier@pse.unige.ch

George Hoefflin
Haute École pédagogique de Lausanne
george.hoefflin@vd.ch

Ce chapitre présente une tentative de modélisation d'une «évaluation située authentique» dans le cadre d'une formation professionnelle. À la suite d'une argumentation théorique puisant dans les apports de l'apprentissage situé, nous exposons quelques caractéristiques de notre modèle. Nous mettons l'accent sur les processus d'interprétation et de référentialisation de l'évaluation liés aux différentes communautés de pratique convoquées dans un développement professionnel. La deuxième partie du chapitre présente l'exemple d'un portfolio en formation à l'enseignement spécialisé. Il se caractérise, notamment, par la réalisation d'études de cas consistant à décrire et à analyser la situation d'un enfant présentant des difficultés d'acquisition du langage oral ou écrit. Nous soulignons la façon dont les évaluations formative et certificative se lient entre elles au regard des significations que peut receler la tâche à réaliser. Nous présentons ensuite quelques commentaires évaluatifs formulés par l'enseignant et la perception du dispositif d'évaluation par les étudiants. Nous concluons en soulignant le rôle fondamental que peut jouer l'évaluation dans la construction de significations entre les différentes communautés de pratique à des fins de développement professionnel.

1. Modélisation d'une évaluation située authentique

Cette partie expose notre modélisation de l'évaluation des compétences professionnelles à l'enseignement, partant des conceptions de l'apprentissage situé à celles d'une évaluation située authentique.

1.1. De l'apprentissage situé...

Dès la fin des années 1980, des travaux anglo-saxons de psychologues (Brown, Collins et Duguid, 1989) et d'anthropologues (Lave et Wenger, 1991) se sont attelés à démontrer la relation d'indissociabilité entre les apprentissages et leur contexte de développement, en termes de constitution et de structuration réciproques. Toute activité, quelle qu'elle soit, est marquée par un «contexte de médiation» qui recèle des normes, des pratiques, des significations, des outils et des discours qui marquent foncièrement les apprentissages réalisés. Ces apprentissages, dans une relation dialectique, contribuent à la constitution et à l'évolution du contexte de médiation. L'importance du rôle instituant

de la culture et des formations sociales est soulignée, dans un double mouvement de transformation et de régulation portant à la fois sur les individus et sur les communautés culturelles elles-mêmes. Les dimensions sociales et culturelles des groupes de personnes appelées à se coordonner régulièrement sont tout spécialement étudiées, en termes notamment de « communauté de pratique ».

The community of practice is a set of relations among persons, activity, and world over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support for making sense of its heritage. Thus participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning¹. (Lave et Wenger, 1991, p. 98.)

La communauté de pratique fournit un cadre interprétatif qui donne sens aux activités et aux connaissances de ses membres. Ce sont les pratiques communautaires² qui créent le curriculum potentiel, autrement dit ce qui peut être appris grâce à la participation aux pratiques sociales.

1.2. ... à l'évaluation située des apprentissages

Les apports de la perspective située ont ouvert un nouveau paradigme d'analyse qui paraît particulièrement adapté pour prospecter les interactions en jeu dans les situations d'évaluation qui relient une formation universitaire à un environnement institutionnel et professionnel (Mottier Lopez, 2007). Selon la posture défendue, le recours à des théories de référence, notamment sur les processus d'apprentissage et d'enseignement, est indispensable pour construire et conceptualiser les stratégies d'évaluation (Allal, 2007) : quels sont les attributs de l'objet à évaluer ? les informations pertinentes à recueillir ? les interprétations à effectuer ? les régulations à concevoir ? L'objectif est le développement de dispositifs d'évaluation eu égard à des concep-

-
1. La communauté de pratique est un ensemble de relations dans le temps entre les personnes, l'activité et le monde : elle est également en relation avec d'autres communautés potentielles de pratique. Une communauté de pratique est une condition intrinsèque à l'existence de connaissances, notamment parce qu'elle produit un cadre interprétatif qui donne sens à son héritage. Ainsi, la participation à la pratique culturelle dans laquelle toute connaissance s'incarne est un principe épistémologique d'apprentissage. (traduction libre)
 2. En tant que pratiques considérées comme reconnues et partagées par les membres de la communauté (Cobb et Bowers, 1999).

tions épistémologiques et théoriques données. L'enjeu est ensuite d'étudier la façon dont les dispositifs d'évaluation développés sont mis en œuvre en situation de formation. Dans une logique de recherche « spiralaire³ », les résultats de l'observation en situation permettent, en retour, l'adaptation des dispositifs (et des modélisations théoriques) qui pourront à nouveau être observés dans de nouveaux contextes. Concernant l'évaluation, les thèses situationnistes nous amènent à la conceptualiser comme une pratique socialement, culturellement et historiquement située qui s'incarne des significations, des normes, des discours vus comme reconnus et partagés dans un contexte donné (Mottier Lopez, 2006a). Autrement dit, on s'intéresse non seulement à la conception des dispositifs d'évaluation que l'on cherche à promouvoir, mais également à la façon dont ceux-ci se transforment en pratiques sociales foncièrement liées aux contraintes et aux ressources (sociales, matérielles, significationnelles) des contextes dans lesquels et par lesquels ces pratiques se constituent.

1.3. Une évaluation située « authentique » dans un développement professionnel

Dans une formation qui alterne des cours dans un institut de formation et des expériences en milieu professionnel, plusieurs communautés de pratique sont évidemment en présence. Ce faisant, des savoirs divers sont mis en circulation dans des rapports de complémentarité, mais également de tensions, voire de conflits possibles entre les différents lieux de formation (Vanhulle, Mehran et Ronveaux, 2007). Dans une perspective située, un enjeu est de tenter d'appréhender les relations entre les communautés, tout en considérant que chacune d'entre elles va « marquer » plus ou moins de sens les activités et apprentissages réalisés. Par conséquent, le risque subsiste que chaque communauté parvienne à générer ses propres finalités où, caricaturalement exprimés, les savoirs appris à l'université seraient perçus par les étudiants comme n'étant utiles que dans ce lieu de formation, notamment pour répondre aux exigences des évaluations certificatives. Inversement, les savoirs de l'expérience, acquis lors de stages par exemple, seraient perçus essentiellement dans leur finalité pratique et

3. La logique « spiralaire » défend l'idée que tout re-questionnement de l'objet n'est pas seulement un « retour sur », mais ajoute un niveau d'interprétation et de théorisation supplémentaires au fur et à mesure du processus de recherche (Mottier Lopez, 2005).

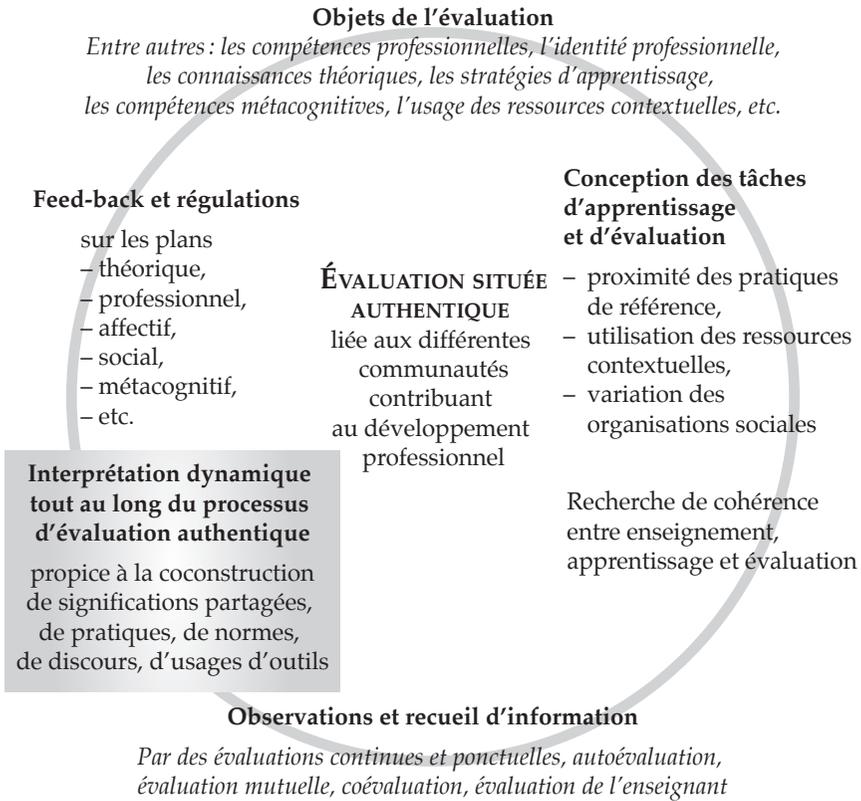
non comme pouvant alimenter, voire re-questionner une conception théorique. Ailleurs, nous avons argumenté que l'évaluation peut jouer un rôle majeur dans la construction de « zones transitionnelles » entre les différents contextes de formation (Mottier Lopez, 2007), notamment lorsque cette évaluation revêt les caractéristiques d'une évaluation « authentique » (par exemple Wiggins, 1989). Rappelons que cette notion d'évaluation authentique, développée depuis près de vingt ans, cherche à promouvoir des évaluations qui présentent des caractéristiques proches des situations valorisées dans le milieu extrascolaire ou professionnel. Elles exigent, de la part de l'apprenant, une mobilisation des compétences visées dans des situations complexes qui sont vues comme significatives (elles ont du sens pour les individus et pour les communautés de pratique elles-mêmes) et finalisées par des buts individuels et collectifs à atteindre. Dans cette conception, apprentissage et évaluation ne sont pas disjoints : l'évaluation peut devenir source d'apprentissage (Allal, 2007).

À partir de la documentation consultée sur l'évaluation authentique et des thèses situationnistes, la figure 1 esquisse notre modélisation d'une évaluation située authentique telle qu'elle peut être saisie dans la dynamique de plusieurs communautés de pratique qui représentent des lieux d'apprentissage et de développement de l'identité professionnelle. Les éléments mis en avant sont les suivants :

- La définition de l'objet de l'évaluation : ouverture à d'autres objets que les compétences et connaissances professionnelles, par exemple la façon d'exploiter des ressources contextuelles (outils, interactions sociales, sources diverses d'informations) qui contribuent à renforcer la participation aux pratiques sociales valorisées. S'appuyant sur les travaux de Perkins (1995), Allal (2007) souligne que, dans ce cas, on s'éloigne de l'évaluation des compétences d'un « individu-solo » pour évaluer les compétences d'un « individu-plus », c'est-à-dire capable d'exploiter diverses ressources externes.
- La conception (ou *design*) des situations d'apprentissage et d'évaluation. Compte tenu de la thèse situationniste de la relation d'indissociabilité entre contexte et activité, il s'agit ici d'être attentif à la construction d'une réelle cohérence (ou *alignement*) entre enseignement/ apprentissage et évaluation. On cherche à rendre les situations d'évaluation proches des pratiques sociales

de référence⁴, notamment en concevant des environnements riches en ressources sociales, matérielles et représentationnelles, comme c'est le cas en situation ordinaire.

FIGURE 1. Modèle d'une évaluation authentique dans une formation professionnelle



- L'observation ou recueil d'informations dans des modalités diverses d'hétéroévaluation et d'autoévaluation, de façon continue, c'est-à-dire intégrée aux situations d'apprentissage, ou plus ponctuelle pour des arrêts métaréflexifs, par exemple.

4. Voir Mottier Lopez (2005) pour une discussion critique des critères utilisés pour ce faire, notamment concernant l'habillage de la tâche, la nature des dynamiques interactives, l'usage des outils, le sens construit et la projection vers d'autres lieux et pratiques sociales.

- Les feed-backs et régulations qui résultent des démarches d'observation/ interprétation. Les régulations peuvent porter sur différents plans (gestes professionnels, savoirs théoriques, dimensions affectives, motivationnelles, sociales, métacognitives, usage des ressources externes, par exemple). Elles peuvent être intégrées dans les situations d'apprentissage/ évaluation ou être différés dans une dynamique qui prend en compte la temporalité des apprentissages professionnels.

Comme illustré dans la figure 1 (cercle en gris), nous mettons l'accent sur les processus dynamiques d'interprétation qui se manifestent tout au long du processus d'évaluation. Classiquement, cette opération est associée à l'interprétation des informations recueillies en tant que processus de confrontation entre un référé (l'observable) et un référentiel (Hadjji, 1989). Dans une approche située, nous avons tendance à considérer que cette interprétation se fait non seulement par rapport au référentiel de l'évaluation (défini dans les plans d'études et autres documents plus ou moins officiels), mais également en considérant les pratiques, les valeurs, les normes, parfois implicites, des communautés de pratique. Cette interprétation se manifeste à différents moments : dans le choix des objets de l'évaluation, dans le type de tâches valorisées (dans l'institution de formation, dans le milieu professionnel), dans les procédures d'évaluation privilégiées (implication plus ou moins forte des apprenants dans les processus d'évaluation), dans la nature du feed-back et de la régulation qui prend également en compte des informations contextuelles et propres à la situation de l'apprenant, etc. Du point de vue des formateurs, cette interprétation « englobante » peut être perçue comme relevant de leur jugement professionnel (Lafortune et Allal, 2008). Par les interactions et les transactions qu'elle engendre, elle contribue à la coconstruction des significations, des pratiques, des normes admises comme reconnues et partagées entre les membres d'une communauté. Dans un développement professionnel, nous considérons que l'évaluation située ne peut être que « multiréférentielle » considérant les différentes communautés de pratique en présence qui contribuent à la construction, à la reconnaissance et à la légitimation des apprentissages réalisés, tant théoriques que pratiques. Mais comment cette multiréférentialité se manifeste-t-elle dans une évaluation authentique ? Cette question est complexe. C'est donc en toute modestie que nous tentons, dans la deuxième partie du chapitre, d'illustrer quelques mécanismes en prenant l'exemple d'un portfolio réalisé dans une formation à l'enseignement spécialisé.

2. L'exemple d'un portfolio sous forme d'études de cas

Emprunté au champ des pratiques professionnelles, notamment celles des artistes, photographes ou journalises, le portfolio est vu par de nombreux auteurs comme un outil d'évaluation qui se réclame d'une évaluation authentique (Allal, Wegmuller, Bonaiti-Dugerdil et Cochet Kaeser, 1998 ; Bélair, 1999 ; Tierney, Carter et Desai, 1991). L'analyse critique dans Mottier Lopez (2006b) montre cependant que ce n'est pas tant l'outil qui recèle les caractéristiques d'authenticité que la relation qu'il permet d'établir entre les différents éléments de son contenu et les tâches associées, que le sens construit entre le portfolio et les situations d'apprentissage et, plus généralement, les pratiques de la communauté qui l'institue. Dans un développement professionnel, un type de portfolio est fréquemment évoqué dans la littérature : le portfolio réflexif qui vise une intégration théorie-pratique et un développement de la réflexivité (Vanhulle, 2006). Visant ces deux objectifs, le portfolio que nous examinerons ci-après a été instauré dans le cadre de la Haute École pédagogique de Lausanne (HEP Vaud) : il a pour particularité d'inclure des études de cas se rapportant à des situations réelles du milieu professionnel. Perréard Vité (2006) relève cinq catégories d'enjeux rattachés à l'usage d'études de cas dans la formation à l'enseignement : faire face à la complexité de l'enseignement, adopter une attitude professionnelle réflexive, engager des processus de pensée plus complexes, motiver les apprenants, notamment en faisant appel à des expériences vécues, favoriser une meilleure intégration théorie-pratique. De notre point de vue, l'articulation entre un portfolio et des études de cas est particulièrement prometteuse pour engager une évaluation authentique. Poursuivons en examinant quelques caractéristiques du dispositif d'évaluation qui nous intéresse.

2.1. Caractéristiques du dispositif d'évaluation et ancrages contextuels

Dans une perspective de recherche-action, le portfolio a été introduit sur la base d'expériences préalables qui ont amené un certain nombre d'ajustements du dispositif (voir, à ce propos, Hoefflin et Allal, 2007). L'implantation de ce portfolio est liée à l'introduction de formations certifiées par des baccalauréats et des maîtrises dans le cadre des Hautes Écoles pédagogiques en Suisse. Concernant la formation à

l'enseignement spécialisé dispensée par la HEP Vaud, l'option est de viser une maîtrise qui remplisse les critères de la « Déclaration de Bologne⁵ ». Le programme de formation propose une articulation entre un curriculum scolaire (six semestres) et le développement de compétences professionnelles en situation de classe. Il s'adresse à des personnes qui possèdent déjà un diplôme d'enseignement ordinaire⁶ ou à des universitaires licenciés (psychologues, sociologues etc.), qui ont une expérience d'enseignement de deux ans au moins et qui doivent être à la tête d'une classe d'enseignement spécialisé au moins à 50 % dès le début de leur formation. Le portfolio que nous allons étudier est vu, par ses concepteurs, comme une forme d'évaluation qui a pour qualité d'engager un processus formatif en cours d'apprentissage et de déboucher sur une certification des modules de formation.

2.2. Première étude de cas dans le portfolio

Nous examinerons ici la première étude de cas qui initie la démarche portfolio⁷. Elle est liée à un cours d'un semestre et à un séminaire portant sur le développement et les difficultés d'acquisition du langage. Quarante-deux enseignants-étudiants ont réalisé cette étude de cas : le but étant de décrire et d'analyser une situation d'un enfant « réel » qui présente des difficultés d'acquisition du langage oral et/ou écrit. Le tableau ci-après met en perspective les objectifs de développement professionnel et les critères d'évaluation de l'étude de cas.

-
5. En bref, le processus de Bologne vise à construire un espace européen de l'enseignement supérieur, comprenant une harmonisation sur plusieurs points dont la structure des études en deux cycles principaux (baccalauréat, maîtrise), un système commun de crédits et une meilleure lisibilité des diplômes.
 6. C'est pourquoi dans la suite du chapitre nous parlerons « d'enseignants-étudiants ».
 7. Le portfolio est poursuivi au cours des semestres suivants dans d'autres cours avec le même formateur ou avec d'autres formateurs.

TABLEAU 1. Objectifs de développement professionnel visés par l'étude de cas

	Objectifs de développement professionnel	Les critères d'évaluation
A	Observer l'enfant de façon efficace.	Description du curriculum scolaire et thérapeutique d'un enfant spécifique. Description des acquisitions scolaires. Informations obtenues et état de la situation.
B	Formuler des « présomptions »* diagnostiques pertinentes.	« Présomptions » diagnostiques fondées sur des cadres théoriques donnés. Pertinence des hypothèses et attribution claire des « présomptions » de diagnostic, le cas échéant, en fonction des diagnostics différentiels posés par les spécialistes.
C	Collaborer avec des spécialistes et des professionnels de la santé.	Description de la collaboration avec le réseau des professionnels intervenant réellement auprès de l'enfant. Résolution de problèmes et collaboration à développer.
D	Développer des interventions pédagogiques et didactiques liées aux besoins spécifiques des enfants.	Propositions de stratégies pédagogiques et didactiques en classe, adaptées pour l'enfant en question.

* Selon la définition de Herren et Büchel (1994), elles ne constituent pas un diagnostic « différentiel » qui, lui, est établi par un/une spécialiste (psychologue, logopédiste, etc.).

L'étude de cas a été présentée au début du semestre en tant que tâche à réaliser pour réussir le cours. Elle devait être réalisée par dyade. L'élève concerné par l'étude de cas a été choisi de façon concertée entre les duettistes : un des enseignants-étudiants devait travailler réellement avec l'enfant et le deuxième devait jouer le rôle d'« interviseur ». Un brouillon, sur la base de catégories prédéfinies⁸, a

-
8. Les catégories prédéfinies sont les suivantes : parcours scolaire – parcours thérapeutique – acquisition scolaire, français, communication verbale et non verbale – expression orale, maîtrise des unités linguistiques, récit, etc. – expression écrite, lecture, compréhension – production écrite – écriture et dessin – acquisitions scolaires, gymnastique, présentation de l'élève sur le plan physique – informations familiales, informations obtenues directement auprès de la famille – informations obtenues dans le cadre administratif défini

été rédigé comprenant des premiers éléments de description, d'analyse et d'hypothèses interprétatives. Les enseignants-étudiants ont eu la possibilité de présenter le cas pendant le séminaire de formation, d'en discuter et ainsi obtenir des *feed-back* formatifs de la part du formateur et de leurs pairs. C'est la version finale de l'étude de cas (rédigée sur la base des mêmes catégories prédéfinies) qui a été évaluée de façon certificative. Une réflexion sur l'évolution entre le brouillon et la version finale a été menée par les étudiants et le formateur. Celui-ci a rédigé, pour chaque dyade, un commentaire écrit en fonction de ses critères d'évaluation : des points par critère ont été attribués débouchant sur une note finale. Enfin, une rencontre a eu lieu entre le formateur et chaque dyade pour discuter les commentaires écrits et formuler, si nécessaire, des conseils de régulation.

L'étude de cas proposée par le formateur peut être qualifiée de résolution de problèmes liée à une situation sociale (professionnelle) de référence. Elle implique un cas réel d'élève avec qui l'un des enseignants-étudiants de chaque dyade travaille. Concernant notre questionnement sur les communautés de pratique (institut de formation et/ou milieux professionnels⁹) en tant que cadre d'interprétation et de référentialisation possible aux processus d'évaluation et d'apprentissage, on peut déjà relever que l'identification de « l'enfant en difficulté » et des questionnements qui s'y rapportent ne sont pas seulement des construits de l'institut de formation, mais qu'ils proviennent aussi du milieu professionnel, dans la mesure où le choix porte sur un enfant qui est suivi, en raison de difficultés constatées sur le terrain.

Cependant, il ne faut pas oublier que l'étude de cas a été initialement présentée aux étudiants comme la tâche à réaliser pour l'obtention de la certification du cours (ancrage dans les pratiques de l'institut de formation). Une question est évidemment de savoir si les étudiants vont s'engager dans la tâche uniquement pour répondre aux exigences de la certification ou s'ils vont construire un rapport

par l'école – informations obtenues auprès de tiers, spécialistes, collègues, etc. – état de la situation, ressources disponibles, collaboration avec les parents – collaboration avec un réseau interprofessionnel – présomption sur les difficultés éprouvées, présomptions diagnostiques – questionnement et (projets) de résolution de problèmes, les stratégies à développer ou à mettre en œuvre dans le cadre de l'appui et/ou en classe – les collaborations à développer ou à mettre en œuvre.

9. Nous mettons toujours au pluriel les communautés du milieu professionnel, car les enseignants-étudiants sont inscrits dans des contextes très différents.

plus significatif en lien avec des compétences professionnelles liées à l'enseignement spécialisé. Telle qu'elle a été pensée par le formateur, l'étude de cas n'est pas seulement un dispositif de certification, mais elle représente aussi une situation d'apprentissage et d'acquisition de savoirs (théoriques et pratiques) en cours de semestre. Les critères d'évaluation montrent qu'elle est perçue comme devant être utile pour l'enseignant spécialisé dans ses relations avec les autres professionnels qui interviennent réellement auprès de l'enfant (dans tableau 1, compétence/critères C)¹⁰. De même, la réflexion menée dans l'étude de cas devait déboucher sur la conception de stratégies pédagogiques et didactiques directement mobilisables auprès de l'enfant concerné (compétence/critères D). Ces quelques éléments soulignent la volonté du formateur d'ancrer son dispositif d'évaluation/ apprentissage dans les valeurs, normes, pratiques des communautés professionnelles auxquelles appartiennent les enseignants-étudiants. Mais ce dispositif s'inscrit également dans les objectifs d'intégration théorie-pratique et de réflexivité défendus par la formation institutionnelle. Cela apparaît, par exemple, dans la description scolaire et thérapeutique de l'enfant, dans les présomptions diagnostiques qui doivent être fondées sur des cadres théoriques donnés – ici ceux rattachés aux difficultés dans l'acquisition du langage – dans l'expression d'une réflexion critique concernant la situation de l'enfant, les interventions qui lui ont été proposées et les pistes de résolution de problèmes envisagées. L'objectif de la formation institutionnelle est que cette forme de conceptualisation des cas d'élèves en difficulté devienne constitutive de la pratique des enseignants spécialisés du terrain. On est bien loin ici de la conception d'une transmission de savoirs théoriques de la part de la formation académique dont on évalue ensuite la restitution conforme par les étudiants. L'évaluation se veut être multiréférentielle entre les contextes de la formation institutionnelle et du terrain. Ainsi conçue, l'évaluation certificative peut devenir d'abord formative, autrement dit source d'apprentissages professionnels significatifs – un critère important de notre modélisation de l'évaluation située authentique.

10. Constat issu également des attentes inférées dans le discours du formateur lors d'un entretien de recherche – triangulation méthodologique à des fins de cohérence interne dans une approche de recherche qualitative.

Ces quelques développements résultent d'une analyse des caractéristiques du dispositif d'évaluation. Il devient évidemment intéressant d'examiner plus en détail la façon dont le formateur a médiatisé son évaluation auprès des enseignants-étudiants et de tenter de savoir comment ceux-ci ont perçu l'évaluation vécue.

2.3. Les commentaires certificatifs du formateur à chaque étude de cas

Nous choisissons de centrer notre propos sur les rétroactions certificatives rédigées par le formateur, car nous les considérons comme particulièrement révélatrices de la nature de l'évaluation mise en œuvre. Nous avons donc effectué une analyse de contenu¹¹ des commentaires écrits pour chacune des 21 études de cas. Nous avons distingué les commentaires qui expriment un jugement appréciatif (47,6% de l'ensemble des commentaires sont de ce type), des commentaires qui proposent des régulations (43,5%) et une catégorie « autres » (8,9%). Nous avons ensuite examiné quels étaient les aspects évoqués par le formateur dans les deux premiers types de commentaires (tableau 2).

Les aspects les plus souvent évoqués dans les commentaires évaluatifs du formateur portent sur la façon de décrire le parcours scolaire et thérapeutique de l'enfant, sur les collaborations entre professionnels ou sur les interprétations des difficultés de l'enfant.

Prenons l'exemple du feed-back suivant :

Le curriculum de Karine est concis et bien décrit. Il permet de se représenter une trajectoire qui nécessite un accompagnement soutenu... Excellente description des acquisitions scolaires chez cette élève présentant un retard mental. On peut apprécier non seulement les compétences infra-linguistiques de l'élève (unités qui composent le langage comme les phonèmes), mais également le niveau de compréhension et de traitement du langage auquel Karine est parvenue... Le réseau de collaboration décrit est de haut niveau de compétence et semble parfaitement adapté à la situation... Les questionnements et pistes que vous développez sont riches et nombreux.

11. Basée sur une catégorisation dite « mixte » (L'Écuyer, 1987) qui combine des catégories déterminées préalablement et des catégories qui ont émergé lors de l'analyse.

TABLEAU 2. Aspects évoqués par le formateur dans ses commentaires écrits

Dans les commentaires évaluatifs (47,6 %)	
Qualité de la description de la situation de l'enfant	19,8%
Interprétation de la situation de l'enfant	14,1%
Stratégies pédagogiques et didactiques	3,8%
Articulation entre théorie et pratique	3,0%
Modèles théoriques	2,8%
Attitude réflexive	2,0%
Évolution entre le brouillon et la version finale	1,4%
Organisation de l'étude de cas et, dans le prolongement, du portfolio	0,8%
Dans les commentaires de régulation (43,5 %)	
L'étude de cas dans ses différentes facettes	17,9%
Intervention auprès de l'enfant concerné par l'étude de cas	14,3%
Portfolio, son contenu et élaboration pour la prochaine utilisation	8,9%
Modèles théoriques	2,4%

Le commentaire apporte des appréciations (concis, bien décrit, excellente description, etc.), tout en exprimant la propre interprétation du formateur de la situation de l'enfant. Ce faisant, le formateur peut confirmer l'interprétation faite par les enseignants-étudiants, la nuancer, apporter un nouvel élément, exprimer un désaccord. On note que le formateur reformule volontiers des constats en se référant à des modèles théoriques présentés à son cours : il précise une notion et donne à voir une conceptualisation possible des descriptions empiriques faites dans l'étude de cas. On relève qu'il ne cherche cependant pas à évaluer en priorité l'adéquation/ pertinence des modèles théoriques évoqués par les étudiants : il signale quelques fois des points positifs : *Le plus remarquable est la façon pertinente dont vous vous référez aux modèles d'apprentissage présentés durant le cours.* Ou des points négatifs : *Vous ne maîtrisez pas complètement le lexique spécialisé de l'acquisition et des troubles du langage.*

Dans ses commentaires écrits, le formateur évalue parfois la qualité de l'articulation théorie-pratique : *Votre travail démontre un excellent niveau de maîtrise de l'articulation entre théorie et pratique, ce qui est un des objectifs principaux de ce cours/séminaire.* Ou une attitude réflexive : *J'apprécie votre approche réflexive à laquelle je peux m'identifier en tant qu'ancien praticien et l'approche autoévaluative que vous projetez pour*

Victor. Il est intéressant de souligner la référence faite par le formateur à ses expériences passées de praticien qui participent pleinement à son évaluation interprétative de la compétence de réflexivité que les étudiants ont mobilisé dans la réalisation de l'étude de cas. Le formateur ancre ses commentaires évaluatifs dans son appartenance à la formation institutionnelle (appartenance actuelle, par l'explicitation des objectifs de son cours/séminaire par exemple) et à la communauté professionnelle à laquelle il a appartenu (appartenance passée, par des processus d'identification et de différenciation par exemple). Ce faisant, le formateur devient agent de médiation et d'interface entre les différentes communautés de pratique.

Dans les commentaires qui visent des régulations, l'aspect le plus souvent évoqué concerne la qualité de l'étude de cas et ses différentes facettes. Par exemple le formateur attire l'attention des étudiants sur la façon de décrire une situation familiale afin de ne pas porter de jugements négatifs. Il suggère des pistes liées à la situation analysée dans l'étude de cas, dépassant ainsi un discours général convenu : *On peut formuler les choses de manière plus nuancée. Par exemple : Milieu familial collaborant qui manque encore de ressources pour aider Lili dans son développement langagier.* Ses commentaires portent également sur le réseau de collaboration entre professionnels, toujours à des fins de régulation :

Attention à ne pas poser d'emblée des hypothèses (voir y donner les réponses)... Permettez aux uns et aux autres de se faire d'abord une idée sur la base de faits. Vous aurez tout loisir d'aborder ces questions par la suite et, si vous le jugez nécessaire, de situer votre approche personnelle d'enseignant spécialisé.

Ce type de commentaire vise à améliorer la compétence à collaborer avec les différents professionnels intervenant auprès de l'enfant, tout en contribuant à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé. Les commentaires de régulation du formateur portent parfois sur des aspects plus formels de l'étude de cas, telle que la façon de décrire une difficulté de l'enfant : *On pourrait souhaiter la description plus fine des acquis (par exemple : lettres de l'alphabet reconnues, type de mots lus : familiers, fréquents, etc.).* Ou sur comment présenter la situation de l'enfant, au fil des rubriques de l'étude de cas : *Il faut rester le plus objectif possible dans cette partie pour que le lecteur puisse construire librement ses hypothèses.*

Outre les commentaires qui concernent directement la tâche «étude de cas» à réaliser, notre analyse de contenu montre que le formateur fait également des suggestions de régulation qui portent plus spécifiquement sur les interventions auprès de l'enfant en difficulté :

Vous aurez ou avez déjà un rôle de médiatrice à jouer, restez le plus neutre possible. Votre souci de faire intervenir une/un logopédiste¹² est peut-être pertinent mais comptez aussi sur vos propres «forces»... Il faut que l'élève soit un véritable partenaire du projet pédagogique. Qu'avez-vous fait dans ce sens ?

Ces commentaires cherchent à s'inscrire dans la réalité concrète rapportée par l'étude de cas : ils peuvent être reconnus comme une ressource complémentaire à l'intervention professionnelle en situation.

Enfin, certains commentaires de régulation du formateur visent plus particulièrement la constitution du portfolio pour les semestres suivants. On note que les contenus théoriques ne font pas souvent l'objet d'un commentaire *direct* de régulation. Le formateur semble préférer intégrer des ajustements les concernant dans des commentaires portant sur d'autres dimensions de l'étude de cas. Ce faisant, il modélise une forme d'intégration théorie-pratique.

Ces quelques résultats mettent en lumière la multidimensionnalité des commentaires du formateur, en lien avec des critères d'évaluation rattachés aux compétences professionnelles visées (tableau 1), mais aussi et peut-être surtout en lien avec les différents contextes expérientiels que l'étude de cas permet de convoquer : interventions auprès de l'enfant et de sa famille, réseaux et communication entre professionnels... (communautés de pratique professionnelle), modèles théoriques pour interpréter les difficultés de l'enfant, règles plus formelles pour rédiger une étude de cas... (communauté de la formation institutionnelle).

12. Nom que l'on donne en Suisse aux spécialistes qui assument la responsabilité de prévention, d'évaluation et du traitement des troubles de la communication humaine et des troubles associés.

2.4. La perception des enseignants-étudiants de l'évaluation vécue

Afin d'avoir quelques indications sur la perception des enseignants-étudiants de l'évaluation vécue, nous leur avons soumis un questionnaire de satisfaction composé d'items de type Likert¹³ et de questions ouvertes. Ce questionnaire a été proposé une fois la certification du cours annoncée : 26 questionnaires ont été rendus¹⁴ (représentant 61,9% de réponse), 15 dyades sont représentées sur 21. Sur la base des réponses à un ensemble d'items, il ressort que 21 enseignants-étudiants sur 26 se déclarent satisfaits de l'évaluation qui leur a été soumise, 5 sont indécis. Mais tous considèrent que l'étude de cas, et le portfolio qui est ainsi initié, est une forme d'évaluation plus intéressante qu'un examen traditionnel.

Par rapport à leur perception de l'évaluation, 20 enseignants-étudiants affirment que l'étude de cas leur a permis de prendre conscience de certaines dimensions de leurs pratiques professionnelles. La dimension la plus souvent évoquée (spontanément dans une question ouverte) porte sur la collaboration entre professionnels et sur la qualité de la communication entre eux. D'autres éléments ont été cités tels que : développer un regard plus analytique sur les situations, réfléchir à de nouvelles pistes d'intervention et porter un regard plus nuancé sur la famille des enfants. Seize enseignants-étudiants sur 26 considèrent que l'étude de cas a représenté un bon moyen d'intégrer les contenus théoriques du cours. Quatorze répondants pensent qu'elle leur a permis d'effectuer plus facilement des liens entre la théorie du cours et des cas concrets rencontrés dans leur classe. Ils ont appris, disent-ils, à utiliser un cadre théorique pour poser une présomption diagnostique, comprendre certaines difficultés d'apprentissage, reconsidérer des hypothèses initiales. Mais certains répondants considèrent que l'étude de cas a été le seul dispositif permettant d'établir des relations avec des situations concrètes et ont reproché une trop grande abstraction du cours. Onze enseignants-étudiants sur 26 pensent que l'étude de cas permet d'élaborer des projets pour améliorer leurs pratiques professionnelles futures. Enfin, dans une question ouverte, plusieurs répondants signalent que la réalisation de l'étude de cas leur

13. L'échelle comprenait cinq valeurs, entre « complètement d'accord » et « pas du tout d'accord ».

14. À un chercheur externe au dispositif de formation, afin de garantir l'anonymat des répondants.

a permis de développer une attitude réflexive, de prendre du recul par rapport à leur pratique, de prendre conscience de leur fonctionnement professionnel, de développer des démarches moins intuitives et plus objectives. Les critiques majeures des enseignants-étudiants ont porté sur la difficulté qu'ils ont eue à percevoir les attentes du formateur dans cette nouvelle¹⁵ forme d'évaluation : les consignes ont souvent été jugées imprécises. Ce point signale que quelle que soit la forme de l'évaluation certificative, celle-ci reste toujours marquée par les systèmes d'attentes et d'exigences qui lui sont associées et que les étudiants cherchent légitimement à décrypter, d'où l'importance d'une explicitation des critères d'évaluation, par exemple. On note cependant que les enjeux certificatifs n'ont pas réduit les apports formatifs de l'étude de cas.

■ Éléments de conclusion

Le fait d'interroger l'évaluation authentique dans une perspective située nous a amené à prendre en compte la façon dont celle-ci est doublement « marquée » par la référentialisation à des pratiques sociales du milieu professionnel et, tout à la fois, aux pratiques, normes et valeurs de l'institut de formation. Nos résultats de recherche montrent que l'évaluation a engagé une circulation dynamique des significations liées aux différentes communautés de pratique, permettant la construction de « zones polycontextuelles » (Engeström, Engeström et Kärkkäinen, 1995) que l'on suppose favorables au développement professionnel des enseignants (Mottier Lopez, 2007). Notons cependant que la spécificité des apprenants concernés par notre recherche est qu'ils sont déjà des professionnels de l'enseignement pour la plupart. La recherche de Beach citée par Cobb et Bowers (1999) a montré que les étudiants qui sont déjà inscrits dans une communauté professionnelle manifestent une plus grande capacité à établir une relation significative entre le contexte de la formation institutionnelle et le monde du travail. Lorsqu'ils participent à la formation universitaire, c'est en gardant leur identité professionnelle et c'est à travers elle qu'ils interprètent les apports théoriques. Mentionnons que, dans notre cas, cette identité demande à changer vers celle d'un enseignant spécialisé.

15. Tous les répondants ont indiqué n'avoir jamais réalisé ce genre d'évaluation précédemment.

Nous avons également montré qu'une évaluation certificative complexe, si elle revêt les caractéristiques d'authenticité, peut devenir source d'apprentissage. L'évaluation certificative peut engendrer des processus formatifs en amont. Mais ce qui est perçu comme authentique par un apprenant peut ne pas l'être par un autre, d'où l'importance d'examiner dans de prochaines recherches la qualité de l'engagement de chaque étudiant et le sens qu'il construit par rapport à la tâche d'évaluation à réaliser.

Enfin, le lecteur l'aura remarqué, notre approche de l'évaluation se veut foncièrement interprétative en tant que problématique du sens (Bonniol et Vial, 1997). Comme nous l'avons mis en évidence, l'agir évaluatif n'est pas seulement un acte de confrontation entre un observable et un référentiel formel d'évaluation, mais il implique foncièrement des pratiques, des normes, des discours, des significations rattachées à des communautés socioculturelles dans lesquelles et par lesquelles la pratique évaluative se constitue, se négocie, se comprend.

Bibliographie

- ALLAL, L. (2007). «Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé», dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 39-56.
- ALLAL, L., E. WEGMULLER, S. BONAITI-DUGERDIL et F. COCHET KAESER (1998). «Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite», *Mesure et évaluation en éducation*, 20, p. 5-31.
- BÉLAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école: nouvelles pratiques*, Paris, Éditions ESF.
- BONNIOL, J.-J. et M. VIAL (1997). *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- BROWN, J.S., A. COLLINS et P. DUGUID (1989). «Situating cognition and the culture of learning», *Educational Researcher*, 18(1), p. 32-42.
- COBB, P. et J. BOWERS (1999). «Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice», *Educational Researcher*, 3, p. 4-15.
- ENGSTRÖM, Y., R. ENGSTRÖM et M. KÄRKKÄINEN (1995). «Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities», *Learning and Instruction*, 5, p. 319-336.
- HADJI, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*, Paris, Éditions ESF.
- HERREN, P. et F. BÜCHEL (1994). *Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants, Dossier 27*, Berne, CDIP.

- HOEFFLIN, G. et L. ALLAL (2007). « Assessment in the context of professional development: The realisation of a portfolio project », dans S. Frankland (dir.), *Enhancing Teaching and Learning Through Assessment: Deriving an Appropriate Model*, The Netherlands, Springer, p. 110-117.
- LAFORTUNE, L. et L. ALLAL (dir.) (2008). *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAVE, J. et E. WENGER (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- L'ÉCUYER, R. (1987). « L'analyse de contenu: notion et étapes », dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-65.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2005). *Coconstitution de la microculture de classe dans une perspective située: étude d'activités de résolution de problèmes mathématiques en troisième année primaire*. Thèse de doctorat publiée en sciences de l'éducation, Genève, Université de Genève.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2006a). « L'évaluation située des apprentissages: le rôle fondamental de la médiation sociale », dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie*, Paris, L'Harmattan, p. 82-89.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2006b). « 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. (2007). « L'impact des communautés de pratique dans les entretiens de coévaluation », dans A. Jorro (dir.), *Évaluation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan, p. 153-167.
- PERRÉARD VITÉ, A. (2006). « Apports et limites d'une formation par études de cas dans la formation des maîtres en contexte universitaire », dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck, p. 129-152.
- PERKINS, D.N. (1995). « L'individu-plus: une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, 111, p. 57-71.
- TIERNEY, R.J., M.A. CARTER et L.E. DESAI (1991). *Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom*, Norwood, Christopher-Gordon.
- VANHULLE, S. (2006). « Le portfolio, un outil d'alternance intégrative », dans A. Akkari et S. Heer (dir.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: perspectives de recherche comparative*, Haute École pédagogique Bejune, Actes de la recherche, 5, p. 23-36.
- VANHULLE, S., F. MEHRAN et C. RONVEAUX (2007). « Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes », dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 7-45.

WIGGINS, G. (1989). « Teaching to the (authentic) test », *Educational Leadership*, 46(7), p. 41-47.

3

L'encadrement, l'évaluation et la concertation au service de la formation des stagiaires en enseignement

Sylvie Ouellet

*Université du Québec à Trois-Rivières
Sylvie.Ouellet@uqtr.ca*

Alain Pache

*Haute École pédagogique de Lausanne
alain.pache@hepl.ch*

Liliane Portelance

*Université du Québec à Trois-Rivières
Liliane.Portelance@uqtr.ca*

Ce texte présente les pratiques d'encadrement des stagiaires, de concertation de leurs formateurs et d'évaluation des compétences professionnelles dans deux contextes de formation, le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et la Haute École pédagogique de Lausanne (HEPL) en Suisse¹. En première partie, un cadre de référence permet de connaître le rôle des formateurs de stagiaires à l'UQTR, dont celui d'agir en concertation. Viennent ensuite la description des deux contextes de formation et les modalités respectives d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires. Un exemple d'encadrement des étudiants sur le terrain se rapporte au contexte vaudois. Il est complété par quelques constats et des pistes d'amélioration. Une dernière partie permet d'exposer brièvement les attentes des stagiaires de l'UQTR à l'égard des enseignants associés quant à l'encadrement et l'évaluation.

1. Cadre de référence selon un modèle québécois

À l'UQTR, l'encadrement du stagiaire et l'évaluation de ses apprentissages sont sous la responsabilité conjointe d'un enseignant praticien d'expérience et d'un superviseur universitaire. Le cadre de référence suivant correspond globalement à celui des universités québécoises.

1.1. L'encadrement et l'évaluation au service du développement des compétences professionnelles

L'encadrement d'un stagiaire par l'enseignant associé et le superviseur se réfère principalement à leur rôle de soutien au développement des compétences professionnelles du futur enseignant. Cette importante responsabilité signifie que le formateur de terrain qu'est l'enseignant associé et le formateur universitaire, en l'occurrence le superviseur de stage, sont tous deux appelés à accompagner et guider le stagiaire dans la construction de son identité professionnelle. Généralement, les propos de l'enseignant associé à l'endroit du stagiaire sont alimentés

1. Les termes enseignant associé et praticien formateur font référence au formateur de terrain et sont utilisés selon le contexte, québécois ou vaudois respectivement. Le superviseur universitaire québécois exerce un rôle sensiblement différent de celui du professeur formateur vaudois. Les deux sont rattachés au milieu de formation théorique.

par ses savoirs expérientiels (Carbonneau, 1993; Borko et Mayfield, 1995; Tardif, 1992). Le superviseur, en tant que représentant de l'institution universitaire, devrait être porté à faire référence à des concepts enseignés à l'université lorsqu'il s'adresse au stagiaire. Toutefois, autant un formateur que l'autre est invité à exposer et à expliciter ses savoirs en les rattachant à des savoirs théoriques qui portent sur l'apprentissage et l'enseignement. Ce faisant, la transmission d'expériences et de théories personnelles renforce la qualité et l'efficacité de la participation des formateurs au cheminement professionnel du stagiaire. Rappelons que la formation initiale en enseignement se déroule en alternance dans le milieu universitaire et le milieu scolaire et que le temps de présence du futur enseignant à l'école est beaucoup moindre que le temps passé à l'université. Dans ce contexte, l'étudiant a tout avantage à faire ses apprentissages de terrain sans tourner le dos aux connaissances qu'il acquiert à l'université. Afin qu'il soit enclin à intégrer harmonieusement et judicieusement tous les savoirs de sa formation plutôt qu'à les séparer en deux catégories distinctes, il importe que l'enseignant associé et le superviseur reconnaissent l'importance de cette intégration et aident le stagiaire à utiliser en complémentarité les savoirs théoriques et les savoirs expérientiels (Lamy, 2002; Portelance et Tremblay, 2006).

Soutenir le développement des compétences professionnelles du stagiaire exige de l'enseignant associé et du superviseur une approche réflexive de leur rôle de formateur, ce qui correspond à la capacité de poser un regard critique sur ses actes professionnels pour les modifier, au besoin. Dans le même sens, l'enseignant associé et le superviseur incitent le futur enseignant à questionner ses croyances, ses théories personnelles, ses pratiques d'enseignement et, idéalement, leur impact sur les progrès des élèves. Ils s'intéressent à la fois aux savoirs que le stagiaire a acquis dans le milieu universitaire et aux savoirs expérientiels qu'il construit en stage: ils lui demandent de partager ses expériences et de les enrichir par la distance réflexive. En lui faisant poser un regard réflexif et critique sur sa pratique professionnelle, l'enseignant associé et le superviseur aident le futur enseignant à mieux se connaître, à découvrir son style d'enseignant et à forger son identité d'enseignant (Gervais et Desrosiers, 2005).

Le stagiaire apprend ainsi progressivement à reconnaître les caractéristiques de son enseignement, les progrès qu'il fait, les aspects à améliorer et les moyens d'y arriver. Toutefois, cette forme de prise en charge de sa formation et cette volonté de faire des apprentis-

sages significatifs nécessitent un soutien approprié. Par des pratiques évaluatrices comprenant des observations précises et rigoureuses, suivies de commentaires judicieux et de questions qui portent à l'auto-questionnement, l'enseignant associé et le superviseur encouragent le stagiaire à faire une régulation continue de ses stratégies d'apprenant et de son développement professionnel. Mentionnons que l'enseignant associé a la possibilité d'intervenir fréquemment auprès du stagiaire, ce qui devrait le porter à exercer son rôle de façon soutenue.

1.2. La concertation entre les formateurs du stagiaire

La qualité de la formation du stagiaire repose en grande partie sur l'accompagnement et l'encadrement que lui offrent conjointement l'enseignant associé et le superviseur universitaire. Les commentaires et les suggestions de l'un et de l'autre influencent son cheminement professionnel. Le manque de communication substantielle et de coopération entre les deux formateurs serait le facteur le plus nuisible au processus de formation du stagiaire (Kauffman, 1992). En plus des impératifs de communication et de coopération, il est essentiel que les deux formateurs se positionnent comme des coformateurs du futur enseignant (Borko et Mayfield, 1995; Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant, 2006; Couchara, 1997). À ce titre, ils se dévoilent comme des professionnels qui font équipe, qui s'appuient mutuellement et dont les savoirs respectifs, quoique distincts, s'avèrent stimulants et enrichissants lorsque mis en relation et confrontés (Gervais et Desrosiers, 2005). Leur collaboration interprofessionnelle peut éviter au stagiaire de recevoir des messages contradictoires.

Cette collaboration est mieux assurée si le superviseur entre en contact avec l'enseignant associé quelques jours avant ou dès le début du stage, si les deux formateurs communiquent ensemble pendant le stage et si le superviseur prend le temps de rencontrer l'enseignant associé au cours de chacune de ses visites de supervision à l'école. Ces occasions de communiquer représentent autant de moments pour discuter des attentes à l'égard du stagiaire, de ses progrès, de ses difficultés et des défis qu'il peut relever, mais aussi pour s'entendre sur la teneur des commentaires à lui transmettre. Ces commentaires, qui concernent essentiellement les manifestations du développement des compétences professionnelles, constituent le matériau d'une évaluation formatrice ou, en d'autres termes, d'une évaluation au service des apprentissages que le stagiaire est appelé à faire au cours de son stage.

Ils permettent à l'enseignant associé et au superviseur de préparer conjointement l'évaluation finale en s'appuyant sur des éléments qui la justifient de manière rigoureuse.

2. Deux contextes de formation en milieu de pratique

Deux exemples de formation illustrent les applications de l'accompagnement et de l'évaluation du stagiaire en formation à l'enseignement, celui de l'UQTR et celui de la HEP de Lausanne. Mentionnons que la liste des compétences professionnelles est à peu près la même dans les milieux québécois et vaudois.

2.1. La formation en milieu de pratique à l'Université du Québec à Trois-Rivières

La formation à l'enseignement et, plus particulièrement, les orientations de cette formation et les compétences professionnelles que les étudiants sont appelés à développer s'inscrivent dans l'ensemble des changements majeurs dans le réseau éducatif québécois (Gouvernement du Québec, 2001). Une refonte du programme de formation à l'enseignement en adéquation avec les nouvelles orientations du renouveau pédagogique dans les écoles prescrit l'approche de formation par compétences et a manifestement un impact sur les stages en éducation. Dans ce cadre, le programme de formation des enseignants associés a également été renouvelé (Portelance et Lebel, 2004).

2.1.1. Description et objectifs des stages

La structure des stages, modifiée au cours de la décennie 1990, demeure la même : un stage à chaque année de la formation de quatre ans. Le stage I est un stage de sensibilisation et d'exploration du milieu scolaire, le stage II est celui d'un début d'intégration de savoirs psychopédagogiques et didactiques dans les pratiques d'enseignement, le stage III vise spécifiquement l'intervention pédagogique et la gestion de la classe et, finalement, le stage IV, un stage d'internat, a pour objectif de préparer le stagiaire à l'insertion professionnelle.

Le stage I, d'une durée de une ou deux semaines, selon le programme, permet au stagiaire de découvrir la réalité et l'environnement scolaire en tant que futur enseignant et d'apprendre à s'y intégrer. Il lui permet également de se familiariser avec l'organisation générale d'une école et d'en comprendre le fonctionnement. Le stagiaire a aussi l'opportunité de découvrir la spécificité d'une classe, eu égard aux composantes de l'organisation scolaire et sociale de l'école, et, parallèlement, de développer ses capacités d'observation et de réflexion.

Le stage II, d'une durée de quatre semaines, porte sur l'intervention didactique ou d'expérimentation d'habiletés d'enseignement. Ce stage permet au stagiaire de découvrir les défis et les exigences liées à la pratique de l'enseignement. Le stagiaire participe à la préparation et à la réalisation de différentes activités d'enseignement et commence à développer des habiletés de gestion de la classe et des attitudes spécifiques au contexte de ses interventions pédagogiques. Par exemple, en adaptation scolaire, ce stage vise le développement des attitudes appropriées à l'intervention auprès d'enfants en difficulté.

Le stage III, d'intervention pédagogique plus intensive qu'au stage précédent ou de prise en charge, est d'une durée de six ou sept semaines selon le programme. Ce stage permet au futur enseignant d'expérimenter diverses stratégies pédagogiques, d'améliorer et de développer ses compétences en matière de conception et de pilotage des situations d'enseignement et en gestion de la classe. De plus, ce dernier a l'occasion de mettre progressivement en actes ses connaissances sur l'individualisation de l'enseignement et le dépistage des difficultés des élèves. Lors de ce stage, le stagiaire est également appelé à acquérir des habiletés de réflexion dans l'action et sur l'action.

Le stage d'internat conclut la formation en milieu de pratique et permet à l'étudiant finissant d'avoir une idée plus précise de sa future insertion professionnelle. En effet, le stage d'internat, d'une durée de 12 semaines, donne au stagiaire l'occasion d'améliorer et de consolider les compétences requises en enseignement, c'est-à-dire toutes les compétences professionnelles attendues d'un enseignant. Le stagiaire prend en charge et exécute, de façon prolongée et continue, toutes les activités reliées à la tâche de l'enseignant associé. C'est également pour lui l'occasion de prendre conscience des différences entre les élèves et d'expérimenter diverses pistes d'adaptation individualisée de l'enseignement. Un objectif important du stage est l'application de pratiques novatrices et la personnalisation de l'enseignement.

L'UQTR encourage ses étudiants à faire des stages dans des milieux particulièrement proactifs, notamment par rapport à des stratégies d'enseignement et à l'innovation pédagogique. Les stagiaires sont encouragés à expérimenter diverses démarches pédagogiques adaptées à l'approche par compétences (pédagogie par projet, apprentissage par problème, individualisation des interventions pédagogiques dans le contexte de l'hétérogénéité des groupes et, incidemment, différenciation accrue de l'enseignement, de même que l'interdisciplinarité au secondaire).

2.1.2. L'évaluation des compétences professionnelles

Dans tous les programmes de formation en enseignement, le virage de l'évaluation de la progression des compétences professionnelles chez le stagiaire a été entrepris. Ce virage a exigé une mise à jour des guides de stage et une révision des grilles d'évaluation afin de les mettre en cohérence avec le référentiel des compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001). Le défi a été, entre autres, de trouver une façon de répartir les 12 compétences à travers les quatre années de stage en tenant compte des caractéristiques de chacune d'elles et en ayant toujours en ligne de mire qu'elles ne peuvent faire l'objet d'un bilan de manière similaire d'un stage à l'autre. Il convient aussi de ne pas perdre de vue qu'une compétence est considérée comme une « finalité sans fin » (MEQ, 2001). Ce travail relatif à l'évaluation des compétences sera en continuel mouvement puisqu'il faudra s'ajuster en fonction des observations relevées par les formateurs en milieu de pratique et les superviseurs. Il importe de noter qu'au baccalauréat en enseignement secondaire (BES) et au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (BEASS), les cotes S (succès) et E (échec) sont utilisées pour l'évaluation dans tous les cours-stages.

Les guides de stages et les grilles d'évaluation témoignent des efforts réalisés et de la nouvelle façon de faire relativement à l'évaluation des compétences. Par exemple, des descripteurs précisent les attentes à chacun des niveaux de stage (<www.uqtr.ca/stage/enseignement>). Au BEASS, le guide de stage a été remplacé par un Profil structurant la formation en milieu de pratique et met en perspective les quatre stages. Cette approche permet aux différents acteurs engagés, le stagiaire, l'enseignant associé et le superviseur, de porter un regard sur la progression dans le développement des compétences, en faisant des liens entre la formation théorique, l'application en milieu de pratique et la construction de l'identité professionnelle.

Dans tous les programmes, un bilan des expériences est présenté par le stagiaire sous la forme d'un portfolio ou dossier professionnel progressif qui rend compte de la pratique de l'enseignant apprenant.

2.1.3. L'encadrement des stagiaires: les rôles du superviseur de stage et de l'enseignant associé

Deux formateurs partagent le rôle d'encadrement et d'évaluation de la progression des apprentissages du stagiaire. Le superviseur universitaire, bien qu'il ne soit pas continuellement présent dans le milieu du stage, accomplit une tâche clé relativement à la formation du stagiaire. Il occupe une position privilégiée puisqu'il est, en raison de sa fonction, au carrefour du continuum théorie-pratique. Par ce fait même, il devient un médiateur au service de la construction de l'identité professionnelle du stagiaire. À l'instar de l'enseignant associé, le superviseur est un praticien de l'accompagnement; il crée les conditions de l'appropriation par le stagiaire des différentes facettes de l'enseignement et encourage les initiatives et la responsabilisation du stagiaire dans l'acte d'apprendre. Le superviseur et l'enseignant associé ne sont pas considérés comme les uniques détenteurs du savoir professionnel, mais plutôt comme des formateurs qui peuvent poser un regard averti sur les forces et les lacunes des stagiaires et sur les indices à prendre en compte en cours de formation. En toutes circonstances, ils demeurent les enseignants du stagiaire, ses professeurs en quelque sorte. Dans ce cadre, leur rôle ne consiste pas uniquement à évaluer le stagiaire, quoique l'évaluation du stagiaire soit partie prenante de leur rôle de formateur. Dans l'exercice de leurs fonctions, le superviseur et l'enseignant associé sont appelés à travailler en étroite collaboration. Les tâches et responsabilités de chacun sont clairement décrites dans les documents de stage de chaque programme.

Signalons que, dans chaque programme de formation à l'enseignement à l'UQTR, un professeur assume la fonction de responsable pédagogique de stage. Cette fonction comporte de nombreuses tâches qui touchent, entre autres, la conception et la production des documents nécessaires au déroulement des quatre stages. Le responsable pédagogique des stages intervient dans l'encadrement de l'ensemble des stagiaires ainsi que de ceux qui manifestent des difficultés majeures. Son rôle consiste aussi à assurer le bon déroulement des activités de formation en milieu de pratique des stagiaires de son programme. De plus, il s'occupe de la concertation des équipes de supervision de son programme et collabore étroitement avec les autres

responsables de stage des programmes en enseignement de l'UQTR. La prochaine section de ce texte présente la formation pratique selon le modèle vaudois.

2.2. La formation pratique à la HEP de Lausanne²

À la Haute École pédagogique de Lausanne (HEPL), la formation pratique se déroule dans les établissements partenaires de formation (EPF). Les praticiens formateurs sont chargés de l'accueil des étudiants, de leur formation et de la certification de leur formation pratique³. Quant aux professeurs formateurs, ils dispensent, en HEP, des modules qui, comme nous le verrons, articulent théorie et pratique, donc, renvoient inévitablement à la formation pratique. Dans le cas de la filière préscolaire et primaire, la formation en EPF se déroule en trois étapes. Une phase de sensibilisation (35 journées de stage en 1^{re} année de formation), pour que l'étudiant découvre la profession, identifie différentes modalités d'enseignement et expérimente des activités d'enseignement. L'étudiant est ainsi amené à entraîner les gestes professionnels de base et à explorer plusieurs cycles d'enseignement. Suit une phase de pratique guidée (38 journées de stage en 2^e année de formation), qui a pour but de permettre à l'étudiant de maîtriser la mise en œuvre des principes didactiques et d'intégrer les aspects transversaux de l'enseignement. L'étudiant est, par ailleurs, incité à observer et à analyser une procédure de décision, ainsi qu'à réaliser une à deux études de terrain (séminaires de recherche). Lors de la dernière étape, soit la phase de pratique autonome (3^e année de formation), où l'étudiant enseigne à temps partiel (de 30 % à 50 %). Selon les cas, l'étudiant accomplit ce stage professionnel dans des classes tenues par des praticiens formateurs ou tient une classe en remplacement d'un enseignant, sous la supervision d'un praticien formateur qui enseigne habituellement dans le même établissement.

La formation pratique sur l'ensemble des trois années correspond à 42 crédits ECTS – 12 crédits en 1^{re} année, 12 crédits en 2^e année et 18 crédits en 3^e année –, ce qui équivaut à plus de 23 % de l'ensemble

-
2. La plupart des éléments qui vont suivre figurent dans le plan d'études de la HEP du Canton de Vaud, pour la filière préscolaire et primaire (version de décembre 2005).
 3. À la fin de 2006, on comptait une centaine d'établissements partenaires de formation et plus de 550 praticiens formateurs.

des crédits à obtenir dans le cadre du « Bachelor ». La formation vise une véritable articulation entre théorie et pratique plutôt qu'une simple alternance entre deux lieux de formation (Perrenoud, 2001a). Elle tente, plus particulièrement, de développer une articulation entre action et réflexion, quel que soit le lieu de formation, entre la référence à une pratique et la référence à des savoirs théoriques, entre ce que l'on apprend en stage et ce que l'on apprend dans les modules de formation, entre l'expérience personnelle et les expériences des autres.

Pour tendre vers cette articulation intégrative, six modalités sont mises en œuvre :

- la référence à un référentiel de compétences commun :
- la place importante accordée à l'analyse de situations d'enseignement concrètes et globales, de l'analyse de situations simples à des situations plus complexes :
- la théorisation progressive à partir de représentations et situations tirées de la réalité professionnelle :
- la contextualisation des propos théoriques :
- la construction de liens entre professeurs formateurs et praticiens formateurs :
- la conduite d'activités en stage, élaborées dans le cadre des modules de la HEP.

L'ensemble des partenaires de la formation soutient et assure ainsi les liens entre théorie et pratique. Cette articulation trouve bien sûr son ancrage dans les stages, mais également dans les modules suivis, dans les séminaires d'intégration et lors de l'élaboration du mémoire professionnel. Les documents de suivi des stages (contrat de stage, bilans formatifs et certificatifs), le dossier de formation ainsi que le journal de bord de l'étudiant permettent de garder une trace des apprentissages réalisés.

2.2.1. L'évaluation des compétences professionnelles

L'organisation de la formation autour d'un référentiel comprenant 11 compétences professionnelles dicte le principe général de l'évaluation tout au long de la formation initiale. Il s'agit, d'une part, pour l'étudiant, de prendre la mesure de l'acquisition progressive de ces compétences et, d'autre part, pour l'institution, d'attester de ces acquis. Deux types d'évaluation répondent à ces objectifs. Une évaluation

formative, requise pour tout élément de formation, qui doit répondre aux besoins de l'étudiant. Elle peut prendre diverses formes, selon la modalité de formation en jeu : de l'exercice illustrant un cours à l'entretien individuel sur un travail de séminaire, en passant par des tests formatifs ou, pour les stages, des documents de suivi remplis régulièrement par le praticien formateur et discutés avec l'étudiant. Une évaluation certificative, à l'issue de chaque module, comme à la fin de chaque année de stage et au terme du mémoire professionnel, mesure l'atteinte des niveaux de maîtrise pour chacune des compétences professionnelles définies par le référentiel. Elle peut prendre différentes formes : l'examen oral, l'examen écrit, le travail personnel ou de groupe, la présentation orale ou le bilan de stage. Elle peut s'opérer par le biais d'une seule épreuve ou en combiner plusieurs.

Une progression est définie par le plan d'études, car toutes les compétences ne sont pas travaillées au même stade de la formation. En première année, quatre compétences sont abordées : s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ; agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ; concevoir et animer des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études ; planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe-classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.

En deuxième année, quatre nouvelles compétences s'ajoutent : agir en tant que professionnel critique et interprète d'objets de savoirs et de culture ; évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves ; coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées ; communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

En troisième année, trois nouvelles compétences sont travaillées : adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap ; intégrer les technologies de l'information et de la communication pour la préparation et le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, la gestion de l'enseignement et le développement professionnel ; travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés.

Pour chacune des 11 compétences sont définis des niveaux de maîtrise et, parfois, des critères permettant aux formateurs d'évaluer la compétence sur une échelle de six positions (de A à F). À titre d'illustration, voici un extrait du bilan certificatif des stages de deuxième année (un exemple de démarche travaillant cette compétence sera proposé ci-dessous):

TABEAU 1. Extrait du bilan certificatif des stages de deuxième année, filière préscolaire et primaire (HEPL)

Compétences niveaux de maîtrise (et, le cas échéant, critères)	Évaluation des niveaux de maîtrise
<p>5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves et ajuster son enseignement en fonction de ses observations (aptitude à s'adapter); - utiliser à bon escient un éventail de techniques d'évaluation formelle et informelle (dont notamment l'autoévaluation des élèves) [aptitude à pratiquer diverses formes d'évaluation]; - recourir à des stratégies d'évaluation permettant d'impliquer les élèves, les aider à prendre conscience de leurs manières d'apprendre, de leurs forces et de leurs besoins et les encourager à se fixer des objectifs d'apprentissage personnels (prise en compte des apports des élèves); - communiquer à l'élève et à ses parents les contenus, les modalités et les résultats d'un processus d'évaluation, ainsi que les modalités de régulation envisagées. 	<p><input type="checkbox"/> A</p> <p><input type="checkbox"/> B</p> <p><input type="checkbox"/> C</p> <p><input type="checkbox"/> D</p> <p><input type="checkbox"/> E</p> <p><input type="checkbox"/> F</p> <p>Commentaire:</p>

2.2.2. Un exemple d'encadrement des étudiants sur le terrain

L'exemple qui va suivre montre comment se met en œuvre l'articulation théorie-pratique à la HEP Vaud et quels sont les rôles respectifs du praticien formateur (sur le terrain) et du professeur formateur (en HEP).

L'étudiant reçoit, en début de semestre, une consigne lui demandant de conduire en stage une démarche d'évaluation formative dans une discipline de son choix. Il est amené à tenir un journal de bord et à récolter des traces des différentes activités liées à la démarche (préparations de leçons, moyens didactiques utilisés, documents d'analyse, instruments de régulation, travaux d'élèves, documents d'autoévaluation...).

Le travail demandé pour la certification en HEP est un dossier comprenant les rubriques suivantes :

- la présentation du contexte d'enseignement ;
- le récit de la démarche conduite en classe (actions de l'enseignant, activités des élèves, obstacles, satisfactions, ...);
- les modalités d'évaluation formative mises en œuvre et l'argumentation relative (démarche diagnostique, autoévaluation, coévaluation, différenciation, régulation);
- une conclusion (indiquant le transfert éventuel des modalités mises en œuvre à d'autres situations d'enseignement, les acquis réalisés par l'étudiant...).

Pour évaluer la compétence 5 (voir le tableau 1), l'équipe de professeurs formateurs a défini deux critères supplémentaires. Le premier critère est l'argumentation en lien avec différents cadres théoriques : elle est pertinente au choix de la modalité, de la forme des outils et du moment de son utilisation. Le deuxième concerne les propositions d'améliorations de la démarche formative mettant en évidence une réflexion sur l'adéquation des modalités et des outils.

Le professeur formateur en charge du séminaire dispose de 24 heures de formation – 12 fois deux heures de cours réparties sur un semestre – pour accompagner les étudiants à plusieurs niveaux : dans l'intégration des concepts de base à mettre en œuvre; dans la préparation de la séquence à mener en classe (en collaboration avec le praticien formateur); dans l'analyse des matériaux récoltés⁴.

4. Ce séminaire de deux crédits ECTS s'inscrit dans un module de six crédits comprenant par ailleurs :

- un cours sur les croyances, conceptions et fonctions de l'évaluation;
- un séminaire centré sur l'apprentissage de la lecture;
- un séminaire centré sur l'analyse d'erreurs en mathématiques.

Le travail du praticien formateur consiste à accompagner l'étudiant dans le choix de la classe (s'il intervient dans plusieurs classes), le choix de la discipline et du sujet à aborder. Il va, par ailleurs, suivre chacune des étapes d'enseignement, afin de permettre à l'étudiant de réguler ses propres actions pour atteindre les niveaux de maîtrise apparaissant dans le tableau 1. En résumé, il évaluera la même compétence que le professeur formateur, mais non plus sur la base d'un texte réflexif : le praticien formateur aura pu suivre sur le terrain toutes les étapes du travail et de la réflexion de l'étudiant.

À titre d'illustration, voici quelques extraits, tirés du texte réflexif des étudiants, mettant en évidence les apprentissages réalisés.

Cette séquence d'enseignement m'a appris à différencier mon enseignement et à l'adapter en fonction des difficultés vécues par mes élèves. [...] Nous apprenons beaucoup sur les élèves lorsque nous prenons le temps de les considérer individuellement. J'ai mis beaucoup d'énergie dans mes moments d'enseignement pour permettre aux élèves un développement maximum de leurs compétences. J'ai beaucoup appris sur mes propres capacités. L'enseignement de cette séquence m'a permis de passer de la théorie à la pratique. Parler des évaluations formatives est plus simple que de les pratiquer. Pourtant, je pense, qu'à long terme, cela peut être autant bénéfique à l'enseignant qu'à l'élève. C'est dans ce but que j'espère continuer à les pratiquer avec mes futurs élèves (Julie)⁵.

Par cette séquence et au cours de ce module 203 concernant l'évaluation, je pense avoir acquis de manière globale les principes et concepts qui régissent le processus d'évaluation formative. Je pense avoir fait un grand pas en avant quant à l'acquisition de la compétence n° 5 du référentiel sans pour autant être parfaitement parvenue à gérer tous les aspects et avoir exploité pleinement toutes les modalités. Je pars du principe qu'il faut appliquer un certain nombre de fois les stratégies que l'on nous apprend à exploiter en cours pour les maîtriser parfaitement. Voilà pourquoi je me réjouis du stage en double commande qui me permettra d'améliorer ce qui n'est pas tout à fait acquis. Si je devais décrire ce qui reste encore en suspens, ce serait :

- *Faire participer davantage les élèves lors du processus d'auto-évaluation.*
- *Être plus attentive quant aux connaissances préalables des élèves pour mieux adapter les situations d'apprentissage (Stéphanie).*

5. Tous les prénoms mentionnés ici sont fictifs.

2.2.3. Limites et pistes d'amélioration

La principale limite de ce dispositif est liée au manque de communication entre praticiens formateurs et professeurs formateurs. En effet, aucune rencontre en lien avec les modules n'est prévue sur le plan institutionnel et les consignes de stages sont transmises directement aux étudiants. Elles sont certes disponibles sur le réseau informatique de l'école auquel les praticiens formateurs ont accès, mais elles ne sont pas toujours consultées. Il résulte, de ce fait, parfois des difficultés, pour l'étudiant, à mettre en œuvre la démarche didactique souhaitée (en l'occurrence une démarche d'évaluation formative), mais également des difficultés liées aux conceptions que chaque formateur a de l'évaluation (et même de la formation en général). L'extrait ci-dessous, tiré d'un autre texte réflexif, montre bien la difficulté rencontrée par cette étudiante, qui ne perçoit pas la cohérence entre les attentes du terrain et les attentes de l'institution :

Ce qui a été difficile, c'est le fait que nous n'avions pas le choix, ni des thèmes, ni de comment travailler. Notre praticien formateur n'avait pas les mêmes points de vue que nous et nous n'avons pas pu appliquer les modalités d'évaluation que nous souhaitions réellement travailler. [...] Je crois aussi que, dans ma pratique future, je favoriserai l'autoévaluation que je n'ai malheureusement pas pu mettre en place durant ce stage. Pour cela, je souhaite apporter le portfolio qui est le support principal et garant de la continuité de l'évaluation formative, comme vu durant les cours (Estelle).

Outre une meilleure communication entre partenaires de la formation, il s'agit désormais de faire comprendre aux praticiens formateurs que nous sommes tous théoriciens, tous praticiens et tous formateurs de terrain (Perrenoud, 2001a). Cela revient à dire que la formation professionnelle devient, dans son entier, une formation pratique au sens où elle prépare à un métier. Le terrain ne devrait ainsi pas être la seule composante de la formation qui se réfère à la pratique, ni le seul lieu où la théorie fait défaut. De même, les professeurs formateurs en institution devraient pouvoir s'appuyer sur des situations réelles d'apprentissage.

Une autre limite renvoie davantage au référentiel de compétences qu'au module analysé. En effet, pour que la compétence soit travaillée efficacement en formation, il s'agit de définir, d'une part, les familles de situations de travail dont la maîtrise globale appelle une compétence spécifique et, d'autre part, les principales ressources à mobiliser (Perrenoud, 2001b). Parmi ces dernières, rappelons que l'on peut

trouver des savoirs (déclaratifs, procéduraux, conditionnels), mais aussi des capacités (habiletés, schèmes de perception, de pensée, de jugement) et d'autres ressources à visée normative (attitudes, valeurs, rapport au savoir, à l'action, à l'autre...).

En effet, une enquête réalisée à la HEP de Lausanne et présentée lors de la première rencontre de collaboration entre l'UQTR et la HEPL portant sur l'évaluation des compétences professionnelles (Perrin et Martin, 2006) a montré que les différents acteurs de la formation ne parviennent que difficilement à faire des liens entre les modules et les compétences, mais aussi entre les compétences, les ressources à mobiliser et les familles de situations professionnelles. Ce travail devrait, sans conteste, se réaliser au plus vite, même si l'on s'expose à des risques de schématisation et de simplification des fonctionnements individuels (Perrenoud, 2001b). Cela permettrait, en tout cas, à chaque formateur, de tenir un discours beaucoup plus cohérent et aux étudiants, de comprendre plus vite comment ils pourraient procéder pour atteindre le but fixé.

De manière plus générale, enfin, une instance de régulation du référentiel et de ses usages devrait être mise sur pied, afin de pouvoir suivre l'évolution de l'école et de la société en général (Perrin et Martin, 2006). Mais attention, la formation des enseignants étant complexe, gardons à l'esprit que celle-ci ne peut se réduire au langage des compétences : les valeurs, l'identité et les postures sont également à travailler en formation, même si l'approche par compétences a parfois tendance à le faire oublier.

La présentation de quelques attentes des stagiaires semblait pertinente pour appuyer ce dernier point. La prochaine section traite de cet aspect.

3. Quelques attentes des stagiaires à l'égard du formateur de terrain

Notre intérêt pour le rôle de l'enseignant associé nous a incité à vouloir connaître les attentes des stagiaires à leur égard. Au cours de l'hiver 2005, des chercheurs de l'UQTR ont fait passer un questionnaire aux stagiaires de 3^e année et de 4^e année des programmes du baccalauréat en enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP), enseignement secondaire (BES), adaptation scolaire et sociale (BEASS). Le questionnaire contenait cinq questions ouvertes dont deux

étaient subdivisées en trois catégories. Dans la présentation suivante des résultats, nous exposons les points saillants des réponses des stagiaires du BES et du BEASS⁶.

À la première question, ayant pour but d'identifier la compétence de l'enseignant associé considérée comme la plus importante, c'est la disponibilité qui a été mentionnée par le plus grand nombre d'étudiants. Les autres réponses qui émergent sont la communication, la rétroaction, l'écoute, l'ouverture et la compétence en tant que guide. La deuxième question portait sur les caractéristiques d'un enseignant compétent. Les réponses sont sensiblement les mêmes qu'à la question précédente. Cela autorise à penser que, pour les répondants, les compétences d'un enseignant associé et les caractéristiques d'un enseignant associé compétent se recoupent.

La troisième question concernait les interventions attendues de la part de l'enseignant associé relativement à trois composantes d'une formation à l'enseignement. Par rapport à la planification de leur enseignement, les étudiants s'attendent surtout à de la supervision et à de l'assistance. Les étudiants du BES aspirent à être bien renseignés sur les méthodes d'enseignement de l'enseignant, à être guidés par lui et à recevoir ses commentaires, ses conseils et ses suggestions d'amélioration. Les finissants apprécient particulièrement que l'enseignant soit ouvert à la discussion avec son stagiaire. Par rapport à l'enseignement proprement dit, les attentes des stagiaires à l'égard de l'enseignant se résument à des conseils, des trucs et des stratégies. Ils veulent aussi avoir la liberté d'enseigner selon leur propre style. Enfin, par rapport à la gestion de classe, les étudiants désirent que l'enseignant associé agisse comme un conseiller et un guide. Toutefois, ils espèrent avoir la possibilité de se comporter de manière autonome, indiquant que l'enseignant ne devrait pas intervenir en classe, sauf en cas de difficulté majeure. Les finissants du BES souhaitent que l'enseignant prenne le temps de discuter avec son stagiaire sur les divers aspects de sa gestion de classe.

La quatrième question invitait les étudiants à faire part de leurs attentes relatives à l'observation, à la rétroaction et à l'évaluation. Quant à la première de ces facettes du rôle d'un enseignant associé, les étudiants demandent surtout des observations fréquentes, discrètes, régulières et effectuées à des moments diversifiés des périodes

6. Nous présentons l'analyse des réponses des 74 étudiants du BES et des 44 étudiants du BEASS au secondaire.

d'enseignement. Au sujet de la rétroaction, les attentes formulées par le plus grand nombre d'étudiants peuvent être résumées ainsi : la rétroaction fréquente et constructive. Les étudiants utilisent le terme franchise pour qualifier l'attitude désirée chez l'enseignant. Les finissants expriment leur besoin de discuter avec lui au cours de la période de rétroaction. Par rapport à l'évaluation, les interventions souhaitées comprennent l'énoncé de commentaires positifs et négatifs, et ce, dans une atmosphère qui favorise la discussion. Les étudiants du BEASS considèrent important que l'enseignant associé consacre le temps approprié à une bonne discussion. Ceux du BES veulent une évaluation juste, objective et adaptée au niveau de la formation de l'étudiant.

À la dernière question, rédigée pour savoir quel rapport avec l'enseignant associé les stagiaires préfèrent entretenir pendant le stage, les étudiants du BEASS répondent majoritairement qu'ils s'attendent à une relation professionnelle, à de l'entraide et à un contact amical. Les futurs enseignants du secondaire aimeraient une relation d'amitié, de complicité et de respect, tout en favorisant une relation à caractère professionnel.

Ce bilan des réponses des aspirants à la profession enseignante (Portelance et Ouellet, 2006) met en évidence que leurs attentes à l'égard de l'enseignant associé concernent son rôle de guide et de conseiller, mais également une attitude d'ouverture à la discussion et une grande disponibilité. Sans disponibilité, l'enseignant associé ne peut pas faire des observations et des rétroactions fréquentes ni établir avec son stagiaire une relation empreinte de complicité et de respect. Ces conclusions corroborent les résultats d'une recherche qualitative menée en 2003-2004 avec des dyades formées d'un enseignant associé et d'un stagiaire finissant (Portelance et Durand, 2006). Ajoutons qu'une relation caractérisée par le respect mutuel et le dialogue, telle qu'elle est souhaitée par les répondants, favorise l'amélioration continue du stagiaire et l'honnêteté de l'enseignant associé dans l'évaluation du développement des compétences professionnelles du futur enseignant.

■ Conclusion

Précisons que l'encadrement, l'évaluation et la concertation dans le contexte de la formation initiale des enseignants sont des thèmes complexes. On ne peut simplifier cette formation qu'à la seule préoccupation de développer des compétences. En effet, de nombreux auteurs ont mis en évidence les limites des référentiels de compétences. Parmi ceux-ci, Paquay (2004) en relève quatre principales. Premièrement, les nouveaux modèles de fonctionnement scolaire ne sont pas assez pris en compte, soit l'habileté à préparer le changement, ou celle qui consiste à s'engager comme acteur dans des écoles qui fonctionnent comme des organisations apprenantes. Deuxièmement, le fonctionnement réel des enseignants en situation n'est pas considéré dans sa complexité. Par exemple, les spécificités disciplinaires ne sont pas assez prises en compte. Il s'agirait dès lors de réintroduire des savoirs et compétences disciplinaires dans les référentiels (Audigier, 2004). Troisièmement, le métier dans son vécu est généralement absent des référentiels et la prise en compte de la dimension affective n'est pas suffisamment présente. Et, quatrièmement, les référentiels et autres « standards » sont toujours lourds de conceptions du métier. Les paradigmes traditionnels, comme la transmission de connaissances ou la construction de connaissances, ont encore la part belle.

Il est intéressant de constater que les réflexions sur ce sujet sont les mêmes de chaque côté de l'Atlantique. Il est donc important de réfléchir sur les limites de la formation qui s'appuie exclusivement sur un référentiel de compétences. Les différentes perspectives mises en cause dans cette formation ne peuvent se restreindre à cette dimension unique. Le développement de projets de recherche visant la compréhension des thèmes abordés dans ce texte semble nécessaire. Des sujets tels que les pratiques et discours des étudiants lors de stages professionnels ou encore les compétences et la formation des formateurs en enseignement seront sûrement au programme des chercheurs en éducation.

Bibliographie

- AUDIGIER, F. (2004). «L'évaluation des enseignants entre le respect des programmes et la complexité professionnelle», dans L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*, Paris, L'Harmattan, p. 259-274.
- BORKO, H. et V. MAYFIELD (1995). «The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach», *Teaching and Teacher Education*, 11(5), p. 501-518.
- CARBONNEAU, M. (1993). «Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines», *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), p. 33-57.
- COMITÉ-CONSEIL SUR LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (2006). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- COUCHARA, C.A. (1997). *The Supervisory Role of Cooperating Teachers: A Study of Critical Incidents which Influenced Student Teachers*. Thèse de doctorat inédite, Bethlehem, PA, University of Lehigh, *CBCA Education*, 9732863.
- GERVAIS, C. et P. DESROSIERS (2005). «Les visites de supervision: un contexte favorable aux interactions enrichissantes et à la mise en relation de savoirs?», 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. 389-410.
- KAUFFMAN, D. (1992). «Supervision of student teachers», mai, *Eric Digest*, ED344873, <www.ericdigests.org/1992-4/student.htm>, consulté le 16 septembre 2006.
- LAMY, M. (2002). «Des dispositifs de formation de formateurs d'enseignants, pour quelle professionnalisation?», dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 43-57.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- PAQUAY, L. (dir.) (2004). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD, Ph. (2001a). «Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance», dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation. Éducation – Santé – Travail social*, Paris, Éditions Seli Arslan, p. 10-27.
- PERRENOUD, Ph. (2001b). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_2001/2001_33.html>, consulté le 9 avril 2008.

- PERRIN, N. et D. MARTIN (2006). « Interroger le référentiel de compétences de la HEP Vaud à partir des représentations de ses usagers », Présentation lors du Symposium UQTR-HEP Vaud, *Évaluation des compétences professionnelles*, Lausanne, 29-31 mai.
- PORTELANCE, L. et C. LABEL (2004). *Programme de formation des enseignants associés : orientations et référentiel de compétences*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- 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 S. OUELLET (2006). « Attentes des stagiaires à l'égard des enseignants associés », Présentation lors du Symposium UQTR-HEP Vaud, *Évaluation des compétences professionnelles*, Lausanne, 29-31 mai.
- PORTELANCE, L. et F. TREMBLAY (2006). « Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement », dans J. Loiseau, L. Lafortune 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. 41-54.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques.



**L'évaluation
des compétences
en milieu professionnel**
**Mises en perspective
et réflexions d'un praticien**

Olivier Perrenoud

Praticien formateur

Haute École pédagogique de Lausanne

olivier.perrenoud@hepl.ch

Le mouvement de professionnalisation, à la fois dans l'enseignement et dans la formation à l'enseignement, a donné lieu dans de nombreux établissements de formation tout comme à la Haute École pédagogique de Lausanne (HEPL), à l'apparition de référentiels de compétences pour la formation des futurs enseignants. L'un des enjeux de ces référentiels de compétences est de correspondre aux activités spécifiques du travail réel. L'approche par compétences est aujourd'hui largement répandue dans l'école et dans la formation des enseignants, cependant, le problème de l'évaluation de ces compétences n'est pas encore entièrement résolu.

Une compétence traduit l'utilisation d'un ensemble de ressources dans une situation de travail réel (Perrenoud, 2000). Dans cette perspective, il semble naturel que les futurs enseignants soient évalués sur la mobilisation de compétences professionnelles au sein d'un milieu de pratique. Il faut alors non seulement envisager l'évaluation des compétences sur le terrain, mais aussi et surtout à plusieurs reprises, puisqu'une compétence renvoie le plus souvent à une classe de situations. L'acquisition d'une compétence ne peut en effet se vérifier qu'à travers une succession de situations dans lesquelles l'étudiant peut témoigner, en contexte, des savoirs et des habiletés qu'il possède. Dès lors, il s'agit d'envisager la construction et l'évaluation des compétences sur un moyen ou long terme pour pouvoir rendre compte de la progression de l'étudiant, ce qui nécessite probablement la coopération entre plusieurs formateurs tout au long du trajet de formation (Ferry, 2003).

Dans les dispositifs de formation qui relèvent de l'alternance, les stages sont souvent considérés *ipso facto* comme l'espace de la pratique: ils renvoient alors à une rupture inévitable entre les lieux et les moments de formations souvent liée à une dichotomie théorie-pratique. Dès lors, l'évaluation des compétences se réfère souvent à des fonctionnements et des modalités spécifiques selon qu'on se situe dans l'institut de formation ou sur le terrain.

L'évaluation des étudiants en formation à l'enseignement qui effectuent un stage en milieu scolaire représente depuis toujours un enjeu important. Plus que jamais avec l'apparition de référentiels de compétences pour la formation, la question de l'évaluation souligne la difficile articulation entre la pratique et la théorie dans la formation initiale. Force est de reconnaître qu'aujourd'hui évaluer les actions pédagogiques d'un stagiaire pose un certain nombre de questions.

Je tenterai d'apporter un éclairage sur les modalités d'évaluation en milieu de pratique et sur les enjeux que cette évaluation recouvre. Dans un premier temps, j'aborderai la formation pratique et la figure du formateur de terrain au sein de la HEP Vaud. Je situerai ensuite l'importance des enjeux qui se nouent dans le processus d'évaluation d'un stagiaire à l'enseignement. Enfin, je pose une conclusion provisoire en ouvrant sur des perspectives pour l'avenir des formateurs de terrain et la nécessaire collaboration entre les formateurs des différents lieux de formation. L'ambition de ce chapitre n'est pas de promouvoir une bonne solution qui est probablement différente pour chaque acteur du système et chaque apprenant en formation. Mon intention est de mettre en discussion un dispositif de formation pratique qui relève d'une pédagogie de l'alternance.

1. La formation pratique à la HEP de Lausanne

La formation pratique s'incarne dans des stages dont la durée varie de quelques jours à plusieurs mois. Chaque stage est caractérisé par des modalités et des objectifs spécifiques. L'ensemble de la formation pratique se déroule en trois étapes : sensibilisation, pratique guidée et pratique autonome qui correspondent respectivement aux première, deuxième et troisième années de formation.

Parcours de formation HEPL
Phases de formation pratique

<i>Stages blocs</i>		<i>Stages filés</i>		<i>Stages filés</i>	
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
<i>Phase 1 : sensibilisation</i>		<i>Phase 2 : pratique guidée</i>		<i>Phase 3 : pratique autonome</i>	

Durant la première année de formation, l'étudiant est en stage pendant huit semaines. Tout au long de cette phase, les stages sont organisés selon la forme temporelle intensive de une ou plusieurs semaines d'affilée. Il a ainsi l'occasion de découvrir le champ professionnel et d'entraîner des gestes professionnels de base. Lors de la deuxième année de formation, les moments de stage sont structurés selon une organisation qui étale un stage sur six mois, à raison d'une journée par semaine. Les 38 journées de stage ont pour but de permettre à l'étudiant d'intégrer les aspects transversaux et didactiques de l'enseignement. En troisième et dernière année de formation,

deux stages professionnels donnent la chance d'exercer une pratique à travers un enseignement à temps partiel compris entre 30 % et 50 % du temps scolaire. Il s'agit alors pour les étudiants de perfectionner leur maîtrise des différentes compétences professionnelles en vue d'assumer progressivement la conduite autonome de l'enseignement. Durant ces trois phases, la formation pratique est placée sous la responsabilité de formateurs de terrain, appelés praticiens formateurs.

2. La figure du formateur de terrain

Dans les orientations des Hautes Écoles pédagogiques (HEP) qui mettent en œuvre une « alternance intégrative » de la théorie et de la pratique (Altet, 1994 ; Malglaive, 1990), les formateurs de terrain ne sont plus à considérer comme de simples auxiliaires qui ouvrent leur classe, ni comme des experts dont il s'agit de répliquer les pratiques en tant que modèle idéal de l'enseignement. L'un des principes retenus pour l'organisation des activités de formation pratique est la mise en place d'un processus d'accompagnement constant de l'articulation théorie-pratique. Dans ce processus, ce sont les formateurs responsables de l'encadrement des stagiaires qui peuvent le mieux assurer le maintien d'un effort de compréhension et de réflexion par lequel le futur enseignant construit du sens entre son expérience de terrain et sa formation théorique (Zeichner, 1983). Dès lors, les formateurs de terrain sont appelés à se situer comme des partenaires de la formation, au même titre que le formateur de l'institut et que le stagiaire lui-même (Bélaïr, 1996).

Pendant les différentes périodes de stage, l'étudiant côtoie le formateur de terrain dans l'exercice de son métier. Il le voit travailler, enseigner, agir et prendre des décisions, collaborer avec d'autres professionnels. L'étudiant vit et partage le quotidien, tandis que le formateur se laisse regarder, rend visibles ses gestes, ses paroles et ses tours de main. La mission du praticien formateur consiste alors à guider et à superviser la réflexion et le travail du stagiaire placé sous sa responsabilité. Avec Carbonneau et Héту (2001), je pense que la présence du formateur dans le milieu de la pratique est alors un principe de formation efficace, du moins si elle est l'occasion d'un recul suffisant et qu'elle postule un respect et une complémentarité dans le partenariat entre les lieux de formation. Elle permet d'entreprendre une démarche clinique, en créant un espace où la pratique tend à se

théoriser, tout en respectant l'engagement du professionnel. Le rôle du terrain n'est alors plus d'offrir simplement un bain de pratique ou de donner à voir une pratique exemplaire, mais bien de concourir à la construction de réelles compétences professionnelles.

Dans ce cadre, pour un formateur sur le terrain, l'un des problèmes qui semble surgir est la difficulté à gérer à la fois la formation d'un étudiant et le cheminement d'une cohorte d'élèves. Autrement dit, de subordonner la recherche de l'efficacité à la problématisation des incidents critiques et à la mobilisation de l'analyse de pratiques professionnelles pour former un enseignant et travailler sur son *habitus* (Perrenoud, 2001). En effet, on constate souvent une confusion entre transmission du produit fini en référence à la pratique du formateur de terrain et transformation de l'*habitus* professionnel du stagiaire, transformation dont les nécessités ne sont pas forcément identiques aux besoins de la conduite de la classe dans le quotidien. Dès lors, il serait souhaitable que les praticiens qui collaborent à la formation aient en tête autre chose que l'urgence et la survie au sein des classes et qu'ils manifestent une volonté marquée de rassembler toutes les ressources pour offrir un terrain propice à la construction de compétences professionnelles.

3. La fonction de praticien formateur au sein de la HEP de Lausanne

La HEP Vaud donne au terrain une place très importante dans la construction des compétences professionnelles. Les formateurs de terrain contribuent de manière décisive à cette formation professionnelle des futurs enseignants en accueillant des stagiaires qui ne sont que de passage dans une classe et dans un établissement scolaire. Le milieu professionnel offre alors un terrain propice à un entraînement et à une évaluation de compétences en situation de travail réel.

Lorsqu'un praticien formateur rencontre un étudiant au début d'un stage, la partie qui s'engage est déjà, pour une part, prédéterminée par le cadre institutionnel qui lui échappe. Ainsi, à l'instar de Perrenoud (1999), qui retrace la position d'un formateur au sein d'un acteur collectif, le praticien formateur n'a pas prise sur :

- le format du stage qui est codifié par l'institution ;
- le temps et les espaces de stage qui sont assignés par l'institution et qui ne sont pas re-négociables en cours d'année ;

- les objectifs du stage, pour une grande part, prescrits par l'institution;
- les règles et les exigences de l'évaluation qui sont partiellement ou complètement imposées;
- le contrat didactique en partie préformé par l'institution.

Bien qu'il n'ait pas de prise sur ces aspects, le praticien formateur assume certaines responsabilités clairement identifiées :

- organiser le stage conformément aux consignes;
- garantir la formation pratique de l'étudiant;
- transmettre régulièrement une évaluation formative à l'étudiant;
- établir au terme d'une phase de stage, un bilan certificatif, en prenant contact avec le ou les éventuels praticiens formateurs concernés par l'évaluation de cette phase de formation.

On le constate, chaque praticien formateur joue une partition déjà largement prédéterminée par l'institution. Toutefois, le contexte de chaque stage rend nécessaire une approche « clinique » de l'intervention, au sens de la prise en compte de la singularité de chaque situation dans sa complexité.

4. L'évaluation des compétences sur le terrain

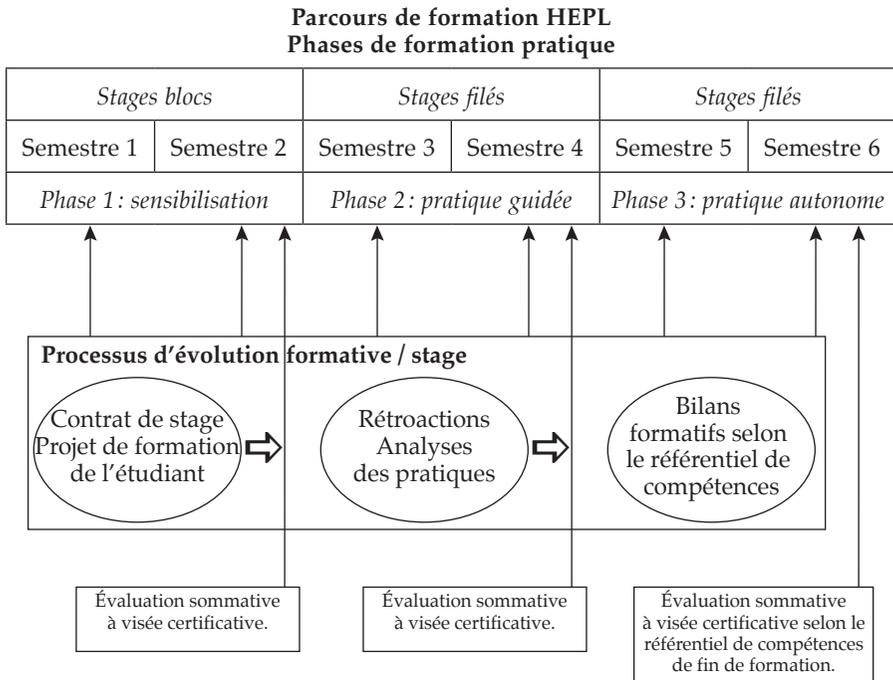
Quels que soient le moment du stage et la personnalité de l'étudiant, le praticien formateur doit interpréter avec le plus de justesse possible, dans le contexte donné du milieu de pratique, la capacité du stagiaire à maîtriser chacune des compétences attendues par l'institution en fin de formation. Dans cette perspective, il est nécessaire que le praticien formateur puisse rendre compte d'autres aspects que des généralités qui se traduisent alors par une simple note reflétant le degré de maîtrise d'une compétence. Évaluer en situation suppose un regard expert sur les éléments constitutifs d'une compétence, sur leurs articulations, sur les ressources mobilisées. Cela n'est possible que si l'enseignant formateur possède une représentation précise des savoirs et savoir-faire à mobiliser et de leur mise en synergie dans une situation. C'est à cette condition que le praticien formateur peut fonder une évaluation qui devienne réellement formatrice pour l'étudiant. Le regard d'un enseignant expérimenté aide alors le futur enseignant

à structurer ses apprentissages et offre des balises dans la pratique réflexive, dont le stagiaire est appelé à tenir compte sur sa pratique et sur lui-même.

Le processus d'évaluation des étudiants stagiaires à l'enseignement est donc avant tout une démarche d'observation et d'interprétation des capacités projetées de cet individu.

4.1. Les conditions cadres

Pour chaque stage, le processus d'évaluation peut se découper en trois phases: il s'agit de la sensibilisation, de la pratique guidée et de la pratique autonome.



Dans une perspective de formation, les évaluations formatives en cours de formation sont à considérer comme des outils au service du développement professionnel de l'étudiant. Seule l'évaluation sommative à la fin d'une phase est à prendre comme un bilan intermédiaire, ou comme un bilan final en fin de troisième année.

Au cours de rencontres préparatoires et de bilans intermédiaires, le stagiaire est amené à faire le point sur ses acquis et les défis à relever en vue de renforcer ou d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles. Partant de cette réflexion, l'étudiant élabore, avec le formateur de terrain, les priorités qu'il se donne tout en tenant compte du contexte de stage particulier dans lequel il s'inscrit. Ces intentions de formation sont consignées dans le contrat de stage avec les attentes réciproques de chacun des intervenants, stagiaire et formateur de terrain.

4.2. L'évaluation formative

Tout au long du stage, le formateur de terrain observe le stagiaire et donne des rétroactions sur ses gestes. C'est l'occasion d'échanger avec le stagiaire pour aborder un dialogue réflexif sur les différentes situations d'enseignement qui se sont présentées et de dégager les forces et les faiblesses du stagiaire. Le formateur de terrain analyse ainsi les compétences développées et mises en œuvre par l'étudiant. En partageant avec le stagiaire ses observations et ses réflexions, il participe à un processus d'analyse des pratiques. Il ne s'agit pas pour autant que l'enseignant sur le terrain fonctionne dans un cadre normalisé, mais plutôt qu'il participe à la construction plurielle de celle ou de celui qui apprend le métier.

En outre, à plusieurs reprises, le praticien formateur remet à l'étudiant un rapport périodique, qui est une occasion de faire le point sur les compétences professionnelles du stagiaire et de réajuster si nécessaire les priorités du stage. Il peut alors choisir, en accord avec l'étudiant, les axes qu'il prévoit développer. L'évaluation formative est donc de la responsabilité des acteurs du terrain dans le cadre défini par l'institution. Elle se veut résolument distincte de l'évaluation sommative, puisqu'elle n'intervient pas aux mêmes moments dans le parcours de formation.

4.3. L'évaluation certificative

Une évaluation sommative à visée certificative intervient à la fin de chaque phase. Elle est de l'entière responsabilité des acteurs de terrain. Ceux-ci remplissent un document qui est ensuite transmis à l'institut de formation. Afin de donner une image la plus complète et objective possible, le praticien formateur reçoit une copie de l'ensemble des

évaluations formatives qui ont eu lieu durant la phase concernée par l'évaluation et il prend contact avec les praticiens formateurs qui sont intervenus dans la phase du parcours des étudiants à évaluer. Un partage des appréciations du stagiaire et les prémices d'une coopération professionnelle sont ainsi instaurés dans ce processus qui implique l'évaluation des compétences contenues dans le référentiel de formation correspondant à la phase de pratique concernée.

4.4. Quelques biais dans l'évaluation

Comme je l'ai mentionné précédemment, évaluer les compétences professionnelles encore en développement d'un étudiant, c'est ne pas confondre l'efficacité d'une action pédagogique liée au contexte et à d'autres enjeux et la construction progressive de compétences génératrices d'une pratique professionnelle et réfléchie. De plus, dans ce cadre, il s'agit aussi, pour les praticiens formateurs, de dépasser quelques écueils lorsqu'ils évaluent les stagiaires :

- dépasser le cadre de la relation d'aide entre stagiaire et formateur de terrain pour endosser un rôle d'évaluateur ;
- évaluer des compétences que les formateurs de terrain ne maîtrisent pas forcément ;
- se sentir responsable lorsqu'un stagiaire ne parvient pas à maîtriser les compétences attendues ;
- ressentir de l'embarras lorsque le stagiaire démontre des difficultés et, notamment, lorsque ce dernier n'en est pas conscient.

Les praticiens formateurs ne sont en effet pas forcément à l'aise avec l'évaluation des stagiaires et avec la communication de cette évaluation aux adultes concernés. Il est parfois plus facile de laisser avancer un étudiant sous prétexte qu'il est en formation, en espérant qu'il trouvera bien quelqu'un sur sa route pour l'arrêter le jour où son incompétence sera tout à fait établie, plutôt que d'affronter soi-même la mise en échec d'un candidat. En corollaire, on se dit parfois que d'autres formateurs n'auraient pas laissé l'étudiant avancer autant dans sa formation s'il avait un niveau clairement insuffisant. Ainsi, on interprète et on se repose souvent sur les gestes des formateurs qui sont intervenus avant ou qui interviendront après dans le parcours d'un étudiant pour ne pas avoir soi-même à assumer la responsabilité d'une évaluation révélant des manques ou des difficultés. À cet égard, Gervais et Desrosiers (2005) ont aussi souligné que des ensei-

gnants sans formation spécifique à l'accompagnement de stagiaires ont beaucoup de difficultés à être négatifs envers les étudiants dans leurs commentaires évaluatifs. *A contrario*, il semble que des praticiens formés et soutenus acceptent plus facilement la responsabilité professionnelle de mettre un stagiaire en échec.

Par ailleurs, certaines enquêtes (Perrenoud, 1994) ont montré que le rôle d'évaluateur certificatif attribué aux formateurs de terrain les place en porte-à-faux. Ces derniers sont en effet invités à évaluer le développement des compétences de l'étudiant, processus dans lequel ils jouent eux-mêmes un rôle puisque en charge de leur régulation.

Enfin, les praticiens formateurs vivent parfois un réel dilemme. S'ils sont engagés dans la profession depuis de nombreuses années, ils savent bien que le contexte démographique a parfois conduit à confier des classes à des personnes faiblement ou rapidement formées. Dès lors, considérant que souvent l'étudiant en formation aime les enfants et qu'il rêve depuis toujours de devenir enseignant, pourquoi faire un malheureux alors que la norme a pu être élastique en d'autres temps ?

On le sent bien, les stratégies et les fuites sont multiples devant les responsabilités qu'impose le rôle d'évaluateur pour les formateurs de terrain. La coopération professionnelle entre les praticiens formateurs pourrait être un avantage dans le partage des pratiques réflexives et le fait d'assumer collectivement une évaluation. Cela nécessite toutefois que les formateurs concernés par le parcours des mêmes étudiants se rencontrent et développent une réelle coresponsabilité dans la formation sur le long terme et pas simplement pour un moment limité dans le cursus. Enfin, on aurait tort de sous-estimer les stratégies des étudiants eu égard à l'évaluation de leurs compétences sur le terrain. Ce sont d'abord des réponses rationnelles, au regard du système, que dicte une volonté de plaire pour réussir son stage et décrocher ainsi son diplôme.

Il serait aisé d'allonger la liste des difficultés inhérentes qui complexifient le processus d'évaluation entre futur enseignant en formation et formateur de terrain. Je souhaitais simplement attirer l'attention sur l'importance du processus d'évaluation d'un stagiaire à l'enseignement et sur ses enjeux.

Conclusion

La part de formation en milieu professionnel présente un avantage certain : celui d'obliger les différents acteurs engagés à aborder les compétences dans la complexité des situations réelles et d'interdire, par conséquent, un découpage qui pourrait tendre à les faire disparaître et à les perdre de vue. Mais à vouloir exagérément préserver la complexité, on court le risque que des formateurs de terrain proposent une pensée trop modélisante de la pratique, justement parce que les actes sur le terrain sont aux prises avec la complexité des situations et l'incertitude des informations qu'ils traitent dans leurs actions d'accompagnement de la formation pratique des étudiants. Avec Hensler (2004), je pense qu'une grande proportion de stages a pour effet pervers d'éloigner les étudiants des savoirs théoriques au profit de normes, de règles et de savoirs procéduraux, à moins que les formateurs de terrain ne suscitent une réflexion facilitant la théorisation des pratiques.

Il y a là des enjeux d'exploration et de recherche nécessaires à la validation des dispositifs actuellement mis en avant par les instituts de formation d'enseignants. Il importe aussi d'organiser le débat autour des apports de chacun des formateurs dans le développement et l'évaluation des compétences en formation initiale pour que l'ensemble des formateurs, quel que soit leur lieu d'intervention, tire à la même corde et puisse être garant de l'acquisition de compétences par les futurs enseignants.

Au terme de ce chapitre, je relèverai encore quelques pistes de réflexions qui devront accompagner l'évolution de notre pratique en formation d'enseignants :

- Une formation spécifique et conséquente des formateurs de terrain me paraît indispensable, notamment pour affronter la complexité de l'évaluation de compétences en situation professionnelle.
- La capacité à réfléchir sur les pratiques et à construire un lien théorie-pratique au cours des stages permettrait de créer des passerelles entre les lieux de formation, sans qu'elles soient à la charge de l'étudiant seulement.
- La mise en synergie réelle de tous les acteurs de la formation dans un système qui revendique l'alternance exigera certainement de repenser le rôle des formateurs en milieu de pratique. En reprenant des exemples de typicalité d'Astolfi (2004), on pourrait alors interroger les logiques qui fondent les formes dominantes

d'organisation et de gestion des formations au regard des figures sociales des acteurs et, notamment, des formateurs de terrain. Relèvent-ils d'une figure de collègue (formation sur le tas), de formateur (formation alternée), d'animateur (analyse des pratiques) ou de mentor (tutorat-accompagnement)?

Dans les métiers de l'humain, il y aura toujours une dimension importante reliée à l'engagement et à l'investissement de la personne. Il subsistera donc un écart entre un dispositif de formation, une démarche et l'action elle-même. Il s'agit alors de réaffirmer que la formation des enseignants est une responsabilité collective de toute la profession enseignante et des autorités scolaires. Un institut de formation d'enseignants est dynamique et la formation est de qualité si l'ensemble des acteurs travaille en convergence avec lui et adhère à son fonctionnement. Les chercheurs, formateurs et praticiens auraient donc intérêt à se rencontrer davantage pour discuter et construire ensemble des formations à l'enseignement qui reconnaissent les enjeux de la profession avant les enjeux politiques et qui placent réellement les compétences au cœur du dispositif de formation.

Bibliographie

- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Paris, Presses universitaires de France.
- ASTOLFI, J.-P. (dir.) (2004). *Savoirs en action et acteurs de la formation*, Condé-sur-Noireau, Publication de l'Université de Rouen.
- BÉLAIR, L.M. (1996). *Alternance et rapport théorie-pratique dans la formation professionnelle*, Conférence, Lausanne, Centre d'études et de formation de Lausanne.
- CARBONNEAU, M. et J.-C. HÉTU (2001). « Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle », dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, p. 77-96.
- FERRY, G. (2003). *Le trajet de la formation*, Paris, L'Harmattan.
- GERVAIS, C. et P. DESROSIERS (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement des stagiaires*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval.
- HENSLER, H. (2004). « Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation: quelles conditions aménager en formation initiale et continue », dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?*, Bruxelles, De Boeck, p. 179-200.

- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*, Paris, Presses universitaires de France.
- PERRENOUD, Ph. (1994). « Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? », dans F. Clerc et P.-A. Dupuis (dir.), *Rôles et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy, Éditions CRDP de Lorraine, p. 19-44.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *De quelques compétences du formateur-expert*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD, Ph. (2000). *Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence ?*, <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_28.html>, consulté le 20 août 2007.
- PERRENOUD, Ph. (2001). « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 181-207.
- ZEICHNER, K. (1983). « Alternative paradigms of teacher education », *Journal of Teacher Education*, 34, p. 3-9.



L'évaluation des compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner

Perspectives didactiques

Stéphane Clivaz

*Haute École pédagogique de Lausanne
stephane.clivaz@hepl.ch*

Noël Cordonier

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

Renée Gagnon

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

Corneille Kazadi

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

Avoir à évaluer des compétences professionnelles conduit à nous questionner sur l'évaluation des compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner des futurs enseignants. L'approche par compétences dans la formation à l'enseignement vise à rendre les enseignants en formation capables de faire appel à différentes ressources et à les mobiliser en contexte d'action (HEP, 2004; MEQ, 2001). Ainsi, la mise en place d'une telle approche « a une incidence directe sur les méthodes d'évaluation des apprentissages » (MEQ, 2001, p. 218).

Ce chapitre présente un regard, à la fois théorique et pratique mais aussi critique, sur une démarche de réflexion menée par des formateurs didacticiens pour évaluer le développement de la compétence relative à l'acte d'enseigner dans les perspectives de la didactique du français et de celle des mathématiques. Du point de vue théorique, d'une part, nous clarifions le concept de « compétence professionnelle » dans le champ de la formation des futurs enseignants et, d'autre part, nous dessinons les contextes d'évaluation susceptibles de rendre compte du développement de la compétence des futurs enseignants. Du point de vue pratique, nous décrivons les récentes manières d'appropriation d'un référentiel de compétences professionnelles par les formateurs, dans une perspective didactique. L'exemple le plus développé présente un dispositif d'évaluation des compétences des enseignants en formation à analyser une activité en mathématiques au primaire et à en préparer la mise en œuvre. À partir de cet exemple, un jeu de parallèles et de différences avec des préoccupations de l'évaluation des compétences des étudiants en didactique du français dans les classes du degré secondaire post-obligatoire¹ sera esquissé et il aboutira à quelques questionnements.

1. Le concept de compétence dans le référentiel québécois et le référentiel suisse romand

Le concept de « compétence » est polysémique. Une telle polysémie pose des problèmes lorsqu'il s'agit de choisir des situations d'apprentissage et des modalités d'évaluation qui rendent compte du développement des compétences des étudiants (Tardif, 2006). En effet, les définitions de ce concept sont nombreuses, contiennent des dimensions variées et peuvent parfois sous-tendre des perspectives théoriques différentes,

1. Ce qui correspond au 2^e cycle du secondaire au Québec, jeunes de 16-17 ans.

voire opposées. Comme le souligne Minet (1994, p. 16), «il n'y a pas une seule acception du terme. Selon l'interlocuteur, selon le point de vue et selon l'utilisation de la notion de compétence, les définitions sont différentes, incompatibles parfois». Il y a donc lieu de chercher une définition qui soit la plus fonctionnelle possible.

Au Québec, dans le référentiel de la formation à l'enseignement au primaire et au secondaire (MEQ, 2001, p. 4), la «compétence professionnelle» est définie comme «un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources». Elles comportent des caractéristiques spécifiques et essentielles à la compréhension du concept de compétence. Ainsi, la compétence :

- se déploie en contexte professionnel réel ;
- se situe sur un continuum qui va du simple au complexe ;
- se fonde sur un ensemble de ressources ;
- est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle ;
- comme savoir-agir, est une pratique intentionnelle ;
- est un savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente ;
- constitue un projet, une finalité sans fin (MEQ, 2001, p. 50-53).

En Suisse romande, dans le référentiel des compétences professionnelles des futurs enseignants, une compétence professionnelle :

- 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 (HEP, 2004, p. 2).

En analysant les 12 compétences professionnelles dans le référentiel québécois (MEQ, 2001) et les 11 compétences dans celui de la Suisse romande, on est en mesure d'en extraire celles qui rejoignent directement les préoccupations didactiques. Le tableau 1 ci-contre expose les compétences relatives à l'acte d'enseigner dans chacun des référentiels.

TABEAU 1. Compétences relatives à l'acte d'enseigner du référentiel des compétences québécois et du référentiel suisse romand

Référentiel québécois	Référentiel suisse romand
Compétence 1: Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	Compétence 1: Agir en tant que professionnel critique et interprète d'objets de savoirs et de culture.
Compétence 3: Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	
Compétence 4: Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	Compétence 4: Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études.
Compétence 5: Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.	Compétence 5: Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.
Compétence 6: Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. (MEQ, 2001, p. 59.)	Compétence 6: Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. (HEP, 2004, p. 24-25.)

2. Le concept de compétence dans la formation à l'acte d'enseigner

D'autres auteurs que ceux mentionnés précédemment ont tenté de définir le concept de « compétence ». Par exemple pour Perrenoud (1999), la notion de compétence professionnelle désigne une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations. Le Boterf (1997), quant à lui, souligne que les compétences

professionnelles se construisent, en formation, mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien, d'une situation de travail à une autre. Tardif (2006, p. 22) définit la compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ».

Dans le contexte de la formation à l'acte d'enseigner, la définition de Tardif (2006) semble la plus efficace pour répondre aux préoccupations didactiques. En effet, en mettant l'accent sur le « savoir-agir » de l'enseignant, cette définition nous assure de dépasser le simple « savoir-faire ». De plus, selon cette définition, le « savoir-agir » se déploie à l'intérieur d'une famille de situations. Dans le contexte de la formation à l'enseignement, le fait de mentionner explicitement les « familles de situations » oblige les formateurs des futurs enseignants à cibler des contextes d'enseignement-apprentissage variés et à délimiter le contenu de chacune des familles de situations. Selon Tardif (2006, p. 111), « cette idée de situations qui appartiennent à une même famille est de première importance parce qu'elle permet de délimiter non seulement le rayon d'action d'une compétence donnée, mais aussi, dans le cadre de formations, les lieux de transfert des apprentissages ». Elle constitue une précision importante puisque l'évaluation d'une compétence ne peut se réaliser à partir d'une seule situation d'évaluation (Scallon, 2004). Toutefois, comme le mentionne Scallon (2004, p. 121), la pratique actuelle de « l'évaluation des compétences n'est pas encore assez éprouvée » pour que nous soyons en mesure de définir avec précision ce qu'est une famille de situations. Devant une telle impasse, nous proposons, plutôt, dans les pages suivantes, des contextes d'évaluation permettant d'évaluer le développement d'une compétence professionnelle dans une perspective didactique.

3. Les contextes d'évaluation en formation aux didactiques

Pour évaluer le développement des compétences professionnelles dans une perspective didactique, le formateur didacticien doit prendre en compte la connaissance de l'étudiant concernant le contenu de la discipline à enseigner et son expertise quant à l'élaboration de situations d'enseignement-apprentissage pour le contenu à faire apprendre. Dans le cas de la didactique des mathématiques et de celle du français,

pour que le formateur puisse inférer la compétence de l'étudiant, celui-ci devrait s'assurer que l'étudiant maîtrise les contenus relatifs aux mathématiques et au français et qu'il a développé un « savoir-agir » dans différents contextes, par exemple, l'analyse de production d'élèves, les traces de l'oral dans l'écrit, la recherche des erreurs, de leur origine et la proposition de pistes de remédiation.

3.1. Du référentiel de compétences suisse romand à l'évaluation : un exemple en didactique des mathématiques au primaire

Afin d'évaluer le développement des compétences des étudiants dans un module de didactique des mathématiques, nous² avons élaboré et utilisé une grille d'évaluation. Le but de cette évaluation était de mesurer le niveau de maîtrise des compétences professionnelles atteint par les étudiants en fin de module. Dans un premier temps, nous présenterons les modalités d'évaluation et, dans un second temps, nous discuterons brièvement, en lien avec le début de ce chapitre, des questions que l'utilisation de cette grille a soulevées.

3.1.1. La description du module « des savoirs à la séquence d'enseignement en mathématiques » et de son évaluation

Le cours considéré comportait principalement un parcours des moyens d'enseignement officiels à travers des thèmes mathématiques, en particulier la numération, ou des termes didactiques, des expériences de situations de recherches en mathématiques, l'analyse préalable d'activités tirées des moyens d'enseignement, ainsi que la préparation, la mise en œuvre dans la classe de stage et l'analyse d'une séquence de quelques périodes en mathématiques.

En vue de l'évaluation du module, nous pratiquions depuis un certain temps la préparation d'une activité. Cette préparation durait deux heures et était suivie d'une présentation orale. Afin de répondre à la demande de l'évaluation des niveaux de maîtrise mentionnés dans le « Référentiel de compétences professionnelles » suisse romand, nous

2. L'exemple présenté, ici, a été conçu et discuté par Luc-Olivier Bünzli et Stéphane Clivaz. Il a été expérimenté, en mars 2005, pour les modules BP209 et BP210 de didactique des mathématiques au primaire dispensés par Stéphane Clivaz à la Haute École pédagogique. Des variantes pour d'autres cours ont aussi été développées.

avons tout d'abord choisi cinq niveaux de maîtrise liés à la compétence 1 : « Agir en tant que professionnel critique et interprète d'objets de savoirs et de culture », et à la compétence 4 : « Concevoir et animer des situations d'enseignement et apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études ». Ces niveaux, qui ont été communiqués aux étudiants, décrivaient assez fidèlement ce que nous attendions d'eux en fin de semestre. Le tableau 2 ci-contre présente les indicateurs ciblés.

Nous avons ensuite lié chacun des niveaux à des points précis du canevas d'examen³ que les étudiants allaient suivre. Ces points faisaient ainsi office d'indicateurs dans la grille d'évaluation.

3.1.2. Le fonctionnement de la grille d'évaluation

Lors de la présentation orale, l'étudiant commence par exposer brièvement son travail. Cette présentation permet de juger si les indicateurs sont positifs (v) ou négatifs (x), ou s'il n'est pas possible de les déterminer à ce stade (?) de l'évaluation. Des questions sont ensuite posées à l'étudiant au sujet des indicateurs indéterminés. Dans la plupart des cas, ses réponses permettent de modifier l'attribution du (?) vers (v) ou (x). Parfois, la position intermédiaire demeure, si la réponse de l'étudiant est jugée partiellement satisfaisante.

Les indicateurs permettent ensuite de déterminer si le niveau de maîtrise est atteint. Le critère des deux tiers est généralement utilisé. Il est éventuellement adapté dans le cas de la présence de deux indicateurs ou modifié dans le cas d'un échec rédhibitoire, par exemple, pour la non-compréhension du contenu ou l'incapacité de l'étudiant à résoudre le problème mathématique. Une note (A à F) est déterminée selon le nombre de composantes et la « qualité » des niveaux de maîtrise (voir le tableau 2).

3. Voir l'annexe.

TABLEAU 2. Grille d'évaluation

Niveau de maîtrise L'étudiant est en mesure de...	atteint	non atteint	x ? v	Indicateurs
Manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner afin de favoriser la création de liens significatifs chez l'élève.	○	○	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Compréhension du contenu au niveau du maître (A2). Identification des difficultés que représente le contenu au niveau des E (C2-3). Précision du langage mathématique (bglob).
Analyser et évaluer la matière contenue dans les plans d'études afin de réguler les activités d'enseignement-apprentissage.	○	○	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Identification des compétences (A3). Lien entre les activités et les compétences.
Intégrer les activités d'enseignement-apprentissage dans une planification globale.	○	○	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Liens entre les compétences, les éléments institutionnalisés et la suite de la séquence (A3, B2d, C1). Institutionnalisation.
Guider, par des interventions appropriées, les élèves dans leurs activités d'apprentissage.	○	○	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Degré de guidage. Relances (D2). Pertinence de la mise en commun ou du moment de formulation (E5).
Prendre en compte la diversité des démarches des élèves.	○	○	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Identification des démarches des élèves (C1). Adaptation à cette diversité (question).
Attribution de l'annotation : Si tous les niveaux de maîtrise sont atteints, l'appréciation A, B ou C est attribuée en fonction de la qualité des niveaux de maîtrise. Si 3 à 4 niveaux de maîtrise sont atteints, l'appréciation C, D ou E est attribuée en fonction de la qualité des niveaux de maîtrise. Si 0 à 3 niveaux de maîtrise sont atteints, l'appréciation F est attribuée.				
Commentaire _____ _____				
Résultat				

4. La discussion et les questions ouvertes

L'utilisation de cette grille d'évaluation nous satisfait d'un point de vue pratique dans la mesure où elle est simple et rapide d'utilisation grâce à l'usage de l'informatique⁴. De plus, elle nous permet d'attribuer une cote et d'en discuter avec l'étudiant sur la base de points précis. Enfin, elle lie bien l'acte d'examen, le contenu du cours et la pratique de stage. Nous modifions d'ailleurs régulièrement cette grille sur des points de détail et l'adaptons à l'évaluation d'autres modules.

Toutefois, évaluer des compétences professionnelles de cette manière, *in vitro*, pose évidemment un certain nombre de problèmes. Certains ont été discutés au symposium lors de l'atelier portant sur l'évaluation des compétences professionnelles dans les perspectives didactiques. Chacun mériterait d'être traité, mais la taille de ce chapitre ne nous permet que d'en mentionner quelques-uns sous forme de questions ouvertes, suggérées par les points mentionnés préalablement, et d'esquisser brièvement quelques réponses.

Ainsi, au regard des préoccupations du référentiel québécois, sommes-nous en mesure d'affirmer que les compétences ont été évaluées dans un « contexte professionnel réel » ? (MEQ, 2001, p. 50.) Nous croyons que ce n'est pas clairement le cas. Toutefois, la situation d'évaluation proposée aux étudiants est proche du travail fait en stage et la part de préparation est la même que celle qui pourrait avoir lieu dans la réalité.

Au regard du référentiel suisse romand, les compétences professionnelles évaluées sont-elles fondées « sur un ensemble de ressources que l'acteur sait mobiliser dans un contexte d'activité professionnelle » ? (HEP, 2004, p. 2.) Il semble que nous puissions répondre positivement à cette question dans la mesure où, comme nous venons de le signaler, la situation est proche de la réalité et que le canevas d'analyse préalable est justement une liste de ressources.

En considérant les référentiels québécois et suisse romand, est-ce que les compétences évaluées se situent « sur un continuum qui va du simple au complexe » ? (HEP, 2004, p. 2 ; MEQ, 2001, p. 50.) Nous croyons pouvoir affirmer que la tâche est complexe, même si

4. Une fiche par étudiant est remplie par simples clics. Un autre modèle permet d'ajouter des commentaires et un troisième modèle permet l'impression de la version à distribuer à l'étudiant et à l'administration.

le canevas d'analyse préalable «prédécoupe» cette complexité. Étant situé à la fin de la partie principale de la formation en didactique des mathématiques, ce degré de complexité nous semble être justifié.

Notre expérience soulève d'autres questions auxquelles nous tentons de répondre. Par exemple, la compétence évaluée est-elle un savoir-agir? Dans la mesure où l'analyse préalable d'un problème de mathématiques et la préparation d'une séquence d'enseignement sont des actes professionnels, nous pouvons considérer que nous évaluons, ici, un savoir-agir. Toutefois, le pas qui consiste à dire qu'une leçon bien préparée est une condition nécessaire ou suffisante pour garantir un apprentissage des élèves ne peut pas être franchi naturellement.

Par ailleurs, les compétences ont-elles été évaluées à l'intérieur «d'une famille de situations»? (Scallon, 2004, p. 121; Tardif, 2006.) Durant le cours, les compétences sont travaillées dans différents contextes. Nous pouvons dire que la situation sur laquelle repose l'évaluation peut être considérée comme un bon représentant d'une famille de situations. Toutefois, il s'agit d'une évaluation à partir d'une seule situation. Cette question élargit d'ailleurs celle du déficit du nombre d'indicateurs. «Serait-il dès lors nécessaire de diversifier cette évaluation et par là même d'augmenter le nombre de situations d'évaluation? Faut-il considérer que nous pouvons, à l'issue de ce cours et de cette évaluation, décréter que les compétences 1 et 4 sont atteintes?» Ces dernières questions nous conduisent plutôt à considérer que cette situation d'évaluation n'est qu'une contribution à l'évaluation de ces deux compétences, et que c'est l'ensemble des situations d'évaluation de la formation initiale, comme les examens, le dossier de l'étudiant, l'évaluation de stage, etc., qui permet d'attester ces compétences. Toutefois, le problème reste que ces évaluations ne sont pas réellement coordonnées du point de vue institutionnel⁵. On peut se demander si le système de validation des crédits ECTS⁶ de chaque module, de façon indépendante, n'est pas un obstacle à une véritable évaluation des compétences professionnelles.

-
5. Elles le sont du point de vue de l'étudiant dans des séminaires d'intégration qui comportent une démarche de type portfolio.
 6. Le système de crédits ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) a été adopté par l'ensemble des Hautes Écoles suisses. Selon ce système, chaque module doit être certifié afin que les crédits de formation puissent être transférés d'un lieu de formation à l'autre.

5. L'évaluation par compétences en didactique du français au secondaire post-obligatoire : des questions spécifiques à un questionnement général

La didactique du français enseignée à la HEP évalue les compétences de ses étudiants selon des modalités et un protocole similaires à ceux des mathématiques. Toutefois, pour l'instant et s'agissant spécifiquement de la filière secondaire post-obligatoire de l'enseignement, si les compétences visées sont également explicitées, nous n'avons pas établi une liste de niveaux de maîtrise et d'indicateurs aussi précise que celle décrite ci-dessus par les collègues de mathématiques. Pourquoi ? Si un tel protocole est clair aussi bien pour l'examiné que pour le jury, et bien que, indubitablement, il marque un pas vers la professionnalisation de l'enseignement, nous sommes moins portés à une telle procédure lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences à construire lors de certaines situations d'enseignement, comme celles qui se laissent difficilement résumer à des apprentissages circonscrits, locaux. En effet, si de nombreux objets du français ressemblent à celui de « l'approche des nombres rationnels » que l'on vient de voir, par exemple les notions de structuration ou les types de discours, les programmes d'études du secondaire post-obligatoire portent en majorité sur la connaissance, l'analyse et l'interprétation des textes littéraires et sur l'apprentissage de la dissertation. De tels cas – qui sont loin d'être propres au français ou au degré secondaire – nous interrogent au moins sur les plans qui suivent.

5.1. Les limites de la simplification du complexe

Les thèmes de la situation-problème ou de l'étude de cas que nous reconstituons pour l'examen semblent parfois s'accommoder difficilement d'un découpage en composantes très détaillées. Aux côtés d'un de ses mérites forts, celui d'induire chez le futur enseignant un permanent questionnement métadescriptif, la division fine en composantes données *a priori* reconstitue une chronologie parfois artificielle du simple au complexe. De ce point de vue, le forfait que représente une situation plus sobrement intitulée « étude de cas », précisée seulement par une consigne du type : « évaluer une situation d'enseignement décrite et la compléter/améliorer par une séquence d'apprentissage qui met les élèves en activité », exige de l'étudiant en formation initiale de

reconstruire lui-même un « trajet » et une « hiérarchie » de gestes plus personnels et plus conscients des étapes didactiques exigées par la situation. Certes, en formation initiale, le futur maître sera sans doute rassuré de pouvoir se référer à une grille de composantes qui détaille une tâche dont la maîtrise s'acquerra progressivement et vraiment que lors de son entrée dans la pratique. Cependant, le bénéfice de la décomposition en items minutieux tend à simplifier, parfois jusqu'à la caricature, une tâche dont la forte complexité est une caractéristique si marquante qu'elle semble devoir être appréhendée comme telle : complexité du texte littéraire, de l'approche qu'on en demande (analyse et interprétation) ou encore du jugement esthétique, fondé sur des faits mais aussi des affects.

5.2. Les limites de l'agir instrumental

En acceptant le risque de donner dans l'essentialisme et en acceptant d'être sous l'influence des objets considérés, en l'occurrence la littérature, entendue ici avec tout son poids historique et sa traditionnelle idéologie humaniste, nous retrouvons à l'occasion de l'évaluation par compétences une vieille question philosophique : le tout est-il ou n'est-il pas plus que la somme de ses parties ? Sur les thématiques littéraires que nous avons isolées, et dont la finalité encore avancée dans bien des plans d'étude est de former la personne en tenant compte de son rapport à la culture, on peut se demander quelle est la pertinence d'un découpage des composantes professionnelles en indicateurs qui relèvent en majorité de « l'agir instrumental » (Crahay, 2006, p. 108). La conception actuelle de la littérature qui s'enseigne majoritairement dans les classes de la francophonie fait naître celle-ci de l'opposition aux valeurs industrielles et économiques du XIX^e siècle qui ont passé pour aliéner l'individu. De ce point de vue, il est intéressant de voir la bonne volonté des didacticiens de littérature à utiliser des grilles d'évaluation dont les modèles sont ceux de leurs opposants héréditaires, c'est-à-dire le marché et l'économie. La précision et l'objectivité indéniables qu'apportent des composantes bien détaillées du geste didactique devraient être mesurées quitte à effectuer une décomposition mécanique de cette action.

■ Conclusion

Nous avons présenté une démarche de réflexion menée par des formateurs en vue d'évaluer le développement des compétences relatives à l'acte d'enseigner dans les perspectives de la didactique du français et de celle des mathématiques. Du point de vue théorique, il rend compte de différentes définitions du concept de « compétence » et met en évidence la pertinence de retenir une définition qui permet d'envisager l'évaluation des compétences à l'intérieur d'une famille de situations. Du point de vue pratique, l'exemple du dispositif rapporté, qui visait à évaluer les compétences des étudiants en formation à l'enseignement des mathématiques au primaire, illustre l'appropriation d'un référentiel de compétences par les formateurs. Toutefois, la mise en œuvre d'un tel dispositif pose des difficultés pour évaluer le développement des compétences en didactique du français.

On le constate, les perspectives didactiques dans les compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner sont en voie d'institutionnalisation. Toutefois, ce chapitre fait émerger les difficultés liées à la méthodologie de l'évaluation des compétences dans des situations complexes.

Nous souhaitons que la réflexion engagée et le questionnement soulevé contribuent à poursuivre la discussion au regard de l'appropriation des divers référentiels de compétences professionnelles.

ANNEXE

HEP-VD, DIDACTIQUE DES MATHS, SUJET D'EXAMEN

Sujet: Approche des nombres rationnels

Contexte: Vous enseignez dans une classe de 5^e année d'un collège. Vous abordez l'approche des nombres rationnels. Vous décidez de proposer «Graduations envolées»¹ comme situation-problème introductive.

Consignes: Pour préparer une séquence durant laquelle vous traiterez cet exercice et ses prolongements, vous effectuez l'*Analyse préalable** de «Graduations envolées».

Restitution: L'*Analyse préalable** peut être effectuée au brouillon. Sur les feuilles officielles seront brièvement développés, dans cet ordre, les points :

– *Analyse préalable** :

Quelle est la solution du problème ?

Quelles sont les compétences en jeu ? Quels sont les contenus mathématiques en jeu ?

Quelles démarches les élèves peuvent-ils adopter pour résoudre le problème ?

Quels obstacles ou difficultés les élèves vont-ils rencontrer ? Quelles sont les représentations à l'origine des obstacles ou des difficultés ?

Quelles erreurs vont-ils commettre ?

Quelles relances peut-on prévoir, sans modifier les compétences ?

Déterminer la fonction et l'organisation de la mise en commun.

– *Préparation d'une séquence** :

Prévoir en particulier l'institutionnalisation.

Choisir des activités de consolidation qui permettront aux élèves d'exploiter leurs nouvelles connaissances.

Prière de mettre clairement le titre de chaque rubrique au début de celle-ci.

***Annexes :**

Documents remis aux étudiants avant l'examen :

1. Mathématiques cinquième année, Livre de l'élève, photocopies du Thème 3
2. Mathématiques cinquième année, Livre du Maître, photocopies du Thème 3
3. Mathématiques cinquième année, Fichier de l'élève, photocopies du Thème 3
4. L'analyse préalable
5. Préparation d'une séquence d'enseignement en mathématiques
6. Plan d'Études vaudois, extraits concernant la 5^e et la 6^e

1. « Graduations envolées » est un type de problème que les étudiants connaissent.

Bibliographie

- CRAHAY, M. (2006). «Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence», *Revue française de pédagogie*, 154, p. 97-110.
- HAUTES ÉTUDES PÉDAGOGIQUES (HEP) (2004). *Formation des enseignants, Référentiel de compétences professionnelles*, Lausanne, Direction de l'enseignement.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINET, F. (1994). *La compétence, mythe, construction ou réalité?*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Montréal, ERPI.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences*, Montréal, Chenelière Éducation.



Évaluer en même temps que les compétences se développent

Andrée-Claire Brochu

*Université du Québec à Trois-Rivières
andree-claire.brochu@uqtr.ca*

Félix Bouvier

*Université du Québec à Trois-Rivières
felix.bouvier@uqtr.ca*

Le renouveau pédagogique en cours au Québec a fait évoluer la conception du rôle et du travail des enseignants qui doivent maintenant développer une douzaine de compétences professionnelles pour être considérés aptes à répondre aux besoins éducatifs des jeunes de notre société en mutation. La formation des enseignants a donc dû elle aussi être revue en profondeur et réorientée de façon à passer d'une pédagogie des savoirs à une pédagogie des compétences et, conséquemment, à mettre en place des stratégies plus adaptées à l'évaluation des compétences des futurs enseignants. Ces stratégies diffèrent selon les contextes de formation. Elles font l'objet de multiples expériences d'innovations qui ont pour but de renforcer la rigueur et la cohérence entre les enseignements et l'évaluation des compétences. Seront ici présentées deux expériences de formation et d'évaluation mises en œuvre dans le contexte de cours¹ dits « transversaux » parce que les compétences professionnelles qu'ils contribuent à former à travers leurs activités de formation sont autant d'ordre intellectuel, méthodologique, affectif et personnel, social et communicationnel (Bissonnette et Richard, 2001) et peuvent être mises en application dans des situations éducatives diversifiées. En conclusion, certains paradoxes de l'évaluation des compétences seront soulevés. Mais auparavant, voyons les prémisses théoriques ayant contribué à structurer ces expériences, la scénarisation de nos stratégies pédagogiques axées vers le développement des compétences et, enfin, les grandes lignes d'une évaluation des savoirs et des compétences qui se glisse tout au long de leur processus de développement.

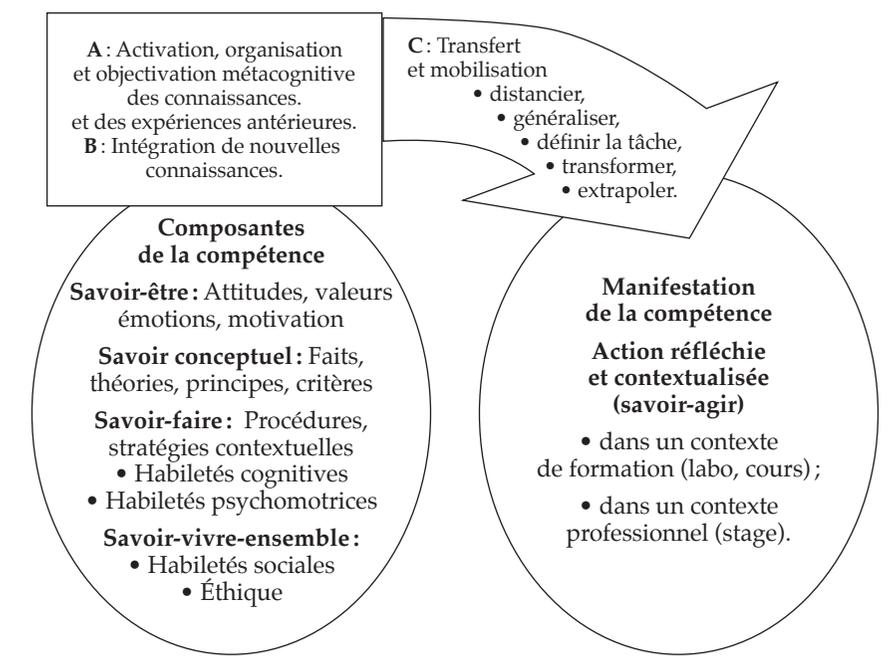
1. Prémisses théoriques d'une conception du développement et de l'évaluation des compétences

S'il est nécessaire de posséder des savoirs, des savoir-faire et des attitudes dans son réservoir de ressources pour fonder la compétence, cette dernière exige cependant un aspect de plus, soit un contexte réel pour advenir (MEQ, 2001, p. 51).

1. Il s'agit du cours «EEI-1030: Laboratoire d'initiation à l'intervention orthopédagogique du programme d'enseignement en adaptation scolaire et sociale», donné par Andrée-Claire Brochu, et du cours «DID-1063: Didactique des sciences humaines» du programme d'enseignement au secondaire, donné par Félix Bouvier. Tous deux sont professeurs au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Exercer une compétence professionnelle consiste à mobiliser ses savoirs (attitudinaux, déclaratifs, procéduraux, conditionnels) en savoir-agir (figure 1) dans des contextes de pratique qui, même s'ils ont été bien planifiés, sollicitent très souvent une adaptation dans le vif de l'action à des impératifs imprévisibles (Brochu, 1999). Si «[...] une compétence exige nécessairement le savoir de l'action accomplie» (MEQ, 2001, p. 51), nous ne pouvons donc pas faire abstraction de l'action accomplie dans l'évaluation des différentes compétences. Traditionnellement, l'action accomplie n'était pas très présente dans les cours dits «transversaux». Le référentiel des compétences professionnelles invite nécessairement à repenser l'évaluation des compétences, mais cela ne peut se faire sans ajuster la pédagogie universitaire devant mener au développement de ces compétences. En effet, comment évaluer des compétences si l'action est absente des cours? Plusieurs prémisses ont guidé la structuration des innovations pédagogiques devant mener au développement et à l'évaluation des compétences dans nos cours dits transversaux. Elles se conjuguent dans les quatre avenues suivantes.

FIGURE 1 *Former: l'approche par compétences*



A. Le référentiel des compétences

Tout d'abord, le référentiel des compétences professionnelles du MEQ (2001) avance qu'on devrait évaluer en même temps qu'on développe les compétences; que «les compétences sont mises en œuvre de façon interactive, ont une influence mutuelle et se modifient au fur et à mesure de la prise en considération des éléments qu'elles impliquent» (MEQ, 2001, p. 57); que «les composantes associées à chacune des compétences sont des balises pour guider les choix de formation» (p. 57); et, enfin, que former un professionnel autonome et responsable exige le développement, d'une part, de la pensée réflexive et métacognitive et, d'autre part, critique et éthique.

B. Le socioconstructivisme

Les nouvelles avenues éducatives qui prennent leurs racines dans les résultats de recherche dans le domaine des neurosciences, des sciences cognitives et de la psychopédagogie préconisent, entre autres, dans l'esprit du socioconstructivisme, l'activation des connaissances antérieures, le traitement des connaissances erronées et des expériences émotives influençant la formation (Brochu, 1999), l'exercice de processus associatifs pour renforcer une mémorisation basée sur des stimuli significatifs (Bissonnette et Richard, 2001), le travail en collaboration, le *modeling* (Tardif, 1992), la médiation cognitive (Feuerstein, 1990), les occasions fréquentes de pratiquer et de transférer les apprentissages (Brochu, 2005; Presseau, 2004), la pratique d'une pensée complexe lors d'objectivations et de réflexions métacognitives (Brochu et Hébert, 2003), critiques et éthiques (Brochu, 1999).

C. Le transfert des savoirs et des compétences dans un projet pédagogique

Puisque le transfert des connaissances permet la construction, l'expression, puis l'évaluation du savoir-agir, la mise en œuvre de stratégies de transfert des connaissances dans l'action pédagogique exige la structuration et l'animation d'activités et de projets pédagogiques authentiques, complets et complexes qui sont signifiants (Brochu, 1999, 2005; Ouellet, 1997; Fogarty, Perkins et Barell, 1992). Ces projets sont alors structurés de façon à ce que les étudiants soient motivés à montrer leur capacité à exercer leurs compétences de manière pertinente et autonome (Portelance, 2005), qu'ils aient à prendre

des initiatives, à anticiper des pièges et des difficultés et à produire en temps requis des réponses aux situations inattendues (Bosman, Gérard et Roegiers, 2000). Ces projets sont ainsi l'occasion de

[...] promouvoir une réelle coordination des intérêts et des points de vue qui entraîne un engagement à la fois intellectuel et émotionnel dans l'activité conjointe (par exemple, atteindre des buts nouveaux et intéressants inaccessibles en solo, faire l'expérience d'émotions partagées). (Parent et Caron, 2007, p. 256.)

D. La relation formateur-étudiant et la gestion de classe

Enfin, dans la pédagogie par projet, le rôle du formateur et des étudiants, ainsi que la gestion de classe changent de nature. Selon Vygotsky (1978), le développement relève d'un processus dynamique dialectique dans lequel le formateur tient un rôle de médiateur et fait équipe avec des étudiants actifs dans le respect de leurs différences individuelles (Brochu, 1999, 2006-2007 ; Bosman, Gérard et Roegiers, 2000) et de leur zone proximale de développement (Parent et Caron, 2007). L'enseignant n'est plus « celui qui parle », mais celui qui fait en sorte, par ses interventions et sa gestion de l'environnement, que ses élèves puissent construire leurs propres apprentissages.

2. Scénarisation d'une pédagogie axée sur le développement des compétences

À chacune des compétences professionnelles du référentiel correspondent des savoir-être, des savoir-faire, des savoirs conceptuels et des savoir-vivre-ensemble (éthique) particuliers à intégrer dans des savoir-agir correspondants (voir la figure 1). Ce sont ces différents types de savoirs et de savoir-agir que nous avons relevés pour planifier adéquatement des stratégies de formation et d'évaluation significatives et pertinentes pour chacun des cours visés. Ont aussi été précisées les ressources qui doivent être mobilisées et les conditions qui facilitent ou compliquent la construction et la manifestation des savoirs (Laurier, 2005). Puis, nous avons conçu un scénario d'activités pédagogiques socioconstructivistes susceptibles de permettre le développement, l'exercice et l'évaluation de ces compétences, en gardant en tête que les situations de formation devaient être, le plus possible, authentiques, complexes et complètes, comporter un défi, et des incertitudes et, de plus, exiger des prises de conscience, de l'en-

gagement, de la rigueur et de l'autonomie. Ce scénario s'exerce dans le cadre des quatre premières phases du développement des compétences professionnelles que sont : 1) l'exploration, 2) l'apprentissage de base, 3) l'intégration-entraînement, 4) le transfert et la transformation dans un cours puis en stage, 5) l'enrichissement (Brochu, 2006-2007). L'étudiant doit d'abord 1) activer et objectiver ses connaissances et ses expériences antérieures lors d'activités favorisant les échanges puis 2) comprendre et intégrer ses nouveaux savoirs pour ensuite 3) les maîtriser et les appliquer dans des ateliers d'entraînement facilités par du modelage, de la pratique guidée et coopérative, de la médiation pédagogique et du tutorat d'équipes de travail. Ce transfert de premier niveau de savoirs, d'attitudes et d'habiletés se fait dans des activités authentiques dont la complexité est progressive et de plus en plus englobante (par exemple se donner des buts, suivre un modèle, simuler, faire des jeux de rôles, expérimenter des habiletés, résoudre des problèmes) comme le souligne Brochu (2005, 2006-2007). Enfin, 4) l'étudiant doit mobiliser, adapter et transformer ses savoirs dans un savoir-agir exigé par une production authentique, complexe et complète. Dans ce transfert de deuxième niveau, l'étudiant travaille de façon autonome, mais en bénéficiant encore d'un tutorat. Il doit définir la situation pédagogique, puis mettre en synergie et combiner à bon escient ses ressources de façon à exercer ses compétences professionnelles dans un contexte qui représente un défi et un certain niveau de stress. Il doit alors élaborer un projet en collaboration, anticiper l'application et prévoir des embûches possibles, utiliser des analogies et généraliser des concepts, résoudre des problèmes dans un contexte nouveau dont tous les paramètres ne peuvent être imaginés d'avance et réfléchir rétroactivement de façon métacognitive (Brochu, 2005, 2006-2007). À chacune des phases d'apprentissage, l'étudiant est aussi sollicité par des tâches d'objectivation, de réflexion métacognitive, critique et éthique, ainsi que soumis à des évaluations formatives (professeur et pairs) et sommatives, pour lesquelles des outils ont été élaborés.

3. Évaluer des compétences professionnelles pendant qu'elles se développent

Alors, dans le cadre de ces cours interactifs et constructifs, comment évaluer les compétences professionnelles ? Que pouvons-nous évaluer dans ces cours dits transversaux ? Bien qu'ils aient, dans leur essence

même, un aspect de simulation, ces cours permettent d'évaluer les compétences professionnelles dans un contexte de formation signifiant et pertinent qui favorise « une performance efficace, efficiente et immédiate » (MEQ, 2001, p. 52) et qui prépare bien à une pratique professionnelle réelle dans les stages en milieux professionnels qui, eux, offrent l'opportunité d'évaluer les compétences dans un contexte professionnel réel. Alors que les cours de stages permettent une meilleure évaluation des savoir-agir, ces cours transversaux permettent tout de même d'évaluer, outre certains savoir-agir, des composantes qui contribuent aussi à la construction des compétences professionnelles, soit des savoir-être, des savoir-faire, des savoirs conceptuels et des savoir-vivre-ensemble particuliers intégrés aux savoir-agir correspondants. Les compétences se développent progressivement. Des traces de cette progression peuvent composer un portfolio d'activités ou dossier d'apprentissage : face à son propre portrait, l'étudiant gère sa démarche de formation, autorégule et autoévalue ses compétences (Laveault, 2005). L'évaluation peut se faire tout en développant les compétences, à partir des actions réfléchies et contextualisées qui peuvent se produire dans des activités ou des projets pédagogiques authentiques, complexes et complets. L'évaluation formative relève de notre rôle de médiateur (en classe ou en tutorat d'équipes hors classe), mais aussi des interactions et des rétroactions entre pairs, lors de discussions théoriques ou réflexives, d'exercices et de pratiques guidées, d'analyses de la pratique, de groupes-synthèses. Elle aide l'étudiant à donner un sens à sa démarche d'apprentissage et à l'adapter, puis à développer sa capacité d'objectivation et de réflexion métacognitive, critique et éthique. Pour sa part, l'évaluation sommative impose des conditions uniformes à chacun et sert à la certification. À cet égard, on utilise des moyens différents pour évaluer des connaissances² et la maîtrise de celles-ci³ ou pour évaluer des connaissances²⁻³ et des compétences qui, elles, doivent être évaluées dans le vif d'une action réelle, dans un contexte authentique et complexe. Des échelles descriptives présentent ce qui est attendu de l'étudiant, précisent les ressources

-
2. Par exemple, dans un examen déclaratif : « Nommez les pistes pédagogiques pertinentes en phase de réalisation de l'apprentissage. »
 3. Par exemple, dans un examen où des liens théorie-pratique doivent être faits pour décider et expliquer des choix pédagogiques dans des situations de pratique de contextes divers : « Le cas de Simon : Que lui répondez-vous ? Quels principes de médiation mettez-vous ainsi en pratique ? Justifiez votre réponse. »

qui doivent être mobilisées et les conditions de réalisation (Laurier, 2005). Le degré d'autonomie étant un bon indicateur de la qualité de l'apprentissage (Laveault, 2005), des critères (composantes de compétences) et des indices de niveaux d'accomplissement servent à juger du degré de développement des compétences. Voyons maintenant comment, en pratique, tout cela a pu être mis en œuvre dans le cadre des cours donnés par les auteurs dans des programmes de formation à l'enseignement.

4. L'expérience du laboratoire d'initiation à l'intervention orthopédagogique

Pour bien faire ressortir l'essence de ce laboratoire en orthopédagogie, cette section présente d'abord les compétences à développer dans le projet pédagogique du laboratoire, puis les savoirs-ressources à mobiliser dans l'exercice des compétences, le déroulement du cours et, enfin, les outils d'évaluation utilisés.

4.1. Compétences à développer et à évaluer dans le projet pédagogique

Le but de ce laboratoire en orthopédagogie est de permettre aux 15 étudiants du groupe de développer toutes les compétences professionnelles proposées par le référentiel québécois (tableau 1), en particulier, les compétences 3 et 4: conception et pilotage d'activités pédagogiques, 7: adaptation aux difficultés des élèves, 9 à 12: coopération, développement professionnel et éthique. Au premier laboratoire, les étudiants sont tout de suite introduits au projet pédagogique pour lequel et autour duquel ils s'investiront tout le long du semestre pour construire leurs compétences. La production authentique, complexe et complète demandée est la suivante :

Vous êtes deux orthopédagogues qui aurez à animer dans deux mois, pendant deux heures et demie, l'atelier de perfectionnement des orthopédagogues de votre commission scolaire [composée ici, de façon fictive, de leurs collègues de classe]. Élaborez la séquence des activités de l'atelier en exploitant un des thèmes du cadre d'intervention orthopédagogique socioconstructiviste proposé dans le cours.

Ensuite, tout est organisé dans les laboratoires pour favoriser les apprentissages qui permettront de mener à bien ce projet qui favorisera l'exercice des compétences visées.

4.2. Quatre axes de savoirs-ressources à mobiliser dans l'exercice des compétences

Les compétences exercées dans les microenseignements mobilisent des savoirs qui relèvent de quatre axes principaux suivants.

A. La planification

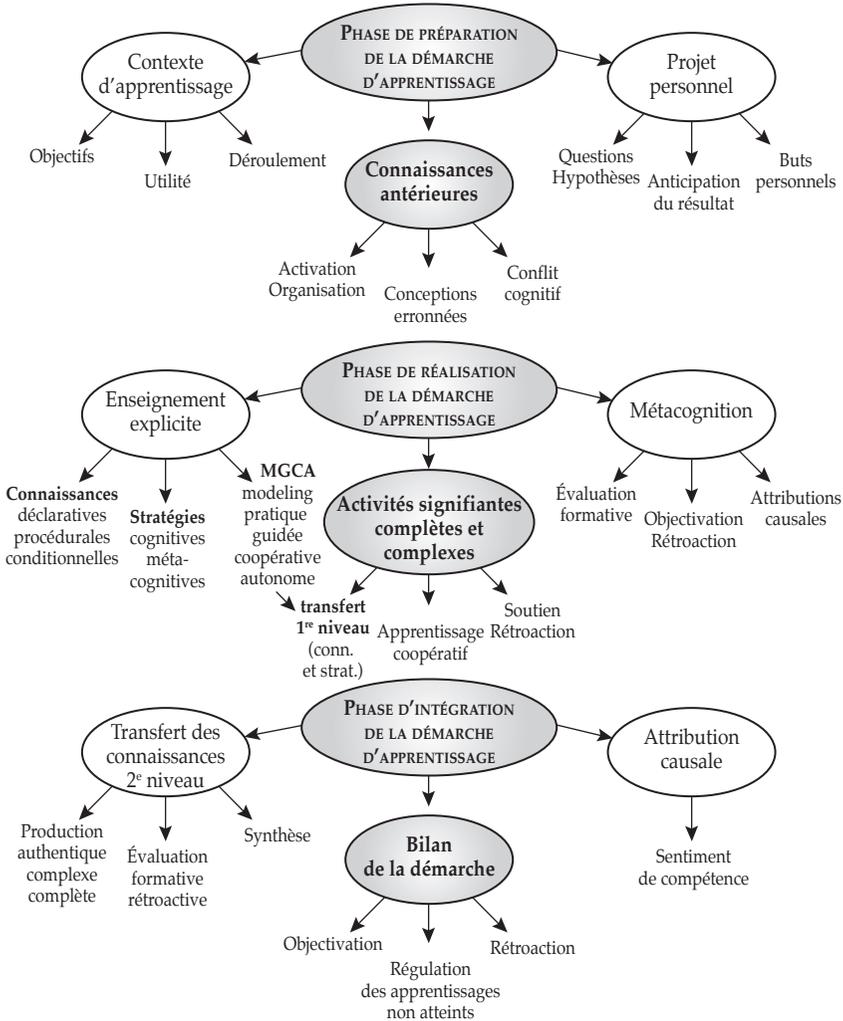
L'enseignant doit d'abord analyser l'objet d'apprentissage, puis le processus par lequel ce savoir se construit, et ensuite élaborer la séquence des activités pédagogiques devant y conduire, en tenant compte des pistes pédagogiques des trois phases de la démarche d'enseignement-apprentissage (Ouellet, 1997; figure 2).

B. L'animation et la médiation pédagogique

Pour la mise en œuvre de la planification, l'enseignant doit exercer ses rôles d'animation et de médiation pédagogique qui sont soutenus par des habiletés particulières: 1) les habiletés de communication interpersonnelle dont les invitations à parler, les reformulations cognitives, l'écoute active et la confrontation (Brochu, 2006), tandis que 2) les habiletés de médiation entre l'élève et l'objet d'apprentissage exigent d'émettre des consignes et d'effectuer un questionnement constructiviste, de l'évaluation formative ainsi que des objectivations et des rétroactions en tenant compte des fonctions cognitives (*input-élaboration-output*) et des principes de médiation définis par Feuerstein (1990): intentionnalité et réciprocité; signification; sentiment de partage et de collaboration; individualisation; nécessité d'établir des objectifs et de planifier; recherche de défi, de nouveauté et de complexité; autorégulation du comportement; généralisation et transfert; sentiment de compétence; conscience de la modifiabilité et du changement; choix d'une alternative éducative optimiste.

FIGURE 2. Pistes pédagogiques pour l'animation des trois phases de la démarche d'apprentissage

Adaptation du modèle de Y. Ouellet (1997) par A.-C. Brochu



C. L'objectivation et la réflexion métacognitive, critique et éthique

Pour guider la structuration de leurs questions d'objectivation et de leurs réflexions professionnelles métacognitives, critiques ou éthiques, les étudiants ont recours au modèle d'apprentissage intégré (MAI)

(Brochu, 1992; Brochu et Hébert, 2003). Ils peuvent ainsi prendre conscience de leur vécu émotif et cognitif devant certaines situations⁴, puis se distancier et porter un jugement critique et éthique sur ce vécu contextualisé, en tenant compte de leurs connaissances (concepts spontanés)⁵ et de leurs expériences antérieures⁶, mais aussi de la recherche en éducation (concepts scientifiques)⁷ et des compétences professionnelles à acquérir⁸ (Brochu, 1999; Brochu et Hébert, 2003). C'est sur la synthèse de cet exercice que l'étudiant base ses décisions pédagogiques et fonde son pouvoir professionnel qu'il exerce en mobilisant et en transférant ses savoirs et ses compétences naissantes dans des contextes particuliers. Le retour en classe sur les réponses à ces questions facilite le travail d'évaluation formative et ouvre la voie à des rétroactions intéressantes. La formation, en ce qui a trait aux axes conceptuels *a*, *b* et *c*, est sous la responsabilité de la formatrice et fait l'objet des sept premiers laboratoires.

D. Les interventions orthopédagogiques

Les interventions orthopédagogiques sont travaillées lors des micro-enseignements donnés par les étudiants à leurs pairs. Des thèmes tirés du cadre d'intervention sont alors exploités : ceux qui touchent la dyslexie, la dysphasie, l'hyperactivité, les troubles de comportements, les styles d'apprentissage, le développement des structures intellectuelles, l'émotion et l'apprentissage, la métacognition et l'auto-évaluation, par exemple.

-
4. Par exemple : Qu'est-ce qui était facile et difficile dans le rôle que vous vous êtes donné dans le microatelier ?
 5. Par exemple : Qu'avez-vous appris sur vos forces et sur ce que vous voulez améliorer ?
 6. Par exemple : Quelle réaction dans le microatelier vous rappelle quelque chose que vous avez déjà vécu ?
 7. Par exemple : Quels principes de médiation devrez-vous retravailler ?
 8. Par exemple : Comment mettrez-vous en pratique ce principe auprès des enfants en difficulté ?

4.3. Des laboratoires pour le développement et l'exercice des compétences

Le laboratoire est structuré en trois parties. La première partie (sept semaines) est animée par la professeure et vise, chez les étudiants, la construction de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qu'ils auront à mobiliser de façon autonome dans leur expérience de microenseignement, qui aura lieu dans la troisième partie du semestre, soit dans les semaines 8 à 14. Cette première partie est donc constituée, d'une part, de laboratoires socioconstructivistes axés sur l'activation et l'organisation des connaissances antérieures ainsi que sur l'apprentissage conceptuel de base et, d'autre part, d'ateliers de pratique guidée et coopérative qui permettent une première mise en pratique médiatisée qui favorise un premier niveau d'intégration et de transfert des différents savoirs (par exemple mini-atelier où chacun met en pratique une courte planification en petites équipes : pratique de médiation pédagogique à trois, pratique guidée de reformulation cognitive et d'écoute active). Ces ateliers permettent aux étudiants de comprendre pourquoi, comment, où et quand exercer les différents savoirs mémorisés. Le formateur est un modèle et un guide qui met en pratique, dans toute leur complexité, les compétences et les démarches qu'il souhaite faire développer par ses étudiants. Des arrêts sont souvent effectués dans les laboratoires pour que les étudiants conscientisent les stratégies et les interventions utilisées avec eux et qu'ils auront eux-mêmes à mettre en pratique. Pendant la dernière demi-heure des laboratoires, les étudiants font l'objectivation de ce qui a été fait par la professeure et par eux-mêmes et réfléchissent sur l'impact de cette pratique sur leur propre apprentissage. La deuxième partie du laboratoire se fait hors classe dans le cadre d'une pratique guidée et collaborative où les étudiants planifient leur microenseignement. Elle commence quatre semaines après le début du cours. La professeure fait alors un tutorat de médiation. Elle fournit certaines ressources documentaires et émet des commentaires sur la structuration de la planification de l'atelier, le diaporama, le fonctionnement du travail en équipe et la gestion du stress (qui est un apprentissage en soi). Elle agit ainsi jusqu'à ce que tous les concepts et habiletés à mettre en pratique aient été bien intégrés, que les principales questions d'activation, de médiation ou d'objectivation et les consignes prévues pour le microenseignement soient mises sur papier. De plus, elle s'assure que les conditions de gestion de classe et le matériel pédagogique sont à point (en moyenne, deux rencontres de tutorat de 60 minutes). Tous les microenseignements

sont structurés en ateliers socioconstructivistes qui respectent les trois phases d'apprentissage (figure 2). Il s'agit 1) de la mise en contexte et en projet, activité-déclencheur, activation des connaissances antérieures, objectivation, médiation de conceptions erronées; 2) de l'enseignement guidé: théorie orthopédagogique, exercices d'application; 3) du transfert dans le milieu orthopédagogique (études de cas, jeux de rôles). Les étudiants sont ainsi amenés à s'enseigner entre eux ce qu'ils doivent apprendre et à exercer leurs compétences dans un projet pédagogique complexe. Chacun des laboratoires de la troisième partie du cours est animé par une équipe de deux étudiants. En enseignant à leurs pairs des sujets pertinents, intéressants et complexes, les étudiants ont aussi l'opportunité de pratiquer leurs habiletés de médiation, car ils ont à faire face à de réels conflits cognitifs, questionnements et incompréhensions, et si leurs consignes ne sont pas claires, l'activité bloque réellement. C'est ainsi que leur conscience métacognitive doit être alerte pour bien gérer leur savoir-agir, en restant centrée sur le cheminement de leurs étudiants-pairs, tout en mettant en pratique pour la première fois une planification complexe, travaillée de longue date. En plus d'être une tâche significative pour l'étudiant, le micro-enseignement est aussi un défi et une aventure stressante, d'autant plus qu'il fait l'objet d'une évaluation ouverte par les pairs. Malgré le soutien et la complicité de la professeure et des pairs, les étudiants en sortent souvent ébranlés émotionnellement, mais toujours fiers de ce qu'ils ont accompli, peu importe leurs capacités de départ. Ils apprennent que pour construire leur expertise, ils doivent fournir l'effort nécessaire, être tenace et persévérant, «agir, et ce, malgré le déplaisir» (Bissonnette et Richard, 2001, p. 30). Ils constatent qu'ils ont appris ce qu'ils devaient apprendre et expérimentent ainsi le «plaisir conquis» (MEQ, 1994). C'est aussi une bonne occasion de se bâtir une éthique du travail, et ce, avec tous les aléas d'une collaboration en équipe.

4.4. Les outils d'évaluation des savoirs et des compétences

Que ce soit sur le plan formatif ou sommatif, l'évaluation des étudiants se glisse tout au long du processus de développement des savoirs et des compétences. L'évaluation formative connaît un temps fort pendant les médiations de la professeure en laboratoire et en tutorat d'équipes ainsi que dans les rétroactions que les étudiants s'échangent.

La première partie du cours se termine par un examen sommatif⁹ dont la nécessité n'est pas née d'un besoin réel d'évaluation des savoirs comme tel, mais plutôt d'une considération très pratique : s'assurer que les étudiants ont bien intégré les repères conceptuels à mobiliser lors de l'exercice de leurs compétences dans leur microenseignement. Cet examen a été ajouté à partir de la deuxième cohorte d'étudiants parce que, pendant la première année, en 2004, les rencontres de tutorat avaient dû être allongées et multipliées, plusieurs concepts demeurant trop fragiles pour une bonne partie des étudiants moins autonomes. L'ajout d'un examen a réglé ce problème et réduit le nombre moyen de rencontres de tutorat à deux par équipe, ce qui se révèle plus raisonnable pour tous. C'est dans la troisième partie du cours que devient possible l'évaluation des compétences acquises et, par le fait même, de l'utilisation à bon escient des différentes ressources à mobiliser.

- Pour l'axe *a* (planification), l'accent est mis sur les activités, les stratégies et le matériel pédagogiques ainsi que sur le respect des phases de l'enseignement-apprentissage et l'enchaînement des activités.
- Pour l'axe *b* (médiation) : l'accent est mis sur le questionnement constructiviste, les rétroactions et l'animation générale (présence au groupe, complicité, souci de se faire comprendre et de comprendre le cheminement des étudiants, dynamisme, gestion).
- Pour l'axe *c* (objectivation, réflexion métacognitive) : l'accent est mis sur le professionnalisme, la pensée critique et éthique.
- Pour l'axe *d* (interventions orthopédagogiques) : l'accent est mis sur la pertinence, la compréhension et le caractère scientifique du sujet, ainsi que la qualité de l'activité de transfert des connaissances.

La dernière demi-heure de chaque microenseignement est consacrée à une brève autoévaluation de la part des « enseignants » et à la coévaluation par les pairs : une feuille de rétroaction est remplie et chaque étudiant donne son commentaire à chacun des membres de l'équipe enseignante ; la professeure s'exprime en dernier. Deux autres formes d'évaluation concluent le semestre : 1) la méta-analyse d'un incident critique survenu pendant le microenseignement, structurée

9. Par exemple, à partir de cas concrets, les étudiants énoncent les rétroactions qu'ils feraient à des jeunes et expliquent le ou les concepts ainsi mis en œuvre.

selon le MAI et 2) la présentation du portfolio d'apprentissage et d'une synthèse des compétences acquises pendant le semestre, devant un groupe-synthèse de huit étudiants. À la suite de chaque présentation, quatre étudiants posent une question ouverte et constructive pour stimuler l'étudiant en évaluation à faire valoir ses compétences ou à justifier ses points de vue. Le tableau 1 indique, pour chacune des compétences, les moments privilégiés pour la médiation formative et pour l'évaluation sommative.

Voyons maintenant une deuxième expérience de formation et d'évaluation des compétences professionnelles dans le cadre d'un cours de didactique en sciences humaines s'adressant aux étudiants qui se destinent à l'enseignement au secondaire.

5. L'expérience du cours de didactique en sciences humaines

Dans le cours de didactique des sciences humaines, le futur enseignant développe des compétences pédagogiques en histoire et éducation à la citoyenneté puis en géographie. La présente section est basée sur la mise en place d'une partie du cours, celle où les étudiants doivent préparer une tâche intégratrice en histoire et éducation à la citoyenneté au profit d'éventuels élèves du secondaire.

5.1. Compétences à développer et à évaluer dans le projet pédagogique

Les étudiants développent sept des compétences du référentiel québécois (tableau 2). Les compétences visées et évaluées sont les compétences 1 (professionnel héritier, transmetteur de culture), 2 (communication orale et écrite), 3 (conception d'activités pédagogiques), 6 (gestion de classe), 8 (intégrer les technologies de l'information), 10 (collaboration en équipe) et 12 (développement professionnel, éthique et sens des responsabilités). Les étudiants doivent s'engager dans une démarche d'apprentissage où le processus cognitif sollicité mène à la planification d'une tâche intégratrice type, c'est-à-dire une activité pédagogique complète et complexe mettant en œuvre la méthode historique qui doit ultimement être présentée en classe, devant le professeur et les pairs. Cela pourrait se faire dans un contexte professionnel, par exemple lors d'une journée pédagogique des enseignants des sciences humaines d'une commission scolaire.

TABEAU 1 *Évaluation formative et sommative des compétences*

Compétences professionnelles	Outils d'évaluation							
	Médiation formative				Évaluation sommative			
	Lab	Micro-enseignement					Gr-S P-F	Ex
	TP	Tutor	Coev	Plani	Anim	Méta		
1. Professionnel cultivé		o	o	x	x	x	Do	
2. Communication	o	o	o	x	x	Do	Do	x
3. Concevoir activité pédagogique	x	x	x	x	x	x	x	x
4. Piloter activité pédagogique	x	x	x	x	x	x	x	x
5. Évaluer progression	o	o	o	x	x	Do	Do	
6. La gestion de classe		o	o	o	x	Do	Do	
7. Adaptation diff. élèves	o	x	x	x	x	x	x	x
8. Intégrer les TIC		o	x	x	x	Do	D	
9-10. Coopérer	o	x	x	x	x	Do	Do	
11. Dév. professionnel	x	x	x	x	x	x	x	
12. Éthique responsabilité	Do	Do	Do	x	x	x	x	

o: compétence développée, pas nécessairement évaluée de façon sommative.
D: compétence évaluée chez certains étudiants, quand le contexte le permet.
Gras: accent mis sur la compétence.

5.2. Quatre axes de savoirs-ressources à mobiliser dans l'exercice des compétences

Quatre axes de savoirs-ressources doivent être mis en valeur par les étudiants dans l'exercice des compétences: des fondements didactiques, la méthode historique, le programme de formation de l'école québécoise et la planification d'activités intégratrices.

A. Des fondements didactiques à l'enseignement de l'histoire

C'est d'abord par le biais de concepts propres à une réalité sociale (époque historique) que les étudiants doivent confectionner une tâche intégratrice. On retrouve ces concepts dans les différentes réalités sociales du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006; MEQ, 2003).

B. La méthode historique

La méthode historique au centre de la tâche intégratrice consiste à partir d'une interrogation contemporaine pour traiter une réalité sociale et amorcer une démarche historique et scientifique de résolution de problèmes (Lefebvre, 1996; Martineau, 1999). Brièvement, voici comment il est suggéré de procéder. En se référant au monde qui entoure ses élèves, l'enseignant doit d'abord les amener à poser un problème, à activer leurs connaissances antérieures (le monde connu), puis à poser des hypothèses de recherche. Il lui faut ensuite inciter ses élèves à organiser leur recherche. Des données sont collectées dans des documents à teneur historique ou sur le terrain (lors d'une visite muséale ou d'un lieu historique) et sont ensuite analysées, traitées et synthétisées. À l'étape «objectivation et perspectives», les élèves font un retour sur le processus de recherche effectué et tirent des conclusions. Une autoévaluation complète le processus.

C. Le programme de formation de l'école québécoise

En histoire et éducation à la citoyenneté, le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2003) priorise trois compétences disciplinaires à développer par les élèves du secondaire: interpréter la réalité sociale à l'aide de la méthode historique, interroger la réalité sociale dans une perspective historique et consolider sa conscience citoyenne à l'aide de la réalité sociale.

D. La planification d'activités intégratrices

Les étudiants doivent d'abord cibler de façon précise l'objet d'apprentissage en histoire et éducation à la citoyenneté. Ce sont les concepts propres à la réalité sociale choisie qui assurent ici que leurs élèves éventuels pourront y parvenir. Ces concepts peuvent être définis comme étant un ensemble de mots clés (5 à 8) qui servent à approfondir une réalité sociale historique. Ce faisant, les étudiants sont incités à analyser le processus par lequel le savoir historique se construit. L'élaboration d'activités intégratrices incluant les étapes propres à la méthode historique facilite une telle analyse. De façon parallèle, les étudiants doivent réfléchir à des stratégies de gestion de classe pour la clientèle d'élèves visée.

5.3. Un cours pour l'exercice et l'évaluation des compétences

Le processus d'accompagnement du professeur se situe dans une perspective socioconstructiviste où l'acquisition de connaissances (savoirs conceptuels, savoir-être, savoir-faire) va de pair avec le développement des compétences professionnelles. Le tout permet de cheminer vers un savoir-vivre-ensemble éthique. La section du cours portant sur l'histoire et l'éducation à la citoyenneté est subdivisée en deux parties. La première est consacrée aux fondements théoriques de l'enseignement de l'histoire. Le premier examen porte d'ailleurs sur ce thème. Dans la deuxième partie, les étudiants doivent apprendre à planifier des tâches intégratrices qui incorporent les quatre axes de savoirs-ressources décrits plus haut. Une tâche intégratrice est d'abord vécue par les étudiants. Elle est axée, dans un premier temps, sur l'activation des connaissances antérieures des étudiants sur les concepts relatifs à la période historique choisie, puis elle invite les étudiants à réfléchir au processus pédagogique qu'ils utiliseront pour favoriser ce type d'activation avec d'éventuels élèves. Par la suite, une réflexion est suscitée par le professeur, puis menée par les étudiants sur le transfert cognitif à effectuer pour qu'une recherche documentaire ou une visite d'un lieu historique puissent constituer la clé de voûte du projet pédagogique mis en place. Une telle visite est d'ailleurs intégrée au cours à ce stade. Les étudiants travaillent ensuite en équipe et élaborent une séquence d'activités qui met en relief une réalité sociale. Si elle est conçue pour des élèves d'histoire générale du premier cycle du secondaire, la tâche intégratrice se fait en regard de la Renaissance et se base sur des ressources pédagogiques ou bibliographiques appropriées, tandis que celle destinée à des élèves du second cycle traite de l'époque de la Nouvelle-France, dans le cadre de leur cours d'histoire et éducation à la citoyenneté du Québec-Canada, et comprend une visite dans un lieu historique environnant, telles les Forges du Saint-Maurice à Trois-Rivières. Des concepts et des repères culturels prescrits par le programme doivent être incorporés à la tâche intégratrice, ainsi que des stratégies pédagogiques pour promouvoir l'utilisation de la méthode historique. Ce travail en ateliers qui dure deux cours permet l'exercice de composantes des sept compétences professionnelles et porte les étudiants à comprendre de façon concrète l'utilité intellectuelle et pédagogique des exercices qu'ils demanderont plus tard à des élèves. Ces exercices stimulent le développement cognitif et métacognitif des étudiants et

favorisent une meilleure rétention des apprentissages effectués, car les étudiants sont mis en collaboration concrète et se trouvent à effectuer par eux-mêmes le transfert des connaissances en lien direct avec le développement de leurs compétences. En somme, la tâche intégratrice que confectionnent les étudiants entraîne une démarche de nature scientifique qu'ils reproduiront éventuellement avec des élèves. Tout au long du processus, les savoirs évoqués et les compétences sollicitées sont évalués de façon formative par le professeur qui donne ses commentaires à la fois oraux et écrits, et de façon sommative, à la fin du processus lors de la présentation de la tâche intégratrice devant les pairs (les deux derniers cours) et à la lecture du travail pratique remis à la même occasion. Pendant les ateliers et après les présentations d'équipe, les étudiants évaluent également leurs collègues de façon formative. Tout au long des différentes étapes où le tutorat et la coévaluation se côtoient, les compétences professionnelles se développent et se peaufinent dans une ambiance empreinte de respect, partie essentielle de la compétence 12 basée sur l'éthique.

5.4. Les outils d'évaluation des savoirs et des compétences

Le tableau 2 présente les sept compétences priorisées par le cours. Une ou deux de leurs composantes sont ciblées sur une grille divisée en deux : points forts et points à améliorer. Cette grille sert autant lors de l'évaluation formative des étudiants entre eux pour que les évaluations formatives et sommatives du professeur. L'évaluation faite pendant les ateliers se base sur les savoirs-ressources définis en 5.2, et on peut inférer qu'elle profite autant à ceux qui évaluent qu'à ceux qui sont évalués. Par exemple, en ce qui touche la compétence 1 (celle du professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs), les étudiants peuvent vérifier si les concepts et les repères culturels appropriés sont incorporés à la tâche intégratrice des collègues évalués. Ce n'est qu'à la suite des présentations devant le groupe que la compétence prise globalement pourra être évaluée de façon plus précise, en analysant l'interprétation critique qui est faite des objets de savoirs. C'est pendant les médiations que l'évaluation formative est la plus importante, en ateliers, puis en tutorat d'équipe. L'évaluation porte alors sur les points ci-après : Est-ce que le problème de départ posé permet un approfondissement des savoirs conceptuels historiques propres à la période étudiée ? Est-ce que les hypothèses choisies favorisent un tel approfondissement ? Est-ce que le niveau de langue

est acceptable? Est-ce que les outils informatiques incorporés à la tâche intégratrice sont pertinents? Des questions de ce type sont insérées dans l'analyse et le développement des compétences mises de l'avant lors de la réalisation de la tâche intégratrice. Les deux examens qui jalonnent l'évaluation permettent de vérifier l'acquisition de savoirs-ressources. L'évaluation sommative (sauf pour la compétence liée à la gestion de classe) comprend aussi deux travaux pratiques (Tp), un pour chacune des deux tâches intégratrices. Les compétences 1 (professionnel héritier), 2 (communication) et 8 (intégration des TIC) se prêtent mieux à une évaluation des savoirs, bien que le professeur en arrive nécessairement à une évaluation sommative globale de six des sept compétences, à la suite des présentations orales consécutives à la remise des travaux pratiques. Seule la compétence 6 sur la gestion de classe est évaluée uniquement de façon formative.

TABLEAU 2 *Évaluation formative et sommative des compétences*

Compétences professionnelles	Outils d'évaluation							Auto-évaluation
	Médiation formative			Évaluation sommative				
	atelier	tutorat	étud.	Ex1	Ex2	Tp1	Tp2	
1. Professionnel cultivé		x	x					x
2. Communication			x					x
3. Concevoir activité pédagogique	x	x	x					x
6. La gestion de classe	x	x	x			x	x	x
8. Intégrer les TIC	x	x	x					x
10. Coopérer		x	x					x
12. Éthique responsabilité	x	x	x					x
x: évaluation formative seulement.								

■ En guise de conclusion: quelques réflexions sur l'évaluation des compétences

Les exemples de cours présentés sont manifestes des progrès qui ont été franchis dans le sens du renouveau pédagogique. À partir de ces expériences, on peut conclure que l'évaluation des compétences ne

peut se faire sans ajuster la pédagogie universitaire devant mener au développement de ces compétences. Le développement de celles-ci pourra s'effectuer en favorisant, entre autres, les activités visant l'activation des connaissances antérieures, l'intégration, le transfert et la réflexion professionnelle. L'évaluation, quant à elle, peut se faire à mesure que les compétences se développent et il est possible d'évaluer, dans un premier temps, les savoirs à transférer et à mobiliser dans l'exercice des compétences puis, dans un deuxième temps, l'exercice lui-même de ces compétences, dans une production authentique complexe et complète.

La réforme de la formation à l'enseignement a donc contribué à réfléchir intensément pour tenter d'innover dans nos pratiques pédagogiques, de façon à demeurer cohérents et rigoureux dans nos évaluations. Mais est-ce possible d'évaluer les compétences d'une manière aussi précise ?

À une norme claire du résultat pratique (la bonne réponse), qui définit ce que l'on attend d'un technicien ayant la maîtrise de toutes les variables du processus, correspond plutôt, en ce qui concerne l'enseignante ou l'enseignant professionnel dont le contrôle sur les contraintes de l'action est limité, une éthique de la responsabilité (Lang 1999, p. 171, cité dans MEQ, 2001, p. 25).

De façon paradoxale, une fois que la structuration de nos activités de formation et d'évaluation est bien coordonnée et que les normes d'évaluation sont bien explicitées aux étudiants, il semble opportun de s'en dégager quelque peu pour éviter « la dérive techniciste qui risque de cadenasser les idées et l'action par l'excès de précision » (MEQ, 2001, p. 49). On ne peut évaluer les futurs enseignants selon des critères stricts comme on le ferait avec de futurs techniciens. En tant que professionnels, ils doivent se préparer à une pratique autonome, responsable, interactive, multidimensionnelle, multidisciplinaire, dans un contexte qui se caractérise plutôt par l'ambiguïté, le flou, la complexité, l'incertitude et l'indéterminé (Brochu, 1999; MEQ, 2001). La compétence étant un but toujours perfectible vers lequel on tend infiniment, « vouloir de plus en plus d'objectivité, confier l'évaluation à des procédures automatisées mène dans une impasse », soutient Perrenoud (entrevue dans Portelance, 2005, p. 6) qui conseille de faire confiance à notre « regard construit » (entrevue dans Portelance, 2005, p. 9) qui sait inférer des compétences et des connaissances à partir d'indicateurs observables. Cette habileté à exercer son jugement professionnel critique, Eisner (1985, p. 180) la nomme « *educational*

connoisseurship». Ce jugement professionnel s'exerce aussi dans un contexte un peu paradoxal où nous sommes à la fois guide-médiateur et évaluateur sommatif, facilitateur de créativité et d'originalité, mais aussi garde-fou professionnel. À ce sujet, nous préconisons l'autonomie tout en exigeant de la rigueur envers les repères reconnus dans la profession et cela crée parfois un peu de confusion des rôles avec nos étudiants. De plus, en exerçant ses compétences, l'étudiant extériorise la compréhension qu'il en a, à travers les ressources de sa personnalité propre. Parfois, des éléments de la personnalité d'un étudiant sont incompatibles avec les balises professionnelles. Les rétroactions formatives ou sommatives peuvent donc à l'occasion dépasser les simples références scientifiques et engendrer des problématiques éthiques : n'y sommes-nous pas alors comme le funambule sur son fil de fer, se demandant jusqu'où aller... sans aller trop loin ? À cet égard, le respect, le doigté et l'éthique doivent être au rendez-vous pour que l'exercice demeure formateur et sain.

Quant à la façon de présenter les résultats d'évaluation, quel progrès supplémentaire pouvons-nous entrevoir ? Par exemple, même si on évalue les étudiants en action, en train d'exercer des compétences, les notes ou les cotes attribuées sont encore liées à des instruments d'évaluation, plutôt qu'aux compétences elles-mêmes. Pour l'instant, les normes universitaires sont un peu contraignantes à cet égard et nous devons faire des compromis, mais est-ce qu'on ne pourrait pas envisager de coter, par exemple, des niveaux de développement pour chacune des compétences du référentiel, au lieu de coter des travaux ? En somme, les compétences que nous évaluons dans nos cours, n'est-ce pas aussi le niveau de transfert de savoirs ou de compétences que l'étudiant mobilise dans des contextes particuliers ? Dans la figure 3, est présentée une adaptation des niveaux de transfert définis par Fogarty, Perkins et Barell (1992) qui peuvent s'apparenter à des niveaux globaux de développement de compétences, puisque, sans transfert de connaissances, aucune compétence ne peut s'exprimer. Est-ce que cette grille, d'aspect plus global, ne pourrait pas être un outil pour notre « regard construit » ? Enfin, il semble que l'évaluation des compétences ne peut se faire de façon vraiment rigoureuse, au sein d'un programme de formation, que s'il existe un mécanisme cohérent de coordination et de suivi dans toutes les activités de formation, dont les cours de didactique, les microenseignements et les stages, que ce soit par rapport aux tâches exigées ou à la structure de tutorat et de supervision.

FIGURE 3 **Évaluer les compétences, les niveaux de transfert des savoirs en savoir-agir**

1. Fermer les yeux:	persister dans ses anciennes façons de faire.
2. Copier:	refaire exactement ce qu'on a appris.
3. Reproduire:	adapter un modèle à sa situation.
4. Intégrer:	combiner ses connaissances antérieures et ses nouvelles connaissances.
5. Planifier:	appliquer ses connaissances dans de nouveaux contextes, authentiques et complexes (compétences novices)..
6. Innover:	appliquer et transformer ses apprentissages de façon créative (compétences expertes).

(Brochu; inspirée de Forgy, Perkins et Barell, 1992.)

Bibliographie

- BISSONNETTE, S. et M. RICHARD (2001). *Comment construire des compétences en classe*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- BOSMAN, C., F.-M. GÉRARD et X. ROEGIERS (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles, de Boeck Université.
- BROCHU, A.-C. (1992). *Transformer un nœud gordien en nœud coulant*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Sciences de l'éducation, Sainte-Foy, Université Laval.
- BROCHU, A.-C. (1999). «Étude de quelques filtres de la pensée critique des futurs enseignants et incidences sur leur formation universitaire», dans L. Guilbert, J. Boisvert et N. Ferguson (dir.), *Enseigner et comprendre: développement d'une pensée critique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 40-63.
- BROCHU, A.-C. (2005). «C'est en forgeant qu'on devient forgeron», *Actes du colloque: La pédagogie universitaire*, Lille.
- BROCHU, A.-C. (2006-2007). *Cahier de laboratoire EEI-1030: Initiation à l'intervention orthopédagogique*, Document interne, Département des sciences de l'éducation, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- BROCHU, A.-C. et N. HÉBERT (2003). «Fiche 17: modèle d'analyse d'incidents critiques recueillis en stage», dans N. Rousseau et M. Boutet (dir.), *La pratique de l'enseignement*, Montréal, Guérin.
- EISNER, E.W. (1985). «The methodology of qualitative evaluation: The case of educational connoisseurship and educational criticism», *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*. Philadelphia, PA, The Falmer Press, Taylor and Francis Inc., p. 179-187.
- FEUERSTEIN, R. (1990). *Pédagogies de la médiation autour du P.E.I.*, Lyon, Chronique Sociale.

- FOGARTY, R., D. PERKINS et J. BARELL (1992). *How to Teach for Transfer*, Palatine, Ill, IRI/Skylight Training and Publishing.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.
- LAURIER, M.D. (2005). «Évaluer des compétences, pas si simple...», *Formation et Profession*, *Bulletin du CRIFPE*, n° 1, Montréal, avril, p. 14-17.
- LAVEAULT, D. (2005). «L'évaluation des compétences: continuité et progression», *Formation et Profession*, *Bulletin du CRIFPE*, n° 1, Montréal, avril, p. 18-22.
- LEFEBVRE, A. (1996). *De l'enseignement de l'histoire*, Montréal, Guérin.
- MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris, L'Harmattan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006). *Programme histoire et éducation à la citoyenneté, enseignement secondaire deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1994). *Préparer les jeunes au XXI^e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*, juin, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003). *Programme de formation de l'école québécoise enseignement secondaire premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- OUELLET, Y. (1997). «Un cadre de référence en enseignement stratégique», *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation du Québec, Québec, n° 104, septembre-octobre, p. 4-11.
- PARENT, S. et L. CARON, (2007). «Les approches socioculturelles de l'intelligence», dans S. Larivée, *L'intelligence*, tome I, Montréal, ERPI, p. 251-274.
- PORTELANCE, L. (2005). «Entrevue avec Philippe Perrenoud», *Formation et Profession*, *Bulletin du CRIFPE*, 11(1), Montréal, avril, p. 5-15.
- PRESSEAU, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal, Chene-lière/McGraw-Hill.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.



**Bilan de l'état des
compétences professionnelles
du futur enseignant**
Quel cadre de référence adopter?
Quels moyens mettre en place?

Jean Loiselle

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

Louise M. Bélair

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

La formation à l'enseignement vise essentiellement le développement des compétences professionnelles du futur enseignant. Avant d'accorder la certification débouchant sur un permis d'enseigner, les établissements universitaires doivent s'assurer que les futurs diplômés ont développé les compétences professionnelles du référentiel de compétences établi par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001). Bien que le développement de ces compétences soit évalué à divers moments de la formation, il s'avère nécessaire, en fin de parcours, de tracer un bilan de l'état des compétences professionnelles développées durant l'ensemble de la formation.

L'établissement de ce bilan de l'état des compétences de l'étudiant soulève plusieurs questions et pose parfois certaines difficultés liées, entre autres, aux caractéristiques des programmes de formation des enseignants. Le caractère compartimenté de la formation, où les activités sont encore souvent segmentées à l'intérieur de cours peu reliés, les difficultés à concilier les aspects théoriques de la formation et la formation pratique, de même que les liens pas toujours aussi forts que souhaités entre le milieu universitaire et le milieu scolaire rendent plus complexe l'établissement de tels bilans de formation.

De plus, puisque l'évaluation des compétences constitue un champ relativement nouveau, les principes sous-jacents à une telle évaluation et les moyens à utiliser pour parvenir à cette fin méritent réflexion et restent en partie à définir. Les difficultés associées à l'évaluation des compétences deviennent encore plus aiguës quand il s'agit de dresser le portrait complet de l'ensemble des compétences professionnelles développées par l'étudiant durant toute sa formation.

En outre, l'évaluation se complexifie lorsque vient le temps de définir la nature de ces compétences puisque, malgré maintes recherches dans le domaine, la plupart des chercheurs considèrent que le geste professionnel dépend de la lecture que l'on fait de la situation (Jorro, 2006a). En d'autres mots, comment peut-on évaluer des compétences sans prise en compte du contexte ?

Le présent chapitre veut d'abord clarifier la notion de bilan de l'état des compétences. Il s'intéresse à la problématique du bilan de l'état des compétences professionnelles en énonçant d'abord un ensemble de questions qui peuvent guider la réflexion dans ce domaine. Des éléments de réponse aux questions soulevées sont proposées et le chapitre décrit ensuite des pratiques et des dispositifs mis en place dans les programmes de formation à l'enseignement de l'Université

du Québec à Trois-Rivières (UQTR) afin d'établir ce bilan de l'état des compétences professionnelles des futurs enseignants. Les apports et les limites de ces pratiques sont par la suite analysés.

1. Le bilan de l'état des compétences

La notion de bilan de l'état des compétences professionnelles a pour origine le secteur professionnel où la reconnaissance et la validation des acquis d'expérience (VAE) ont incité les employeurs à tenir compte de l'évolution des compétences des personnes pour accorder une reconnaissance professionnelle à partir de leurs acquis provenant de l'expérience et non simplement de leur formation (Figari, 1994 ; Figari et Mottier Lopez, 2006). Plusieurs sites professionnels présentent d'ailleurs des façons de poser un diagnostic permettant d'établir un bilan, que ce soit pour définir la progression individuelle par rapport à diverses compétences (<www.passinformatique.com/60-formation-continue/20-40-10_bilan.asp>) ou pour « permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs motivations afin de définir un projet professionnel et le cas échéant un projet de formation » (loi du 31 décembre 1991, France). Un bilan de compétence permet ainsi au travailleur de faire la synthèse de ses expériences passées et d'envisager les possibilités professionnelles qui pourraient s'offrir à lui.

Dans le contexte scolaire, la notion de bilan de l'état des compétences est apparue au Québec dans le cadre du renouveau pédagogique. Inspiré, entre autres, des recherches de Legendre (2001, 2007), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) exige que chaque fin de cycle, au primaire et au secondaire, soit accompagnée d'un bilan de l'état des compétences de l'élève pour permettre de faire le point, de voir la progression au fil des cycles d'études et de présenter une communication claire des niveaux de compétences développés (Durand et Chouinard, 2006). Il s'agit donc (MELS, 2006, Régime pédagogique, article 30) d'indiquer et d'apprécier le niveau de compétence de l'élève en s'appuyant sur des échelles des niveaux de compétences établies par la Ministre et afférents au programme

Cette notion de bilan de l'état des compétences s'applique également au contexte de la formation initiale des enseignants. Cette formation universitaire s'inscrit à des degrés divers dans un courant professionnel, puisqu'elle privilégie une approche professionnalisante

de l'enseignement et, par conséquent, insiste sur l'articulation entre théorie et pratique (Perrenoud, 1998), sur l'analyse de pratiques (Altet, 2000), et sur la réflexion dans l'action (Schön, 1994). Elle s'appuie aussi sur les pratiques scolaires, car la formation initiale prend en compte les acquis de l'expérience en stage afin d'assurer un niveau minimal de développement des compétences (Barbier, 1985). De fait, le futur enseignant doit montrer qu'il a développé les compétences prescrites par le référentiel, le dernier stage étant évalué en considérant le développement de chacune d'elles. Cependant, le processus à suivre pour établir ce bilan des compétences professionnelles soulève plusieurs questions relatives, entre autres, au contenu de ce bilan, au référentiel auquel il se rattache, à sa fonction, aux moyens de le réaliser et à son évaluation.

2. Questions préalables à l'établissement d'un bilan de l'état des compétences

Le formateur qui veut établir un bilan de l'état des compétences professionnelles chez les étudiants des programmes de formation à l'enseignement devra d'abord se positionner comme évaluateur. Les questions ci-après peuvent l'aider à définir le cadre dans lequel s'inscrira cette évaluation et à mettre en place des moyens appropriés et adaptés à ces finalités.

2.1. Pourquoi établir un bilan en formation à l'enseignement ?

Il est pertinent de s'interroger sur la place même du bilan en formation à l'enseignement puisque celui-ci doit faire état des résultats d'une formation et non d'une longue expérience professionnelle comme dans le cas de la validation des acquis d'expérience. Le bilan est un indicateur associé à plusieurs autres résultats pouvant attester du développement des compétences professionnelles du futur enseignant. Or, l'idée même du bilan est d'accorder une valeur globale à un ensemble de compétences. Le fait d'instaurer un tel bilan provoque d'emblée une réflexion sur le caractère interdisciplinaire, complexe et multiréférentiel de la fonction d'enseigner, et peut éventuellement amener les formateurs à appréhender et à évaluer les compétences professionnelles dans leur globalité et à réfléchir sur les possibles détours d'une telle décision (Legendre, 2007).

La notion de bilan s'insère certes dans la tendance actuelle axée sur le développement des compétences. Elle vient en quelque sorte alimenter le débat sur la manière de rendre compte des acquis et des difficultés d'une personne. Le bilan favorise un regard multiple et généralement qualitatif permettant alors de jauger les compétences de la personne, tandis que, dans les pratiques actuelles, les résultats des évaluations prennent parfois des formes minimalistes, voire désuètes, en se limitant à décerner des cotes ou des pourcentages associés à une moyenne de groupe.

Selon Perrenoud (1997), le bilan en formation initiale professionnelle se base sur des principes qui ne sont pas toujours mis de l'avant dans le réseau social ou scolaire. D'une part, parce que le nouvel enseignant sera confronté dans sa pratique professionnelle à une réalité tout autre que celle qu'il aura vécue en stage et que cela peut l'amener à apporter des changements radicaux dans sa manière de poser des gestes. D'autre part, parce que, actuellement, les systèmes éducatifs sont encore dans une obligation de résultats faisant fi de la complexité, ou encore dans une obligation de procédures, réduisant le travail enseignant à diverses techniques issues de pratiques moins innovantes. Ainsi, toujours selon Perrenoud, pour que le bilan ait un véritable sens en formation initiale à l'enseignement, les programmes doivent insérer une obligation de compétences tout en sachant que les compétences développées à l'issue de la formation initiale évolueront et seront appelées à changer.

2.2. Quels sont donc les buts poursuivis par la mise en place d'un bilan de l'état des compétences?

En partant du principe que l'obligation de compétences transcende l'établissement du bilan, on ne peut que postuler que les objectifs visés par le bilan sont à la fois formateurs et certificatifs. Pour l'apprenant, il s'agit d'un outil de prise de conscience de son cheminement professionnel qui le conduira à reconnaître ses forces et ses points à améliorer afin de s'engager dans une démarche de formation continue, et ce, surtout si le bilan se construit tout au long de la formation initiale. En ce sens, le bilan de l'état des compétences professionnelles joue un rôle formatif. Pour le formateur, il s'agit d'un outil qui, utilisé en conjonction avec d'autres indicateurs, fournit des indications utiles à la formation et à la certification. Enfin, pour le milieu scolaire, le

bilan peut permettre de mieux encadrer les novices en identifiant avec eux les différents points à améliorer au cours de leurs premières années d'enseignement.

2.3. Que devrait contenir ce bilan? Quelle est la nature des compétences évaluées par ce bilan?

Le bilan devrait fournir les preuves du développement des compétences incluant les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont nécessaires au développement de ces compétences. Il importe alors de revoir le concept de compétence en gardant en mémoire qu'il s'agit d'un savoir-mobiliser en action, que ce savoir s'exerce dans des contextes spécifiques et est en constante évolution, et qu'il est multidisciplinaire (Legendre, 2007). Ce bilan devrait donc contenir des éléments permettant de déterminer le niveau d'atteinte des compétences du référentiel, et ce, tout au long du parcours de l'étudiant. Selon Tardif (2006), l'évaluation des compétences se fait en considérant l'actualisation de savoir-agir dans des situations authentiques. On n'évaluera donc pas les compétences professionnelles à partir de tâches artificielles proposées à l'étudiant, mais plutôt en le plaçant dans des situations similaires à celles qu'il vivra dans sa profession. Les documents-témoins issus de ces situations authentiques fourniront une base pour juger du développement des compétences.

2.4. Quelles sont les compétences à considérer dans l'établissement de ce bilan?

Au Québec, le ministère de l'Éducation définit un référentiel de compétences qui s'adresse à tous les programmes de formation à l'enseignement; les 12 compétences qui y sont décrites sont valables pour tous les enseignants. Nous croyons cependant que ce référentiel de compétences, sur lequel reposera le bilan de compétences, peut être adapté aux particularités et aux exigences de différents programmes. Nous croyons également, comme Tardif (2006), que l'évaluation des compétences devrait tenir compte des différences individuelles.

Par ailleurs, il importe de bien comprendre l'utilisation que l'on veut faire du référentiel qui décrit ces compétences. Au Québec, il est prescriptif, mais plusieurs chercheurs qui ont établi des liens entre les référentiels, les compétences et les attitudes concluent que ces référentiels sont souvent administratifs, centrés sur des catalogues d'éléments

à couvrir dans une formation, ou encore normatifs, sinon idéologiques et méthodologiques (Figari, 2006). Ainsi, l'analyse du référentiel québécois au regard de cette catégorisation peut laisser entendre que ce dernier est très normatif, puisqu'il vise à définir les profils de sortie des futurs enseignants québécois. Dans cette optique, l'université doit se doter de mécanismes pour créer une réflexion collective quant à l'appropriation et à l'utilisation de ce référentiel. Une telle démarche a été entreprise à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle a permis de préciser les orientations et les fondements des programmes en éducation à l'UQTR et de redéfinir le sens accordé à ce référentiel et à l'approche par compétences qu'il sous-tend.

2.5. Qui établit ce bilan? Quels sont donc les rôles des divers acteurs dans la réalisation de ce bilan?

Dans le cas de la validation des acquis, le bilan se réalise par la personne qui veut faire reconnaître ses acquis, et ce bilan est généralement évalué par un jury sur présentation du dossier ou lors d'entretiens. Il convient toutefois de s'interroger sur le rôle des intervenants dans l'établissement du bilan de l'état des compétences. À cet égard, le dossier progressif est réalisé par l'étudiant, mais si ce bilan repose principalement sur des observations du superviseur et de l'enseignant associé, on peut se demander quel est le rôle véritable de l'étudiant dans ce processus. De fait, le bilan étant la consécration des niveaux de compétences professionnelles de l'enseignant, il ne peut être dressé par un seul individu. Il nécessite plutôt une concertation entre les formateurs, les superviseurs de stage et l'étudiant.

2.6. Quelles postures devraient prendre les évaluateurs?

Dans la perspective de Jorro (2006b), quatre postures sont possibles lorsque vient le temps de certifier un apprentissage ou un développement d'une compétence. *Le juge*, dans une perspective rationnelle et morale, renvoie à la loi et aux valeurs et cherche l'adéquation avec le bien, le juste et l'idéal. *Le contrôleur* vise plutôt à mesurer et comparer pour classer des informations et, par conséquent, trouver le vrai et le conforme. Pour sa part, *l'expert-conseiller* se détache de la perspective rationnelle pour entrer dans une approche plus stratégique en diagnostiquant le problème, en l'analysant et en accompagnant le stagiaire. Il s'appuie alors sur des référentiels et vise la qualité.

Enfin, le *consultant* interprète en contexte, en mettant en lien toute la complexité de la réalité. Il est en recherche par le dialogue avec la personne évaluée qu'il implique par le biais de coévaluations. Il fait le point entre le possible et le plausible.

Pour mener à bien un bilan et prendre en compte les multiples aspects qui le composent, il convient de choisir la posture principale que l'on devrait privilégier dans l'analyse du bilan. Le référentiel actuel semble placer les évaluateurs dans une posture normative de *juge* qui doit décider des personnes qui sont aptes à enseigner, car elles doivent juger en fonction d'un idéal. En revanche, il semble aussi nécessaire d'adopter une posture de *consultant* pour permettre à l'étudiant de se sentir engagé dans la coévaluation et de s'améliorer tout au long de son parcours de formation initiale et dans ses activités de formation continue. Par ailleurs, dans le mouvement de l'évaluation qu'impose un bilan, le seul statut de consultant est insuffisant. Nous optons donc pour une posture *d'expert-conseiller-consultant* qui pourra ainsi s'assurer de la qualité de la formation de l'étudiant, sans pour autant négliger les autres réalités et les exigences du système en place, et l'encourager à s'engager dans une démarche d'autoévaluation.

2.7. Quand dresser ce bilan? Tout au long de la formation ou à la fin dans une perspective certificative?

Dans les secteurs professionnels, on propose de dresser un bilan progressif indiquant les divers acquis et expériences tout au long de leurs apprentissages. Pour la formation initiale, cela supposerait que le bilan ne se réalise pas qu'à la dernière année de formation, mais bien qu'il débute dès le premier trimestre de formation. Un bilan réalisé par l'étudiant à divers moments de sa formation apparaît nécessaire pour mettre en évidence le caractère progressif du développement des compétences professionnelles.

2.8. Comment évaluer ou apprécier ce bilan des compétences?

Quel que soit le moyen retenu pour réaliser ce bilan, des questions se posent sur l'évaluation de ce bilan par le formateur. Comment noter ou comment porter une appréciation sur ce bilan? Ce bilan doit-il être un élément central dans la certification des futurs enseignants? Permet-il d'attester de l'atteinte d'un niveau suffisant dans le développement

des compétences professionnelles ? Le bilan de l'état de compétences devrait, à notre avis, constituer une des pièces qui contribue à la certification. Étant donné qu'une part importante des informations provenant du bilan est sélectionnée par l'étudiant lui-même, il semble hasardeux de s'en tenir exclusivement aux pièces qu'il aura fournies. Le caractère certificatif pourrait pousser l'étudiant à taire certaines difficultés et à présenter un portrait enjolivé de son bilan. Dans ce contexte, le bilan de l'état des compétences atteste davantage de l'atteinte des compétences professionnelles s'il comprend des pièces provenant de plusieurs sources et s'il tient compte du jugement porté par une équipe de formateurs. Bien que l'étudiant soit à l'origine du processus, des personnes-ressources (professeurs, superviseurs de stage, enseignants-associés) doivent aussi nourrir ce bilan.

Comme le souligne Scallon (2004), le jugement occupe une place importante en évaluation de productions complexes. Le bilan s'établira donc en posant un jugement sur l'atteinte des compétences, avec une approche qualitative, comme le propose Tardif (2006), plutôt qu'avec une approche visant à quantifier les divers indicateurs de la compétence. Dans ce contexte, le bilan peut devenir un élément important pour la certification des futurs enseignants.

Eu égard aux questions soulevées dans cette section, certaines positions semblent donc plus porteuses de succès. D'abord, la participation active de l'étudiant à l'établissement de ce bilan paraît essentielle. Le bilan de l'état des compétences devrait en effet engager l'étudiant dans une analyse réflexive de son parcours d'apprenant et ainsi, constituer en soi, une activité contribuant au développement des compétences professionnelles.

Ce bilan devrait s'amorcer par une autoévaluation de l'étudiant de ses compétences professionnelles, autoévaluation qui tiendrait compte des activités réalisées et des commentaires recueillis des divers formateurs durant la formation. Les éléments contenus dans le bilan sont définis en bonne partie par les référentiels de compétence existants. Toutefois, les éléments retenus par l'étudiant ne se limiteront pas nécessairement à cet ensemble prédéterminé de compétences. Compte tenu de l'étendue des compétences pouvant contribuer aux qualités professionnelles du futur enseignant, des compétences particulières à l'étudiant ou au champ d'enseignement visé peuvent aussi être prises en compte. Le bilan de l'état des compétences ne peut se limiter à des affirmations ou des réflexions sur ces compétences. L'étu-

diant doit aussi étayer son analyse par des événements ou des documents tirés de sa pratique professionnelle qui viennent soutenir son autoévaluation. Il nous apparaît souhaitable que le rôle de l'étudiant ne se limite pas à dresser ce bilan sur papier, mais que celui-ci soit également appelé à présenter des éléments de ce bilan et à échanger sur son contenu avec ses pairs et les personnes responsables de sa formation.

Compte tenu du caractère évolutif du développement des compétences, il semble souhaitable d'engager l'étudiant, dès le début de sa formation, dans ce processus cyclique d'autoévaluation. Des bilans fréquents à diverses étapes de sa formation lui permettront de se familiariser avec le référentiel de compétences et d'être plus conscient des progrès réalisés au fil de sa formation.

Paquay (2006) relate les conditions nécessaires à l'établissement de l'évaluation de l'enseignement tant du professionnel en exercice que du novice au terme de sa formation. L'explicitation claire des référents de l'évaluation, la transparence dans les procédures, la garantie d'une fonction formative dès le départ, la priorisation de certaines compétences pour l'exercice du métier, l'association de la personne évaluée dans le processus, le recours à un comité d'évaluation et l'assurance d'un cadre sécurisant, sont incontournables pour l'établissement d'un bilan équitable. Cifali (2005) ajoute le respect profond des personnes dans tout ce processus, sans oublier Cardinet (1989) qui, déjà en 1989, indiquait que l'évaluation n'est là que pour donner du sens aux actions, pour les réorienter ou les poursuivre.

En tenant compte de ces prises de position, on peut se demander quels moyens et dispositifs peuvent être utilisés pour dresser ce bilan. La section qui suit présente les moyens mis en place dans les programmes de formation à l'enseignement de l'UQTR pour établir ce bilan.

3. Moyens mis en place pour établir le bilan de l'état des compétences

Tous les programmes d'enseignement au Québec prévoient un stage de longue durée (internat) durant la dernière année de formation. Durant son stage, l'étudiant reçoit le soutien de l'encadrement d'un superviseur et d'un enseignant-associé. Le superviseur est un professeur ou un chargé de cours à l'emploi de l'institution universitaire. Il

encadre l'étudiant dans son stage, effectue des visites d'observation dans la classe du stagiaire, anime des séminaires de préparation ou de retour et est responsable de l'évaluation du stage. L'enseignant-associé est un enseignant régulier du milieu scolaire qui reçoit le stagiaire dans sa classe et l'accompagne sur une base quotidienne en jouant un rôle de conseiller et de soutien. L'enseignant-associé participe aussi activement à l'évaluation du stagiaire.

Tous les stages sont évalués et l'évaluation tripartite (superviseur, enseignant-associé et étudiant) qui s'y fait est axée sur les 12 compétences professionnelles définies dans le référentiel de compétences. L'enseignant-associé et le superviseur portent un jugement sur l'atteinte de ces compétences en utilisant une grille commune. Les visites d'observation du superviseur suscitent des échanges entre l'enseignant-associé et le superviseur. Le stagiaire est aussi incité à porter un regard réflexif et autoévaluatif sur l'atteinte de ces compétences. L'évaluation finale du stage tient compte de l'ensemble de ces éléments.

Ces stages sont jumelés à des séminaires qui amènent le futur enseignant à faire un retour sur son expérience pratique et à établir des liens avec les autres volets de sa formation. Un séminaire de synthèse, axé sur le bilan des acquis et l'entrée dans la vie professionnelle, est également prévu dans chacun des programmes d'enseignement de l'UQTR. Nous décrirons, dans les paragraphes suivants, les trois principaux moyens mis en place dans les programmes de formation à l'enseignement de cette institution pour établir le bilan du développement des compétences professionnelles chez l'étudiant, soit le dossier progressif, le bilan autoévaluatif et les séminaires de construction de l'identité professionnelle.

3.1. Le dossier progressif

Durant leur stage en milieu scolaire, les étudiants sont invités à monter un dossier progressif où ils colligent des pièces significatives de leur activité professionnelle et expliquent en quoi ces pièces témoignent de leur cheminement professionnel et du développement des 12 compétences professionnelles. Le dossier progressif peut se définir ainsi: «Porte-document contenant des traces des apprentissages des étudiants, notamment leurs brouillons et leurs premières productions,

des réflexions sur les stratégies utilisées et sur l'évolution constatée, des productions finales, le tout au regard des compétences identifiées préalablement» (Bélaïr, 1999, p. 80)

Le dossier devient « progressif » dans la mesure où le stagiaire fait à la fois un état de sa progression dans le développement de la compétence et un bilan synthèse du niveau de développement de sa compétence. Afin d'établir ce dossier progressif, le stagiaire recueille tout au long de son stage des « preuves » de son niveau de compétence. Le dossier progressif renfermera donc des documents-témoins qui mettent en évidence les compétences développées. Par exemple, pour la compétence « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage », l'étudiant pourra fournir plusieurs planifications commentées dont, entre autres, celle d'une période que le superviseur a pu observer. Dans le cas de la compétence portant sur la collaboration avec l'équipe-école, l'étudiant fournira une description des activités réalisées en collaboration avec des membres de l'équipe-école.

Le dossier progressif ne consiste toutefois pas en une simple collection de produits réalisés puisque les documents-témoins sont accompagnés d'une réflexion sur le développement des compétences mises en jeu. À cet égard, toute preuve inscrite au dossier doit être commentée et analysée au regard de la compétence. L'étudiant doit donc mettre en évidence les liens entre la compétence développée et les documents-témoins présentés dans le dossier progressif. L'ajout de fiches d'accompagnement réflexif amène aussi l'étudiant à s'auto-évaluer eu égard à des compétences professionnelles.

Dans le cadre des stages, le dossier progressif est évalué par le superviseur de l'étudiant. Il fait partie des exigences relatives au stage et doit être rempli par tous les stagiaires, à chacun des stages. Le dossier progressif est évalué à partir d'une échelle comprenant des critères associés à divers niveaux de compétence. L'évaluation de ces dossiers progressifs se fait en tenant compte, entre autres, des critères suivants :

- La pertinence du document en regard de la compétence :
Le document-témoin produit est-il bien relié à la compétence ? Reflète-t-il correctement le développement de cette compétence ?

- La cohérence entre le document et la réflexion :
La réflexion contenue dans la fiche d'accompagnement réflexif établit-elle des liens valables entre le niveau de compétence proclamée et le document témoin ? Relève-t-elle des caractéristiques véritables et valables des documents-témoins ?
- La profondeur et l'envergure de la « preuve » :
Les avancées de l'étudiant présentées dans la fiche d'accompagnement réflexif sont-elles suffisamment étayées ? Font-elles appel à des références tirées d'auteurs ou d'expériences de formation de l'étudiant ?
- La qualité de la langue :
Une compétence professionnelle du référentiel porte sur la maîtrise de la langue écrite et parlée, cette dimension sera aussi évaluée à l'intérieur du portfolio.

3.2. Le bilan-synthèse autoévaluatif

Les programmes d'enseignement de l'UQTR comprennent un séminaire de synthèse. Ce séminaire vise principalement deux objectifs. Un retour collectif sur les diverses expériences et la préparation au bilan par le biais du dossier progressif. Ce séminaire propose à l'étudiant de réaliser, à partir d'un questionnaire, un bilan-synthèse qui le conduira à faire une autoévaluation du développement de ses compétences professionnelles. Le bilan-synthèse autoévaluatif invite l'étudiant à situer le degré de développement de chacune des compétences. Cette autoévaluation conçue comme autant de moments de régulations (Allal et Mottier Lopez, 2007) le conduira à évaluer le degré d'atteinte de la compétence et de chacun des indicateurs associés à cette compétence dans le référentiel développé par le ministère de l'Éducation. C'est dans le cadre de ce séminaire que l'étudiant peut étayer ses réflexions de son dossier progressif et le compléter avec les divers éléments de preuve à apporter et à analyser. Les fiches fournies reprennent des éléments des grilles d'observation et d'évaluation des stages et peuvent, dès lors, mettre en évidence les points à améliorer dans le futur.

Ce bilan-synthèse incite ainsi l'étudiant à cerner ses forces et ses faiblesses et à faire un retour sur l'ensemble de sa formation. Cela lui permet alors d'établir un plan de formation continue personna-

lisé. La présentation d'éléments du dossier progressif amène aussi le participant lors de séminaires à soumettre des pièces témoignant de l'atteinte de ses compétences et à expliquer en quoi ces pièces attestent du développement de compétences particulières.

Dans la lignée des travaux de Obin (1998), le séminaire prévoit aussi un retour sur des événements de la formation. Il favorise, entre autres, l'analyse d'incidents critiques vécus en stage ou durant la formation à l'université qui sont en lien avec les compétences professionnelles à développer et suscite des réflexions sur l'action présentée. Cet enjeu de l'analyse du spécifique (une situation de classe) pour étayer le général (Bélaïr, 1998) facilite l'émergence de modèles et de théories pour l'action et crée l'obligation pour l'étudiant de se positionner parmi ses repères théoriques et pratiques.

3.3. Les séminaires de construction de l'identité professionnelle

Un autre dispositif qui a été mis à l'essai pour les étudiants en formation primaire et préscolaire consiste en des séminaires de « construction de l'identité professionnelle » (CIP). Les séminaires de CIP qui ont été conçus pour permettre à l'étudiant, tout au long de ses quatre années de formation, de réfléchir sur ses actions, ses acquis et ses compétences. Un bilan était exigé à chaque session pour permettre à l'étudiant de partir des savoirs antérieurs et de construire sa professionnalité enseignante, et ce, en fonction de tous les cours suivis et des stages. Ces sept cours valant un crédit, répartis dans toute la formation, permettaient alors de faire le pont entre les autres cours et les stages et demandaient par conséquent au stagiaire de se repositionner constamment sur ses agirs par l'analyse de ses propres pratiques. Or, cet essai ne fut pas des plus concluants. Compte tenu du nombre élevé d'étudiants et des formateurs différents qui prenaient en charge ces activités, la gestion de ces cours n'a pas permis d'assurer une véritable prise en compte des compétences par les étudiants ni une véritable continuité. Une analyse plus approfondie de ce dispositif a favorisé l'émergence de solutions. Une logique administrative différente et une diminution de la fréquence de ces activités, passant de sept activités-cours à trois, devraient aplanir ces difficultés et assurer le suivi nécessaire à un bilan progressif, en mettant l'accent sur l'aspect coopératif que ces séminaires peuvent introduire (Robitaille, 2007).

4. Analyse des outils utilisés

Les moyens décrits dans la section précédente sont complémentaires sous certains aspects et peuvent très bien être utilisés en conjonction l'un avec l'autre. Leur utilisation pour le développement et l'évaluation des compétences professionnelles présente un certain intérêt, mais met également au jour certaines difficultés et zones sensibles.

En amenant l'étudiant à s'autoévaluer par rapport à chacune des compétences professionnelles, le bilan autoévaluatif et les fiches d'accompagnement du dossier progressif facilitent l'appropriation du référentiel de compétences par l'étudiant et lui permettent la mise en place d'autorégulations (Allal et Mottier Lopez, 2007). L'étudiant doit non seulement connaître l'énoncé de la compétence et des indicateurs de cette compétence, mais également être en mesure de les interpréter et d'établir des liens entre ces compétences, sa pratique et ses apprentissages. L'analyse réflexive demandée dans le dossier progressif engage l'étudiant dans une activité réflexive qui est susceptible de développer ses compétences. Les habiletés d'analyse critique et d'analyse réflexive sont également mises à contribution dans la sélection des documents-témoins représentatifs des pratiques et du cheminement professionnel de l'étudiant.

Les bilans demandés dans chacun des dispositifs permettent aux étudiants de prendre conscience des points à améliorer dans leurs compétences professionnelles et favorise l'établissement d'un plan de formation continue appropriée. En outre, les dispositifs mis en place sont susceptibles d'amener chez l'étudiant une prise de conscience de son identité professionnelle.

Ces outils présentent également des avantages pour les formateurs. Plutôt que d'avoir à évaluer les compétences professionnelles en s'appuyant uniquement sur des documents réalisés par l'étudiant, ou encore à estimer la compétence à partir d'observations des comportements de l'étudiant, ils ont aussi accès, par l'entremise de ces outils, à l'analyse que fait l'étudiant de sa pratique professionnelle et à ses représentations des compétences professionnelles. Le dossier progressif met aussi en évidence les liens que les étudiants ont pu établir entre la théorie et la pratique professionnelle. Une meilleure connaissance des représentations qu'ont les étudiants de leur pratiques et des compétences professionnelles peut, par la suite, permettre des interactions plus ciblées et plus adéquates entre le formateur et l'étudiant.

Par ailleurs, l'analyse des dossiers progressifs et des bilans-synthèses de l'ensemble des étudiants fournit des informations utiles sur les forces et les faiblesses des programmes. Des correctifs peuvent par la suite être apportés pour combler les lacunes relevées dans la formation en adaptant les cours ou les activités d'apprentissage proposées tout au long du programme.

Cependant, la mise en place de ces dispositifs ne se fait pas nécessairement sans heurts et pose parfois des difficultés. Mentionnons tout d'abord que la mise en place d'un dossier progressif s'étalant sur l'ensemble de la formation et les demandes répétées de production de bilans se rapportant aux compétences professionnelles sont souvent perçues par l'étudiant, de prime abord, comme des activités redondantes. L'intérêt de cette perspective évolutive n'apparaît souvent que plus tard dans la formation, quand les étudiants sont en mesure de prendre conscience du cheminement parcouru. L'obligation de produire, dans le dossier progressif, non seulement des documents-témoins, mais des fiches d'accompagnement réflexif peut aussi être perçue au départ par l'étudiant comme une surcharge de travail non justifiée, particulièrement pour le stagiaire, qui concentre ses efforts sur sa pratique professionnelle et remet parfois à plus tard la production du dossier progressif.

En outre, l'analyse des dossiers progressifs est perçue par les formateurs comme une tâche très lourde qui exige une somme de travail très considérable, si l'on veut faire une analyse approfondie, pour chacune des compétences, de l'ensemble des pièces présentées et des réflexions qui les accompagnent (Bélaïr, 1999). Toutefois, il appert que, de plus en plus, les formateurs créent des familles de situations complexes pour prédire l'état d'une compétence à travers plusieurs cours. De telles perspectives, encore trop récentes pour être éprouvées, montrent une voie innovatrice pour envisager l'évaluation des compétences.

Rappelons que le dossier progressif et le bilan-synthèse de l'état des compétences se basent en bonne partie sur une autoévaluation de l'étudiant. De plus, les indicateurs qui permettent de déterminer le degré d'atteinte d'une compétence ne sont pas toujours faciles à déterminer ou à interpréter, ce qui complique le travail de l'étudiant et du formateur.

La subjectivité de l'étudiant joue donc un rôle important dans la réalisation de ces dispositifs d'évaluation. Le jugement des formateurs (superviseurs de stage ou responsables de cours) offre un autre point de vue sur l'état du développement des compétences professionnelles de l'étudiant. Le dossier progressif et le bilan-synthèse permettent aux formateurs de prendre connaissance des documents-témoins et des réflexions de l'étudiant face à la compétence. Toutefois, certains formateurs notent que les éléments contextuels présentés dans les fiches d'accompagnement ne sont pas toujours assez développés pour permettre de bien situer dans leur contexte les documents-témoins soumis, ce qui en limite l'analyse.

Une dernière limite, méthodologique cette fois, s'impose. De fait, il faudra éventuellement réfléchir aux situations à partir desquelles émerge l'établissement du bilan. Les milieux de stage ne sont pas toujours garants du renouveau pédagogique; les superviseurs n'ont pas toujours acquis l'expertise voulue au regard de toutes les compétences du référentiel et les formateurs n'adhèrent pas nécessairement tous à l'approche choisie par le Département. Cela peut alors créer des contraintes d'ordre méthodologique quant à la fiabilité et à la validité du bilan réalisé (Bélaïr, 2007).

En raison de ces limites, il est donc de mise, pour le formateur, d'appuyer son jugement, non pas uniquement sur l'analyse du dossier progressif ou du bilan-synthèse, mais également sur des constats ou des observations directes dans l'établissement du bilan des compétences professionnelles de l'étudiant. Les commentaires de l'enseignant-associé qui reçoit le stagiaire fournissent aussi un autre point de vue sur les compétences professionnelles. En conciliant ainsi les perceptions de l'étudiant et de plusieurs acteurs de sa formation, on peut dégager un portrait plus juste de l'état des compétences professionnelles de l'étudiant. La constitution d'un jury et la présentation du dossier par l'étudiant pourraient, à cet effet, amenuiser les difficultés relevées précédemment.

Conclusion

Dans les programmes à vocation professionnelle, l'évaluation devrait amener le développement chez l'étudiant de l'ensemble des compétences requises par la profession. L'établissement de ce bilan soulève des questions sur la nature du bilan à réaliser, le rôle de l'apprenant et du formateur dans l'établissement de ce processus, les moments de

la formation propices à l'établissement de ces bilans, et les dispositifs à mettre en œuvre pour évaluer le développement de l'ensemble des compétences.

Le présent texte suggère l'adoption d'une approche progressive, où l'étudiant doit s'engager dans une démarche réflexive et auto-évaluative tout au long de sa formation. Cette réflexion doit s'accompagner de documents-témoins et d'une argumentation mettant en évidence le développement de la compétence. Le bilan de formation doit ainsi, croyons-nous, partir de cette démarche autoévaluative de l'étudiant. Toutefois, le jugement du formateur et celui des autres intervenants de la formation sont aussi requis pour obtenir un portrait plus juste et plus complet des compétences développées.

Afin d'établir ce bilan de formation, plusieurs dispositifs ont été mis en place dans les programmes de formation à l'enseignement à l'UQTR. Le dossier progressif, le bilan-synthèse autoévaluatif et les séminaires de construction professionnelle ont été implantés à cette fin dans les programmes. Ces dispositifs, bien qu'ils soient perfectibles et qu'ils soulèvent certaines difficultés, ont permis de faire le point sur le développement professionnel des étudiants.

Certaines pistes de développement en lien avec ces dispositifs actuels sont également envisagées pour le futur. Des mécanismes amenant une plus grande interaction entre le formateur et l'étudiant à la suite de la remise du dossier progressif pourraient contribuer à approfondir la réflexion de l'étudiant. Les dossiers progressifs sont, à l'heure actuelle, commentés par les formateurs, mais ces commentaires arrivent souvent au terme de l'activité d'apprentissage et n'entraînent pas toujours un réel dialogue. Les étudiants ont aussi manifesté le désir de partager avec leurs collègues les documents-témoins issus de leur pratique professionnelle. La mise en place d'un dossier progressif électronique ou l'emploi d'autres outils technologiques (forum, site de dépôt de documents électroniques) faciliterait ce partage et ces échanges. Ces moyens électroniques pourraient aussi être envisagés pour maximiser les échanges autour du développement des compétences professionnelles.

L'analyse réflexive exigée par la réalisation du dossier progressif n'est pas une habileté que possèdent d'emblée tous les étudiants. Des exigences accrues au niveau de la profondeur des analyses demandées pourraient amener chez certains une réflexion plus étoffée sur l'état du développement de leurs compétences professionnelles. De plus,

une plus grande articulation entre les cours de la formation et une évaluation des dossiers progressifs par des formateurs provenant de divers horizons disciplinaires permettraient de mieux ancrer ces dispositifs visant à établir le bilan des compétences professionnelles. Par exemple, la mise en place de jurys, regroupant plusieurs intervenants de la formation, pourrait permettre, à partir d'un ensemble de pièces (dossier progressif, bilan-synthèse évaluatif, observations et témoignages), de porter un regard plus complet et plus global sur le développement des compétences professionnelles de l'étudiant.

Bibliographie

- ALLAL, L. et L. MOTTIER LOPEZ (dir.) (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck.
- ALTET, M. (2000). «L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante?», *Recherche et formation*, 30, p. 25-41.
- BARBIER, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*, Paris, Presses universitaires de France.
- BÉLAIR, L.M. (1998). «Les enjeux de la formation des formateurs», dans A. Bouvier et J.P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette-éducation, p. 139-152.
- BÉLAIR, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école: nouvelles pratiques*, Paris, ESF.
- BÉLAIR, L.M. (2007). «Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles», dans L.M. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *L'évaluation des compétences en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 181-196.
- CARDINET, J. (1989). «Évaluer sans juger», *Revue française de pédagogie*, 88, p. 41-52.
- CIFALI, M. (2005). «L'envers et l'endroit d'une obligation de résultats», dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation des résultats en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 243-256.
- DURAND, M.-J. et R. CHOUINARD (2006). *L'évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats*, Montréal, HMH.
- FIGARI, G. (1994). *Évaluer: quels référentiels?*, Bruxelles, De Boeck.
- FIGARI, G. (2006). «Les référentiels entre théorie et méthodologie», dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, p. 101-109.
- FIGARI, G. et L. MOTTIER LOPEZ (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan.
- JORRO, A. (2006a). «Reconnaissance de la professionnalité enseignante», Réseau RVAE, Communication à la Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon.

- JORRO, A. (2006b). «L'éthos de l'évaluateur: entre imaginaires et postures», dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, p. 67-77.
- LEGENDRE, M.-F. (2001). «Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages», *Vie pédagogique*, 120, p. 15-19.
- LEGENDRE, M.-F. (2007). «L'évaluation des compétences professionnelles», dans L.M. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *L'évaluation des compétences en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 169-180.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006). *Cadre de référence pour l'évaluation des compétences au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2007). *Régime pédagogique, version amendée*, Québec, Gouvernement du Québec.
- OBIN, J.-P. (1998). «Dépasser l'alternance», dans A. Bouvier et J.P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette-éducation, p. 203-218.
- PAQUAY, L. (2006). «L'évaluation des enseignants, en tensions et en perspectives», dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, p. 51-58.
- PERRENOUD, Ph. (1997). *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant*, <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01.html>, consulté le 15 août 2007.
- PERRENOUD, Ph. (1998). «La transposition didactique à partir des pratiques: des savoirs aux compétences», *Revue des Sciences de l'éducation*, XXIV(3), p. 487-515.
- ROBITAILLE, M. (2007). «Quand un dispositif de développement professionnel sur l'Apprentissage coopératif devient un lieu de régulations entre pairs», dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 171-190.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Logiques.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.



Le mémoire professionnel

Un moyen pour évaluer les compétences des étudiants à l'enseignement

Nicolas Perrin

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

Dominique Bétrix Köhler

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

Daniel Martin

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

Bernard Baumberger

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

La réalisation des mémoires professionnels (MP) – comme d’autres formes d’écriture professionnelle (portfolio, journal de bord...) – joue un rôle central dans la formation professionnelle. Plusieurs compétences professionnelles seraient développées à travers sa réalisation. Et la résolution de problème occuperait une place importante dans ce processus. Cela nécessite en effet de prendre conscience d’un problème pédagogique ou didactique, de le localiser, d’élaborer des hypothèses sur ses causes, de découvrir les implications plus larges du problème, d’analyser la démarche d’enseignement/apprentissage et ses défaillances en s’appuyant sur des connaissances pédagogiques et didactiques pour mener l’analyse, de mettre au point une démarche d’intervention différente, d’argumenter ses choix et, enfin, de mettre en œuvre la solution retenue. Bref, la définition d’un problème ne revient pas seulement à poser des questions tirées du sens commun – comme le font trop souvent les étudiants – mais implique une rupture avec l’évidence et une conceptualisation. Cette mise en perspective est tirée d’une récente note de synthèse (Crinon et Guigue, 2006).

Selon les résultats de recherches rapportés par ces auteurs, on peut remarquer, notamment, que le MP a fait l’objet de beaucoup d’études. Il semble toutefois que le MP, tel qu’il est défini à la HEP-VD, présente quelques spécificités. Il s’agit en effet d’un mémoire de recherche qui s’inscrit dans le cadre d’une « formation par la recherche ». Si la note de synthèse mentionne la participation à des recherches comme processus de formation, et fait des liens entre MP et démarche de recherche, elle ne mentionne ni l’usage de la recherche comme moyen de formation ni la réalisation de MP orienté recherche.

Pour comprendre comment les étudiants s’approprient une telle « formation par la recherche », nous analysons les productions écrites des étudiants, leurs MP. Par l’analyse de 40 MP, nous essayons d’identifier quelle aide ou quel obstacle peut constituer ce type de MP en vue d’une professionnalisation. En retour, cela permet de préciser quelques indices pertinents pour l’accompagnement et l’évaluation de ces MP.

1. Mémoire professionnel, démarche réflexive et recherche

Une part importante des écrits professionnels consiste à dire une expérience et à lui donner sens, ce qui permettrait de se construire en se situant par rapport au milieu professionnel. De manière très globale,

selon une définition la plus générale possible, un MP consiste donc à décrire une expérience et à l'analyser. Cela débouche sur différents genres de MP : travailler en projet, essayer une démarche, réfléchir sur son expérience ou encore mener une enquête (Crinon et Guigue, 2006).

L'examen des écrits professionnels (Crinon et Guigue, 2006) montre que la référence à une perspective réflexive est omniprésente. Le MP – ou les autres écrits professionnels – est alors un élément important du dispositif de formation qui traduit dans les faits cette volonté. Il correspond au refus d'une formation purement transmissive, à une personnalisation du parcours de formation et au point de départ d'une autoformation.

La réalisation d'un mémoire s'apparente ainsi à une activité de recherche. Plutôt que de restituer des savoirs, elle encourage la construction rigoureuse de connaissances à la fois contextualisée et distancée, ainsi qu'à l'explicitation, la formalisation et l'interprétation de l'expérience. Se former « par » la recherche peut alors devenir un enjeu du mémoire. On peut ainsi distinguer :

- des mémoires descriptifs–prescriptifs qui relatent et commentent les activités proposées par les enseignants aux élèves ;
- les mémoires de type réalisation d'un projet qui en montrent les étapes et les retombées ; le projet est souvent interdisciplinaire ;
- les mémoires expérimentaux dans lesquels la relation des tentatives pédagogiques s'organise à partir d'hypothèses et débouche sur l'interprétation des résultats (Crinon et Guigue, 2006).

2. Formation par la recherche et l'écriture

Pour clarifier ce qu'est une formation par la recherche, Paquay (1993) distingue faire de la recherche et être en recherche. En effet, réaliser un MP revient souvent, dans les faits, à être en recherche et non à faire de la recherche même si le MP, par sa démarche réflexive, s'apparente à une démarche de recherche.

Pour cet auteur, être en recherche est une attitude consistant à être prêt à explorer, prêt à innover. Il s'agit d'une démarche qui vise à analyser une situation pour choisir les objectifs et les moyens d'actions les plus adaptés puis à évaluer les actions et ses effets en vue de les ajuster. Si être en recherche s'apparente effectivement à une activité

de recherche, il convient toutefois de distinguer des critères pour que l'on puisse parler d'une recherche (même appliquée) et ainsi mettre en œuvre une formation par la recherche. Paquay (1993) en mentionne notamment six.

- Il faut pouvoir se distancier de la pratique. Plus l'acteur est engagé, plus il doit prendre de la distance. La distanciation peut consister à exprimer différents points de vue des acteurs.
- La démarche de recherche doit pouvoir être reproduite, ce qui nécessite de la mettre par écrit et de la contextualiser de manière précise.
- Elle doit s'appuyer sur des modèles et des concepts et y faire référence.
- Elle doit déboucher sur des connaissances nouvelles – ce qui implique, par exemple, la rédaction d'un rapport de recherche liée à la production d'un outil – et avoir un caractère innovant, notamment pour le groupe concerné.
- Elle devrait prendre la forme d'une démarche finalisée et réfléchie plutôt que d'un tâtonnement.
- Une triangulation doit être effectuée de manière à étayer les hypothèses d'action.

Paquay (1993) souligne également que, de manière plus générale, l'écriture force au détachement, de même que la confrontation à autrui lors d'un séminaire de recherche et la négociation d'une problématique restreinte avec le directeur du mémoire. La construction d'une distance appropriée s'appuie donc aussi bien sur la méthodologie que sur la construction d'un objet d'étude clairement défini.

Selon Perrenoud (1992), les effets bénéfiques d'une « formation par la recherche » sont attendus dans les domaines suivants. La recherche

- oblige à voir de manière précise et différenciée les phénomènes qu'on perçoit d'ordinaire globalement et de façon assez frustrante ;
- contraint à écouter et à regarder avec moins de biais ;
- incline à mieux voir le caché, le refoulé, le non-dit ;
- met en évidence des phénomènes ordinairement masqués, voire censurés, en posant des questions qui n'ont pas cours dans la vie quotidienne ;

- force à prendre en compte la différence et la diversité ;
- relativise les évidences de sens commun et évite que des pratiques méconnues soient jugées sur le mode normatif.

Comme le signale cet auteur, cela nécessite une confrontation instrumentée et détachée du souci de gérer une situation, de faire réussir un projet, sinon celui d'observer et de comprendre. De plus, lorsqu'on détourne la recherche à des fins de formation – il ne s'agit pas alors prioritairement d'en faire une fin en soi, mais d'en faire usage comme un moyen de formation –, cela exige la centration de l'étudiant sur les phases les plus conceptuelles, donc les plus qualifiées et les plus risquées du travail scientifique. La recherche facilite l'appropriation active de certaines connaissances et surtout de certains points de vue sur la réalité. Parfois, cela doit se faire au détriment de sa valeur présumée dans le champ scientifique pour se focaliser sur le souci didactique.

Par ailleurs, l'écriture est un puissant outil cognitif. Elle permet, notamment, de mobiliser des savoirs et de faire des liens. Elle favorise une approche réflexive où la verbalisation et l'action sont entrelacées et s'enrichissent réciproquement dans un mouvement continu. Les effets de l'écriture sur l'apprentissage ont d'ailleurs été mis en évidence, empiriquement (Crinon et Guigue, 2006). Si l'écriture est un outil cognitif, une démarche de « formation par la recherche » fait donc l'objet d'une double médiation. En effet, à la médiation de l'écrit s'ajoute la médiation de la démarche de recherche.

Pour l'ensemble des écrits professionnels, les résultats de recherche rapportés par Crinon et Guigue (2006) montrent que les effets formateurs sur les stagiaires ne sont pas mécaniques, car les stagiaires font avec ce qu'ils interprètent du discours de leurs formateurs. De plus, cet exercice est compliqué pour les étudiants puisqu'ils ne disposent pas des genres discursifs leur permettant de traduire une approche réflexive et, *a fortiori*, celle d'une recherche. Cela se décèle dans le discours, souvent dichotomique, adopté par les étudiants qui distinguent la plupart du temps, de manière rigide, une partie théorique et une partie pratique. De même, il leur est difficile d'articuler les différentes dimensions d'une démarche de recherche, d'éviter la simple narration comme le discours théorique expositif général. Force est de constater que l'outil – le MP ou tout autre écrit professionnel – n'entraîne pas des effets automatiques et indépendants

de ses conditions d'utilisation. En particulier, l'existence d'une capacité d'utilisation chez les usagers est un élément explicatif déterminant de l'efficacité de l'outil¹.

Le texte biographique de Piot (1999) illustre bien dans quelle mesure une « formation par la recherche² » permet de se décentrer du souci de l'action immédiate, de susciter une approche plus soucieuse d'une efficacité mesurable et que l'action pragmatique permet de valider et d'interroger en retour les outils théoriques d'analyse. Cet auteur met en lumière qu'une telle approche permet de dépasser une version pointilliste et cloisonnée du vécu professionnel, de relier les objets au service de l'action, de décider quels paramètres de la situation peuvent être modifiés. Enfin, cela permet d'éviter que les routines ne prennent le dessus pour continuer à s'interroger. On retrouve concrétisé, dans ce texte, ce qui n'était que le pari d'une « formation par la recherche » (Perrenoud, 1992).

3. Mémoire professionnel et référentiel de compétences

Le mémoire professionnel à la HEP-VD a été institué lors du changement des structures de formation des enseignants en Suisse – passage d'une formation secondaire à une formation de type tertiaire (2001) –. Cette forme de travail de fin d'études a été largement discutée au sein du corps professoral de la nouvelle institution: ses partisans défendaient l'entrée de la recherche en sciences de l'éducation et sa contribution à la formation des futurs enseignants et ses adversaires souhaitaient un mémoire relatant une expérience pédagogique ou didactique dans la classe de stage. En bref, une tension entre les tenants d'une écriture narrative (Bruner, 1996; Bruner et Bonin, 2002) qui permet de mettre de l'ordre dans l'expérience et les tenants d'une démarche méthodologique qui problématise, qui systématiser (Hofstetter, 2005), voire qui explique et se réalise dans une recherche, s'est développée au sein de la nouvelle institution. Les partisans de la démarche de recherche ont argumenté que la formation des étudiants

-
1. Crinon et Guigue (2006) font ici référence à une étude sur le portfolio. Plus généralement, les modèles de l'activité instrumentée (Rabardel, 1995) montrent à quel point l'appropriation de l'outil est un paramètre central. Nous pouvons donc élargir le propos au MP.
 2. En l'occurrence une participation à une recherche.

par la recherche (Perrenoud, 1992) visait à l'appropriation par ceux-ci de connaissances valides et à l'envie de les mettre à jour, au bon usage de la recherche en sciences de l'éducation par les futurs enseignants et surtout, à la prise de distance nécessaire pour construire une pratique réfléchie, paradigme central retenu dans le cadre de la nouvelle formation des enseignants. Le mémoire professionnel orienté recherche, enjeu symbolique de l'inscription de l'institution dans la formation tertiaire (Crinon et Guigue, 2006), a finalement été retenu car il était jugé important que les étudiants inscrivent leurs réflexions dans les connaissances existantes, acquièrent des démarches de recherche leur permettant d'examiner de façon critique certains aspects de leur profession. Le mémoire professionnel est donc un mémoire de recherche à la Haute École pédagogique de Lausanne (HEPL) du Canton de Vaud.

Ce MP vise à démontrer que les étudiants sont capables d'« approfondir une thématique en lien avec la pratique professionnelle envisagée et les enseignements suivis au cours de leur formation, sur la base d'une construction théorique et de démarches empiriques méthodiques » (Direction de l'enseignement, 2005b, p. 2). Diverses démarches sont envisagées : dans un MP, le candidat enseignant peut chercher 1) à comprendre une situation, un problème... en se servant de cadres théoriques interprétatifs, 2) à prouver, par exemple, l'efficacité d'une façon de faire, en expérimentant pour comparer diverses approches ou encore 3) à transformer et à innover en mettant en place des situations nouvelles (Direction de l'enseignement, 2005a). Une formation à la recherche en sciences de l'éducation est dispensée aux étudiants : cours d'introduction à la recherche, séminaire de recherche, séminaire de préparation au MP et enfin accompagnement individuel par un directeur ou une directrice de mémoire. Le MP est évalué par un jury de deux ou trois membres. La certification est accordée sur la base du document produit et de la qualité de la soutenance. Un certain nombre de critères sont explicités dans le *Document d'orientation du MP* (Direction de l'enseignement, 2005a, p. 6) :

[...] la clarté et la cohérence du questionnement, de la problématique : la pertinence du cadre théorique et la qualité de sa présentation, la pertinence et l'explicitation de la méthodologie, [...], la qualité de l'argumentation mettant en relation les données avec le cadre théorique, la lisibilité, la clarté et la correction du texte. La soutenance est également évaluée à l'aide d'un certain nombre

de critères: [...], la capacité à accepter la contradiction, à faire une analyse critique de son travail, l'utilisation pertinente d'outils de présentation, [...]

Après quelques années de fonctionnement de la nouvelle institution, un référentiel des compétences professionnelles à construire chez les étudiants a été défini et adopté à la HEP-VD en 2005. Ce référentiel comprend 11 compétences clés déclinées en diverses composantes et en niveaux de maîtrise attendus au terme de la formation initiale des étudiants. Plusieurs composantes mentionnent explicitement la recherche en éducation:

S'engager dans des démarches d'innovation et de recherche pour enrichir sa pratique professionnelle [...] L'enseignant contribue également à des projets de recherche qui visent à l'amélioration des pratiques d'enseignement [ou encore] appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données de la recherche en éducation (Direction de l'enseignement, 2005a, p. 6).

Le décalage temporel entre la décision de clore la formation initiale des enseignants par un mémoire professionnel orienté recherche et l'adoption d'un référentiel de compétences professionnelles autorise à considérer les MP avec un regard nouveau. Une recherche intitulée *Image et réalité du MP dans la HEP* (Perrin, Béatrix Köhler, Baumberger et Martin, 2007), prenant en compte, dans son volet qualitatif, l'observation de MP contribue à éclairer ce qui semble réellement professionnalisant dans les écrits des étudiants en fin de formation initiale.

4. Le contenu des MP: révélateur des compétences professionnelles?

Pour mieux comprendre dans quelle mesure la réalisation d'un MP – dans une perspective de formation par la recherche – contribue à une professionnalisation, et pour reconnaître sur quels indicateurs peut porter une évaluation des compétences, nous avons étudié³ 40 MP.

3. Cette étude s'inscrit dans une recherche plus large qui regroupe à la fois un regard qualitatif – celui qui est présenté dans ce chapitre – et un versant quantitatif visant à étudier l'image du MP chez les étudiants et les formateurs de la HEP-VD, à l'aide de questionnaires.

Notre analyse a pour objectif d'explorer les apports et limites du MP, non pas d'un point de vue normatif, mais en essayant de comprendre comment les étudiants appréhendent le MP à partir d'une analyse de leur production écrite. Il ne s'agit pas d'évaluer la qualité de ces productions écrites, mais de décrire comment les MP sont structurés, quelles sont leurs thématiques, quelles sont les méthodologies et techniques utilisées... Cet axe d'analyse permet de formuler quelques hypothèses quant à la manière dont les étudiants appréhendent ce type de MP et de mieux comprendre dans quelle mesure ce travail peut fonctionner comme situation d'évaluation de plusieurs compétences. Ces productions écrites sont en effet l'expression de choix plus ou moins conscients qui sont révélateurs à la fois de la maîtrise d'une démarche de recherche à des fins de formation et de l'acquisition ou non de compétences importantes dans un processus de professionnalisation.

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 recueillir 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 recueilli 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, de type ethnographique en passant par les méthodes d'enquêtes ou historiques, notamment). Il est à souligner que les étudiants généralistes (GE) et les étudiants spécialistes (SP)⁴ doivent réaliser un MP de même nature.

Notre analyse a porté sur 40 productions écrites. Les aspects suivants ont été étudiés :

4. Les étudiants généralistes (GE) se destinent à l'enseignement dans les degrés primaires; les étudiants spécialistes (SP) se destinent, quant à eux, à l'enseignement secondaire. Seuls ces derniers ont suivi, préalablement à leur formation à l'enseignement, un parcours universitaire disciplinaire dans la ou les branches qu'ils pourront enseigner.

- Le type de méthodes et de techniques que nous considérons comme un révélateur : c'est en effet un choix incontournable dont les étudiants maîtrisent mal les conséquences.
- La thématique, notamment en distinguant les perspectives didactiques et transversales.
- Le type de recherche entreprise (recherche descriptive, évaluative ou à visée pragmatique).
- Les objets de recherche étudiés⁵ (c'est-à-dire le niveau de réalité étudié, circonscrit tant à partir de la théorie que de la pratique)⁶.
- Le niveau d'analyse privilégiée (allant du niveau du système à celui de l'individu),
- Les acteurs sur lesquels se focalise le MP (enseignant, élève...).
- L'intérêt sous-jacent au MP (cette catégorie correspond à l'objet de sens commun, non explicité, ce à quoi se réfère souvent l'étudiant, ce qu'il évoque comme niveau privilégié pour une résolution potentielle du problème à l'origine de son travail...).
- La nature de la conclusion (prise de recul, remarque prescriptive, pistes de recherche ou de formation...).
- Le lien perçu par l'étudiant entre recherche et pratique dans l'introduction et le résumé du MP, dans la problématique et dans la conclusion.

Dans cette section, nous nous interrogeons sur le développement et l'évaluation des compétences professionnelles à l'aide du MP en questionnant les choix « méthodologiques » et la définition de l'objet de recherche effectués par les étudiants ainsi que leurs conséquences. Nous remarquons en effet que les choix méthodologiques et la manière de définir l'objet de recherche dans les MP sont parfois peu pertinents. Souvent les étudiants ne sont pas conscients des enjeux liés à ces choix et à ces manières de faire.

-
5. Tels qu'ils apparaissent dans la question de recherche et dans le titre ou l'introduction du MP. Il s'agit donc d'un objet de recherche déclaré qui peut, parfois, être différent de l'objet effectivement étudié, plus ou moins stabilisé et explicité.
 6. Dans un article précédent, nous avons analysé les enjeux liés à la notion d'objet de recherche dans la réalisation d'un MP (Perrin, 2005) ; voir aussi (Vial, 1999).

Il est possible de faire l'hypothèse que ces choix sont le reflet de préconceptions que le MP devrait justement faire évoluer. Il paraît donc judicieux d'identifier quels sont les choix qui sont plus ou moins fructueux – potentiellement – pour le développement professionnel des étudiants. En d'autres termes, il s'agit de repérer quels sont les choix susceptibles de réellement favoriser une meilleure problématisation⁷ de la situation, un questionnement de la validité des données recueillies, un réel approfondissement d'un champ de connaissances, etc.

L'enjeu est alors de penser à un accompagnement et à une évaluation qui soient à même de repérer l'expression et les incidences de ces choix. Cela permet, d'une part, de réunir les conditions susceptibles de contribuer effectivement à une professionnalisation et, d'autre part, de reconnaître des indices permettant d'évaluer le processus de professionnalisation à travers la réalisation du MP.

Rappelons tout d'abord que si un MP orienté recherche se confronte aussi sérieusement que possible à une démarche de recherche cohérente – quels que soient ses présupposés épistémologiques – pour garantir l'effet médiateur de cette dernière, la rigueur scientifique au sens strict n'est souvent qu'approchée. La finalité du recours à une démarche de recherche est, comme nous l'avons précisé, avant tout didactique.

Nous pouvons ensuite identifier quelques choix problématiques d'un point de vue « méthodologique ». En effet, les étudiants – parfois avec les formateurs qui dirigent leur MP – choisissent une méthode ou une technique peu appropriée *a priori* par rapport à l'objet étudié. Nous avons notamment constaté que la technique du questionnaire était souvent utilisée à des fins descriptives et que, dans ce cadre, le mésusage fréquent des questions ouvertes rendait très problématique l'accès à la complexité de la situation étudiée. De même, le questionnaire est beaucoup utilisé pour étudier les pratiques et non pour les

7. La problématisation a pour objectif l'identification des enjeux tant théoriques que pratiques liés à une pratique ou un phénomène. « La problématisation du questionnement de départ, telle qu'elle est exigée des étudiants [...], procède d'une déconstruction du caractère d'évidence et de l'immédiété du problème posé par la question de départ, au profit d'une reconstruction de ce problème dans des schèmes d'intelligibilité, permettant d'appréhender les logiques [...] qui le sous-tendent. Autrement dit, il s'agit pour l'étudiant de passer d'une attitude projective à l'égard du problème traité, marquée par des représentations spontanées, ancrée dans l'implicite, à des représentations plus complexes et distancées, conscientisées par un effort d'explicitation. » (Rinck, 2004, p. 94.)

« avis » alors qu'il conviendrait de faire l'inverse ! La confusion est alors fréquente entre les pratiques et les représentations... sans évoquer la difficulté à conceptualiser ce que signifie une pratique déclarée ! Enfin, l'observation participante avait souvent pour but de recueillir des « avis » alors que cette technique a plutôt pour ambition d'accéder à la « réalité » complexe des acteurs⁸. Dans le cas présent, nous faisons plutôt l'hypothèse que cela débouche sur des données superficielles qui ne seront pas susceptibles de provoquer une véritable rupture avec le sens commun ainsi qu'une prise de conscience de ce qui est caché. Nous sommes alors loin d'une posture qui reviendrait à rendre étrange le familier et à rendre familier l'étrange (Kohn, Nègre et Barel, 2003). Nous pensons même que cela contribue à renforcer des confusions fréquentes entre certains objets et entrave ainsi un processus qui vise progressivement à construire un regard plus nuancé de l'enseignement.

La difficulté, maintes fois observée chez les étudiants, à prendre de la distance et à problématiser existe tout particulièrement lorsqu'ils adoptent une méthode visant une description ou une corrélation. Cela est également fréquent quand les étudiants adoptent la technique de l'observation systématique ou l'usage d'épreuves pour recueillir des données. À l'inverse, l'usage de l'analyse de traces et de l'entretien débouche plus souvent sur un équilibre entre problématique et conclusions. Nous faisons l'hypothèse que l'étudiant est alors capable de focaliser ou d'organiser son regard autour de quelques paramètres pertinents puis de questionner réellement les observations qu'il aura pu faire. Certes, l'efficacité des pratiques mériterait parfois d'être interrogée au moyen d'une approche expérimentale puisque celle-ci implique tout particulièrement une capacité à problématiser (pour autant que cette méthode ne soit pas réduite au test de quelques dimensions non étayées par une argumentation théorique). Force est toutefois de constater que le recours à la méthode expérimentale va à l'encontre de représentations très fortement ancrées (notamment la nécessité de disposer de beaucoup de sujets pour être plus scientifique)

8. Il est intéressant de constater que les MP adoptant la technique de l'observation systématique sont également parmi ceux qui ont une problématique particulièrement courte, comme si le regard ne faisait pas l'objet d'une mise en question.

et exige d'accepter une confrontation directe aux résultats⁹. Il n'est donc pas étonnant que bon nombre de MP mentionne dans leur introduction une volonté d'étudier l'efficacité d'une pratique puis en reste à l'exposé des « avis » des praticiens.

Nous avons enfin constaté que plusieurs MP étudient indirectement des outils. Nous avons relevé une fascination possible pour les outils didactiques chez les SP et pour les outils transversaux chez les GE. Ce risque peut être mis en regard de la nature des prescriptions proposées par les étudiants, d'abord lorsque l'on constate l'existence d'un lien entre la nature de ces prescriptions (visant des aspects transversaux ou didactiques) et le fait qu'elles émanent de GE, respectivement de SP, mais aussi lorsqu'on peut suspecter un rapport problématique entre recherche et terrain (lorsque la tentative de mettre en évidence des corrélations débouche très fréquemment sur une attitude fortement prescriptive). De même, il faudrait être attentif à la nature de l'opérationnalisation ou de l'échantillonnage et à leur justification, ainsi qu'au souhait de généraliser, notamment en voulant répertorier toutes les « pratiques » existantes sur une thématique donnée. Ces paramètres semblent avoir un rôle important dans la capacité du MP à déboucher sur un changement de regard et, donc, sur une professionnalisation accrue.

La possibilité d'un changement de regard semble également liée à la manière d'articuler prise de recul et engagement dans l'action, cela autant dans la manière de récolter des données, de les analyser que de tirer des conclusions. Une mise en regard des intérêts de recherche exprimés par les étudiants dans l'introduction, la problématique et la conclusion de leur MP permet de déceler quelques indices favorisant l'évaluation de la construction d'une posture réflexive importante dans le processus de professionnalisation. Nous avons identifié quelques profils typiques.

9. Notre position épistémologique de chercheur et nos convictions de formateur nous amènent à affirmer très clairement qu'un effet similaire peut être obtenu avec une approche inductive menée rigoureusement (Perrin, 2005). Nous faisons l'hypothèse que la documentation soignée d'un processus peut avoir un effet formateur aussi efficace que la tentative de démontrer proprement une relation causale. Il faut toutefois accepter que l'accompagnement d'un tel MP est tout aussi complexe, nécessite des compétences particulières, et doit faire face à de multiples préconceptions chez les étudiants.

Souvent, les étudiants ne questionnent pas les « avis » des acteurs, mais recherchent auprès de leurs futurs collègues des conseils ou des prises de position qui leur paraissent nécessairement crédibles car elles sont recueillies auprès de praticiens. C'est notamment quand ils questionnent la légitimité d'un discours pédagogique ou didactique : le « terrain » est alors convoqué comme instance qui peut trancher et non comme une source d'informations parmi d'autres. Parfois, le simple fait qu'une pratique préconisée n'existe pas ou soit mentionnée comme inutile suffit à la cataloguer comme non légitime en tant que telle et non au regard d'une problématisation. Le dire émanant du terrain est souvent pris comme parole d'Évangile.

Ce rapport aux pratiques en usage s'exprime également lorsque les étudiants formulent non pas une question de recherche mais une interrogation pouvant se résumer à « comment faire ? ». Ils recherchent alors d'autant plus une réponse pragmatique à leur interrogation faute d'analyser un phénomène pour ensuite élaborer eux-mêmes des conclusions et faire des recommandations. On voit alors apparaître des conclusions qui, si elles évoquent des évolutions de la manière de regarder les choses, soulignent surtout l'utilité de pouvoir enfin disposer d'un stock d'idées, celles-ci n'étant pas questionnées explicitement. Cette absence de questionnement sur les conséquences possibles de l'analyse s'exprime aussi lorsque les étudiants affirment que c'est à l'enseignant de juger et d'adapter sa démarche selon les circonstances : il y a là une affirmation catégorique de la singularité de toute situation qui évite de véritablement questionner la pertinence de certaines pratiques ou options pédagogiques/didactiques. Cette singularisation de chaque situation révèle peut-être aussi une récusation implicite du bien-fondé de toute démarche de recherche dans le champ de l'éducation. Cette même posture se traduit également par une formulation récurrente de la conclusion, à savoir que le travail « donne des pistes » futures. À nouveau, le caractère non formalisé de ces conclusions est intéressant à noter.

Le recul par rapport à un intérêt pour une pratique ou pour un outil, déjà exprimé dans l'introduction du MP, semble difficile à construire. Parfois une démarche supposée expérimentale est entreprise de manière logique. Toutefois, elle n'est que rarement menée avec suffisamment de rigueur pour pouvoir justifier une prise de position qui peut être catégorique dans les conclusions. Il est intéressant de constater que les étudiants nuancent alors leurs propos en évoquant la nécessité de généraliser la prise de données sur des

effectifs beaucoup plus grands: on peut alors interroger le pouvoir de médiation d'une démarche de recherche lorsque celle-ci n'est pas correctement maîtrisée, notamment en ce qui concerne le statut de la preuve. Plus généralement, il faut s'interroger lorsque, dans les conclusions les étudiants affirment avoir « démontré » l'utilité d'une pratique pédagogique, comme si cette démonstration pouvait être absolue et définitive.

Inversement, il est intéressant de constater que, dans certains mémoires, les étudiants se positionnent comme étant convaincus par une position *a priori* et nuancent cette position dans leur conclusion. À y regarder de plus près, on peut constater que la question de recherche interroge certains paramètres. Nous pourrions donc faire l'hypothèse qu'une question de recherche qui porte effectivement sur l'étude d'un phénomène (Albarello, 2004), c'est-à-dire sur un axe d'analyse particulier d'une pratique beaucoup plus complexe, pourrait déboucher sur une posture nuancée permettant une remise en question. Plus généralement, les questions de recherche peu précises, qui ne font pas l'objet d'une formulation synthétique, semblent favoriser une étude « tous azimuts » et ainsi la formulation de conclusions à partir de convictions plutôt que de constats nuancés et étayés sur des analyses dont la portée serait clairement circonscrite.

Lorsqu'on essaie de débusquer dans le discours des étudiants, notamment dans la conclusion des MP, les apports et l'impact de la réalisation d'un MP, il est possible de dégager deux postures dont l'une comprend deux types. 1) Lorsque la visée du MP est épistémique et que les étudiants cherchent à comprendre et à construire des connaissances sur un phénomène, cela débouche le plus souvent sur la prise en compte de la complexité de l'objet d'étude et sur le développement d'une pensée nuancée, prudente et critique. Le doute et la prise de distance sont au rendez-vous. Dans ces conditions, on peut faire l'hypothèse que la réalisation d'un MP a atteint l'un de ses objectifs fondamentaux. 2) Lorsque la visée du MP est pragmatique et qu'elle cherche à résoudre un problème, deux cas de figure se présentent. Tout d'abord, et ce cas est très rare, des étudiants peuvent chercher à résoudre un problème rencontré dans leur classe de stage. Dans cette situation, les effets sont analogues au cas précédent et semblent positifs. Enfin, et c'est le cas le plus fréquent, les étudiants cherchent à enrichir leur boîte à outils, cherchent des idées, des tours de mains, etc. Dans ce cas, la réalisation du MP débouchent le plus souvent sur des certitudes laissant peu de place aux nuances et au développement

d'une pensée critique. Les objectifs du MP ne sont donc pas atteints. Dès lors et si l'on souhaite que le MP joue un rôle important dans le développement des compétences professionnelles des étudiants et puisse être un bon moyen de les évaluer, il faudrait s'interroger sur les types de MP qu'il est possible de réaliser et être plus restrictif dans les prescriptions données aux étudiants.

■ Conclusion

Vers une évolution du MP dans le cadre d'une formation « par » la recherche

En conclusion, la construction d'une posture réflexive, souvent citée comme un passage obligé vers une professionnalisation, nécessite une disposition à se dégager de son cadre habituel de référence en faisant appel à d'autres cadres d'analyse (Wittorski, 2001, cité par Bouissou et Aroq, 2005). Ce déplacement et cette adoption d'autres cadres d'analyse ne semblent réellement possibles que si la démarche du MP évite certains écueils qui fonctionnent comme des raccourcis et des occasions de ne pas se poser certaines questions. Nous avons montré à quel point il est important de circonscrire correctement un objet d'étude, en fonction de ses intérêts de recherche, mais surtout en s'appuyant sur des modèles et des concepts théoriques, et de garantir la validité des données qui sont recueillies. Nous faisons l'hypothèse que le MP ne peut avoir un impact sur la construction des compétences professionnelles des étudiants que s'il provoque ces questionnements, que si la nature des tâches données à l'étudiant comporte certains enjeux « méthodologiques », ces tâches étant nécessaires pour qu'on puisse effectivement mettre en œuvre une formation par la recherche, c'est-à-dire accorder un pouvoir de médiation à la recherche dans une situation de formation.

Les phases de problématisation et de conclusion semblent alors cruciales pour développer un rapport réflexif tant en ce qui concerne les savoirs que l'action. Le processus de distanciation, souhaité dans une formation par la recherche, nécessite de ne pas occulter ce qu'il y a de spécifique dans les situations étudiées (Bouissou et Aroq, 2005). Ces auteurs, comme d'autres (Fabre et Lang, 2000), montrent le risque qui existe à s'intéresser à des enseignants ou à des élèves épistémiques et non contextualisés. Il s'agit donc d'éviter que les étudiants miment la

recherche qu'ils pensent sérieuse mais, au contraire, il faut les amener à affronter réellement ce qui peut constituer les enjeux épistémologiques centraux de la recherche en sciences de l'éducation. C'est pourquoi il semble intéressant de mieux étudier dans quelle mesure il est possible de tenir compte – notamment au moment de la problématisation – de l'imprévisible, de l'irréductible et des obstacles liés aux pratiques situées et singulières¹⁰.

Une option intéressante consisterait à énoncer la prescription suivante pour préciser la nature du MP : il s'agit de prendre un problème réel rencontré en classe, de le traiter de manière méthodique, et d'établir des préconisations dont on assure et justifie la pertinence et la faisabilité (Fournet et Bedin, 1998). Il reste alors à vérifier que les choix « méthodologiques », révélateurs selon nous d'une prise ou non de distance par l'étudiant, sont assumés de manière consciente et pertinente. Cela permet alors tant de construire un accompagnement ciblé sur quelques passages clés que de disposer d'indices qui semblent pertinents pour une évaluation. En d'autres termes, il ne s'agit pas de se focaliser sur le respect tatillon de critères méthodologiques, mais d'évaluer les enjeux impliqués par une approche méthodologique rigoureuse.

Notre analyse montre toutefois que la démarche de recherche est plus souvent « mimée » qu'effectivement assumée avec ses contraintes. Si l'on accepte que le pouvoir de médiation d'un outil en formation découle de la prise en compte des contraintes liées à cet outil, il convient de faire plus particulièrement attention aux moments clés d'une démarche de recherche pour l'accompagnement des MP. Quelques indices d'une construction de compétences professionnelles peuvent alors être mis en regard des « contraintes » impliquées idéalement par la médiation de la recherche et de l'écriture (voir tableau 1). Il est ainsi possible d'esquisser une grille visant l'évaluation des compétences professionnelles – ou plus généralement de la construction d'une professionnalisation – à travers le MP.

L'usage du MP comme instrument pour évaluer des compétences professionnelles nécessite donc de bien comprendre les liens qu'il est possible de formuler entre les indices repérables dans la production des étudiants et les hypothèses possibles quant à la posture corres-

10. Le courant de l'analyse de l'activité, qui se développe actuellement dans le cadre de la formation des enseignants, tente de répondre à ces enjeux (voir Durand, Saury et Veyrunes, 2005).

pondante adoptée par l'étudiant. Affirmer cela pose la question de la qualité de l'encadrement des MP : pour qu'une médiation de la recherche et de l'écriture soit « contraignante » de manière adéquate, il faudrait pouvoir s'assurer, d'une part, que les formateurs maîtrisent effectivement le processus de recherche et, d'autre part, qu'ils parviennent à effectuer les inévitables compromis liés à une formation « par » la recherche et non « à » la recherche.

TABLEAU 1. Indices liés à la qualité de la médiation de la recherche et de l'écriture au regard des compétences à développer en vue d'une professionnalisation

Compétences et professionnalisation	Médiation possible de la recherche et de l'écriture	Indices d'une médiation problématique
<p>Construire une rupture avec les évidences, le sens commun et adopter une posture distanciée et critique.</p> <p>Prendre conscience de ce qui est différent, caché et diversifié.</p> <p>Adopter d'autres cadres d'analyse que ceux habituellement utilisés.</p>	<p>Conceptualisation de l'objet d'étude en recourant à des modèles et concepts.</p> <p>Construction d'un échantillon pertinent eu égard à la problématisation.</p>	<p>La problématisation est souvent insuffisante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • lors du recours à la technique de l'observation ou à la passation d'épreuves (alors qu'elle est plus adéquate lors du recours à la technique de l'entretien ou de l'analyse de traces); • dans les approches descriptives et corrélationnelles; • lorsque les étudiants cherchent à « faire l'inventaire des pratiques » ou à « récolter l'avis des praticiens »; • en cas d'une opposition entre « terrain » et « théorie »; • lorsque les étudiants ne distinguent pas les informateurs.
<p>Aller au-delà des tâtonnements.</p> <p>Questionner les routines.</p>	<p>Conceptualisation de l'objet d'étude en recourant à des modèles et concepts.</p> <p>Construction de connaissances nouvelles.</p>	<p>Une question de recherche exprimée en « comment faire ? » ou sous forme d'un questionnement long et peu précis.</p> <p>Une affirmation de la singularité absolue de toute pratique.</p> <p>La formulation de « pistes » peu précises ou d'un « stock d'idées » pour la suite de sa pratique (plutôt qu'une approche compréhensive ou visant la résolution d'un problème relevé dans leur classe).</p> <p>L'attitude prescriptive (notamment au plan transversal pour les GE et au plan didactique pour les SP).</p>

TABEAU 1. Indices liés à la qualité de la médiation de la recherche et de l'écriture au regard des compétences à développer en vue d'une professionnalisation (suite)

Compétences et professionnalisation	Médiation possible de la recherche et de l'écriture	Indices d'une médiation problématique
Vérifier l'efficacité des pratiques.	Expérimentation en contexte naturel. Recherche d'indices de dysfonctionnement des pratiques. Démarche d'étude reproductible et/ou triangulation des données.	La méthode expérimentale favorise la problématisation et le questionnement de l'efficacité, mais nécessite de se référer à une argumentation théorique pour pouvoir critiquer et justifier l'extension des résultats. La rigueur apparente de la méthode expérimentale, sans questionnement des biais, peut rassurer et éviter de poser les enjeux d'apprentissage. L'intention est d'étudier l'effet des pratiques, mais les données recueillies portent au mieux sur les pratiques déclarées, voire sur les « avis » des praticiens. L'absence de prise en compte des acteurs « élèves » dans l'étude des pratiques. L'attitude prescriptive (au plan transversal pour les GE et au plan didactique pour les SP).
Construire des connaissances contextualisées. Relier différents aspects de l'action.	Démarche de recherche passant par une explicitation, une formalisation et une interprétation. Écriture et confrontation à autrui comme moyen de questionnement et de construction de liens. Boucle itérative entre formalisation et action.	L'usage de questionnaires à des fins descriptives donne une vision trop simplifiée des pratiques. Le souhait de pouvoir disposer de plus de sujets sans interroger la nature et les conditions de la généralisation. Le souhait de « faire l'inventaire des pratiques » ou de « récolter l'avis des praticiens ». Les problèmes liés à la non-maîtrise du genre de texte « article/rapport de recherche » (visible au travers de l'importance de la narration ou de la rigidité du découpage théorie/pratique).

■ Bibliographie

- ALBARELLO, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*, Bruxelles, De Boeck.
- BOUISSOU, C. et C. AROQ (2005). «Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation : étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action», *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31, p. 15-32.
- BRUNER, J.S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.
- BRUNER, J.S. et Y. BONIN (dir.) (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz.
- CRINON, J. et M. GUIGUE (2006). «Écriture et professionnalisation», *Revue française de pédagogie*, 156, p. 117-169.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT (2005a). *Document d'orientation du mémoire professionnel*, Lausanne, HEP-VD.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT (2005b). *Principes relatifs au mémoire professionnel*, Lausanne, HEP-VD.
- DURAND, M., J. SAURY et P. VEYRUNES (2005). «Favoriser des relations fécondes entre recherche et formation des enseignants : éléments pour un programme d'ergonomie/formation», *Cadernos de Pesquisa*, Brésil, 35(125), p. 37-62.
- FABRE, M. et V. LANG (2000). «Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant?», dans M. Altet et R. Bourdoncle (dir.), *Formes et dispositifs de la professionnalisation*, Paris, INRP.
- FOURNET, M. et V. BEDIN (1998). «Le mémoire professionnel. Un "discours-objet" médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques», *Recherche et Formation*, 27, p. 123-138.
- HOFSTETTER, R. (2005). «La "professionnalisation" des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève», *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, p. 71-89.
- KOHN, R.C., P. NÈGRE et Y. BAREL (dir.) (2003). *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Paris, L'Harmattan.
- 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.
- PERRENOUD, Ph. (1992). «Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants», *Éducation et Recherche*, 1, p. 10-27.
- PERRIN, N. (2005). «La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel», *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 2, p. 125-137.

- PERRIN, N., D. BÉTRIX KÖHLER, B. BAUMBERGER et D. MARTIN (2007). «Image et réalité du MEP dans la HEP» *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*.
- PIOT, T. (1999). «La formation par la recherche, vecteur de professionnalité», *Perspectives documentaires en éducation*, 46/47, p. 133-137.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, A. Colin.
- RINCK, F. (2004). «Construire la problématique d'un rapport de stage: les difficultés des étudiants du second cycle», *Pratiques*, 121/122, p. 93-110.
- VIAL, M. (1999). «Ceci n'est pas un lexique: 25 mots pour la recherche en Sciences de l'éducation», *Les sciences de l'éducation. En question*, 25, p. 97-123.



**Le regard sur soi
et sur son action
de formation
Luxe ou nécessité
pour comprendre l'évaluation**

Luc Prud'homme

Université du Québec à Trois-Rivières

Luc.Prudhomme@uqtr.ca

Sylvie Ouellet

Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie.Ouellet@uqtr.ca

Au Québec, le contexte du renouveau pédagogique en éducation oblige professeurs et formateurs à s'adapter à de nouvelles orientations en formation à l'enseignement (MEQ, 2001a). Ce qui incite ces acteurs à revoir leurs pratiques pour contribuer aux exigences d'un nouveau projet éducatif national, empreint de plus grande justice sociale et d'équité (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997 ; MEQ, 1997, 2001b, 2003a). Afin de contribuer à ce virage du succès préconisé dans les discours officiels, le document d'orientation de la formation à l'enseignement du Ministère¹ propose d'articuler la formation initiale des enseignants autour du développement de 12 compétences professionnelles. Le défi proposé est ambitieux : il demande aux formateurs d'inscrire leur pratique dans une approche par compétences, d'une part, et de rendre compte du développement de ces compétences par le biais d'une évaluation qui se déroule en contexte universitaire, d'autre part.

Or, cette idée d'une « approche par compétences est polémique au sens où elle se dresse contre une conception de l'enseignement et des programmes conçus comme transmission de savoirs compartimentés » (MEQ, 2001a, p. 50). Elle vise de nouvelles interventions pédagogiques pour soutenir des apprentissages plus en profondeur – par opposition à des apprentissages superficiels – et pour favoriser le développement de ces 12 « savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle » (MEQ, 2001a, p. 51). C'est assurément en s'appuyant sur la panoplie de connaissances engendrées par la recherche en éducation au xx^e siècle que ce projet de formation à l'enseignement propose des orientations qui cherchent à articuler dans l'action une formation mieux intégrée pour soutenir les transformations de pratiques pédagogiques concernées par le projet renouvelé de l'école québécoise.

Former un maître n'est pas seulement soumettre une étudiante à un agrégat de cours sans lien entre eux et sans lien avec la profession. [...] Articuler n'est pas juxtaposer et organiser la formation de telle sorte que ses différentes composantes soient vues, de façon concomitante, durant la même année, ce qui ne garantit aucunement une intégration des savoirs. (MEQ, 2001a, p. 25.)

1. Soulignons au passage que le comité de conception et de rédaction de ce document ministériel se compose aussi de chercheurs en sciences de l'éducation de deux universités québécoises.

En ce sens, il semble bien que les formateurs en enseignement soient invités à assumer une part de responsabilité pour réagir à une certaine forme d'immobilisme qui s'observe dans les établissements scolaires. En effet, différents chercheurs en éducation (Lebaume, 2002 ; Tieso, 2001 ; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon et Brimjoin, 2003) suggèrent que les pratiques d'enseignement uniforme se maintiennent, malgré l'avancement des connaissances pédagogiques sur la diversité des approches qui peuvent être exploitées pour offrir un environnement scolaire plus ouvert à la diversité des chemins d'apprentissage. À ce jour, la formation soutient difficilement l'articulation d'une approche pluraliste de l'enseignement – par opposition à une approche monolithique –, un constat que fait Gardner (1999, p. 41) avec un peu moins d'élégance et de nuance.

Mis à part quelques changements superficiels, un être humain arrivé des années 1900 reconnaîtrait la majeure partie de ce qui se passe dans les classes d'aujourd'hui – l'enseignement magistral, les exercices répétitifs, le matériel et les activités comme la lecture dirigée et les épreuves hebdomadaires d'épellation. À l'exception de l'église, peu d'institutions ont aussi peu changé dans leurs fondements que celles chargées d'éduquer les générations futures (Traduction libre).

En reconnaissant qu'il y avait certainement des transpositions possibles entre notre action éducative et celle autour de laquelle l'étudiant en enseignement tente de construire du sens, il semblait pertinent de nous engager dans une activité introspective importante pour mieux comprendre le sens des transformations de l'action sociale, que réclament les nouvelles orientations sur la formation à l'enseignement. En soi, ce projet peut se comprendre comme étant l'engagement professionnel d'un formateur en recherche (Beillerot, 1991) de se soumettre au défi de la pertinence et de la cohérence de son action éducative pour former les étudiantes² qui souhaitent apprendre et comprendre en s'engageant dans la profession.

2. Compte tenu de la forte majorité des étudiantes qui composent les groupes, le féminin est utilisé tout au long de ce chapitre.

1. Une étude de soi pour comprendre l'évaluation des compétences

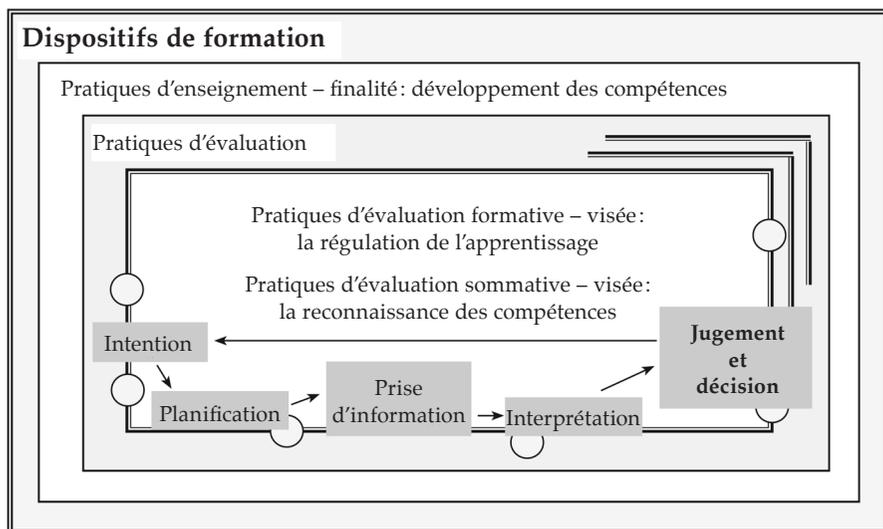
Le recours à une approche par compétences, dans une formation professionnelle à l'enseignement, provoque cette nécessité de revoir et de tenter d'adapter la planification des tâches évaluatives proposées dans un plan de cours. En s'inspirant de différentes ressources sur l'évaluation des compétences, les pratiques enseignantes (Altet, 2002 ; Bru, 2002), ainsi que des écrits officiels sur l'évaluation des apprentissages dans le contexte de la réforme curriculaire (MELS, 2006 ; MEQ, 2002, 2003b), nous avons choisi de comprendre les pratiques évaluatives comme un sous-ensemble devant s'enchâsser dans une pratique plus large de formation.

1.1. Comprendre l'évaluation des compétences en situation de formation

Dans cet esprit, le formateur se donne la responsabilité d'inscrire ses pratiques évaluatives en cohérence avec la vision qui guide son action de formation. Les tâches évaluatives qu'il propose s'insèrent, dans un environnement d'apprentissage qu'il crée dans un cours universitaire, pour soutenir à la fois le développement des compétences et permettre de recueillir des données à partir desquelles il pourra rendre compte de ce développement en fonction d'un niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale (intentions d'évaluation).

La figure 1 reprend cette conception à partir de laquelle le travail de planification est construit autour de l'évaluation des compétences professionnelles. Sommairement, cette représentation incite à penser les objets d'évaluation de manière à ce que tant l'étudiante que le formateur acquièrent une compréhension en profondeur de l'évolution conceptuelle qui s'opère autour des compétences visées par une situation de formation (en l'occurrence, un cours universitaire). Pour ce faire, il semble important de soutenir les échanges et la réflexion sur des savoirs provisoires individuels qu'entretiennent les étudiantes au regard de ces compétences à développer et de garder des traces de ces conceptions initiales. Il s'agit d'une première prise d'informations dont l'étudiante et le formateur peuvent avoir besoin pour mieux interpréter les données qui seront recueillies tout au long de la session, afin de porter un jugement au terme de la démarche, sur l'évolution du sens construit par chacune des étudiantes.

FIGURE 1. Une conception de l'évaluation
(inspirée du MELS, 2006 ; MEQ, 2002, 2003b)



C'est au départ de cette conception de l'évaluation qu'un des auteurs s'est engagé dans une quête de sens autour d'un savoir fonctionnel d'une pratique évaluative des compétences professionnelles, dans le cadre d'un cours universitaire s'adressant aux étudiantes de deuxième année du baccalauréat en enseignement préscolaire/ primaire.

1.2. Le contexte: exemple d'un cours sur les interventions en pédagogies de projet

À l'hiver 2006, un cours de 45 heures portant sur les interventions en pédagogies de projet est offert dans le cadre du programme d'éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) de l'UQTR. Globalement, ce cours devient l'un des outils offerts en formation initiale pour soutenir de manière plus explicite un processus de construction de sens autour de deux compétences. D'abord et avant tout, il offre un contexte pour construire une représentation professionnelle du travail de conception de situations d'enseignement-apprentissage (Compétence n° 3, MEQ, 2001a,) et pour évaluer le développement de cette compréhension. De plus, dans la mesure où les pédagogies de projet proposent une vision de l'enseignement très différente d'un

modèle prédominant centré sur la transmission de contenus, il semble pertinent d'associer, aux visées de ce travail de formation, des actions pédagogiques explicites pour construire un sens autour de la nécessité d'un engagement professionnel continu (Compétence n° 11, MEQ, 2001a) au regard de l'innovation pédagogique. La conception de situations d'enseignement-apprentissage en pédagogie de projets semble devoir se conjuguer à l'aide d'un engagement envers l'innovation, ce qui soutient une curiosité intellectuelle dont l'enseignant a besoin tout au long de la formation initiale et de la carrière, pour s'ouvrir à des façons de faire moins conventionnelles, d'une part, et pour aborder la complexité et l'imprévisibilité d'un travail interactif qui ne pourra jamais être entièrement préétabli, d'autre part (Bressoux, 2002).

Pour tenter de créer un environnement facilitant la construction d'un savoir fonctionnel autour de la conception de situations d'enseignement-apprentissage en pédagogies de projet, le formateur choisit de proposer une expérience de formation qui modélise, dans le cours universitaire, une démarche de projet inspirée des ouvrages pédagogiques destinés aux enseignants (Francœur-Bellavance, 1997; Pallascio, 1992; Prud'homme, Desmarais et Orsolini, 2002). Cette piste d'action est retenue essentiellement en vue de créer dans l'expérience des étudiantes des images que réclame le travail de clarification conceptuelle.

En effet, cette initiative est fortement influencée par une théorisation pédagogique de la compréhension (Barth, 2004) qui s'appuie sur un « modèle opératoire du concept », pour clarifier le travail du formateur dans un processus de construction de savoir. Sommairement, c'est en empruntant à la philosophie la notion de « concept » que Barth (2004) élabore une définition lui permettant de la transformer en outil pédagogique. En situant le « concept » comme un produit issu d'une démarche d'abstraction dynamique et située culturellement et socialement, elle relève trois éléments essentiels à sa définition; un « concept » élaboré se reconnaît lorsqu'il est désigné par un symbole – en général, un mot –, se référant à la fois à une pluralité de cas concrets et à un ensemble d'attributs communs à ces cas qui, par le fait même, les caractérisent³. Un phénomène se clarifie donc en concept, lorsque

3. Soulignons qu'à leur tour les caractéristiques ou les attributs renvoient à d'autres concepts permettant l'élaboration et la compréhension d'un réseau conceptuel à la fois de plus en plus riche et de plus en plus abstrait (Barth, 2004).

ces trois dimensions, soit la dénomination, les caractéristiques et les cas concrets, peuvent être mis en relation. Barth (2004, p. 81) affirme que c'est « la relation réciproque entre ces éléments qui est importante pour définir et pour comprendre un concept ». Ce modèle opératoire devient un outil pédagogique, dans le sens où il oriente une articulation dynamique des gestes, des actions et des tâches du formateur en fonction du soutien que réclament les étudiantes pour transformer des conceptions initiales (par exemple des « concepts de tous les jours ») en concepts communs, validés par le consensus d'une communauté à une époque donnée (des concepts scolaires, des concepts didactiques et des concepts professionnels).

Le choix de proposer une expérience de formation s'appuyant sur une démarche pédagogique de projet s'inscrit donc dans la perspective d'offrir un cas concret, pouvant nourrir le travail d'abstraction qui permet de préciser les attributs essentiels d'un travail de conception d'une démarche d'enseignement-apprentissage inscrite dans cette approche. La figure 2 illustre, à l'aide de ce *modèle opératoire du concept*, le sens du travail de formateur au regard du développement et de l'évaluation de la compétence n° 3 (Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage).

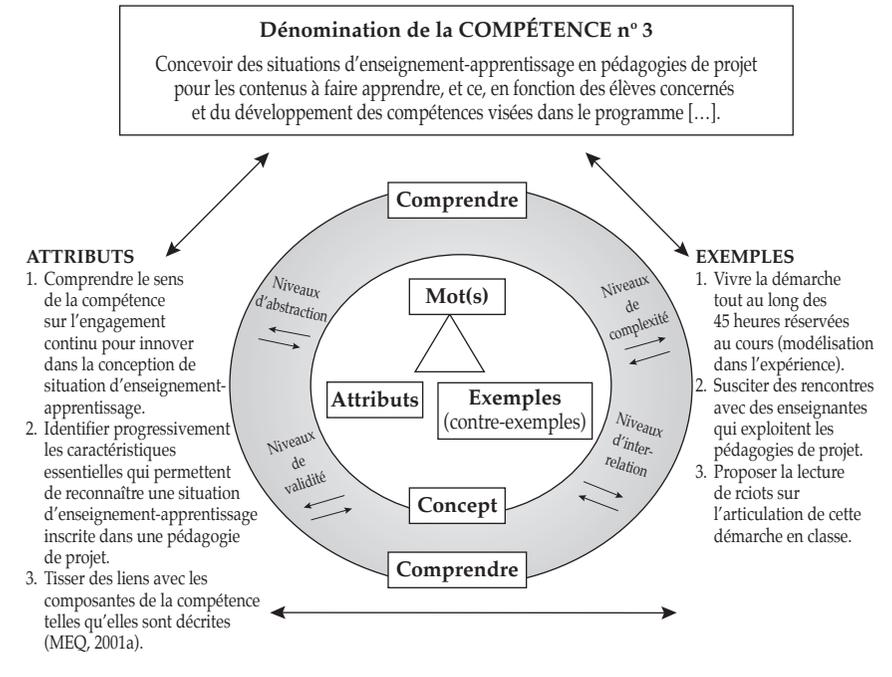
1.3. La prise d'information pour évaluer le développement de la compétence

Au départ, pour comprendre le sens de l'évaluation d'une compétence professionnelle, quatre objets d'évaluation sont proposés aux étudiantes et se veulent des prises d'indices sur le sens en construction autour des compétences visées par le cours. Ces tâches évaluatives sont présentées comme des outils qui peuvent permettre de reconnaître les effets de la formation (visée sommative) et de déterminer les ajustements qui s'imposent pour assurer le développement des savoir-agir dont elles auront besoin dans leur pratique (visée formative).

1.3.1. Une autoévaluation sur son engagement professionnel

Dès la première rencontre, les étudiantes doivent produire un texte qui rend compte des représentations qu'elles entretiennent autour de la conception d'un enseignement en pédagogies de projet et de ce qui caractérise un élève engagé à l'égard de ces apprentissages. Cette deuxième représentation constitue une première trace de leur compréhension

FIGURE 2. Un modèle opératoire du concept (Barth, 2004) qui oriente la pratique de formation et, par ricochet, celle de l'évaluation du développement de la compétence



du sens qu'elles attribuent au concept d'engagement choisi comme un attribut essentiel au développement de la compétence principale visée par ce cours. Après avoir mis en évidence le caractère polysémique des « interventions en pédagogies de projet », d'une part, et son émergence laborieuse dans les pratiques en classe, les étudiantes sont invitées à définir le sens d'un engagement professionnel qui pourrait soutenir le recours et l'articulation de pratiques pédagogiques plurielles, pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves. En équipe, les étudiantes partagent ces représentations, tissent des liens avec l'engagement d'un étudiant-maître à l'université et procèdent à la lecture collective du texte ministériel qui définit l'engagement professionnel dont l'enseignant doit témoigner au terme de sa formation initiale. C'est à l'aide de ce travail de confrontation autour du concept d'engagement que les étudiantes sont invitées à faire consensus sur des critères d'évaluation qui vont faciliter la collecte de données dont elles

auront besoin afin de porter un jugement global sur ce savoir-agir qui doit se manifester tout au long de la session. Au terme de la démarche, les étudiantes doivent produire un texte, dans lequel elles portent un jugement sur le degré d'engagement manifesté tout au long du cours à partir des critères sur lesquels elles ont fait consensus. De plus, elles disposent pour faire ce travail de différentes rétroactions écrites des coéquipières avec lesquelles elles ont travaillé plus étroitement dans la démarche en projet vécu dans le cours.

1.3.2. Un journal d'analyse de l'expérience de formation

Un deuxième objet d'évaluation se construit à partir d'un journal d'analyse de l'expérience de formation, telle que les étudiantes se la représentent. Conçue comme un journal de bord, la tâche consiste à effectuer une activité réflexive sur l'action de formation du professeur après chacune des rencontres. Deux questions générales orientent le travail réflexif des étudiantes : d'abord, elles sont invitées à décrire brièvement les interventions pédagogiques qu'elles retiennent ou perçoivent au terme de chacune des rencontres pour ensuite tenter de cerner les motivations professionnelles ou les concepts pédagogiques fondateurs qui ont incité le professeur à exploiter ces pistes d'action dans un cours universitaire portant sur les interventions en pédagogies de projet. Un recueil de textes, précisant un plan de lectures obligatoires, apporte des informations sur la nature et les implications de ces concepts fondateurs pour soutenir le pilotage d'une démarche en projet avec un groupe d'élèves (par exemple l'activation des connaissances antérieures et le dialogue pour apprendre ; les stratégies cognitives et métacognitives pour traiter l'information ; les modes de pensée analogique et analytique ; le travail de l'enseignant-médiateur ; etc.).

Quoique les étudiantes peuvent toujours soumettre, sur une base individuelle, un extrait de ce journal, afin d'avoir des rétroactions sur leur travail d'analyse, le professeur annonce que la tâche évaluative de mi-session portera exclusivement sur les liens qu'elles sont en mesure d'établir entre les interventions pédagogiques et les concepts fondateurs qui se dévoilent au fur et à mesure de l'expérience et des lectures. À l'aide de leur journal d'analyse, cette tâche évaluative demande aux étudiantes de décrire brièvement des interventions pédagogiques qu'elles ont observées dans l'expérience et d'en expliquer la pertinence (ou les faiblesses) dans une séquence d'enseignement-

apprentissage en pédagogies de projet. Cette tâche synthèse ainsi que le journal d'analyse sont remis au professeur pour évaluer le sens en construction autour de la compétence n° 3. Une grille précisant les attentes du professeur pour guider l'articulation de son jugement sur le développement de cette compétence est fournie aux étudiantes⁴.

Pour porter un jugement sur le développement de la compétence et pour assurer un accompagnement favorisant l'engagement des étudiantes, le professeur doit envisager la tâche évaluative comme une manifestation des liens que les étudiantes sont en mesure d'effectuer entre des exemples (offerts dans l'expérience et les lectures) et les attributs essentiels (ou les caractéristiques) qui s'en dégagent. Cette tâche se déroule toutefois dans un environnement d'évaluation plus traditionnel. Dans cette perspective, il semblait nécessaire de soutenir ce travail d'évaluation par une lecture commentée du journal de bord de chacune des étudiantes, afin de proposer parfois et à la fois une rétroaction sur les méthodes de travail en fonction des buts poursuivis, une modélisation du raisonnement et une incitation aux vérifications, au dialogue et à l'argumentation pour soutenir le travail cognitif impliqué. Ce travail d'évaluation, plus qualitatif et formatif, est toutefois particulièrement exigeant, lorsque le professeur rencontre plus de 80 étudiantes dans une même session universitaire.

Je viens [...] de mettre un terme à 110 heures de correction... Comme je suis obsédé par le développement des compétences de mes 84 étudiantes [...], j'ai recueilli 3 manifestations pour porter un jugement sur la progression de la compétence n° 3 en lien évidemment avec un jugement sur le degré d'engagement cognitif de chacune dans leur journal d'analyse du processus de construction de sens [...] certaines ont besoin d'un haut niveau de médiation: j'ai donc dû m'armer de patience, et commenter en long et en large chacune des manifestations pour soutenir le travail d'analyse [...] (Extrait du journal du formateur).

1.3.3. La planification anticipée d'une séquence d'enseignement en pédagogies de projet

Pour illustrer la compréhension du travail de conception d'une situation d'enseignement-apprentissage en pédagogies de projet, les étudiantes doivent produire en équipe une séquence d'enseignement qui illustre une articulation possible de cette approche en classe. Après avoir choisi

4. La grille peut faire l'objet d'une demande aux auteurs.

un thème et un cycle d'enseignement, elles ont la responsabilité d'explorer les liens qui peuvent être établis entre ce thème, les domaines disciplinaires, les domaines généraux de formation et les compétences transversales du programme de formation (MEQ, 2001b). À partir de cette exploration, elles doivent produire le récit d'une démarche en projet, où elles illustrent comment elles pourraient s'y prendre pour y intégrer des contenus à faire apprendre et pour soutenir de manière explicite un travail favorisant le développement de compétences transversales et disciplinaires de leurs élèves imaginaires. Cette tâche évaluative permet au formateur de susciter un dialogue cognitif important autour du travail professionnel d'anticipation lié à la compétence n° 3. De plus, ce contexte de production permet aux étudiantes d'explorer plus en profondeur l'un des concepts fondateurs en pédagogie (transdisciplinarité ; métacognition ; motivation scolaire ; transfert des apprentissages ; etc.). Après avoir décrit ce concept, elles ont la responsabilité de proposer une intégration dans la démarche d'interventions explicites qui relèvent de ce concept fondateur.

C'est à l'aide d'un dialogue cognitif important autour du texte ministériel définissant la compétence n° 3 que les étudiantes et le formateur ont construit une grille de correction pour porter un jugement sur cette production.

À partir de différentes tâches évaluatives, le formateur est à la recherche des caractéristiques essentielles qui permettent de définir un travail fonctionnel en pédagogies de projet (une démarche spécifique ; un travail de médiation ; une intégration des objets d'apprentissage autour d'un thème). Il cherche à comprendre les transformations qui se sont produites entre les conceptions initiales et celles qui se dégagent au terme de la démarche. Il tente de cerner les relations que les étudiantes peuvent établir entre le concept de pédagogies de projet (la dénomination, les exemples, les caractéristiques) et le travail de conception de ces situations d'enseignement-apprentissage en classe.

2. Les apprentissages du formateur

D'emblée, il est important de relever que ce récit autour d'une pratique évaluative de compétences professionnelles n'aurait jamais pu s'écrire en amont de la situation collective de formation. C'est par la réflexion dans et sur l'action, ancrée dans une obsession d'intégrité conceptuelle et théorique, que ce travail d'évaluation s'est ainsi précisé et raffiné

au fur et à mesure de l'expérience⁵. En d'autres mots, nous pourrions traiter d'une quête de pertinence et de cohérence autour et au cours de notre action sociale de formateur de maîtres qui nous a conduits à exploiter une étude de soi (*self-study*) pour tenter d'accroître cette compréhension d'une pratique évaluative dans une approche par compétences en contexte universitaire.

2.1. De l'implicite vers l'explicite : un travail complexe jamais totalement conscient

Pour comprendre cet objet, on pourrait dire qu'à cette étape, le formateur cherchait à créer et à observer un environnement de formation le plus riche et le plus judicieux possible, pour construire un sens autour de l'évaluation de deux compétences professionnelles (une quête de pertinence de son action évaluative). Chemin faisant, nous croyons nécessaire d'exploiter les connaissances issues de la recherche pédagogique, pour tenter d'améliorer l'action de formation et pour soutenir chez les étudiantes une certaine évolution conceptuelle autour des concepts clés liés à un cours (une quête de cohérence dans son action de formation). Ainsi, tout en traitant du caractère essentiel d'un certain travail pédagogique de l'enseignant-médiateur dans une démarche en projet, le formateur s'oblige à modéliser ce travail spécifique dans sa pratique de formation et d'évaluation. En somme, au terme de la démarche, le formateur comprend que l'expérience de formation, telle qu'elle est pilotée, s'éloigne d'une perspective de transmission (Boldt, 2005) et recourt à des croyances, des intentions et des actions qui s'inscrivent davantage, mais non de manière exclusive, dans une perspective développementale sur l'enseignement (Developmental Perspective on Teaching), telle qu'elle a été conceptualisée par Pratt (2005) et ses collaborateurs (Arseneau et Rodenburg, 2005).

Sommairement, cette vision culturelle de l'enseignement s'appuie sur la croyance que le développement de la connaissance est relié à un processus de construction de sens, qui s'éloigne des conceptions apparentées à une accumulation d'informations. La perspective développementale situe les connaissances antérieures et le dialogue au

5. Dans un contexte universitaire où les plans de cours et les objets d'évaluation doivent être clairement précisés dès la première rencontre, n'est pas aisé de faire comprendre aux étudiantes que les objets se préciseront selon les orientations et les particularités de la démarche que vivra le groupe où elles se retrouvent.

cœur d'un processus qui vise des apprentissages en profondeur. À cette fin, elle accentue la relation qui s'établit entre l'étudiante et les contenus, en précisant que le travail d'enseignement consiste à guider des démarches d'investigation et de résolution de problèmes dans lesquelles les étudiantes peuvent s'engager activement à trouver des solutions et à s'approprier différentes stratégies cognitives vers une plus grande autonomie. Or, est-il souhaitable, réaliste et humainement possible d'offrir de telles expériences en formation à l'enseignement en contexte universitaire ?

2.2. Des alternatives à une perspective de transmission : un idéal de plus grande cohérence

Quand on considère les difficultés et les obstacles liés au renouvellement des pratiques pédagogiques (et, par ricochet, des pratiques évaluatives) dans nos établissements scolaires, plusieurs acteurs sont d'avis que la formation initiale des maîtres a un rôle à jouer eu égard à cette problématique (Croux, 1994 ; McWilliam et Lee, 2006 ; Melnick et Zeichner, 1998). Les étudiants et les finissants réclament un soutien plus explicite pour comprendre le sens et le caractère judicieux de s'ouvrir à une pluralité de regards sur l'enseignement, afin de mieux répondre à la diversité des élèves qu'ils rencontrent dans un groupe scolaire. Pratt (2005, p. 3-4) l'explique ainsi :

[...] il n'y a aucune raison de se limiter à une vision unique et universelle de l'enseignement [...] Cette approche est contredite autant par la pratique que par la philosophie. Il est au contraire utile d'envisager une pluralité de perspectives [...], la diversité nous oblige à élargir nos horizons, lorsqu'on réfléchit à la signification de l'enseignement (Traduction libre).

Dans cet esprit, ce soutien plus explicite peut s'apparenter à l'intégration d'un certain renouveau pédagogique au cœur de l'expérience de formation à l'enseignement. Pour comprendre une pratique différente de celle qui prédomine dans les établissements scolaires, la formation universitaire à l'enseignement doit proposer des expériences qui confrontent à une vision plutôt monolithique de l'enseignement/apprentissage/évaluation. Les propos de Larochelle et Bednarz (1994) sont éloquents quant à la nécessité, toujours présente, de repenser cette formation initiale en s'attardant beaucoup plus

sérieusement aux constructions préalables des étudiants, un principe de l'apprentissage pourtant largement diffusé ou déclaré en formation des maîtres.

[...] nos pratiques de formation négligent l'effet des expériences d'enseignement et d'apprentissage vécues par les futurs enseignants et par les futures enseignantes tout au long de leur scolarisation antérieure, et, de ce fait, ne leur permettent guère de rompre avec les représentations le plus souvent empirico-réalistes qu'ils y ont développées (Larochelle et Bednarz, 1994, p. 16).

Il semble donc y avoir un défi complexe à relever par les acteurs en formation à l'enseignement, un défi qui comporte certaines exigences de cohérence entre le discours sur les pratiques pédagogiques et l'action que nous mettons en œuvre au cours de cette formation.

2.3. Des alternatives à une perspective de transmission en contexte universitaire : des obstacles à affronter ou à contourner

Le récit de l'expérience ne peut témoigner de la complexité du travail lié à l'articulation d'une expérience d'évaluation et d'enseignement qui s'éloigne d'un modèle de transmission en contexte universitaire. D'une part, il faut reconnaître que les dispositifs d'évaluation prescrits dans nos établissements relèvent d'abord d'une perspective de transmission. C'est par son travail que le formateur de maîtres est tenu de proposer des tâches évaluatives multiples selon une pondération qui affecte le jugement qu'il portera au terme de l'expérience. Dans ce contexte, le développement des travaux et des objets d'évaluation dans un cours universitaire demande un effort de créativité considérable pour construire des dispositifs d'évaluation formative et sommative qui prennent en compte le cheminement et l'évolution de chacune des étudiantes.

D'autre part, la structure d'enseignement où le formateur dispense des cours offerts à plusieurs groupes de 50 étudiants dans une session ne facilite pas la connaissance de l'étudiante que le professeur doit avoir pour comprendre et évaluer la progression et le développement des compétences dans une vision développementale de l'enseignement. Comment peut-on réussir à observer et à rétroagir sur le dialogue cognitif de chaque étudiante lorsque nous travaillons dans un dispositif organisé en cours juxtaposés répartis à raison d'une rencontre hebdomadaire de 3 heures sur une période de 15 semaines ?

Le choix d'inscrire sa pratique dans cette vision renouvelée de l'enseignement réclame un investissement considérable pour mieux comprendre les apprentissages de chacune des étudiantes : des rencontres individuelles et en sous-groupes, des lectures commentées du travail d'analyse des 100 étudiantes, afin d'offrir un soutien cognitif plus adéquat et stimulant.

Quand on considère la culture professionnelle des acteurs en formation des maîtres, il est légitime de se demander si ce type d'investissement est valorisé et encouragé. Dans quelle mesure le professeur/chercheur/formateur en sciences de l'éducation a-t-il intérêt à consacrer autant d'énergie à la formation du futur enseignant ? Malgré tous les discours à ce propos, il semble que les attentes, particulières au regard des publications scientifiques et de la recherche, ne facilitent pas l'articulation d'un travail de formation en profondeur et en concertation, qui pourrait soutenir l'amélioration des pratiques pédagogiques, que les discours officiels et scientifiques souhaitent par ailleurs.

Enfin, il existe de multiples obstacles, plus pragmatiques mais non sans importance, liés à l'aménagement de l'environnement pour construire une expérience de formation qui se démarque d'une perspective de transmission. Les cours sont offerts dans des locaux universitaires qui se prêtent difficilement à l'articulation dans l'action de stratégies d'enseignement plus interactives et réflexives (par exemple 50 pupitres en rang d'oignons, meubles fixés au plancher, aucune possibilité de créer dans le local des centres de ressources spécialisées, etc.). D'ailleurs, on peut se demander si l'étudiante en formation des maîtres n'aurait pas besoin d'explorer dans son expérience différents aménagements physiques lui permettant de comprendre le sens et l'articulation d'une pratique plus ouverte à une gestion de classe interactive et multitâche (*multi-task classroom*). Il semble que le discours autour de ces concepts en formation à l'enseignement ne peut suffire pour soutenir une compréhension qui s'articule dans la pratique professionnelle.

En somme, cette tentative bien imparfaite de comprendre et d'inscrire notre action sociale de formateur de maîtres et notre pratique évaluative dans une perspective différente de celle qui prédomine actuellement en enseignement s'est révélée un exercice de pilotage relativement complexe et exigeant en termes de temps et d'investissement. Dans ce contexte particulier d'intervention, nous

avons rencontré beaucoup d'obstacles en cherchant à intégrer un renouveau pédagogique dans notre propre pratique. À la lumière de cette expérience, il semble honnête de comprendre qu'on ne peut dissocier une réflexion sur l'évaluation des compétences professionnelles à développer en formation à l'enseignement d'une réflexion plus large sur des changements importants à apporter à la structure de la formation initiale, en fonction des données que la recherche présente dans de nombreux articles ou colloques scientifiques.

Si cette recherche en éducation a des propositions pour soutenir le développement et la réussite des apprenants, il semble souhaitable que les chercheurs-formateurs dans cette discipline relèvent le défi de la cohérence pour agir et transformer une formation à l'enseignement qui traduise le sens de ces propositions dans leur propre action pédagogique.

■ Conclusion

À l'instar de Schön (1995), nous comprenons que les dispositifs de formation universitaires sont des produits de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle. Aujourd'hui, les universités sont incitées à offrir des formations professionnelles qui suscitent la mobilisation d'une multitude de ressources pour agir en fonction d'une réalité et de problématiques très différentes de celles qui avaient cours à cette période. Une question se pose à la suite de Schön (1995) : comment les formateurs de maîtres peuvent-ils « se libérer pour agir », et articuler une formation à l'enseignement susceptible d'outiller une masse critique d'enseignants aptes à intervenir dans des contextes complexes à l'intérieur desquels ils devront former des groupes d'élèves hétérogènes ? Comment peuvent-ils structurer un cursus de formation qui s'inspire des données de la recherche en sciences de l'éducation ? Il semble que ce questionnement est à la base d'une formation professionnelle à l'enseignement plus crédible pour ceux et celles qui sont invités, à leur tour, à dépasser le discours et à intégrer différents types de savoirs dans une pratique enseignante rigoureuse qui cherche à favoriser le développement de nos futurs citoyens.

À l'heure actuelle, la culture de la recherche scientifique dans laquelle baignent les professeurs en éducation semble plus axée sur des valeurs de compétition, de performance et de production : ces valeurs sont moins propices à l'articulation d'un travail de

concertation autour d'une formation professionnelle renouvelée qui puisse soutenir les transformations de pratiques que réclament les problèmes socioenvironnementaux contemporains. McWilliam et Lee (2006, p. 58) questionnent la timidité avec laquelle cette recherche contribue à la pratique professionnelle en s'attardant à cette culture de la communauté scientifique.

Peut-être qu'ironiquement le problème est lié au fait que nous, les chercheurs en sciences de l'éducation, consacrons trop de temps à échanger entre nous, à écrire pour nos collègues chercheurs, réaffirmant ainsi notre « statut d'experts en sciences de l'éducation ». Il faudra possiblement envisager [...] des façons d'être utilement ignorants, plutôt que d'insister continuellement sur la valeur intrinsèque de nos connaissances et de notre expertise (Traduction libre).

Cette étude de soi est aussi influencée par une expérience vécue à la suite de l'expérimentation conduite dans le cadre d'une action de formation offerte simultanément à 11 enseignantes en recherche-action-formation autour d'une transformation de leur pratique pédagogique respective (Prud'homme, 2007). À l'instar de ces praticiennes réflexives, les auteurs croyaient qu'il était du devoir d'un chercheur-formateur en éducation de relever des défis dans son action pour réfléchir, avec les praticiennes, sur la complexité inhérente aux changements de pratiques.

Quoique ces réflexions autour d'une étude de soi et de sa pratique évaluative dans une approche par compétences puissent sembler critiques, elles sont présentées dans la perspective de soumettre à la réflexion une expérience où le risque d'innover pour améliorer et transformer le travail du formateur, en fonction de l'action sociale que ce travail cherche à alimenter, reste au premier plan.

Les facultés d'éducation peuvent – et doivent – être des lieux privilégiés, à la fine pointe de l'intégration enseignement-recherche. [...] [Elles] ne peuvent échapper à la double obligation de donner un enseignement de première qualité et de ne pas isoler ce dernier des activités de recherche les plus innovatrices (Croux, 1994, p. 119).

En quête de cohérence avec notre discours professionnel auprès des étudiantes et des enseignantes, ce travail réflexif se conçoit comme une trace des efforts consentis par un formateur de maîtres pour relever le défi d'une certaine amélioration de notre propre pratique de formation par une activité réflexive sur l'action éducative. Hamilton et Pinnegar (2000, p. 239) précisent que :

C'est en apportant de la véracité et de l'intégrité à notre profession par l'exploitation de l'étude de soi que nous pourrions soutenir non seulement les réformes, mais bien une amélioration constante et continue de la formation des maîtres et de l'enseignement (Traduction libre).

Inspirés par des collègues chercheurs-formateurs en éducation (Hamilton et Pinnegar, 2000 ; Loughran, 2002, 2007 ; Ritter, 2007 ; Sauvé, 2005), nous croyons pertinent de recourir à une étude de soi, pour soutenir un travail de clarification conceptuelle autour de nos pratiques évaluatives dans une approche par compétences en contexte universitaire.

ANNEXE I

UNE GRILLE POUR SOUTENIR L'ÉVALUATION DE SON ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

Dans le cadre de mon projet de formation, je veux développer une compétence liée à un certain engagement professionnel.

En projet d'apprendre, l'enseignant en 1 ^{re} année du baccalauréat Dates :		Prises d'indices									
		Les miennes				Celles des pairs		Celles du professeur			
		1	2	3	4 ^e	5	6	7	8		
Je m'engage dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (MEQ, 2001).	Critères d'évaluation	1. Exploite des ressources pertinentes dans son propos.									
		2. Exploite une démarche de résolution de problème.									
		3. Témoigne d'une attitude d'ouverture tout en demeurant critique.									
		Mon défi personnel :									
		1. Je cherche à me comprendre, à me connaître, à devenir plus conscient(e), à identifier les forces et les défis que j'ai à envisager pour réussir à mettre en action ce que je comprends.									
		2. Je cherche à dire et à confronter mes croyances professionnelles à celles de mes collègues et au discours provenant de la recherche pédagogique.									
		3. Je prends des risques, je me mets en recherche (collecte de ressources, exploration de la nouveauté), tout cela à partir de mes réflexions sur l'action professionnelle de l'enseignant.									
		4. Je cherche à trouver des moyens d'arriver à varier mes approches en classe : pour ce faire, je cherche à comprendre les informations que je reçois, à relier les concepts travaillés. Je vise une amélioration constante en prenant des risques et en réfléchissant (planifiant) pour atteindre un but.									
		5. Je me mets en projet d'apprendre à communiquer, à partager, à informer mes collègues pour assurer un renouvellement permanent de la pratique enseignante.									
	Commentaires pour chacune des prises d'indice au verso.										

■ Bibliographie

- ALTET, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, 138, p. 85-93.
- ARSENEAU, R. et D. RODENBURG (2005). « The developmental perspective: Cultivating ways of thinking », dans D.D. Pratt (dir.), *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education* (p. 105-149), Malabar, Krieger, p. 105-149.
- BARTH, B.-M. (2004). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz.
- BEILLEROT, J. (1991). « La "recherche", essai d'analyse », *Recherche et formation*, 9, p. 17-31.
- BRESSOUX, P. (2002). « Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe », dans J. Fijalkow et T. Nault (dir.), *La gestion de classe*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 199-214.
- BOLDT, A. (2005). « The transmission perspective: Effective delivery of content », dans D.D. Pratt (dir.), *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*, Malabar, Krieger, p. 57-82.
- BRU, M. (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue française de pédagogie*, 138, p. 63-73.
- CROUX, D. (1994). « Le Conseil de recherches en sciences humaines et la recherche en éducation », dans J. Chevrier (dir.), *La recherche en éducation comme source de changement*, Montréal, Logiques, p. 109-121.
- FRANCEUR-BELLAVANCE, S. (1997). *Le travail en projet : une stratégie pédagogique transdisciplinaire*, Longueuil, Integra.
- GARDNER, H. (1999). *The Disciplined Mind: What all Students Should Understand*, New York, Simon & Schuster.
- GRUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *Réaffirmer l'école : Prendre le virage du succès*, Sainte-Foy, Québec, Ministère de l'Éducation.
- HAMILTON, M.L. et S. PINNEGAR (2000). « On the threshold of a new century: Trustworthiness, integrity, and self-study in teacher education », *Journal of Teacher Education*, 51(3), p. 234-240.
- LAROCHELLE, M. et N. BEDNARZ (dir.) (1994). « À propos du constructivisme et de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), p. 5-20.
- LEBAUME, J. (2002). « L'enseignement régulier de la technologie dans l'hétérogénéité des acteurs et des contextes », *Aster*, 35, p. 65-83.
- LOUGHRAN, J. (2002). « Understanding self-study of teacher education practices », dans J. Loughran et T. Russell (dir.), *Improving Teacher Education Practices Through Self-Study*, New York, RoutledgeFalmer, p. 239-248.
- LOUGHRAN, J. (2007). « Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study », *Journal of Teacher Education*, 58(1), p. 12-20.

- McWILLIAM, E. et A. LEE (2006). «The problem of “the problem with educational research” », *The Australian Educational Researcher*, 33(2), p. 43-60.
- MELNICK, S. et K.M. ZEICHNER (1998). « Teacher education's responsibility to address diversity issues: Enhancing institutional capacity », *Theory into Practice*, 37(2), p. 88-95.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1997). *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (2001a). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire/primaire, version approuvée*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (2002). *L'évaluation des apprentissages: au préscolaire et au primaire, cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (2003a). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages: être évalué pour mieux apprendre*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006). *L'évaluation des apprentissages: cadre de référence, version préliminaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PALLASCIO, R. (1992). « Une pédagogie articulée autour d'un apprentissage par projets », dans R. Pallascio, *Mathématiques instrumentales et projets d'enfants*, Mont-Royal, Modulo Éditeur, p. 17-26.
- PRATT, D.D. (dir.) (2005). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*, Malabar, Krieger.
- PRUD'HOMME, L. (2007). *La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*, Thèse de doctorat soutenue en juin 2007, Université du Québec en Outaouais.
- PRUD'HOMME, L., B. DESMARAIS et L. ORSOLINI (dir.) (2002). *Pensomax, 2^e parution revue et corrigée, méthodologie du travail intellectuel au préscolaire et au premier cycle du primaire*, Document inédit, Commissions scolaires de Laval et de l'Énergie.
- RITTER, J.K. (2007). « Forging a pedagogy of teacher education: The challenges of moving from classroom teacher to teacher educator », *Studying Teacher Education*, 3(1), p. 5-22.
- SAUVÉ, L. (2005). « Les défis posés à la recherche en éducation par le contexte socio-environnemental contemporain: jalons pour une réflexion », Communication présentée au Colloque du doctorat réseau de l'Université du Québec à Montréal, Gatineau, août.
- SCHÖN, D.A. (1995). « The new scholarship requires a new epistemology », *Change*, 27(6), p. 26-35.

- TIESO, C.L. (2001). «Curriculum: Broad brushstrokes or paint-by-the numbers?», *Teacher Educator*, 26(3), p. 199-213.
- TOMLINSON, C.A., C. BRIGHTON, H. HERTBERG, C.M. CALLAHAN, T.R. MOON et K. BRIMIJOIN (2003). «Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature», *Journal for the Education of Gifted*, 27(2/3), p. 119-145.

10

Moments d'évaluation

Logique de régulation, logique de certification

Louise M. Bélair

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

Sylvie Ouellet

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

Anne Clerc

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

Olivier Mack

*Haute École pédagogique de Lausanne
olivier.mack@hepl.ch*

Lorsque le moment d'évaluer s'impose, les logiques de régulation et de certification s'entrecroisent et même si les recherches abondent sur l'une ou l'autre de ces logiques, leur articulation dans la vie quotidienne demeure complexe. La formation professionnelle n'y échappe pas, d'autant plus que l'approche par compétences oblige en quelque sorte de prendre en compte l'évolution et le développement de la compétence dans la situation d'enseignement-apprentissage, tout comme dans la situation d'évaluation.

Un atelier a donc été mis en place pour réfléchir à ces moments de l'évaluation des compétences professionnelles en se posant d'abord la question des logiques en présence et en examinant les gestes et les croyances que révèlent ces actes. Plus particulièrement, on a pu questionner les apports tant micro (la salle de classe) que macro (le programme de formation) pour tenter d'illustrer à quel moment la logique de régulation laisse la place à une logique de certification. Également, un travail d'analyse collective aborde l'idée de construire une logique intégratrice permettant d'emblée de s'éloigner des dispositifs d'évaluation additifs pour mieux s'approprier des dispositifs continus d'évaluation, et ce, afin d'intégrer la régulation à la certification.

Ce chapitre fait donc état des divers temps de réflexion pour amorcer une suite de questions sur cette possible intégration des moments de régulation et de certification. Ainsi, après avoir posé le problème et défini les concepts en présence par leur illustration dans nos établissements respectifs, une dernière section décrit le travail accompli en atelier d'où jaillit un ensemble de questionnements favorisant une ouverture vers de nouvelles approches en matière d'évaluation des compétences professionnelles.

1. Le problème

La problématique entourant l'évaluation des compétences professionnelles implique un incontournable qu'il convient de discuter. De fait, la logique entourant les moments privilégiés pour mener à bien une évaluation de compétences est bien peu traitée dans les écrits scientifiques et, par conséquent, les pratiques sont peu documentées.

À cet égard, les programmes de formation initiale à l'enseignement offrent un terrain propice à ce questionnement. Un programme quelconque indiquant les différents cours offerts a certes une logique de fonctionnement allant, par exemple, des cours les plus fondamentaux

en début de parcours aux plus pointus à la fin, le tout entrecoupé de stages. Mais en quoi cette logique permet-elle d'affirmer que tel étudiant a un niveau de compétence satisfaisant pour aller sur le marché de l'emploi ? Et surtout, comment et quand organiser l'évaluation pour permettre de prendre de telles décisions et s'assurer qu'elles soient particulièrement fidèles et valides ? Cela exige réflexion.

L'examen superficiel des différents dispositifs d'évaluation et de certification de l'enseignement montre bien que, selon les institutions, les programmes ou encore les professeurs en place, les manières de faire et les moments privilégiés pour les réaliser varient. Certains offrent des programmes alternant cours et stages filés (2 jours par semaine pendant un an), alors que d'autres proposent une alternance plus juxtapositive des cours et des stages. Plusieurs suggèrent des séminaires d'intégration ou un mémoire professionnel pour clôturer le parcours.

Or, la compétence comporte différents paramètres dont il faut tenir compte (Legendre, 2007 ; Tardif, 2006).

Elle est évolutive, elle peut donc évoluer dans le temps : ce qui laisse supposer que l'on ne doit certifier qu'en fin de parcours.

Elle est intégratrice, elle fait donc appel à une multitude de ressources : ce qui peut laisser croire qu'un seul cours ne peut évaluer une compétence donnée.

Elle est combinatoire et contextuelle, impliquant alors que la tâche doit être complexe : ce qui pose la question de la place des tâches évaluatives dans les cours, le stage étant un dispositif plus authentique pour évaluer la compétence.

Elle est singulière, en ce sens où chacun la porte en soi et qu'elle ne peut être évaluée dans l'absolu. À cet égard, cela permet d'affirmer que nous n'évaluons que les manifestations de la compétence (Laveault, 2007).

Dans un tel contexte, comment s'assurer que le dispositif d'évaluation permettra de tenir compte à la fois de la logique des programmes institutionnels et de la logique de la compétence ?

2. Un cadre d'analyse

L'étude des moments privilégiés de l'évaluation implique deux logiques. La première logique, celle de la régulation, se détermine en cours d'apprentissage, et ce, pour favoriser le plein développement des compé-

tences. Elle est plutôt continue et s'apparente à une évaluation de type formative. La seconde, la logique de certification, répond davantage à la dimension officielle et qualifiante de l'évaluation, car elle permet de statuer sur le niveau de développement des compétences pour affirmer si le niveau atteint satisfait aux normes établies par l'institution.

Pour analyser ces deux logiques, il semble intéressant de scinder les dimensions programme et cours. De fait, ces deux logiques se vivent d'abord du point de vue *macro*, qui implique alors l'approche-programme utilisée ou encore la structure de formation dans son ensemble, incluant les cours et les stages. Elles se vivent aussi du point de vue *micro* par la nature même de chacun des cours et des stages mis à contribution dans ce programme.

Le texte présente d'abord chacune des logiques aux niveaux *macro* et *micro* pour ensuite analyser comment elles entrent en interaction dans la prise de décision relative au développement des compétences professionnelles.

Pour analyser ces diverses questions, nous prenons appui sur deux programmes de formation, celui de l'UQTR et celui de la HEP. De fait, les référentiels de compétence des deux institutions obligent, en quelque sorte, à statuer sur le développement de celles-ci à la fin du parcours de formation, mais il importe aussi d'évaluer la progression des compétences professionnelles en enseignement tout au long de la formation. Divers niveaux de questionnement forcent donc à remettre en cause nos propres pratiques.

Le tableau 1 montre une organisation possible des logiques en présence dans l'évaluation des compétences professionnelles.

TABLEAU 1. Logiques dans l'évaluation des compétences

Niveau /logiques	Logique de régulation	Logique de certification
Macro (programme)		
Micro (cours)		

3. Les logiques en présence

Afin de permettre l'étude de nos différents dispositifs de formation, il convient d'analyser d'abord les logiques en présence en commençant par la logique de la régulation.

3.1. Logique de régulation

Allal (2007, p. 8) définit les processus de régulation « comme une succession d'opérations visant à :

- fixer un but et orienter l'action de celui-ci;
- contrôler la progression de l'action vers le but;
- assurer un retour sur l'action;
- confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action ».

Ces régulations qui servent de guides dans le développement d'une compétence se déterminent selon le moment où elles sont effectives ou encore, selon la personne engagée dans le processus. Selon le moment, nous distinguons quatre types de régulation, dont les trois premières sont représentatives du moment : proactives (avant), interactives (pendant), rétroactives (après). Si l'apprenant est directement et le seul engagé, nous avons alors affaire à un processus d'autorégulation (Jamieson-Noël, 2003 ; Winne et Hadwin, 1998).

À l'instar de Lebel et Bélair (2006) et pour tenir compte du caractère évolutif de la compétence, il convient de situer ces processus de régulation dans le temps, impliquant dès lors l'accueil de l'autre dans sa difficulté afin qu'il puisse s'engager dans un processus d'apprentissage lui permettant de développer sa compétence.

À cet égard, Campanale (2007) analyse un programme de formation professionnelle sous le couvert des processus d'autorégulation mis en place dans un contexte de réflexion sur et dans l'action. Elle démontre, entre autres, que pour amener des changements dans l'habitus créé par notre vécu d'élève à l'école, il faut obliger l'étudiant à agir sur ses propres actions et, par conséquent, le mettre constamment en confrontation avec ce qu'il pense et ce qu'il fait. L'autorégulation sera alors le point ultime de ces négociations entre étudiants ou entre professeurs et étudiants au sens où les dispositifs de formation et d'évaluation tendront à faire émerger les prises de conscience de chacun.

On peut, par conséquent, associer ces processus de régulation à l'évaluation formative, telle qu'elle est définie par Bloom (1956) : une évaluation en formation vers l'atteinte d'un but donné. La logique de fonctionnement est continue puisqu'elle est en perpétuel mouvement au regard des pratiques analysées et qu'elle participe de l'évolution du niveau de compétence. Le déroulement de régulations d'abord proactives puis interactives et rétroactives sert essentiellement à l'auto-régulation de l'étudiant par rapport à ses propres apprentissages. Dans un monde idéal, cette continuité devrait se poursuivre ainsi tant que l'apprentissage n'est pas satisfaisant aux yeux du formateur et à ceux de l'apprenant.

À titre d'exemple, le dossier progressif (Bélaïr, 1999, p. 80), défini comme « un porte-document ou une filière contenant des traces des apprentissages des élèves notamment leurs brouillons et leurs premières productions, des réflexions sur les stratégies utilisées et sur l'évolution constatée, des productions finales, le tout au regard de compétences identifiées préalablement », est donc monté entièrement par l'étudiant et devrait permettre de telles régulations. Il met en exergue le fait que l'individu est « le constructeur de sa compétence » (Le Boterf, 2002, p. 32) puisqu'il demande à l'auteur de constamment revenir et de réfléchir sur les actions posées. Surtout utile du point de vue *micro* puisqu'il renvoie aux apprentissages issus d'un cours donné, il peut facilement s'étendre à un ensemble de cours au regard d'une compétence ou à tous les cours ou stages d'une formation.

3.2. Logique de certification

Dans un contexte de formation professionnelle, il est évident qu'une logique de certification du niveau de compétence doit être mise en place. Elle correspond à la fois à l'établissement d'un bilan pour rendre compte du niveau satisfaisant de compétence de l'étudiant et à une reconnaissance des compétences du futur professionnel. Cette certification implique des indicateurs de la performance ou encore de la manifestation de la compétence (Tardif, 2006). Ces indicateurs, souvent quantitatifs et parfois qualitatifs, sont en majorité issus des composantes afférentes aux compétences d'un référentiel donné et déterminés en fonction de niveaux de développement de la compétence¹.

1. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec a présenté des échelles de niveaux de compétence en cinq points : marqué, assuré, satisfaisant, peu développé et très peu développé (MELS, 2006).

Une telle définition incite à penser que la certification ne peut se faire qu'à la fin d'un parcours puisque l'on doit statuer sur la reconnaissance de compétence à partir d'un bilan final de formation. Ce bilan (Loiselle et Bélair, 2008) peut certes être conçu de manière continue pour montrer la progression des apprentissages, surtout si l'on propose un dossier progressif (Bélair, 1999). En revanche, on ne pourra oublier qu'il est l'œuvre de l'étudiant. Il y a donc un risque non négligeable que l'étudiant puisse en quelque sorte biaiser ses preuves de niveau de compétences. Il faut ainsi réfléchir à la différence entre un dossier progressif qui montre l'évolution des compétences dans le temps et le dossier professionnel qui rend compte des compétences à la fin d'un processus de formation. Dans un tel cas de figure, on pourrait fort bien créer un dispositif progressif tout au long d'un parcours de formation pour le transformer en dispositif certificatif à la fin de ce parcours. Mais il faudrait alors, à l'instar de la HEP, réfléchir sur le fait de promouvoir la nécessité de prouver le développement des compétences ou celui de leur construction. C'est un débat qui semble éternel.

Dans tous ces cas de figures, il importe de bien voir dans quelle mesure les choix des moments de la certification ont une influence sur la crédibilité de la décision. À ce titre, le dossier progressif est continu, le mémoire est ponctuel. Concrètement, dans les deux institutions, la certification est additive au sens où elle implique la somme des résultats à tous les cours et à tous les stages. Pourrait-on réfléchir à une logique de certification sous forme de bilan-synthèse tout en tenant compte de toutes les compétences et de leur évolution ?

Plusieurs questions se posent à la fois au niveau *macro* et *micro* où les logiques de régulation et de certification se chevauchent. Poursuivons la réflexion en tentant d'analyser les pratiques tant de l'UQTR que du HEP, et ce, afin de proposer des angles de réflexion aux procédures mises en place par les établissements de formation.

4. Les niveaux d'analyse

Pour mieux comprendre les intersections entre ces deux logiques, deux niveaux d'analyse s'imposent. Il y a d'abord celui des programmes mis en place pour favoriser le développement des compétences à travers un ensemble de cours ou d'unités de formation, que nous nommons *macro*. Ensuite, le niveau *micro* interpelle l'interface et la relation

professeur-étudiants soit dans un cours, soit dans un stage ou encore dans une unité de formation. Pour alimenter la réflexion, nous avons opté pour le mode question-réflexion.

4.1. Au niveau MACRO

Q1. Devrait-on ne s'attarder qu'à l'évaluation formative ou de régulation pendant les années de formation et ne garder l'évaluation certificative et le bilan qu'en fin de parcours ?

Pour revenir à la discussion entamée plus haut, cette situation ne se pose ni au Québec ni à Lausanne puisque la certification se base sur la somme des acquis des cours et des stages réussis, impliquant dès le départ que chaque cours est une fin en soi et exige une évaluation-bilan, que nous nommons ici une certification partielle à chaque cours. Par exemple à l'UQTR, la note à chaque cours reflète l'addition de travaux ou d'examens pondérés par le professeur en fonction d'un savant calcul relatif à l'importance accordée à l'un et à l'autre, sans dépasser pour autant les normes institutionnelles. L'ensemble des notes aux cours et aux stages doit donner une moyenne de 2.2 pour que l'étudiant soit qualifié d'enseignant. Cette structure institutionnelle est évidemment en contradiction complète avec la logique de la compétence.

En revanche, il y aurait lieu de s'interroger sur des moments-synthèses en cours de formation, et ce, afin de permettre à l'étudiant de s'arrêter plusieurs fois dans son parcours.

À l'UQTR, à titre d'exemple et toujours en lien avec le référentiel de compétences, le programme BEPEP a mis en place des séminaires d'identité professionnelle pour encourager de tels bilans-synthèses à tous les trimestres. Pour sa part, dans le programme en enseignement en adaptation scolaire et sociale (BEASS), le stagiaire est invité à faire une distinction entre le bilan-évaluation du stage en cours et les bilans-synthèses de sa formation. Ce bilan se retrouve dans un dossier professionnel issu du dossier progressif, lequel sera évalué à la fin de sa formation après le dernier stage.

À la HEP-VD, un bilan semestriel (alternativement formatif et sommatif) est effectué dans le cadre des stages et évalué par le formateur de terrain. Ce bilan s'établit au regard du référentiel de compétences et fait l'objet d'une note. Du côté de la formation en HEP, l'attribution d'une note est prévue pour chacun des modules évalués

en regard de niveaux de maîtrise attendus, ces niveaux étant en lien direct avec les compétences du référentiel. Un dispositif d'accompagnement en groupe (séminaire d'intégration continu) est formalisé; il est actuellement dans sa première phase de mise en œuvre. Trois à quatre rencontres collectives et une rencontre individuelle entre l'étudiant et le formateur sont prévues chaque semestre pour aider les étudiants dans la construction de leur dossier de formation. Ce dossier professionnel sera évalué à la fin de la formation.

Par conséquent, il serait judicieux d'analyser les résultats de tels dispositifs. Devrait-on favoriser le bilan-synthèse à chaque trimestre? à chaque année? à la mi-parcours? seulement à la fin? seulement lors de stages?

Quelle prise en compte des compétences acquises hors ou avant le début de la formation pourrait être envisagée? Et cela, d'autant plus que cet argument a justifié l'élaboration et la mise en œuvre d'une formation par compétences.

Q2. Si un programme de formation forme un tout cohérent, n'y aurait-il pas lieu de le concevoir dans son ensemble en proposant des dispositifs d'évaluation en parallèle avec les différents cours et stages? Et tout en impliquant l'étudiant dans le processus et dans son parcours de formation?

On pourrait peut-être penser ici à une prise en compte des forces et difficultés dès le départ, par le stagiaire, une forme de régulation proactive, permettant de situer son propre profil de compétences au regard du référentiel. Cette situation pourrait se vivre après un trimestre, incluant certaines expériences de stage et quelques cours de base. Une expérience est en cours dans le programme en enseignement en adaptation scolaire et sociale au Québec.

Pour poursuivre la réflexion qu'a suscitée la première question concernant le dossier à la HEP, il faut souligner que la construction du dossier professionnel de formation est très exigeante et guère valorisée sur le plan des crédits de formation attribués. En effet, cette tâche demande un gros investissement personnel et implique une constante réflexion de la part de l'étudiant sur son parcours de formation. Elle vise une plus grande prise en charge de la formation par l'étudiant et participe ainsi à la construction identitaire du

professionnel. Il convient, en outre, de relever que les formateurs qui accompagnent les groupes d'étudiants ne disposent que de très peu de temps pour effectuer les rétroactions orales et écrites nécessaires en cours de formation.

À l'UQTR, dans le programme BEASS, les problèmes anticipés dans la constitution du dossier relèvent de la persévérance et de la motivation intrinsèque. Il n'y a pas de dispositif de reconnaissance ou d'éléments motivateurs autres que la satisfaction personnelle. De fait, la motivation semble plutôt être extrinsèque puisque la constitution d'un dossier professionnel peut s'avérer utile lors d'entrevues d'embauche. Pour cette raison, il est impérieux de songer à intégrer ce dossier comme faisant partie de la construction identitaire de la profession et en tant que porteur d'un projet personnel de formation. De plus, la personne qui évaluera de manière certificative ce dossier progressif et professionnel n'est pas connue au départ, par conséquent, l'étudiant ne peut avoir accès à des rétroactions ou à des conseils en cours de formation. Actuellement, le superviseur de stage porte un regard sur le processus de l'étudiant et agit en tant que personne-ressource. Il reste alors à trouver des dispositifs à mettre en place pour faciliter l'évaluation de cette démarche.

En outre ce dossier ne constitue-t-il pas un moyen privilégié pour l'étudiant de suivre son propre développement et ainsi d'être au premier plan de ce cursus de formation? En effet, il lui permet de se positionner quant à son niveau de développement de compétence, et ce, dans divers moments de sa formation et dans des lieux différents. Il doit non seulement montrer ses acquis, mais aussi rendre compte de ses évolutions possibles tout en mettant divers projets en œuvre.

Ces constats conduisent à questionner les divers moments de régulation interactive qui pourraient être envisagés, tant dans les cours que dans les stages, et ce, dans le but d'inciter l'étudiant à constamment se remettre en question à travers la formation. Dans un tel contexte, à la fin de la formation, la régulation pourrait être rétroactive pour favoriser un bilan complet de l'évolution des compétences et leur atteinte d'un niveau de maîtrise acceptable pour débiter dans le métier.

Q3. Comment alors s'assurer de créer une réelle articulation théorie-pratique allant au-delà de la juxtaposition entre cours et stages ?

Le parcours de formation professionnelle demande une réelle articulation théorie-pratique au sens où le travail se vit, s'analyse et se discute tant dans l'espace plus ou moins authentique qu'offre le cours que dans l'espace du stage en salle de classe. L'un n'est pas que théorique (le cours) et l'autre n'est pas que pratique (stage) (Lebel, 2007 ; Perrenoud, 1999). Comme nous venons de le mentionner, des lieux comme les séminaires d'intégration ou d'analyses de pratiques poursuivent cet objectif, sans toutefois l'atteindre réellement. De fait, on constate d'emblée qu'il y a une scission entre les bilans effectués dans les stages par les praticiens et les évaluations des cours et séminaires, tant en HEP qu'à l'UQTR.

Le défi est réel et surtout, fort loin d'être relevé. Le moment-cours devrait jouer un rôle différent que le moment-stage et que le moment-insertion professionnelle. Et pourtant, aucun de ces moments ne sont réellement différenciés lorsque vient le temps d'insérer un résultat au bulletin du futur enseignant. Tout semble s'équivaloir.

Le cours pourrait être l'amalgame de situations de régulation et de certification partielle en vue de compétences potentiellement atteintes en fonction de performances et de travaux mettant certains fondements en relief. Le stage pourrait être l'amalgame de situations complexes de formation pratique permettant des régulations et des bilans à la fois partiels dans les premiers stages et final pour le dernier stage. Ces certifications partielles, somme toute effectuées dans un enchaînement continu et non pas additif, pourraient alors être analysées dans une dimension intégratrice, au sens où le diplôme n'est attribué que si les différentes manifestations de toutes les compétences sont passablement explicites pour prédire de manière quasi certaine que l'étudiant a le niveau requis de compétence.

4.2. Au niveau MICRO

Q1. Pour chacun des cours, quels sont les moments privilégiés de l'évaluation ?

Nous pensons, comme Allal (1988) au sujet des divers types et moments de régulation, que chaque cours ou module de formation devrait contenir des moments d'introspection au regard des compétences

particulièrement développées dans ce cours, des moments de régulation interactive entre étudiants et, enfin, des rétroactions, notamment pour améliorer les diverses productions réalisées par des stagiaires. Ces moments de régulation pourraient être alors au service d'une certification partielle à effectuer dans le cours ou dans l'unité de formation. Comme nous l'avons mentionné plus haut, certains cours comme les séminaires d'intégration à la HEP ou les séminaires du BEPEP favorisent ce genre de régulations dans le cadre du programme, mais il demeure que le travail cours par cours est le seul reconnu dans le bilan certificatif. Il convient donc de s'en préoccuper.

Actuellement, les structures administratives ont tendance à freiner l'émergence de nouvelles pratiques ou de structures de régulations permettant la mise en œuvre d'un véritable dispositif d'évaluation susceptible de répondre aux exigences théoriques du concept de compétence (évolutive, intégratrice, contextuelle et singulière). Par exemple, à l'UQTR, on exige que les professeurs puissent évaluer une production à mi-parcours de la session pour déjà inscrire 20% de la note totale. Ce règlement vient répondre aux besoins des étudiants qui désirent avoir une première note avant la date obligatoire d'abandon du cours sans pénalité d'échec. Cela implique par conséquent qu'un pourcentage de la certification du cours se donne avant que l'apprentissage soit totalement réalisé dans le cadre d'un cours donné, ce qui, du point de vue du concept théorique de la certification, est un non-sens. Il faudrait, dans un tel cas, que ce bilan soit en quelque sorte intermédiaire ou indicateur de réussite et ne puisse être retenu dans le calcul de la note totale au cours. Ou encore à la HEP, l'exigence d'addition de crédits acquis semestriellement et dont la certification se doit d'être articulée au référentiel de compétence empêche de prendre en compte la progression de l'étudiant.

De plus, de telles exigences permettent difficilement de composer avec l'idée de dossiers progressifs. Comment exiger de conserver des traces d'une évolution si ces traces deviennent certificatives? Comment alors permettre à l'étudiant de constituer son propre bilan de ses acquis expérimentiels tout en tenant compte des exigences dans l'évaluation des cours? Il serait important de se demander comment conjuguer ces divers éléments pour tenir compte à la fois du référentiel et de la problématique d'une évaluation du niveau de développement de compétences.

Q2. Quel est le moment privilégié pour évaluer les compétences ?

Dans une autre optique, lorsque vient le temps de conjuguer avec le développement des compétences, on ne peut faire autrement que se dire que la compétence se vit dans l'action et, par conséquent, en stage. Que faire ? On ne peut pourtant pas qu'évaluer dans le cadre des stages. Comment alors évaluer un niveau de compétence développé à l'intérieur de cours ? Ces derniers ne sont-ils pas que l'occasion de réfléchir à la compétence et n'offrent-ils pas la seule possibilité de prédire le niveau potentiel de compétence ? Et dans le stage, peut-on réellement évaluer la compétence ? Ne sont-ce pas plutôt des manifestations d'une compétence potentielle pour le jour où les étudiants seront face à leur propre classe ? (Bélaïr, 2007.)

Ce questionnement demeure central dans toute la réflexion sur les moments de régulation et de certification au cœur des programmes de formation et des cours et stages qui s'y rattachent. Concrètement, la compétence étant vécue en situation, le cours ne peut que donner une approximation de la compétence. Cette dernière peut ainsi, on le souhaite, se transférer en situation de stage et conséquemment devenir réelle. Le développement d'un système d'évaluation par cours, système qui résiste aux divers changements voulus par l'approche par compétence, exige alors du professeur de prévoir que telle activité relativement authentique provoquera suffisamment de réflexion sur l'action pour engendrer une compétence réelle et marquée au moment du stage. La validité des décisions de certification partielle dans les cours, eu égard aux compétences, est donc remise en question. Comme d'autres ateliers se sont penchés plus particulièrement sur les stages, les bilans, les mémoires et font l'objet d'autres chapitres, il nous a paru intéressant de poursuivre la réflexion, mais cette fois, sous un autre angle.

5. La construction d'une logique

Dans le cadre de l'atelier de travail regroupant une quinzaine de participants de la HEP et de l'UQTR, une question a été posée. Puisque la logique additive ne peut être occultée dans les établissements de formation et puisque la compétence exige un développement continu, « à quoi ressemblerait une évaluation au service de la construction des compétences des étudiants où l'additif serait au service du continu ? »

Ainsi, pour poursuivre cette réflexion et au risque que cela semble plutôt décousu au lecteur, nous avons regroupé les réponses sous divers angles : celui du formateur, de la situation et de la notation. Le débat a permis de dégager quelques grandes lignes de cette articulation. Tout d'abord, certains éléments pour apprendre à conjuguer l'additif et le continu se rattachent au formateur².

- Le travail de concertation en équipe de formateurs pour construire des unités transdisciplinaires ou thématiques serait profitable pour constituer des communautés d'apprentissage.
- La mise en œuvre d'une réelle coordination entre les formateurs de terrain et les professeurs de l'institution de formation.
- Le développement d'une vision commune de la compétence tant dans sa construction que dans la place qu'elle doit prendre à l'intérieur des cours ou des stages s'avère nécessaire, et seul un réel travail de conception en équipe peut permettre à une telle vision d'émerger.
- On devrait, par conséquent, d'abord se questionner sur notre propre compétence à former, accompagner et évaluer les étudiants.
- Le fait de créer une réelle collaboration nécessite de dégager du temps et par-delà même une considération de cette nécessité du point de vue des institutions en intégrant, entre autres à l'UQTR, les chargés de cours dans le processus.

D'autres éléments portent sur la situation d'apprentissage-évaluation.

- Puisque l'évaluation des compétences l'exige, il faut prévoir la création de situations complexes dans les différents cours. Ainsi chacun pourrait y retrouver sa spécificité tout en privilégiant un ensemble organisé plus près de la réalité en salle de classe.
- Le regroupement de situations d'évaluation s'avère essentiel afin d'éviter que l'étudiant devienne un expert de récits de pratique et de présentations de séquences didactiques.

2. Ces éléments sont volontairement donnés dans un style télégraphique pour mieux rendre compte des discussions issues d'un atelier de travail.

D'autres regroupent les réflexions sur la notation.

- Nous pouvons envisager de créer des modules thématiques par session. Ces modules seraient évalués et notés dans leur entièreté. Les différents cours ne seraient plus certificatifs, mais répondraient dans une certaine mesure à la logique du module. Une telle situation demanderait, en revanche, un réel mouvement dans l'attribution des crédits telle qu'on la connaît actuellement, du moins à l'UQTR. Cela aurait, par contre, le mérite de cibler certaines compétences entourant des cours et des stages. Cette proposition répond en partie à la réalité de la HEP, quoique la réalité montre bien que, malgré cela, les modules de formation procèdent par addition pour calculer les résultats globaux.
- Il faut réfléchir à diminuer les moments certificatifs pour permettre à l'étudiant de progresser réellement et de voir comment il peut s'améliorer. Sans être accompagnée de propositions concrètes de dispositifs, cette idée de regroupement va dans le même sens que la première proposition sur la création de modules thématiques.
- Il importe de ne pas oublier que les étudiants sont dans une logique d'élèves (Perrenoud, 1999) plutôt que de professionnel débutant. Ainsi, leur rapport au travail exigé par une formation et la multiplication des actions d'évaluation n'est pas sans affecter leur motivation d'avoir une bonne note. Il faudrait, par conséquent, arriver à prévoir des situations complexes ayant un sens tel qu'elles favoriseraient une motivation intrinsèque suffisamment forte pour que les étudiants consentent à s'y investir, même si elles ne sont pas notées.

Enfin, certaines discussions ont porté sur l'engagement des étudiants.

- Permettre aux étudiants de créer un projet-sens, tel que celui de devenir enseignant, pourrait jouer en faveur d'une continuité dans le développement des compétences. Ce projet étant défini, il pourrait alors y avoir quelques «arrêts sur image» au fil des sessions ou des années, pour établir le profil de la progression, et ce, jusqu'à l'établissement du profil final.
- Cela pourrait alors permettre aux étudiants d'entrer dans un processus de formation en vue de développer les compétences nécessaires à l'accomplissement de leur métier d'enseignant, en remplacement de leur projet d'obtenir un diplôme qui leur

donnera le droit d'exercer la profession. En d'autres termes, il s'agit de les inviter à construire leur identité professionnelle en focalisant sur les compétences à développer en lieu et place des exigences à satisfaire pour décrocher leur diplôme.

■ Conclusion

À la suite de toutes ces discussions, un premier constat général émerge : il est facile de créer des situations additives... Les situations continues exigent du temps et nécessitent de nombreuses innovations. Alors, comme le formateur universitaire est reconnu pour sa recherche, une contrainte se pose. Comment pourra-t-il organiser son temps pour en investir une partie plus substantielle dans l'accompagnement des étudiants, sans pour autant diminuer la qualité de sa recherche ?

Un deuxième constat tout aussi percutant s'est imposé de lui-même. Pour travailler et évaluer dans une logique continue, il faut de la compétence. Or, sommes-nous en mesure de juger que notre propre niveau de compétence est satisfaisant ? Comment s'assurer que les formateurs à temps partiel, les formateurs de terrain et les autres intervenants ont aussi développé un niveau satisfaisant de compétence ?

Un dernier constat relance le débat... Puisque notre niveau de compétence n'est pas réellement observable pour le moment et que chacun risque d'avoir développé des expertises qui n'ont aucune réelle cohérence avec les autres membres de l'équipe des formateurs, comment s'assurer que le diplôme décerné reflète un ensemble de décisions valides ?

Enfin, il convient de terminer cette réflexion en revenant sur les moments des évaluations de compétences et sur les raisons d'être des dispositifs mis en place tout au long de la formation. D'une logique de régulation pour aider l'étudiant à une logique de certification, le passage peut sembler étroit, d'autant plus que le temps consacré à l'évaluation est un facteur non négligeable au regard de toutes les autres tâches reliées à la fonction professorale. Ainsi l'idée de construire une logique intégratrice prend-elle tout son sens, mais pourvu que l'additif ne soit jamais une fin en soi et que ce soit toujours au service de l'évolution et du continu.

Bibliographie

- ALLAL, L. (1988). « Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive », dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 86-126.
- ALLAL, L. (2007). « Régulations 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.
- BÉLAIR, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école*, Paris, ESF.
- BÉLAIR, L.M. (2007). « Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles », 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. 181-196.
- BLOOM, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Cognitive Domain*, New York, McKay.
- CAMPANALE, F. (2007). « Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : quelles relations ? », dans A. Jorro (dir.), *Évaluation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.
- JAMIESON-NOËL, D. (2003). *Tasks as Contexts that Support Self-Regulated Learning*, Chicago, AERA.
- LAVEAULT, D. (2007). « Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation ? », 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. 25-50.
- LEBEL, C. (2007). « Les formateurs de terrain et l'évaluation de la pratique », dans L. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 85-102.
- 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. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p. 55-68.
- LE BOTERF, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*, Paris, Éditions d'Organisations.
- LEGENDRE, M.-F. (2007). « L'évaluation des compétences professionnelles », dans L. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 169-180.

- LOISELLE, J. et L.M. BÉLAIR (2008). «Bilan de l'état des compétences professionnelles du futur enseignant: quel cadre de référence adopter? Quels moyens mettre en place?», dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 135.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006). *Cadre de référence en évaluation au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences*, Montréal, Chenelière Éducation
- WINNE, P.H. et A.F. HADWIN, (1998). «Studying as self-regulated engagement in learning», dans D. Hacker, J. Dunslosky et A. Graesser (dir.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 277-304.



La prise en compte des savoirs disciplinaires dans l'évaluation de la compétence dite culturelle en formation à l'enseignement¹

Noëlle Sorin

*Université du Québec à Trois-Rivières
noelle.sorin@uqtr.ca*

Ginette Plessis-Bélair

*Université du Québec à Trois-Rivières
ginette.plessis-belair@uqtr.ca*

Daniel Martin

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

1. Voici le libellé exact de cette compétence: « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001, p. 61)

Le ministère de l'Éducation du Québec, au sujet de la formation à l'enseignement (MEQ, 2001), met de l'avant une approche culturelle comme l'une des deux orientations générales du document, l'autre orientation générale portant sur la professionnalisation. La culture, selon ce texte, doit «traverser l'ensemble du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante» (MEQ, 2001, p. 61). L'école y est présentée comme «un cercle de culture seconde» (Dumont, 1981) et le lieu par excellence de la formation culturelle de l'élève. La culture seconde fait ainsi partie intégrante des programmes scolaires et devrait permettre à l'élève de «comprendre diverses facettes du monde et de se distancier de sa culture première» (Dumont, 1981, p. 61). D'une part, au sens dumontien du terme (Dumont, 1987), le concept de culture première renvoie au milieu dans lequel un enfant évolue depuis sa naissance. D'autre part, toujours sur les traces de Dumont (1987), «la culture seconde doit être envisagée comme mouvement de dépassement, de distanciation, d'arrachement à la culture première. C'est dans cette distance que la conscience se développe» (Simard, 2005, p. 53). Dès lors, s'il est convenu que l'apprentissage ne peut se faire que dans la zone proximale entre l'état des connaissances d'un élève et ce que l'on veut lui faire acquérir comme culture, l'énoncé ci-dessus se comprend comme une sollicitation auprès des enseignants de s'appuyer sur la culture première des élèves pour les amener progressivement vers la culture seconde que doit leur offrir l'école. Le défi pour les enseignants est donc d'éveiller les élèves à cette culture seconde afin qu'ils se construisent en tant qu'êtres cultivés.

La tâche de l'enseignant, comme l'exprime Gauthier (2001), n'est donc pas de réduire son enseignement à la culture première des élèves, mais de savoir tisser des liens entre son rapport au savoir et celui de ses élèves, afin que ceux-ci puissent établir un nouveau rapport au monde, à eux-mêmes et à autrui, en d'autres termes, qu'ils puissent devenir des êtres cultivés. Ainsi, selon Gauthier (2001, p. 25), «les enseignants doivent être formés aux objets de culture que sont les diverses disciplines», mais aussi savoir prendre en compte le public auquel ils s'adressent. Pour Zakhartchouk (1999), l'enseignant doit être un «passionné de culture» capable d'amener l'élève à relier le présent au passé comme au futur et de rattacher les questions actuelles de cet élève au continuum du questionnement humain duquel certains éléments de réponses peuvent émerger. C'est ce que Gauthier (2001) ou Simard (2001) appellent devenir des pédagogues cultivés et cette réalité se concrétise, notamment, par la formation disciplinaire.

Dans ce contexte, poser la question du rôle des savoirs disciplinaires dans l'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants, revient à se demander comment apprécier le rapport à la culture (dont les savoirs font partie intégrante) de ces futurs enseignants ainsi que leur capacité à inspirer chez leurs élèves cette passion qui est (ou devrait être) la leur, à l'égard de la culture seconde, telle qu'elle est offerte par l'école, institution éminemment culturelle, dont l'engagement fondamental est la compréhension du monde. C'est le rapport à la culture dans sa dimension épistémique qui est ici concerné au regard de la compétence professionnelle dite culturelle et des cours de fondements à l'enseignement des disciplines, dispensés en formation initiale.

1. Le sens d'une approche culturelle de l'enseignement

Favoriser une approche culturelle de l'enseignement exige de renforcer les liens entre éducation et culture, en réhabilitant, notamment, le rôle des savoirs, dans ces diverses disciplines. Dans cette perspective culturelle, on conçoit la formation « comme l'appropriation par les nouvelles générations, des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il faut vivre, monde qui n'est plus naturel, mais culturel » (Rapport Inchauspé, 1997, p. 25). Cette formation renvoie, bien entendu, à la culture seconde au sens de Dumont (1987). Non seulement celui-ci laisse entendre qu'il y a « un passé qui s'étend loin derrière nous, un avenir qui se prolongera au-delà de notre mort », mais aussi que cette culture « nous sort de la quotidienneté : elle nous force à convenir qu'il y a un devenir du monde et de l'humanité » (Dumont, 1987, p. 144). Cela semble primordial dans notre monde actuel en quête de sens où, mondialisation oblige, l'uniformisation culturelle s'affiche en rupture avec le passé en plus d'être privée de projections dans l'avenir (Sorin et Lafortune, 2006).

Si l'approche culturelle de l'enseignement tient compte à la fois des contenus à enseigner et du rapport de l'élève à la culture, elle n'a de véritable signification que si elle s'intègre à la pratique éducative envisagée comme pratique culturelle. Pour ce faire, selon Simard (2004, p. 15), « quatre continuités doivent être restaurées, soit la continuité entre les savoirs et la vie, la continuité entre les savoirs, la continuité

entre les hommes et la continuité entre le passé et le présent». En effet, pour donner du sens à l'apprentissage, les savoirs ne peuvent être déconnectés des grandes questions universelles comme des questions plus individuelles, davantage liées au quotidien. Ils ne sont pas non plus immuables, mais représentent des productions humaines en constante évolution pour répondre aux interrogations posées par la vie. Aussi, «les disciplines scientifiques, littéraires et artistiques peuvent être comprises comme autant de réponses à des questions que les hommes se posent sur le monde afin de le comprendre et de se comprendre eux-mêmes» (Simard, 2004, p. 16).

Par ailleurs, devant la prolifération et l'atomisation de l'information, devant la haute spécialisation des savoirs qui isole les divers domaines de la connaissance, devant la disparité et la variété des savoirs disponibles, pour plus de cohérence dans les apprentissages, une approche culturelle nécessite une meilleure intégration des savoirs, la restauration de liens entre les connaissances et de passerelles entre les connaissances et les diverses sphères de l'activité humaine. Pour Simard (2004, p. 16), l'intégration des savoirs signifie :

- 1) greffer des savoirs sur des savoirs antérieurs ; 2) structurer ou restructurer des savoirs ; 3) replacer des savoirs dans un contexte historique d'émergence ; 4) établir des relations entre les savoirs ; 5) transférer les savoirs, c'est-à-dire les appliquer à bon escient dans des contextes autres que ceux où on les a acquis ; 6) les mettre continuellement à jour pour relever les défis du présent.

En outre, dans notre monde de pluralisme, de diversité culturelle, d'éclatement des valeurs et de perte de sens, l'individu a tendance à se replier sur lui-même. C'est pourquoi une approche culturelle de l'enseignement vise la continuité entre les hommes, c'est-à-dire l'instauration d'un dialogue entre êtres humains dans cet espace pluriel que représente l'école où les élèves apprennent à vivre ensemble.

Enfin, une perspective culturelle détermine une certaine continuité entre le passé et le présent, un travail de mémoire collective. Cela se réalise, notamment, par le développement de la conscience historique, voire citoyenne, qui n'est pas assumé exclusivement par l'enseignement de l'histoire, mais relève aussi des autres disciplines. Intégrer une perspective historique à l'enseignement des disciplines permet à l'élève d'asseoir sa culture et de rendre le passé significatif, tout en éclairant le présent.

2. Un sujet compétent est aussi un sujet connaissant

On a énormément dénigré le renouveau pédagogique dans son approche par compétences en prétendant qu'il faisait fi des savoirs disciplinaires tant dans le développement des compétences que dans la construction des connaissances, c'est-à-dire des savoirs que l'élève s'approprie, qu'il intègre à ses acquis. Il faut dire que dans le Programme de formation de l'école québécoise les savoirs essentiels, tels qu'ils sont listés, semblent plutôt disjoints des compétences disciplinaires à développer alors qu'ils sont en réalité conjoints, voire intégrés. Par ailleurs, lorsque le premier ministre du Québec, M. Jean Charest, et la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de la Famille, madame Michelle Courchesne (MELS, 2007) émettent un communiqué stipulant que dorénavant le bulletin scolaire devrait proposer une double évaluation, celles des compétences, d'une part, et celle des connaissances, d'autre part, il y a une réelle méconnaissance de ce qu'est l'évaluation des compétences qui rend forcément compte de l'acquisition des connaissances. Évaluer des compétences, c'est aussi évaluer des connaissances, qui ne sont plus simplement régurgitées, mais intégrées, recontextualisées, transférées.

En outre, le bien-fondé de réintégrer une dimension culturelle dans l'enseignement et l'apprentissage, c'est-à-dire «exploiter des repères culturels signifiants puisés dans les sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, de façon à en favoriser le réinvestissement dans les cinq domaines d'apprentissage, les cinq domaines généraux de formation et le développement des compétences transversales» (MEQ et MCC, 2003, p. 7), comme nous l'avons vu au point précédent, n'est plus à démontrer. Pourtant, cette focalisation sur les repères culturels laisse penser qu'il y aurait dissociation entre objets de savoir et objets de culture. Le danger est de faire perdurer la sempiternelle opposition entre science et culture, héritée de la modernité : d'un côté, la science, donc les savoirs, qui relèverait des mathématiques, des sciences et de la technologie ; de l'autre, la culture, qui serait du domaine des langues, de l'histoire, des arts et de la littérature. Pour nous, le concept de savoir fait référence au savoir socialement et culturellement déterminé. Les savoirs disciplinaires sont donc des savoirs culturels, qu'ils appartiennent au domaine des langues ou à celui de la mathématique, de la science et de la technologie.

La culture (et les savoirs qui lui sont associés) n'est pas exclusive aux programmes scolaires, elle est d'abord portée par « les enseignants qui l'incarnent et la partagent, qui la rendent vivante en montrant qu'elle peut répondre à nos questions, à notre besoin de comprendre et à nos attentes de sens » (Simard, 2001, p. 22). L'ensemble des compétences professionnelles de la formation à l'enseignement s'en trouve inévitablement imprégné, tant dans le rapport personnel à la culture des futurs enseignants que dans leur propre construction d'une culture pensée comme objet. La formation de pédagogues cultivés passe notamment par la formation disciplinaire pour autant qu'elle s'inscrive dans une compétence plus vaste qui s'appuie, entre autres, sur une compréhension de la discipline, sur une mise à distance critique par rapport à elle, accompagnée d'une réflexion sur la culture.

3. La compétence dite culturelle en formation à l'enseignement

En ce qui concerne la formation à l'enseignement, si la culture teinte toutes les compétences professionnelles à développer, son rapport à elle est particulièrement prégnant dans la première compétence, communément appelée la compétence culturelle ou disciplinaire, qui relève des fondements à l'enseignement de diverses disciplines. Cette compétence², qui focalise l'attention sur l'importance des savoirs culturels, qu'ils soient disciplinaires ou curriculaires, est ainsi libellée : « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001, p. 59). Dans ce rapport à la culture que cette compétence suppose, à l'instar de Falardeau et Simard (2007), nous distinguons les dimensions épistémique, subjective et sociale. La dimension épistémique est en lien avec

[...] le statut des savoirs dans les pratiques culturelles, leur histoire, leur évolution, leurs représentations sociales. C'est cette dimension épistémique qui amène le sujet [...] à adopter un rapport réflexif aux savoirs culturels et aux différentes postures épistémologiques qu'ils impliquent, de façon explicite ou implicite. (Falardeau et Simard, 2007, p. 150.)

2. Les savoirs disciplinaires participent également du développement de compétences professionnelles plus didactiques en lien avec l'acte d'enseigner.

La dimension subjective suppose de la part de quiconque de se positionner et de se développer en tant que sujet de culture, dans une relation réflexive avec les objets de culture qu'il fait siens, ses représentations de la culture et ses propres pratiques culturelles. Les aspects éthiques, liés aux valeurs ou au sens qu'un sujet donne à la culture, ainsi que les aspects psychoaffectifs du rapport à la culture entrent également en jeu dans cette dimension subjective. Enfin, la dimension sociale détermine la qualité des liens qui se tissent dans le rapport à l'autre et au monde en côtoyant d'autres personnes, d'autres cultures, mais aussi en se confrontant à différentes interprétations du monde.

C'est pourquoi, selon le sens attribué à la première compétence professionnelle, une approche culturelle de l'enseignement, ou, dit autrement, un enseignement culturel des disciplines, nécessite une compréhension disciplinaire large de la part de l'enseignant, ce qui l'oblige à posséder une connaissance des savoirs savants qui dépasse les seuls savoirs à enseigner tels qu'ils sont présentés dans les programmes de formation. Cette compréhension devrait également intégrer « des points de repères structurés et structurants pour favoriser l'établissement de liens par l'élève » (MEQ, 2001, p. 64). Pour se réaliser, il va sans dire que l'enseignant doit notamment faire montre d'une vision intégrative des éléments de contenu, en termes de progression des apprentissages, à la fois horizontale, c'est-à-dire à un niveau donné, et verticale, c'est-à-dire d'un cycle à l'autre, en amont comme en aval. Il s'agit alors des savoirs curriculaires.

Par ailleurs, pour être en mesure de « prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée » (MEQ, 2001, p. 64), l'enseignant doit avoir une certaine « compréhension de la genèse et de l'épistémologie de la discipline » et faire preuve d'ouverture à d'autres disciplines. Cela lui permet non seulement de fonder ses interventions sur des bases solides, et par là, les justifier, d'éclairer des questions soulevées actuellement à l'aide de questions d'origine auxquelles les savoirs de sa discipline se voulaient une réponse, mais aussi d'enrichir ses interventions en inscrivant sa discipline dans une relation interdisciplinaire, les disciplines s'enrichissant et s'éclairant mutuellement.

En outre, cette compétence exige de la part de l'enseignant d'établir des relations entre la culture seconde telle qu'elle est déterminée par l'École et prescrite dans les programmes de formation, et la culture première de ses élèves. Enfin, elle nécessite une transformation de « la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans

un espace de vie commun» (MEQ, 2001, p. 66) ainsi qu'une prise de conscience, doublée d'un regard critique, que le pédagogue cultivé pose sur ses propres origines, ses pratiques culturelles et le rôle qu'il joue sur le plan social. Cependant, avant de mener plus loin l'investigation sur ce rapport particulier de l'enseignant à la culture, voyons ce que signifie la formation à l'enseignement au regard des fondements d'une discipline donnée, ici le français, langue première.

4. La formation à l'enseignement du français, langue première

La formation à l'enseignement du français, langue première, dans une réelle perspective culturelle, ne peut faire l'économie de la construction d'une culture seconde sur la langue, c'est-à-dire sans promouvoir une véritable «culture de la langue», comme l'a défendu Chartrand (2004), légitimant notamment l'importance des savoirs disciplinaires sur la langue et les textes. Cette culture de la langue semble s'articuler autour de quatre pôles mis en évidence par Simard (2004), qui les a étudiés du point de vue de la formation langagière des élèves, mais qui s'avèrent tout à fait transférables à la formation à l'enseignement du français. Ces pôles sont d'ordre linguistique, littéraire et esthétique, historique et sociologique. À ceux-ci s'ajouteraient une dimension herméneutique et une dimension critique (Simard et Côté, 2005).

Le pôle linguistique focalise sur une meilleure compréhension du fonctionnement de la langue et est directement en lien avec le développement des compétences langagières où l'apprentissage structuré et rigoureux de l'orthographe grammaticale, de l'orthographe d'usage, de la syntaxe, du lexique, de la ponctuation et de la grammaire du texte est primordial. En formation à l'enseignement, cette dimension linguistique s'enrichirait des apports d'autres disciplines à l'enseignement du français, telles que la linguistique, la morphologie, la sémantique. Aussi, connaître l'évolution des conceptions sur la grammaire est d'importance pour comprendre la réforme actuelle. Ainsi, la grammaire traditionnelle, plus sémantique et prescriptive, où l'orthographe est centrale, s'oppose à la grammaire structurale, plus syntaxique, qui se veut descriptive et explicative. Or, la grammaire actuellement en vigueur dans les programmes scolaires est

héritière de cette grammaire structurale³. Par ailleurs, l'approche fonctionnelle à l'enseignement du français, inspirée, entre autres, du linguiste Jakobson et sa théorie de la communication, a eu des incidences profondes sur les programmes scolaires québécois des années 1980. Les types de textes en sont actuellement des réminiscences. Il est donc de première importance que les futurs enseignants connaissent ces fondements pour mieux comprendre la réalité actuelle et, ainsi, mieux intervenir auprès de leurs élèves.

Le pôle littéraire et esthétique souligne l'importance d'amener l'élève à acquérir une culture littéraire, ce qui signifie tout aussi bien de convoquer des approches plus traditionnelles qui se concentrent sur l'histoire littéraire, situant les auteurs et les œuvres dans le temps et l'espace, que des approches plus narratologiques centrées sur le texte, ou esthétiques, pour lesquelles la réception du lecteur est centrale. En formation à l'enseignement, il s'agira de parfaire cette culture littéraire, mais aussi, par exemple, de sensibiliser les futurs enseignants aux retombées de la narratologie et du structuralisme dans les programmes de formation, les voix narratives et le schéma narratif en étant des traces tangibles. Par ailleurs, prendre en considération l'investissement socioaffectif du lecteur et ce qu'il y a d'unique et de personnel dans son parcours de lecture suppose de la part du futur enseignant d'avoir été initié aux théories de la réception.

Le pôle historique renvoie à l'acquisition d'une culture socio-historique de la langue. Ceci passe par une connaissance de l'histoire et l'évolution de la langue française, ici, au Québec, sans oublier ses dimensions politiques, sociales et idéologiques. Cette prise de conscience est d'autant plus fondamentale lorsqu'il s'agit de la formation à l'enseignement puisque les enseignants jouent un rôle primordial dans notre collectivité pour ce qui est d'assurer la continuité entre les hommes, et entre le passé et le présent.

Le pôle sociologique, pour une meilleure compréhension de l'institution littéraire d'aujourd'hui, est le lieu de démythification de la littérature, car il la resitue dans un champ symbolique plus vaste, animé par ses acteurs, ses pratiques et ses réseaux, tels que les revues, les journaux, les bibliothèques et la grande toile que constitue Internet. Ce pôle est d'importance en formation à l'enseignement

3. Les travaux du linguiste Saussure du début du xx^e siècle ont été revisités. C'est pourquoi il est plus opportun de parler de grammaire renouvelée que de nouvelle grammaire.

quand il s'agit de construire des liens avec la culture des élèves et de transformer la classe en communauté culturelle ouverte à la diversité des perspectives.

À ces pôles s'ajoute une dimension herméneutique puisque c'est par l'entremise des objets du langage, par l'interprétation que chacun en fait, qu'il soit élève ou futur enseignant, qu'il devient possible de se distancier de son quotidien et par là, de mieux le comprendre, dans une sorte d'échange dialogique éclairé par la culture seconde. Enfin, une dimension critique associée aux objets de culture, aux expériences et aux pratiques culturelles est à considérer. Celle-ci ne va pas sans une certaine forme d'évaluation des œuvres interprétées et des savoirs et savoir-faire maîtrisés à la lumière de certains critères partagés collectivement. Cette mise à distance ne toucherait pas seulement la culture d'origine, mais aussi la culture seconde, notamment dans ce qu'elle a de normatif. Cette attitude critique de la part des futurs enseignants sera donc développée à la fois grâce à des ruptures et à des continuités. La formation à l'enseignement du français, langue première, dans une perspective culturelle, devrait être riche de toutes ces dimensions évoquées. Les savoirs disciplinaires, qu'ils soient linguistiques, littéraires ou socioculturels, ont donc une importance cruciale pour l'enseignant qui veut agir en tant qu'héritier, critique et interprète dans l'exercice de ses fonctions.

5. L'évaluation de la compétence dite culturelle et la place des savoirs disciplinaires

L'évaluation des compétences est un processus extrêmement complexe à mener et ne peut véritablement se réaliser qu'au terme de la formation initiale, mais inscrite dans un continuum qui, par essence, est progressif et intégratif et évolutif. Ainsi, pour la première compétence professionnelle, les attentes de fin de baccalauréat sont ainsi exprimées (MEQ, 2001, p. 67):

L'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure:

✓ de comprendre les différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaires) de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez les élèves;

✓ de manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et d'en apprécier les potentialités et les limites;

✓ de manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez les élèves;

✓ de construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves.

Les cours de fondements à l'enseignement des disciplines, qui alimentent fortement le développement de cette compétence, comme nous l'avons établi précédemment, se situent en tout début de formation. Toutefois, ils s'avèrent cruciaux dans l'établissement d'un rapport de qualité à la culture, dans sa dimension épistémique, c'est-à-dire dans tout ce qui relève de l'histoire, de l'évolution et des représentations sociales des savoirs disciplinaires. L'objectif de ces cours est de développer chez les futurs enseignants un rapport à la culture (donc aux savoirs disciplinaires) de type intégratif-évolutif, tant du point de vue individuel que pédagogique, tel qu'il a été conceptualisé par Falardeau et Simard (2007) comme étant idéal. Ce type de rapport, représenté par la double boucle symbolisant l'infini, est construit selon « un processus dialogique continu, toujours situé dans un contexte, un ensemble de circonstances matérielles et relationnelles » (Falardeau et Simard, p. 149). En français, par exemple, ce processus passe par des phases d'apprentissage où la confrontation entre les savoirs culturels et les propres connaissances sur la langue et la littérature du futur enseignant est essentielle à leur appropriation. Cela lui permet de porter sur le monde en général et sur la discipline en particulier un regard enrichi de l'apport des sciences fondatrices relatives au langage, par exemple, ou de celles qui ont permis l'évolution de l'enseignement de la littérature. D'un point de vue individuel, dans un rapport à la culture de type intégratif-évolutif, il s'agit de construire chez le futur enseignant – ce qui se répercutera plus tard chez l'élève – une conception de la culture en tant qu'objet structurant l'identité, ce qui suppose une posture épistémologique susceptible de questionner les savoirs et les pratiques culturels. D'un point de vue pédagogique, il s'agit de développer chez lui une attitude critique à l'égard des savoirs et des pratiques culturelles, attitude fondée sur la recherche et le questionnement misant notamment sur la construction des savoirs plutôt que sur leur transmission – attitude qu'il initiera ensuite chez l'élève.

Dans les cours de fondements à l'enseignement du français, langue première, la prise en compte des savoirs disciplinaires dans l'évaluation de la compétence culturelle est complexe. En effet, cette évaluation fait appel aux savoirs disciplinaires que les étudiants ont

acquis comme simples utilisateurs de la langue et consommateurs de littérature. Il s'agit d'abord pour eux de parfaire ces apprentissages en resituant ces savoirs dans un ensemble historique et culturel plus vaste, en se réappropriant le fonctionnement de la langue, en l'intégrant et en réorganisant leurs connaissances linguistiques en un tout cohérent. Le futur enseignant sera alors plus apte à parler de la langue, à l'expliquer et surtout à transposer ces savoirs savants en savoirs à enseigner. Ils auront, de fait, à enseigner ces savoirs, donc à accéder à une relation « méta » par rapport à eux.

L'évaluation peut certes porter sur les savoirs disciplinaires comme objets, mais ce qui est plus pertinent, c'est de les percevoir comme objets construits. En remontant aux problèmes et aux questions par lesquels les savoirs se sont élaborés, il devient possible de les expliquer, de leur donner sens. Les étudiants devront être en mesure, non seulement de resituer les savoirs dans les circonstances qui ont suscité leur émergence, mais aussi de saisir en quoi ils peuvent éclairer les questions actuelles. L'important est donc leur capacité à établir des liens épistémiques et à les comprendre. Pour juger de ces apprentissages, des mises en contexte pédagogiques fictives, par exemple, permettent aux étudiants d'exprimer cette compréhension dans une réflexion théorique et critique sur la langue et son enseignement.

La formation à l'enseignement du français, nous l'avons vu, ne relève pas seulement de la linguistique. Tout un volet sociopolitique et culturel entre en ligne de compte et sous-tend la compréhension du rôle de la langue et de la littérature dans l'identité collective. Cette compréhension repose notamment sur des connaissances historiques, culturelles et sociales, voire politiques, dont la réalité actuelle, dans toute sa complexité, est tributaire. L'évaluation d'un tel savoir peut se réaliser à travers des échanges réflexifs – oraux ou écrits – sur la nécessaire interpénétration entre la culture première et la culture seconde, sur le rôle identitaire de la langue au Québec, sur la qualité de la langue, sur la diversité culturelle, etc.

Conclusion

La formation initiale à l'enseignement passe par une compréhension cohérente de la discipline à enseigner et une intégration des savoirs inhérents à cette discipline. Ultimement, elle permettra au futur enseignant d'établir des liens entre les savoirs disciplinaires, les contenus

du programme de formation de l'école québécoise et les compétences à développer chez les élèves. Dans une perspective culturelle de l'enseignement, il est primordial de recentrer la formation initiale des enseignants sur le développement du rapport à la culture, soit un rapport dynamique et créatif, de type intégratif-évolutif, construit sur l'ouverture, le dialogue et la confrontation d'idées.

Les savoirs disciplinaires, en tant que savoirs culturels, s'en trouvent revalorisés et s'avèrent d'une grande importance dans la dimension épistémique de ce rapport à la culture. Ils sont particulièrement prégnants dans la compétence à agir en tant qu'héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture. L'évaluation de cette compétence professionnelle doit donc obligatoirement prendre en compte ces savoirs, non pas dans une simple restitution de connaissances, mais bien dans la capacité des futurs enseignants à saisir les liens qui unissent les savoirs disciplinaires – leur genèse, leur histoire, leur évolution, leur épistémologie, leurs représentations sociales –, aux savoirs institués, voire enseignés.

Bibliographie

- CHARTRAND, S.-G. (2004). « Pour une culture de la langue à l'école », dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement : profession intellectuelle*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 153-182.
- DUMONT, F. (1981). « La culture savante : reconnaissance de terrain », dans F. Dumont (dir.), *Questions de culture 1. Cette culture que l'on appelle savante*, Montréal, Leméac, p. 17-34.
- DUMONT, F. (1987). *Le sort de la culture*, Paris, L'Hexagone.
- FALARDEAU, É et D. SIMARD (2007). « Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires », dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 147-163.
- GAUTHIER, C. (2001). « Former des pédagogues cultivés », *Vie pédagogique*, 118, p. 23-25.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2007). « Le gouvernement respecte son engagement : des bulletins chiffrés pour tous les élèves dès la prochaine rentrée », Québec, 31 mai, <www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2007/c070531.asp>, consulté le 9 avril 2008.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) et Ministère de la Culture et des Communications (MCC) (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*, Québec, Gouvernement du Québec.
- RAPPORT INCHAUSPÉ (1997). *Réaffirmer l'école*, Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- SIMARD, D. (2001). « L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement? », *Vie Pédagogique*, 118, p. 19-23.
- SIMARD, D. (2004). « Une approche culturelle dans l'enseignement du français, langue première », *L'Écho*, 4(1), avril, p. 10-20.
- SIMARD, D. (2005). « Comment penser aujourd'hui la nature et le rôle de l'école à l'égard de la formation culturelle des élèves? », dans D. Simard, et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement. Profession intellectuelle*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 49- 74.
- SIMARD, D. et H. CÔTÉ (2005). « L'approche culturelle dans l'enseignement du français. Dimensions et pistes pédagogiques », *Québec français*, 139, p. 72-74.
- SORIN, N. et L. LAFORTUNE (2006). « Perspective culturelle en formation à l'enseignement: compétence culturelle et culture pédagogique », dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau, *L'innovation en formation à l'enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 223-238.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant un passeur culturel*, Paris, ESF éditeur.



Développer et évaluer la compétence éthique en formation à l'enseignement

Louise Lafortune

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

Stéphane Thibodeau

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

José Ticon

*Haute École pédagogique de Lausanne
jose.ticon@hepl.ch*

Eric Walther

*Haute École pédagogique de Lausanne
eric.walther@hepl.ch*

Au Québec, comme dans le canton de Vaud en Suisse, la compétence éthique fait partie des compétences professionnelles à l'enseignement à développer et à évaluer. Même si quelques cours portent sur l'éthique comme concept et que des moyens sont explorés pour agir de façon éthique tant à titre de personne enseignante que pour développer un tel agir chez les élèves, la compétence éthique comporte d'abord une dimension transversale. La question de l'évaluation, dans ce contexte, se pose avec une grande acuité : comment évaluer la compétence éthique en formation à l'enseignement ? De plus, quel sens prend cette compétence éthique pour les professeurs et professeures qui interviennent en formation à l'enseignement dans les différents cours et dans les stages ?

Étant donné la confusion qui existe autour des termes éthique, morale et déontologie, il convient d'apporter quelques précisions, même si l'objectif du présent texte n'est pas de clarifier le sens de chacun d'eux. Nos lectures nous ont permis de constater que leur sens diffère selon les auteurs et auteures et les contextes, de sorte que pour bien saisir toutes les subtilités qui aident à les distinguer, cela exige la consultation d'ouvrages spécialisés. Les éléments de définition suivants, bien que très incomplets, apportent un certain éclairage. Elles sont inspirées des écrits de Desaulniers et Jutras (2006) ainsi que de ceux de Gohier (2005). Dans leur perspective, l'éthique est une réflexion sur la conduite à adopter envers les autres ; elle est indissociable de la morale ; éthique et morale renvoient aux mœurs et aux comportements. Alors que l'éthique est plus réflexive, la morale est plus prescriptive, faisant référence à un système de normes socialement admises. En ce sens, « la réflexion éthique sous-tend le précepte moral, mais l'accompagne également dans une mise en application contextualisée qui ne peut se contenter de règles formulées de façon définitive [...] » (Gohier, 2005, p. 43). Pour ce qui est de la déontologie, elle correspond à la morale appliquée à une profession. Plus précisément, il s'agit de règles de conduite et d'action que le professionnel vise à respecter dans sa pratique.

Afin de mieux cerner la problématique, une première section présente cette compétence. Une deuxième section considère la forme que pourrait prendre une préoccupation pour l'éthique en formation à l'enseignement en ayant à l'esprit les formations initiale et continue. Cette préoccupation est approfondie en lien avec l'exercice

et le développement du jugement professionnel. Une conclusion tente d'ouvrir le débat sur l'évaluation de la compétence éthique en formation à l'enseignement.

1. Compétence professionnelle « Agir de façon éthique et responsable dans le cadre de ses fonctions »

Parmi toutes les compétences professionnelles à l'enseignement (CPE), la compétence éthique occupe, selon nous, une place particulière. Sa présence dans le référentiel des CPE ne va pas sans soulever des questions importantes. Ainsi, son aspect éminemment transversal dans la formation à l'enseignement et son évaluation dans ce contexte précis soulèvent des questions jusqu'à poser certains problèmes.

Dans ces quelques lignes, il ne s'agit pas de présenter les détails, composante par composante de la compétence éthique, car il est possible de faire référence aux documents officiels publiés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) ou à celui de la Haute École pédagogique de Lausanne (HEPL, Direction de l'enseignement, 2005). Cependant, il paraît tout de même important d'approfondir « l'esprit » qui anime « la lettre » de l'énoncé d'une telle compétence.

1.1. Un contexte : l'école au carrefour des craintes et des espérances d'un monde en changement

De l'enfouissement dans lequel elle se trouvait, l'éthique refait surface, comme un régulateur urgent de l'évolution du monde et de la perception que les hommes en construisent. Nous sommes en ce moment, dans une telle situation. Celle-ci touche plusieurs domaines majeurs de la transformation des sociétés et il serait paradoxal que l'éducation reste en dehors du débat (Porcher et Abdallah-Preteille, 1998, p. 9-10).

L'école ne saurait rester en marge de la société, particulièrement en ce qui concerne l'éthique. L'école se situe, par ses missions mêmes, au cœur des débats portant sur l'éthique. Ainsi, à titre d'illustration, nous retenons une des transformations majeures de nos sociétés libérales et démocratiques : la migration et ses répercussions sur la dynamique sociétale. Dans un contexte multiculturel, l'invention du quotidien n'est pas sans risque, car la différence dérange, fait peur,

provoque le rejet et exige des réaménagements constants. Une attention particulière mérite d'être accordée aux points de rencontre pour que des ponts se créent plutôt que des fossés entre les individus ou les communautés.

L'institution scolaire est très concernée par cet enjeu, et le politique en est conscient, car elle occupe une place unique dans le dispositif social. Service public par excellence, l'école accueille tout enfant, quelles que soient son origine, son appartenance sociale ou sa religion. Elle est donc un point de rencontre à ne pas négliger pour les différentes communautés. Par sa position, l'école a le devoir de montrer que vivre ensemble est possible, que les différences peuvent être une richesse pour une société. Avec une classe, avec les collègues ou lors de rencontres avec les parents, la construction collective de ce « vivre-ensemble » constitue un défi à relever chaque jour. S'engager dans une telle orientation est une promesse pour l'évolution de l'ensemble de la société. L'avenir des démocraties se construit aujourd'hui et pour une part non négligeable, dans le quotidien des classes. Mais quelle éthique devons-nous promouvoir au sein de l'institution scolaire ?

1.2. « La lettre » ou « l'esprit » ?

L'inventaire des rôles qui reposent aujourd'hui sur l'école montre bien que des énoncés normatifs ne peuvent, à eux seuls, baliser l'engagement des enseignants et enseignantes. Par « énoncé normatif », nous entendons avec Malherbe (2001, p. 17) : « tout énoncé prescriptif ou proscriptif, qu'il soit de nature juridique, morale, déontologique, coutumière, administrative ou même politique. Un tel énoncé est formulé un jour, dans un contexte particulier, par une instance appropriée, pour baliser nos pratiques ». Sa fonction de régulation de la vie sociale est importante. Le philosophe relèvera pourtant plus loin « l'imperfection intrinsèque de tout énoncé normatif. Un tel énoncé finit toujours par être confronté à une situation imprévue dans laquelle son application aveugle contredirait sa raison d'être » (Malherbe, 2001, p. 18).

Malgré les limites d'un énoncé normatif, la compétence éthique « Agir de façon éthique et responsable dans le cadre de ses fonctions » ne peut signifier le refus d'énoncés normatifs. Cependant, la compétence éthique consiste à affirmer que, devant la singularité des situations rencontrées dans l'espace scolaire et aux enjeux de société qui reposent sur l'institution scolaire, il est essentiel d'offrir aux professionnels et professionnelles de l'éducation une marge de

manœuvre pour construire dans l'action des réponses plus ou moins inédites, et respectueuses de la dignité de chaque individu. Autrement dit, la compétence éthique consiste à reconnaître aux enseignantes et enseignants le droit d'exercer un « jugement professionnel » et d'en assumer la responsabilité. C'est en considérant une telle position que nous parlerons d'éthique dans la suite de ce texte. Elle se distinguera de la morale par sa fonction de légitimation. Fuchs (1996, p. 29) en rappelle l'exigence :

Nous sommes donc fondés de dire qu'une action sera déclarée illégitime moralement quand elle opère cette réduction d'autrui au rang d'objet ou d'instrument [...] L'éthique a pour fonction de rappeler que, quelles que soient les intentions et la qualité des règles morales sociales, celles-ci ne peuvent s'exercer avec justesse, c'est-à-dire réaliser ce qu'elles visent, que si l'exigence absolue du respect de l'altérité d'autrui est respectée par chacun. Ce qui montre bien, pour le dire en passant, la fragilité et la difficulté de l'éthique ! L'éthique pose la question : Au nom de quoi agissez-vous ? Si la réponse fait apparaître que la seule légitimation est celle de la défense d'intérêts particuliers ou d'intérêts collectifs à court terme, l'action morale proposée sera déclarée illégitime éthiquement. Sera en revanche légitime, toute action qui, dans sa motivation comme dans sa visée, prend autrui en considération, non comme chose, mais comme personne.

La compétence éthique en formation à l'enseignement atteste de l'importance du mandat confié aux personnels scolaires pour réaliser la mission de l'école publique sur laquelle repose une responsabilité de société. L'exercice de la profession place les personnels scolaires devant des problèmes complexes nécessitant des décisions parfois difficiles à prendre. Une « créativité éthique » permet généralement l'élaboration de réponses de qualité pour des situations souvent singulières. Cependant, il est possible qu'en certaines (rares ?) circonstances l'agir éthique requière une certaine transgression de la lettre de la loi (une certaine désobéissance) au nom de l'esprit de la loi.

1.3. Retour sur la compétence éthique et ses composantes

Pour faciliter la lecture de la suite du texte, nous rappelons les composantes de la compétence éthique selon le MEQ (2001), tout en considérant que la version de la HEPL s'en approche considérablement.

- 1) Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions.

- 2) Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.
- 3) Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- 4) Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.
- 5) Respecter les aspects confidentiels de sa profession.
- 6) Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.
- 7) Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans la classe.
- 8) Utiliser de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession.

L'analyse des composantes de la compétence éthique suscite la réflexion: elle est constituée d'énoncés plutôt normatifs, de savoirs à comprendre ou de savoir-faire et d'attitudes à développer. La dimension éthique en formation à l'enseignement s'inscrit dans une perspective de professionnalisation. C'est dans ce sens qu'il est essentiel de penser le développement et l'évaluation de la compétence éthique. Il est important de porter une attention particulière à la part d'autonomie et de créativité accordée au personnel enseignant dans l'exercice de ses fonctions. Même si un cadre légal détermine l'agir professionnel, une marge de manœuvre existe bel et bien. Cependant, une condition de l'exercice de l'autonomie passe par un travail sur le cadre légal pour que l'enseignant ou l'enseignante en formation puisse le comprendre, l'accepter et y adhérer.

Choisir la profession enseignante aujourd'hui, c'est accepter, dès la formation initiale, de mener une réflexion approfondie sur l'exercice de son leadership, sur la structuration de son identité et sur celle des élèves et sur l'altérité; c'est prendre le risque de nommer et de questionner ses croyances et valeurs personnelles, de vérifier leur adéquation avec celles qui orientent les missions de l'école et de veiller à leur mise en œuvre dans la classe.

Ces exigences sont des conditions nécessaires pour offrir un accueil de qualité à chaque élève, sans oublier les autres partenaires de l'école et pour développer des compétences dialogiques dignes de professionnels et professionnelles. Ces exigences sont clairement en lien avec le champ de l'éthique.

Une lecture plus fine de la liste des composantes permet de mettre en évidence cinq dimensions de la compétence éthique : déontologique (par exemple respecter les aspects confidentiels de sa profession), cognitive (par exemple situer dans les grands courants de pensée les problèmes moraux soulevés en classe), procédurale (par exemple mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique), discursive (par exemple justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves) et affective (par exemple fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés).

Ces dimensions sont, à notre avis, en cohérence avec les enjeux de société relevés dans la première section du texte. Ainsi, à titre d'illustration et pour répondre à certaines craintes formulées plus haut, le cadre légal et réglementaire s'appliquera de « manière judicieuse ». Cette précision est importante, car elle s'oppose à l'idée qu'un enseignant ou une enseignante ne ferait que mettre en application des normes venues d'ailleurs, de « plus haut ». Elle se veut également un appel à penser, à réfléchir (base de toute démarche éthique) à ses paroles ou à ses gestes. C'est ce qui peut être exigé de tout professionnel ou professionnelle de l'enseignement, mais aussi ce qu'on peut espérer de tout citoyen ou citoyenne.

Une autre question surgit. Même si la compétence éthique est mise en évidence dans le référentiel, cela n'est pas suffisant. Il est nécessaire de s'assurer qu'elle soit prise en compte, d'une manière ou d'une autre, dans le(s) parcours de formation et qu'elle pourra être évaluée. En d'autres termes, il s'agit de s'assurer que des interventions en lien avec une formation à l'agir éthique soient prévues, qu'une évaluation soit organisée et que celle-ci se fasse dans une perspective d'aide à l'apprentissage, mais aussi de reconnaissance du développement de la compétence.

Pour assurer une cohérence dans la formation, l'agir éthique devrait aussi faire partie des préoccupations des intervenants et intervenantes en formation à l'enseignement. Ce qui est exigé des futurs enseignants et enseignantes devrait être en cohérence avec ce qui est mis en œuvre en formation à l'enseignement.

2. Ancrer la préoccupation éthique dans la formation à l'enseignement

Dans un avis au ministère de l'Éducation du Québec, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2004) intègre l'éthique comme une composante essentielle de la formation à l'enseignement. Cette section-ci expose les considérations présentées dans l'avis de ce comité relativement à la nécessité d'ancrer la préoccupation éthique dans les formations initiale, pratique et continue.

2.1. Quelques considérations d'ordre général

Pour développer le souci éthique, il semble nécessaire de se doter d'un cadre de référence éthique. Il s'agit de le diffuser à la fois dans les institutions de formation à l'enseignement et dans l'ensemble du milieu professionnel. Ce cadre de référence mérite aussi d'être exploité dans de multiples situations de formation. De plus, afin d'assurer une formation pertinente aux futurs enseignants et enseignantes, à ceux qui sont en exercice et à tous les partenaires de l'éducation, cette formation devrait viser l'atteinte de trois objectifs principaux : 1) repérer les valeurs qui sous-tendent les interventions pédagogiques et éducatives ; 2) initier tout le personnel scolaire à une culture éthique et à l'éthique de la discussion ; 3) ancrer le souci éthique chez tous les partenaires de l'éducation.

Bien qu'elle soit parfois difficile à circonscrire, la dimension éthique est à considérer dans chacune des compétences professionnelles ; elle est donc de nature transversale autant sur le plan de l'apprentissage que sur celui de l'évaluation. Une intégration de cette dimension dans l'enseignement suppose le développement de compétences professionnelles du référentiel de la formation à l'enseignement (MEQ, 2001). L'examen de l'aspect éthique lié à chacune des compétences est essentiel dans la formation à l'enseignement afin que les étudiants et étudiantes saisissent les exigences de la professionnalisation et la responsabilisation qui en découle. Pour ce faire, il ne s'agit pas de créer de nouvelles interventions ou des activités plus ou moins parallèles à ce qui se fait déjà, mais de sensibiliser les personnes formatrices à l'enseignement à l'importance d'intégrer à l'intérieur des diverses activités de formation la dimension éthique sous-jacente aux différentes dimensions de chacune des compétences professionnelles. Par conséquent, il est nécessaire de bien comprendre la compétence

éthique, de connaître des moyens de la développer et de l'évaluer ; on peut dire qu'il est nécessaire de se former à l'éthique. Cela pourrait prendre la forme d'une formation par les pairs et supposer des discussions collégiales pour aborder l'aspect transversal de cette compétence.

Dans le référentiel, les composantes de la compétence éthique sont circonscrites tout en couvrant différents aspects de l'enseignement. Il devient alors réducteur de la limiter à l'élaboration d'un code de déontologie. Il est préférable de prendre en considération le caractère transversal de la dimension éthique pour s'assurer de la prise en compte de cette dimension dans les gestes enseignants et de ne pas se limiter à connaître ce qu'est l'éthique tant sur les plans pédagogique et didactique que dans les interventions à réaliser en classe ou en dehors de celle-ci. En effet, il faut voir cette dernière « comme une disposition à interroger le sens de l'agir pédagogique, à adopter une attitude d'ouverture au savoir et aux êtres humains qui forment l'école et une disposition à connaître les fondements de ses actes et, au besoin, à les remettre en question [...] » (COFPE, 2004, p. 33).

2.2. Éthique : formations initiale et continue

En formation initiale à l'enseignement, lorsqu'il est question d'éthique, les programmes de formation se limitent trop souvent au respect du secret professionnel ou de la confidentialité. Pourtant, dans une formation à l'éthique, il s'agit de favoriser le développement d'aptitudes et de dispositions particulières chez les étudiantes et étudiants afin qu'ils s'accomplissent en tant que personnes enseignantes. Pour ce faire, un engagement soutenu dans les études est particulièrement important, pour comprendre non seulement les contenus disciplinaires à enseigner, mais aussi les jeunes qui seraient sous sa responsabilité.

Cette formation à l'éthique devrait « amener à cultiver le dialogue, l'esprit critique, l'engagement, la capacité à faire des choix responsables et à s'accomplir dans l'action, l'intérêt de se connaître et de reconnaître ses motivations, la capacité de vivre avec l'incertitude de manière responsable » (COFPE, 2004, p. 33). Cela va donc au-delà d'un code de déontologie. Elle permet ainsi de réfléchir sur les modèles d'action (valeurs, représentations, intentions, etc. ; voir Bourassa, Serre et Ross, 2003) sous-tendant ses gestes et d'en observer minutieusement les conséquences sur le bien-être individuel et collectif des élèves. À

cet égard, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) considère l'analyse réflexive comme étant une démarche particulièrement indiquée.

Les institutions d'enseignement ont la responsabilité de s'assurer que la dimension éthique soit prise en considération dans toutes les activités (enseignement et stage). À cet égard, l'instauration d'une véritable approche programme semble essentielle pour garantir la cohérence de la formation donnée et le respect des orientations ministérielles. En formation à l'enseignement, il est également nécessaire de veiller à ce que les conditions d'apprentissage ainsi que les approches et les stratégies pédagogiques favorisent l'émergence de la préoccupation éthique et la création de lieux de débats d'ordre pédagogique, disciplinaire et didactique. De plus, les professeurs, les chargés de cours, les superviseurs de stage et les enseignants associés (au Québec) et les praticiens formateurs (en Suisse) doivent d'abord faire un examen approfondi du référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement et, ensuite, se former à la dimension éthique appropriée à leurs fonctions d'enseignement, d'encadrement ou d'accompagnement, mais aussi d'évaluation de cette dimension tout au long de la formation tant dans une perspective d'aide à l'apprentissage que de reconnaissance des compétences.

La formation pratique représente particulièrement un lieu privilégié pour proposer et alimenter une réflexion éthique chez les futurs enseignants et enseignantes, et cela, surtout à partir de l'examen des règles de l'établissement et des valeurs proposées par l'enseignant associé – le praticien formateur – et l'équipe-école. De plus, les situations conflictuelles fournissent aux stagiaires l'occasion de faire un retour sur ces situations afin qu'ils s'initient aux règles de l'éthique de la discussion. Ainsi, il est nécessaire de former les enseignants associés, les superviseurs de stage ou praticiens formateurs aux différents aspects de la dimension éthique qui sont présents dans les relations de pouvoir, les relations interpersonnelles (avec les parents, le personnel enseignant, etc.), ou dans le choix des approches pédagogiques et l'évaluation des apprentissages. La formation à l'enseignement vise à ce que les étudiants et étudiantes soient en mesure de prendre position, de soutenir leurs idées et d'argumenter de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse (MEQ, 2001, compétence 2). À cet égard, leur formation a avantage à proposer un milieu ainsi que des séminaires de stages dont le format est propice aux débats d'idées. Néanmoins, pour montrer l'importance accordée et à attribuer à l'agir

éthique, la dimension de l'évaluation des visées de la formation est à considérer dans les critères d'évaluation, et ce, non seulement dans les connaissances construites, mais aussi dans leur utilisation de façon compétente en situation.

Dans la formation continue, les organismes scolaires et les établissements d'enseignement ont la responsabilité de s'assurer que les personnels scolaires s'approprient le référentiel de compétences professionnelles et particulièrement, de promouvoir des activités de formation continue qui favorisent le développement de la dimension éthique. Dans le cadre de cette formation continue, il peut être pertinent de mettre en place des moyens pour que le personnel enseignant examine ses forces et les aspects à améliorer en ce domaine et réfléchisse aux manières d'être, de faire et d'agir (les siennes et celles des autres). Cette formation peut également favoriser une réflexion sur les comportements à adopter afin de mieux travailler en collégialité, c'est-à-dire de passer d'un travail réalisé individuellement au travail en équipe. La collégialité suscite des discussions et des débats et l'éthique permet d'éviter que ces débats dégèrent en affrontements. L'aspect de l'évaluation en formation continue ne peut prendre la même forme qu'en formation initiale; cependant, des rétroactions de la part de collègues ou de la direction d'établissement contribuent à la régulation des actions.

La formation à l'éthique constitue, on le voit, une composante essentielle en formation à l'enseignement. Cette meilleure prise en compte de la dimension éthique telle qu'elle est souhaitée réclame l'exercice d'un jugement professionnel. Il importe, dès lors, d'explorer le sens de l'exercice et du développement du jugement professionnel tant des formateurs et formatrices que des futurs enseignants et enseignantes ou des professionnels et professionnelles en exercice.

3. Du développement de la compétence éthique à l'exercice du jugement professionnel pour l'évaluer

En formation à l'enseignement, le développement de la compétence éthique vise à ce qu'au terme de sa formation l'étudiant ou l'étudiante soit en mesure « d'agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe; de répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés »

(MEQ, 2001, p. 134). Développer et évaluer la compétence éthique selon cette visée suppose d'engager une réflexion en lien avec les questions ci-dessous :

- Comment agir de façon éthique en évaluant la compétence éthique ?
- Quels dilemmes des démarches d'évaluation provoquent-elles chez les professionnels et professionnelles responsables de cette évaluation ?
- Comment peut-on exercer et développer le jugement professionnel pour évaluer la compétence éthique ?
- Doit-on envisager une formation pour réaliser cette évaluation ?
- Comment l'évaluation de l'agir éthique peut-elle se faire dans les différents types de cours ou d'intervention en formation à l'enseignement (formation pratique, pédagogique et didactique, aspects transversaux et mémoire professionnel) ?

Comme on peut le constater, le développement de la compétence éthique en formation à l'enseignement est complexe, mais son évaluation l'est davantage. Il devient donc nécessaire de réfléchir au sens de l'exercice et du développement du jugement professionnel en lien avec le développement et l'évaluation des compétences professionnelles à l'enseignement dans une formation à l'enseignement qui chemine vers l'évaluation des compétences des élèves. Cela signifie que l'exercice du jugement professionnel est nécessaire en formation à l'enseignement pour l'évaluation de l'agir éthique, pour développer cet agir chez les futurs enseignants et enseignantes, ce qui favorisera le processus d'évaluation des élèves. Lafortune (2008) propose des caractéristiques associées à l'exercice du jugement professionnel qui traduisent un sens éthique :

- communiquer et expliquer sa pensée ;
- recevoir la critique, accepter le regard de l'autre, prendre des risques ;
- examiner un problème dans son ensemble et dans sa complexité ;
- montrer de la créativité ;
- analyser une situation et synthétiser des informations ;
- faire preuve d'autonomie de pensée ;

- montrer un sens éthique ;
- être engagé dans une démarche de pratique réflexive.

Le jugement professionnel en évaluation des apprentissages intègre ces caractéristiques à développer en formation à l'enseignement tant pour les personnes enseignantes qui évaluent la compétence éthique que pour évaluer l'agir éthique des étudiants et étudiantes. Cette perspective est synthétisée dans la définition donnée ci-après du jugement professionnel pour le développement et l'évaluation de compétences en éducation (voir Lafortune, 2007, 2008).

Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décisions, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose une collecte d'informations à l'aide de différents moyens, une justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et un partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation (Lafortune, 2008, p. 27).

Ces caractéristiques et cette définition sont liées à la deuxième orientation de la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) qui précise que l'évaluation est considérée comme un acte professionnel ; elle ne peut se réduire à l'application de règles et de modalités, ni faire abstraction des autres intervenants et organismes qui œuvrent auprès des élèves (voir également MELS, 2006).

De plus, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2002), dans son cadre de référence en évaluation au primaire, définit le jugement comme une démarche qui consiste à se prononcer sur le développement de compétences et considère que le jugement professionnel :

- suppose qu'une information unique ne peut être fiable pour porter un jugement et prendre une décision ;
- est fondé sur des informations recueillies dans des situations complexes ;
- est un acte professionnel qui ne peut revêtir un caractère de totale objectivité ;
- suppose qu'il y a nécessité de recourir à l'équipe-cycle ou à une équipe de collègues ;
- suppose une connaissance des cadres (compétences, cadre de référence, politique...) dans lequel ce jugement s'exerce ;

- considère la nécessité de la collaboration pour comparer, pour discuter et pour juger de façon éclairée.

Deux éléments émergent de ces explications relatives au jugement professionnel. D'abord, en évaluation, la recherche de l'objectivité est louable, mais la totale objectivité n'est pas possible. L'accepter et en prendre conscience sont essentiels pour exercer un jugement professionnel valable et fonder ses jugements d'évaluation. Comme le remarque Hadji (1997/1999, p. 29), « le jugement professoral ignore, en général, qu'il se fonde pour partie sur une représentation construite de l'élève, et sur des convictions intimes qui n'ont rien de scientifiques ». La croyance en une possible neutralité ne peut donc que nuire à l'exercice du jugement professionnel et, surtout, à l'utilisation de moyens pertinents pour le développer en formation à l'enseignement. Des discussions sur des moyens de développer son propre jugement professionnel, tant pour l'exercer en formation à l'enseignement que pour le développer chez les futurs enseignants et enseignantes, doivent être menées, particulièrement en équipe de collègues. Cela veut dire qu'il s'agit :

- d'accepter la discussion pouvant aller jusqu'à la confrontation ;
- de favoriser des actions et analyses collectives avec des collègues ;
- de discuter des différentes croyances et pratiques en lien avec l'évaluation ;
- de comprendre la place des remises en question et des critiques dans la fiabilité de l'exercice du jugement professionnel ;
- de discuter de l'« objectivité » dans l'évaluation (Lafortune, 2008).

■ En guise de conclusion

« Les repères moraux ont disparu ! » Cette affirmation semble faire consensus dans les médias et les recours à des conseillers et conseillères en éthique se multiplient pour dégager les normes de « bonnes pratiques professionnelles ». Simultanément, l'éthique effectue une entrée remarquée dans les référentiels de compétences. Ce retour en force de l'éthique doit-il pallier un manque de repères moraux et remettre au centre les normes d'un bien-agir ?

La lecture des référentiels de compétences et des divers documents qui s'en inspirent livre une première réponse puisqu'on y trouve quelques éléments signalant des normes à promouvoir (dimension déontologique). Ces énoncés plutôt normatifs sont néanmoins assortis d'éléments incitant à une réflexion éthique autonome et déliée des normes d'un bien-agir promulgué dans l'absolu. Une ambivalence se dévoile, mais cette ambivalence ne relève-t-elle pas intrinsèquement des tensions inhérentes aux missions de l'institution scolaire elle-même : éducation ou normalisation ?

Veiller au cheminement d'un enfant qui structure son identité au contact de témoignages, de cultures, d'apprentissages scolaires et de relations avec des pairs et des adultes représente l'une des missions fondamentales de l'école. Or, le « vivre-ensemble » requiert l'acceptation de normes qui pourraient apparaître comme des brimades dans un contexte où l'individualisme règne trop souvent en maître. Comment peut-on considérer l'indépendance de l'individu ou interdépendance des individus pour tisser un lien social ? L'école, si l'on regarde attentivement ses plans d'études, tente de développer ces deux aspects de la formation de l'individu. Elle tient ainsi une position complexe puisqu'elle veut rapprocher deux pôles trop souvent opposés dans les débats sur les missions de l'école.

Il en est de même du sens de la compétence éthique en formation à l'enseignement. « Bien enseigner » exige de se conformer aux lois, à des directives et à des principes non écrits qui, néanmoins, déterminent les actes enseignants et professionnels. Mais « bien enseigner » exige aussi d'entrer dans « l'esprit de la loi » et de prendre des décisions qui, parfois, demandent du courage, car elles provoquent la confrontation avec les collègues ou l'institution. Le jugement professionnel contribue ainsi à délimiter la marge de manœuvre des personnels scolaires.

Le domaine de l'évaluation, notamment, offre au jugement professionnel un champ infini d'exercices. L'utilisation de l'évaluation pour motiver ou régler ses comptes, par exemple, avec un élève insolent, la question de l'imbrication du rôle de personne accompagnatrice et de sélection, la visée d'une égalité des acquis ou d'une égalité de traitement sont quelques-uns des dilemmes auxquels fait face chaque personne enseignante, intervenante ou formatrice au quotidien.

Dès lors, un devoir d'élucidation s'impose afin de passer ses interventions d'évaluation au crible des questions. À cet égard, et sans tomber dans le piège de normes entraînant inmanquablement des pratiques idéales, quelques balises se dégagent :

- distinguer des actes observables calqués sur des énoncés normatifs (la ponctualité, par exemple) qui doivent être rendus explicites ;
- nommer les valeurs qui s'expriment dans certaines attitudes à l'égard d'autrui et les mettre en résonance ou en discordance avec les valeurs déclarées de l'institution ;
- observer des procédures garantes d'un agir éthique (par exemple délibérer en équipe avant toute prise de décision qui engage l'avenir de l'étudiant ou de l'étudiante, se décentrer, etc.) ;
- se donner les moyens de s'engager dans le travail collectif avec des collègues pour développer un agir éthique en cohérence avec ce qui est demandé.

Aucune de ces balises ne préserve le professionnel ou la professionnelle de jugements plus ou moins adéquats. Pourtant, ce devoir d'élucidation constitue une condition nécessaire à toute entreprise d'évaluation. Ce devoir questionnera aussi le rapport de chacun et de chacune au pouvoir ainsi que les habitudes de comportements qui, souvent, demeurent inconscientes. Contribuer à développer un agir éthique chez l'Autre exige un travail intensif pour développer son propre agir éthique. Une saine énonciation des valeurs en action au cœur des actes permet l'explicitation de sens à l'action. Cependant, le sens de l'action ne saurait se révéler du simple fait de cet exercice et un dialogue entre les valeurs, les actes et l'effet des actes sur l'Autre s'impose.

Le développement de la compétence éthique et son évaluation visent eux aussi à respecter la loi (les contenus des référentiels, l'énoncé des missions de l'école, les plans d'études, les règlements en matière d'évaluation, etc.) et l'esprit de la loi (réflexion sur les effets que l'action produit sur les autres). L'éthique ne saurait se réduire à un catalogue de « bonnes pratiques ». Le risque de retour par l'éthique d'une morale réductrice existe. Pourtant, l'introduction de la compétence éthique dans les référentiels porte en germe le formidable pari de provoquer une réflexion intense pour mieux permettre aux institutions de formation d'aider les professionnels et professionnelles à vivre avec l'incertitude de manière responsable.

Bibliographie

- BOURASSA, B., F. SERRE et D. ROSS (2003). *Apprendre de son expérience*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE) (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- DESAULNIERS, M.-P. et F. JUTRAS (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement: fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- FUCHS, E. (1996). *Comment faire pour bien faire?*, Genève, Labor et Fides.
- 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.
- HADJI, C. (1997/1999). *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF.
- HEP-VAUD (2005). *Formation des enseignants – Référentiel de compétences professionnelles*, Lausanne, Haute École pédagogique, Direction de l'enseignement.
- LAFORTUNE, L. (2007). « Le développement du jugement professionnel: une perspective socioconstructiviste », dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- LAFORTUNE, L. (2008). « Exercice et développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages », dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Le jugement professionnel en évaluation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-36.
- MALHERBE, J.-F. (2001). *Déjouer l'interdit de penser. Essai d'éthique critique*, Montréal, Liber.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, Cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages: être évalué pour mieux apprendre*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PORCHER, L. et M. ABDALLAH-PRETCEILLE (1998). *Éthique de la diversité et éducation*, Paris, Presses universitaires de France.



Notices biographiques

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 l'Université de Genève. 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 (HEP-VD).

bernard.baumberger@hepl.ch

Louise M. Bélair, Ph. D. en mesure et évaluation, est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est membre du groupe MARDIF (maîtrise de recherche à distance internationale francophone) rattaché à l'Université de Rouen. Son dernier ouvrage, écrit en collaboration, *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, montre son souci de recherche quant à la validité et la fidélité pour juger des compétences. Elle collabore actuellement avec le ministère de l'Éducation, du

Loisir et du Sport du Québec (MELS) dans le cadre d'une recherche sur les enjeux et les défis que pose l'établissement d'un bilan de compétences au secondaire. Outre l'évaluation des compétences en milieu scolaire et en enseignement universitaire, elle s'intéresse à la personne enseignante, à son évolution, à ses compétences et aux facteurs qui favorisent sa persévérance.

louise.belair@uqtr.ca

Dominique Bétrix Köhler a obtenu sa licence en psychologie à l'Université de Genève en 1982 et a travaillé deux ans à la section des sciences de l'éducation de cette faculté, puis 17 ans au Centre vaudois de recherches pédagogiques. Son champ de recherche concerne principalement la didactique du français et accessoirement la formation des enseignants. Actuellement, elle est professeure-formatrice à la Haute École pédagogique du canton de Vaud en Suisse.

dominique.betrix@hepl.ch

Félix Bouvier a obtenu un doctorat en sciences de l'éducation en 2003 de l'Université de Montréal. Il occupe le poste de didacticien des sciences humaines au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts de recherche portent sur la didactique des sciences humaines en général et sur la didactique de l'histoire en particulier, sur l'arrimage conceptuel de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, sur l'histoire de l'éducation et de la didactique de l'histoire au Québec et sur le nationalisme québécois et canadien, tout particulièrement en enseignement. Au cours des dernières années, il a publié de nombreux ouvrages et articles scientifiques reliés à ces thèmes.

felix.bouvier@uqtr.ca

Andrée-Claire Brochu est professeure, depuis 1978, au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, dans le cadre d'un poste en sciences cognitives et développement de l'enfant. Son doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval portait sur le développement de l'autorité personnelle chez les enseignants. Depuis le début de sa carrière, ses intérêts de recherche ont porté sur le développement cognitif des enfants, puis sur l'éducation parentale dans le contexte sociosanitaire québécois et canadien, ainsi que sur

la pédagogie expérientielle dans le développement professionnel et la formation des enseignants aux habiletés de communication et de médiation.

andree-claire.brochu@uqtr.ca

Anne Clerc est professeure-formatrice à la Haute École pédagogique de Lausanne en Suisse. Elle est membre de l'Unité d'enseignement et de recherche enseignement/apprentissage. Elle détient une licence de rythmicienne, une licence en sciences de l'éducation de l'Université de Genève et un DESS en « Analyse du travail et développement des compétences professionnelles ». Actuellement, ses recherches pour l'obtention d'un doctorat portent sur les processus de formation en lien avec les objectifs d'apprentissages des élèves chez les enseignantes qui se destinent aux degrés élémentaires. Elle est membre de l'unité de recherche Tales (Théories, actions, langages et savoirs) dirigée par la professeure Sabine Vanhulle à l'Université de Genève.

anne.clerc-georgy@hepl.ch

Stéphane Clivaz est professeur-formateur en didactique des mathématiques à la Haute École pédagogique du canton de Vaud. Il est engagé dans la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire I. Il prépare une thèse en didactique des mathématiques au sujet de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire. Son autre intérêt de recherche est l'effet de l'usage de la calculatrice sur la gestion d'activités de mathématiques.

stephane.clivaz@hepl.ch

Noël Cordonier, détenteur d'un doctorat ès lettres, est professeur de didactique du français à la Haute École pédagogique du canton de Vaud. Il est engagé dans la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants du degré secondaire supérieur. Ses principaux thèmes de recherche portent sur l'enseignement de la littérature et son épistémologie, ainsi que sur la littérature de jeunesse.

noel.cordonier@hepl.ch

Renée Gagnon, Ph. D., est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) 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/apprentissage de l'écriture du texte aux élèves du primaire. Elle est également chercheure au Laboratoire d'études et recherches transdisciplinaires et interdisciplinaires en éducation (LERTIE) de l'UQTR.

renee.gagnon@uqtr.ca

George Hoefflin a récemment été nommé à la direction de l'École cantonale pour enfants mal-entendants de Lausanne. Il a contribué à la présente recherche en tant que professeur-formateur de la Haute École pédagogique du canton de Vaud où il a enseigné durant cinq ans. Dans la même institution, il a également contribué, en tant que directeur, au développement de l'Institut de recherche et de développement (IRD). En 1998, il a soutenu une thèse de doctorat sur l'« Analyse psycholinguistique de productions écrites d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage de l'orthographe française ». Chargé de cours à l'Université de Fribourg, il dispense le cours « Difficultés d'acquisition du langage écrit et remédiations/régulations »; ses recherches ont principalement porté sur les difficultés d'acquisition de la littéracie. Parmi ses publications récentes, on retiendra deux chapitres de livres : « Assessment in the context of professional development: The realization of a portfolio project » coécrit avec L. Allal en 2007, et « Erreurs d'orthographe et remédiation avec des élèves en difficulté » coécrit avec F. Ducrey en 2006.

george.hoefflin@vd.ch

Corneille Kazadi, Ph. D., est professeur en didactique des mathématiques au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses champs d'intérêt portent sur les erreurs, difficultés, obstacles et 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 Laboratoire d'études et recherches transdisciplinaires et interdisciplinaires en éducation (LERTIE) 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 dans l'apprentissage, sur la problématique « femmes et mathématiques, sciences et technologies », la pédagogie interculturelle et l'équité, sur la philosophie pour enfants adaptée aux mathématiques, sur la formation continue et l'accompagnement socioconstructiviste, sur le travail en équipe-cycle et équipes de collègues sur l'accompagnement d'un changement. Elle a réalisé récemment des recherches portant sur « Une approche philosophique des mathématiques et l'affectivité », « Les croyances et attitudes à l'égard des mathématiques, des sciences et des technologies », « Le travail d'équipe entre collègues ou travail en équipe-cycle », « Le jugement professionnel en évaluation ». Elle termine actuellement un projet d'envergure d'Accompagnement-Recherche-Formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise pour l'ensemble du Québec (2002-2008).
louise.lafortune@uqtr.ca

Christine Lebel est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université d'Ottawa depuis 2001. Professeure en formation pratique et responsable pédagogique des stages au préscolaire et primaire au Département des sciences de l'éducation depuis 2002, à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), elle s'intéresse à la formation initiale et continue des enseignants et aux dispositifs susceptibles d'intensifier la professionnalisation du métier. Outre des recherches liées à l'évaluation des compétences en stage, sa recherche actuelle porte sur les facteurs de persévérance dans l'enseignement.

christine.lebel@uqtr.ca

Jean Loiselle, Ph. D., est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheur associé au Centre interuniversitaire de recherche sur les technologies et l'apprentissage (CIRTA). Ses champs d'enseignement et de recherche couvrent principalement l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) en contexte éducatif, le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants et la pédagogie universitaire. Il est l'auteur de plusieurs articles et communications sur ces thèmes et a coédité un ouvrage collectif sur l'innovation dans les programmes de formation à l'enseignement.

jean.loiselle@uqtr.ca

Olivier Mack est professeur formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne en Suisse. Il est membre de l'Unité d'enseignement et de recherche didactiques des langues et cultures. Il détient une licence ès lettres en allemand et un Master en formation des enseignants. Actuellement, ses recherches, en vue de l'obtention d'un doctorat, portent sur le Portfolio européen des langues. Il est membre du groupe d'experts et de concepteurs de la version suisse du Portfolio européen des langues 1 pour les élèves de 4 à 11 ans.

olivier.mack@hepl.ch

Daniel Martin est professeur formateur et responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche «Enseignement, apprentissage et évaluation» à la Haute École pédagogique du canton de Vaud. Ses travaux portent sur la métacognition et la compréhension, la construction et la régulation des apprentissages, les pratiques d'enseignement efficace, la prévention de l'échec scolaire et les dispositifs de formation des enseignants.

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. Elle a obtenu, en 2005, un doctorat en sciences de l'éducation portant sur l'apprentissage situé en lien avec des microcultures de classe à l'école primaire. Elle a effectué un post-doctorat à Louvain-la-Neuve, en Belgique, qui a débouché sur un ensemble d'études de pratiques d'évaluation par portfolio dans différents lieux de formation à l'enseignement. 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: *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie*, codirigé avec Gérard Figari (2006) et *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, codirigé avec Linda Allal (2007).

lucie.mottier@pse.unige.ch

Sylvie Ouellet est professeure régulière en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et responsable pédagogique des stages en adaptation scolaire. Elle possède un doctorat et une maîtrise en psychopédagogie de l'Université Laval. De plus, madame

Ouellet a une formation en musicothérapie de la California State University of Long Beach. Ses recherches portent sur la relation authentique et le développement d'habiletés de communication ainsi que sur l'autoévaluation des compétences professionnelles en enseignement. Elle est membre chercheur régulière de la Chaire Normand-Maurice de l'UQTR, dont les travaux portent sur l'École en changement, chercheuse invitée à la Chaire de recherche CRSH en intervention précoce et membre du Groupe de recherche et d'intervention sur l'adaptation psychosociale et scolaire de l'UQTR.

sylvie.ouellet@uqtr.ca

Alain Pache est professeur formateur à la Haute École pédagogique du canton de Vaud. Il a été instituteur, puis a obtenu une licence en lettres avec comme disciplines la géographie, le français et l'éducation physique. Entre 2004 et 2006, il a réalisé un diplôme d'études supérieures spécialisées portant sur les théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants. Ses travaux portent principalement sur la formation à l'enseignement de la géographie en intégrant les langues étrangères et sur la nature des savoirs à enseigner en géographie et connaissance de l'environnement. Il est membre de l'Équipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales (ERDESS), ainsi que du Groupe de travail en didactique de la géographie (GDGg).

alain.pache@hepl.ch

Olivier Perrenoud est diplômé en enseignement, licencié en sciences de l'éducation et détenteur d'un Master d'études avancées en formation d'enseignants. Il enseigne depuis dix ans dans des classes primaires, est coordonnateur d'une équipe autour du travail en cycles et formateur de terrain pour la HEP-Vaud. Ses intérêts principaux portent sur le travail en cycles d'apprentissage, la différenciation pédagogique, l'innovation scolaire et la formation des professionnels de l'enseignement.

olivier.perrenoud@hepl.ch

Nicolas Perrin a suivi une double formation universitaire en géologie puis en sciences de l'éducation. À la suite d'un diplôme d'études supérieures spécialisées en analyse du travail et construction des compétences, il a orienté ses activités de recherche dans le champ de l'analyse de l'activité enseignante, notamment selon une approche

« cours d'action ». Une centration sur l'instrumentation de l'activité l'amène à étudier plus particulièrement la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement/apprentissage et l'appropriation des moyens d'enseignement. Dans cette perspective, il mène actuellement une thèse de doctorat sur l'usage des exemples dans la formation professionnelle des enseignants tout en occupant la fonction de professeur-formateur à la Haute École pédagogique du canton de Vaud en Suisse.

nicolas.perrin@hepl.ch

Ginette Plessis-Bélaïr, Ph. D., en éducation de l'Institut d'éducation de l'Université de Londres, est actuellement professeure, spécialisée en didactique du français, au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les travaux de recherche de la professeure portent essentiellement sur des aspects du développement du langage parlé, de sa pratique et de son enseignement dans les classes.

ginette.plessis-belair@uqtr.ca

Liliane Portelance est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Chercheure régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), membre fondatrice du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE) et responsable du groupe de travail québécois sur la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires, elle s'intéresse particulièrement à la formation initiale et continue des enseignants. Ses recherches actuelles portent sur la collaboration et la concertation pédagogique en contexte de stage et d'insertion professionnelle ainsi que sur la formation des formateurs de stagiaires.

liliane.portelance@uqtr.ca

Luc Prud'homme possède un doctorat en éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Il est également professeur régulier au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et chercheur invité à la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'UQTR. Ses recherches portent sur le transfert des apprentissages et la différenciation pédagogique.

luc.prudhomme@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. Elle est par ailleurs rattachée au Laboratoire des littératures francophones pour la jeunesse, L'Oiseau bleu, de la même université. Son principal domaine de recherche est la didactique de la littérature pour la jeunesse où elle explore particulièrement la lecture littéraire. Elle se préoccupe également de l'histoire de l'édition québécoise pour la jeunesse et a publié une monographie en 2001. Un ouvrage collectif, *Littérature pour la jeunesse. Les représentations de l'enfant*, qu'elle a codirigé avec S. Pouliot en 2005. La même année, *La mémoire comme palimpseste en littérature pour la jeunesse* est publié sous sa direction. À signaler aussi la parution de l'ouvrage collectif *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse* en 2006, toujours sous sa direction. Enfin, vient de paraître en 2008, *Robert Soulières*, un essai sur cet auteur pour la jeunesse.

noelle.sorin@uqtr.ca

Stéphane Thibodeau a obtenu son doctorat en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), en association avec l'Université du Québec à Montréal, en 2006. Il est professeur en administration scolaire au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR depuis 2003. Ses recherches portent sur le comportement organisationnel (leadership, autoefficacité, isolement professionnel, etc.) et la gestion des ressources humaines en milieu scolaire.

stephane.thibodeau@uqtr.ca

José Ticon enseigne la didactique du français à la Haute École pédagogique de Lausanne (Suisse). Il travaille en parallèle comme enseignant de français et d'histoire dans un milieu multiethnique. Son travail de rédacteur auprès de la revue suisse romande *L'Éducateur* l'entraîne à poser un regard de généraliste critique sur l'institution scolaire. Les thèmes sur lesquels il travaille plus particulièrement sont les suivants : sélection scolaire et éthique, justice dans l'institution scolaire et didactique du vocabulaire, notamment en milieu multiethnique.

jose.ticon@hepl.ch

Sylvie Turcotte est directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Elle occupait auparavant un poste de directrice régionale au même ministère. Détentrice d'une maîtrise en psychologie et d'une

maîtrise en administration publique, elle a œuvré auprès d'élèves en difficulté avant d'intégrer la fonction publique, où elle a assuré la responsabilité de différents dossiers, dont ceux des ressources humaines et de l'adaptaton scolaire.

turcotte.sylvie@sympatico.ca

Éric Walther est professeur formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne, rattaché à l'Unité d'enseignement et de recherche (UER) «Interactions sociales». Il a eu une riche carrière d'enseignant dans les différents degrés de la scolarité obligatoire et post-obligatoire (comme maître généraliste ou comme maître spécialiste) qu'il a menée plusieurs années parallèlement à son activité de formateur. Pédagogue intéressé par les questions éthiques, la relation pédagogique est au cœur de ses préoccupations. Il commence une recherche sur les valeurs que les étudiants inscrits en formation initiale souhaitent promouvoir par leur action pédagogique.

eric.walther@hepl.ch

Dans la collection ÉDUCATION-INTERVENTION

Le leadership des femmes en STIM

Sciences, technologies,
ingénierie et mathématiques
*Sous la direction de Louise Lafortune,
Claire Deschênes, Marie-Claude Williamson
et Pauline Provencher*
2008, ISBN 978-2-7605-1565-9, 218 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 Loisel,
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

Le livre *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement* soulève des interrogations et apporte des pistes d'actions à partir de questions comme : Comment évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement ? Comment y arriver dans des cours de didactique ? Dans des cours transversaux ? Dans des stages ? Dans la production d'un mémoire, lors d'un bilan ou d'activités de synthèse ?

Pour évaluer de telles compétences, quel peut être le rôle d'une équipe professorale ? Quels sont les moments d'évaluation les plus pertinents, pour la régulation, pour la certification ? Quels peuvent être les rôles et l'utilisation des différents types de savoirs ? Comment tenir compte de la compétence culturelle, de la compétence éthique, et comment les évaluer ?

Toutes ces interrogations peuvent intéresser les personnels scolaires et universitaires qui ont à développer et à évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement. Les enseignants et enseignantes qui cheminent dans le développement de leurs propres compétences à enseigner peuvent compléter leur réflexion pour alimenter des discussions avec des collègues, avec la direction d'une école...



LOUISE LAFORTUNE est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

SYLVIE OUELLET est professeure régulière en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières et responsable pédagogique des stages en adaptation scolaire.



CHRISTINE LEBEL est professeure en formation pratique et responsable pédagogique des stages au préscolaire et primaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

DANIEL MARTIN est professeur-formateur et responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche « Enseignement, apprentissage et évaluation » à la Haute École pédagogique de Lausanne.



Ont collaboré à cet ouvrage

*Bernard Baumberger
Louise M. Bélair
Dominique Bétrix-Köhler
Félix Bouvier
Andrée-Claire Brochu
Anne Clerc
Stéphane Clivaz
Noël Cordonier
Renée Gagnon
George Hoefflin*

*Corneille Kazadi
Louise Lafortune
Christine Lebel
Jean Loïselle
Olivier Mack
Daniel Martin
Lucie Mottier Lopez
Sylvie Ouellet
Alain Pache
Olivier Perrenoud*

*Nicolas Perrin
Ginette Plessis-Bélair
Liliane Portelance
Luc Prud'homme
Noëlle Sorin
Stéphane Thibodeau
José Ticon
Éric Walther*



www.puq.ca

ISBN 978-2-7605-1572-7



9 782760-515727