

hep/

Actes du colloque

**Evaluer les
pratiques
enseignantes**

3^{ème} colloque du gEvaPE

Du 2 au 4 septembre 2015

HEP Vaud, avenue des Bains 21, Lausanne

Actes du colloque

Évaluer les pratiques enseignantes : De la formation initiale à l'entrée dans la profession

Actes du 3^{ème} colloque du gEvaPE
organisé les 2, 3 et 4 septembre 2015
à la Haute école pédagogique de Vaud (Lausanne)

Edités par Bernard André & Méliné Zinguinian

Sommaire

<i>Remerciements</i>	5
<i>Liste des contributeurs</i>	7
<i>Introduction</i>	9
Les différents rôles joués par les acteurs impliqués dans la formation et l'évaluation	11
<i>Interventions des formateurs dans l'entretien de stage : Différences entre évaluation formative et évaluation certificative</i>	11
<i>Accompagner et contrôler : étude d'un cas problématique</i>	13
<i>La trizophrénie de l'enseignant-formateur-évaluateur</i>	14
<i>Quelle évaluation des pratiques enseignantes par l'inspecteur en France ?</i>	16
<i>L'évaluation des enseignements à l'université, la marchandisation de l'éducation et ses effets sur les savoirs enseignés</i>	20
Les référents utilisés pour l'évaluation	23
<i>L'évaluation des étudiants en stage par les formateurs de terrain : Usage et nature des référents mobilisés</i>	23
<i>Dispositif de formation en alternance de futurs enseignants de la scolarité primaire. L'évaluation du point de vue des praticiens formateur à la Haute école pédagogique du canton de Vaud</i>	24
<i>Étude des pratiques enseignantes en formation par alternance : Genèse de gestes professionnels et pragmatisation de concepts didactiques</i>	26
<i>Etude des pratiques enseignantes en formation par alternance :</i>	29
<i>Genèse de gestes professionnels et pragmatisation de concepts didactiques</i>	29
Les outils d'évaluation des pratiques enseignantes	32
<i>Évaluer le profil interactif d'enseignants en formation pour le secondaire à l'aide du Système de Codage des Interactions Individualisées survenant en Classe (SCIIC)</i>	32
<i>Un dispositif pour évaluer les gestes professionnels des enseignants en formation : L'exemple de la physique à Genève</i>	34
<i>L'autoconfrontation vidéo au service d'une tripartite à construire</i>	37
<i>La formulation d'échelles descriptives pour évaluer les stages dans la formation à l'enseignement</i>	40
Les conférences	43
<i>Des compétences aux gestes évaluatifs des enseignants</i>	43
<i>Pratiques évaluatives en contexte de formation par alternance</i>	47

Remerciements

Le comité d'organisation du colloque "Évaluer les pratiques enseignantes. De la formation à l'entrée dans la profession" et les éditeurs de ces actes remercient

- le Fonds national suisse pour la recherche
- la Haute école pédagogique Vaud, ainsi que l'Unité d'enseignement et de recherche AGIRS (*Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes*)

sans qui ce colloque n'aurait pu avoir lieu et ces actes être publiés.

Ils remercient également

- les membres du comité scientifique,
- les conférenciers et
- les communicants

pour leur engagement et la qualité de leurs contributions.

groupe Evaluation des Pratiques enseignantes (gEvaPE)
c/o Méliné Zinguinian
Haute école pédagogique
Av. de Cour 33
CH-1014 Lausanne (Suisse)
gevape@hepl.ch

Liste des contributeurs

Bernard ANDRÉ, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Kristine BALSLEV, Université de Genève, Théorie, langage, actions et savoirs, Genève, Suisse
René BARIONI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Virginie BILLON, Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine, LACES-E3D EA 4140, Bordeaux, France
Caroline BULF, Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine, LACES-E3D EA 4140, Bordeaux, France
Pascal CARRON, Université de Fribourg, Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire I et II, Fribourg, Suisse
Martine CHAMPAGNE, Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine, LACES-E3D EA 4140, Bordeaux, France
Morgane CHEVALIER, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Lalina COULANGE, Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine, LACES-E3D EA 4140, Bordeaux, France
Soraya DE SIMONE, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Dominika DOBROWOLSKA, Université de Genève, Théorie, langage, actions et savoirs, Genève, Suisse
Christian FANTOLI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Pascal GOLAY, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Christophe GREMION, IFFP (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle), Renens, Suisse
Anne JORRO, Conservatoire National des Arts et Métiers, Laboratoire CRF, Paris, France
Sylvie JOUBLOT FERRÉ, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Lara LAFLOTTE, Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants, Genève, Suisse
Yann LHOSTE, Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine, LACES-E3D EA 4140, Bordeaux, France
Claudio LUCCHESI, Département de l'instruction publique, Genève, Suisse
Laura LUIU, Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants, Genève, Suisse
Daniel MARTIN, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Philippe MAUBANT, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada
Santiago MOSQUERA, Université de Genève, Théorie, langage, actions et savoirs, Genève, Suisse
Gabriel PARRIAUX, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Jean-Philippe PELLET, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Dirk PERINI, Université de Genève, Suisse
Anne PERRÉARD VITÉ, Université de Genève, Théorie, langage, actions et savoirs, Genève, Suisse
Lucie ROGER, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec
Pascale SPICHER, Université de Fribourg, Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire I et II, Fribourg, Suisse
Jérôme THÉVENAZ, Département de l'instruction publique, Genève, Suisse
Edyta TOMINSKA, Université de Genève, Théorie, langage, actions et savoirs, Genève, Suisse
Sabine VANHULLE, Université de Genève, Théorie, langage, actions et savoirs, Genève, Suisse
Philippe WANLIN, Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants, Genève, Suisse
Laura WEISS, Université de Genève, Genève, Suisse
Méliné ZINGUINIAN, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

Introduction

Bernard André, Méliné Zinguinian

Les formateurs d'enseignants comme les équipes d'encadrement et de direction dans les établissements scolaires forment, guident, accompagnent et/ou évaluent les enseignants en formation initiale et les enseignants novices avec au moins deux objectifs :

- Le premier est de les amener à endosser le ou les rôle(s) liés à la profession enseignante (Paquay, 2004) ;
- Le deuxième est de maintenir ou d'améliorer la qualité de l'enseignement (Darling-Hammond, 1999).

L'évaluation des pratiques enseignantes, qu'elle soit auto ou hétéroévaluation est constitutive du développement professionnel (Jorro, 2005), car elle permet d'identifier les éléments encore à travailler. Néanmoins, au-delà de ses visées diagnostique et formative, elle a une dimension certificative qui renvoie à l'identification de qui peut entrer dans la profession.

Se pencher sur les pratiques enseignantes prend sens si l'on considère avec Bressoux (1994, 2006) et Suchaut (2012) que l'enseignant, et plus particulièrement ses gestes professionnels, expliquent une part de la variabilité des apprentissages entre les élèves (20%). Dès lors, l'évaluation des prestations des enseignants est un enjeu fondamental du développement de leur professionnalité et de la qualité de l'enseignement dispensé dans les établissements scolaires.

Les actes rassemblés dans le présent recueil permettent l'exploration de cette thématique et sont le fruit du 3^{ème} colloque organisé par le gEvaPE (groupe Evaluation des Pratiques Enseignantes) qui est un groupe de recherche créé en 2013 au sein de l'Unité d'enseignement et de recherche AGIRS de la Haute école pédagogique Vaud (Suisse). Ce groupe vise à faciliter l'échange et la collaboration entre chercheur-e-s de tous pays travaillant ou s'intéressant à l'évaluation des pratiques enseignantes. Il est dès lors ouvert à toutes propositions de collaboration qui peuvent être adressées à ses membres par le biais de son adresse e-mail : gevape@hepl.ch

Après un premier symposium organisé dans le cadre du 26^{ème} colloque de l'ADMEE autour de la question "Quelle référence pour l'évaluation des pratiques enseignantes en formation ou en cours de carrière ?", un deuxième symposium du gEvaPE s'est tenu durant le 82^{ème} congrès de l'ACFAS et avait pour thème "Evaluation, accompagnement et contrôle dans la formation pratique à l'enseignement".

Ce troisième événement, organisé à la Haute école pédagogique Vaud, a été l'occasion d'approfondir les réflexions initiées précédemment sur les rôles endossés par les évaluateurs des pratiques enseignantes dans les formations initiales à l'enseignement et les référents de ce type d'évaluation tout en offrant le cadre à une ouverture vers les enjeux de l'évaluation dans des contextes de formation en alternance.

Les 13 contributions présentées dans ces actes s'inscrivent dans des contextes géographiques et institutionnels divers - formation des enseignants de la scolarité obligatoire et postobligatoire, des écoles professionnelles et de l'université, aussi bien en Suisse romande, qu'en France et au Québec. Elles invitent à considérer, au-delà de ces diversités, plusieurs aspects de la problématique :

Les différents rôles joués par les acteurs impliqués dans la formation et l'évaluation

Les cinq premières contributions de ce recueil traitent la question des rôles, essentiellement ceux habités par les formateurs. Tominska, Dobrowolska, Baslev, Mosquera, Perréard Vité et Vanhulle analysent, par exemple, les rôles endossés par ces acteurs durant les entretiens formatifs et certificatifs qu'ils ont avec les étudiants qu'ils encadrent.

Toujours en réfléchissant aux rôles du formateur en regard des dimensions formatives et certificatives de sa tâche, Gremion centre son propos davantage sur l'impact d'une prononciation d'échec sur la relation accompagnateur-accompagné dans un dispositif qui fait incarner au même formateur la posture d'évaluateur et d'accompagnateur.

Carron et Spicher invitent à penser le rôle joué par les formateurs dans l'accompagnement et l'évaluation du développement de la capacité de l'étudiant à évaluer ses propres pratiques.

Avec la contribution de Joublot Ferré, la focale s'oriente vers l'évaluation des enseignants en début

de carrière par l'inspecteur. La double casquette d'évaluateur et de formateur d'enseignants qu'il endosse est abordée et la question des répercussions de l'inspection sur les gestes professionnels des enseignants est soulevée.

Roger propose l'analyse non plus des rôles des formateurs mais celle de l'étudiant dans l'évaluation des pratiques professionnelles des professeurs d'université dont il suit les cours.

Les référents utilisés pour l'évaluation

Les quatre contributions suivantes abordent la question des référents utilisés par les formateurs pour l'évaluation des pratiques des étudiants en stage. André en présente quatre différents utilisés par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants qui leur sont confiés et discutent les obstacles à l'utilisation des documents officiels de suivi des stages dans le dispositif étudié.

Puis, dans une contribution conjointe, André et Golay explorent, dans le cas spécifique des formateurs de terrain du primaire, l'usage des quatre référents mis en lumière dans la communication précédente.

Avec la contribution de Billon, Bulf, Champagne, Coulange et Lhoste le regard porte davantage sur les savoirs issus de la formation et mobilisés par les étudiants en stage. Ils étudient plus spécifiquement la place des savoirs didactiques dans les gestes professionnels de stagiaires en mathématiques.

Barioni, de Simone et Martin étudient également les savoirs, mais en centrant leur analyse sur les savoirs mobilisés par les formateurs de l'institution pour procéder à une évaluation formative d'une même leçon d'un stagiaire.

Les outils d'évaluation des pratiques enseignantes

Enfin, les quatre dernières contributions invitent à explorer des cas concrets d'outils utilisés ou en construction pour évaluer les pratiques des étudiants en formation à l'enseignement. Par exemple, Luiu, Laflotte et Wanlin analysent, à l'aide d'un outil de leur conception - le Système de Codage des Interactions (Individualisées) survenant en Classe - les interactions que des étudiants ont avec leurs élèves.

Concernant l'évaluation de gestes professionnels dans un sens plus large, Lucchesi, Thévenaz, Weiss présentent un outil - appelé "fiches gestes" - qui décrit des gestes et permet à la fois le développement professionnel des étudiants et leur évaluation formative et certificative par les formateurs de terrain.

Dans la même perspective, à la fois d'outillage de l'évaluation et de développement professionnel du stagiaire, Chevalier, Parriaux, Fantoli, Pellet et Perini proposent le recourt à l'entretien d'autoconfrontation vidéo simple.

Avec sa contribution, André propose une réflexion autour de l'élaboration d'échelles descriptives en vue de soutenir les formateurs de terrain dans l'évaluation des stages, notamment dans l'identification des seuils dans l'attribution des notes.

A ces contributions s'ajoutent 2 conférences qui, abordant la problématique de l'évaluation plus largement, ont été placées de manière à réouvrir et prolonger le débat.

Jorro traite les enjeux de l'évaluation, ses diverses visées - contrôle, mesure, normalisation, orientation dans les apprentissage -, en s'appuyant sur l'évaluation des élèves principalement, et la question du développement de la compétence évaluative par les enseignants. Au vu des diverses visées de l'évaluation, elle aborde également la variété des postures adoptées par les évaluateurs.

Par sa contribution, Maubant développe la question de l'évaluation en contexte de formation par alternance en ancrant son propos dans les fondements philosophiques de l'enseignement et de l'évaluation.

Le lecteur de ces actes trouvera dans les pages qui suivent le résumé, plus ou moins étayé *a posteriori*, des propositions de communication que ces 14 contributeurs ont envoyé au comité d'organisation du colloque. L'intention derrière cette publication est d'offrir un aperçu des réflexions menées. La liste des contributeurs permet au lecteur intéressé d'identifier la provenance des auteurs et ainsi accéder à leurs publications hébergées en d'autres lieux.

Les différents rôles joués par les acteurs impliqués dans la formation et l'évaluation

Interventions des formateurs dans l'entretien de stage : Différences entre évaluation formative et évaluation certificative

Edyta Tominska, Dominika Dobrowolska, Kristine Balslev, Santiago Mosquera,
Anne Perréard Vité, Sabine Vanhulle

Depuis les années 1990, les interventions et les rôles des formateurs dans les dispositifs de formation constituent un sujet central d'un nombre croissant de travaux étudiant l'activité d'accompagnement (Hennissen & al., 2008 ; Chaliès & al. 2009) qui s'intéressent notamment : aux différents rôles endossés par les formateurs (Hennissen & al., 2008) ; aux dilemmes qu'ils rencontrent (aider l'étudiant en formation (EF) ou l'évaluer, transmettre les savoirs de la profession ou faire EF réfléchir sur la profession, aider EF à enseigner ou aider EF à apprendre comment enseigner (Chaliès & al., 2009)) ; aux enjeux des entretiens de stage qui entrent en tension (épistémique – orientation vers la construction du savoir, relationnelle – orientation vers la relation entre EF et tuteur, pragmatique – orientation vers l'organisation de l'échange (Vinatier, 2012)). De plus, lors des dialogues à deux ou à trois se manifestent des différences de statut (Jewett & Goldstein, 2008) et se négocient des relations de force (Bullough, Robert & Draper, 2002). Ajoutons à cela que les tuteurs ont rarement appris à évaluer les EF, ou ont appris à évaluer « sur le tas » et ressentent parfois des limites à cet apprentissage (Jorro, 2005).

Notre questionnement de départ porte sur l'évaluation des stagiaires dans les entretiens tripartites de stage et le rôle qu'y jouent les deux formateurs : formateur du terrain ou tuteur (T) et formateur universitaire ou superviseur (S). Nous questionnons également les différences entre les entretiens de stage visant une évaluation formative et ceux visant une évaluation certificative. En effet, dans les formations à l'enseignement, les stages sont généralement évalués de manière formative et/ou certificative lors d'entretiens dyadiques ou triadiques. L'apport de ces entretiens, notamment ceux qui visent l'évaluation certificative, est controversé : certains considèrent que la dimension certificative empêche un développement professionnel parce qu'elle pousse EF à ne montrer que le meilleur de lui-même et à occulter ses faiblesses. D'autres considèrent que l'évaluation peut être un « levier de développement professionnel » à condition de ne pas concevoir l'évaluation comme un jugement ou un regard normatif (Jorro, 2005).

Cette contribution se base sur les données d'une recherche FNS¹ constituée des enregistrements audiovisuels d'entretiens de stage tripartites en formation des enseignants du primaire à Genève (Suisse). Pendant leur dernière année, les EF effectuent trois stages en responsabilité. Lors de chaque stage, deux entretiens ont lieu. Le premier est formatif (ETF) Il consiste en une discussion portant sur les objectifs spécifiques du stage et un moment de régulation formative de la pratique du stagiaire. Le second est certificatif (ETC). Il consiste en une analyse de pratique menée par EF qui a pour tâche notamment de faire des liens avec les éléments théoriques issus de la formation.

¹ Recherche subventionnée par le Fonds National de Recherche Suisse intitulée « La construction de savoirs professionnels dans les stages en enseignement primaire », dirigée par la professeure Sabine Vanhulle (n°100019_137959).

Pour cette contribution, nous comparons en premier lieu l'évaluation formative à l'évaluation certificative dans le parcours de chaque EF pour dégager les effets de la certification sur les interventions des formateurs. Nous analysons les extraits sélectionnés d'après deux catégories de la grille ADAP (Analyse des Discours d'Apprentissage Professionnel ; Vanhulle, 2013) : 1) rôles pris par les formateurs et attribués par eux aux EF lors de l'interaction; 2) interventions verbales des formateurs reflétant différentes stratégies d'accompagnement (questionner, demander de précision, réorienter, souligner, répéter, reformuler, donner l'exemple, etc.).

Le questionnement qui nous intéresse est le suivant : Quels sont les rôles des formateurs dans l'interaction? Quelles sont les différences entre un ETF et un ETC au niveau des interventions verbales et des stratégies d'accompagnement ? Qu'est-ce qui caractérise ces différences ?

Nos résultats indiquent que les formateurs prennent plusieurs rôles dans les entretiens de stages. Ceux-ci dépendent des situations rencontrées sur le terrain et relatées par les EF, des besoins de ces derniers, des préoccupations relevées et de la compréhension des formateurs universitaire et du terrain, du rôle qu'ils jouent auprès des EF dans ce dispositif d'encadrement. Ainsi, ce qui se joue autour des rôles de formateurs dans les entretiens tripartites, au-delà de l'évaluation formative ou certificative elle-même, indique la présence d'une différenciation dans l'accompagnement des stagiaires, fortement dépendante des contextes et des situations rencontrées. Pour nous, cette variation renforce le besoin de formation des formateurs, qu'ils soient tuteurs ou superviseurs.

Références :

- Bullough J., Robert V., & Draper, R. J. (2004). Making Sense of a failed Triad. Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants: la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. A. J., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review* (3), 168-186.
- Jewett, P., & Goldstein, N. (2008). Catching sight of talk: Glimpses into discourse groups. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1232-1243.
- Jorro, A. (2005). *Les compétences évaluatives des formateurs d'enseignants*. [Accédé le 30.05.2015, de <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/112326/filename/Competences-05.pdf>]
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel*. Toulouse: Octarès.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours des professionnels en devenir. *IKASTARIA*, 19, 37-67

Accompagner et contrôler : étude d'un cas problématique

Christophe Gremion

L'IFFP (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle en Suisse), dans sa filière diplômante de formation des enseignants dans les écoles professionnelles (DBP, 60 crédits ECTS), forme en cours d'emploi les enseignants des branches professionnelles. Les participants (ci-dessous étudiants) sont au bénéfice d'une formation professionnelle supérieure et d'une expérience en entreprise. En acceptant un poste d'enseignant comme emploi principal, ils se doivent légalement de suivre cette formation pédagogique et didactique au rythme de un jour par semaine pendant trois ans.

La formation comporte 10 modules théoriques validés indépendamment les uns des autres, un module consacré à la recherche en éducation et validé par un travail de mémoire et, enfin, un module « accompagnement de la pratique » validé par une leçon d'épreuve et servant de terrain à cette recherche.

Dans un premier temps, cette contribution présentera le dispositif d'accompagnement actuel. Celui-ci voit intervenir principalement 3 référents autour de l'étudiant soit :

1. L'accompagnateur : formateur de l'institution, il accompagne l'étudiant sur le terrain (leçons observées et entretiens réflexifs) et regroupe régulièrement les étudiants qu'il accompagne dans des ateliers transversaux (AT) qui sont le lieu d'analyses de pratiques principalement. Il sera de plus l'examineur lors de la leçon d'épreuve qui valide la fin de la formation pratique.
2. Le mentor : collègue chevronné travaillant dans la même école professionnelle que l'étudiant, il est souvent perçu comme le parrain ou le grand frère. Il effectue également des visites (leçons observées), accueille l'étudiant dans ses cours (observation de sa propre pratique) et mène des activités formatrices hors du temps de classe (préparation de cours, de programme, d'évaluation...)
3. L'expert de l'examen pratique : autre formateur de l'institut ou enseignant chevronné mais pas collègue de l'étudiant, il n'intervient que lors de la leçon d'épreuve.

Un des intérêts de cette recherche réside dans le double rôle que doit jouer l'accompagnateur dans ce dispositif, soit accompagner puis certifier (Gremion & Coen, 2014), double rôle qui crée deux tensions, comme le décrivent Vial et Caparros-Menacci (2007)

La première, c'est le besoin ressenti par certains accompagnateurs de dissocier accompagnement de certification afin de ne pas piéger l'étudiant dans une autoévaluation par trop socialisée (Saussez & Allal, 2007), situation qui le conduit à montrer ce qu'il sait plutôt que de demander conseil (ou donner à voir) ce qui lui pose problème (Gremion, 2012). La deuxième, partant du principe que les deux rôles ne peuvent être dissociés, certains accompagnateurs ressentent le besoin de clarifier l'objet de certification : certifier le cheminement, certifier la posture réflexive ou certifier la prestation le jour de la leçon d'épreuve ? Ou en d'autres termes s'intéresser au processus ou au produit ?

La deuxième partie de cette contribution présentera une analyse de cas récent dans notre institution. Un accompagnateur et un expert qui, en fin de leçon d'épreuve, signifient un échec à l'étudiant. Suite à cette évaluation, une prolongation de formation et d'accompagnement est décidée, mais la confiance entre l'accompagnateur et l'étudiant semble difficile à retrouver.

Par des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2004) avec les quatre acteurs de cette situation, nous tenterons de comprendre de manière systémique (Crozier & Friedberg, 1977) ce qui se vit pour l'accompagné, pour l'accompagnateur, pour le mentor, pour l'examineur dans cette situation conflictuelle.

Références :

- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris: Edition du Seuil.
- Gremion, C. (2012). *Développer la réflexion dans la formation des enseignants en utilisant un ePortfolio*. Presented at the Colloque scientifique international portant sur les TIC en éducation : bilan, enjeux actuels et perspectives futures, Montréal.

- Gremion, C., & Coen, P.-F. (2014). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. Presented at the Évaluation, accompagnement et contrôle dans la formation pratique à l'enseignement, Montréal: 82e du Congrès de l'Acfas.
- Kaufmann, J.-C. (2004). L'entretien compréhensif. Paris: Armand Colin.
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et Évaluation En Éducation*, 30(1), 97–124.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. Bruxelles: De Boeck.
-

La trizophrénie de l'enseignant-formateur-évaluateur

Pascal Carron, Pascale Spicher

Le poster présenté a traité de la posture induite chez les enseignants² et formateurs d'enseignants dans le processus de construction d'une posture réflexive d'autoévaluation chez l'apprenant (Paquay & al., 1996).

Si l'essentiel est de devenir un enseignant qui permet à ses élèves d'apprendre, se construire en tant que « praticien réflexif » (Schön, 1983) est au cœur de la formation professionnelle. Devenir « réflexif » est exigeant, mais nécessaire en vue de mieux conscientiser ses valeurs, ses intentions propres et leur congruence avec les actions et le discours afférents. Le praticien réflexif reste, d'abord, centré sur ses actions et la gestion du quotidien, mais en réfléchissant sur l'action posée, il développe de nouvelles dimensions, de nouveaux gestes et postures dans sa pratique. Un passage obligé, compétence connexe de cette réflexivité, est le développement de l'autoévaluation.

« Puisque la subjectivité, inhérente au processus auto-évaluatif puise dans certains cas dans un modèle idéal de la pratique, dans une approche magistrale de la profession, seule une démarche de coévaluation peut permettre au praticien de se distancier des formes auto-évaluatives qui lui donnent l'impression de mettre en œuvre une fonction critique » (Jorro, 2005, p.42) : il est ainsi essentiel de développer une attitude offrant les gages d'une coévaluation authentique. En paraphrasant Paolo Freire, personne n'émancipe autrui, personne ne s'émancipe seul, c'est ensemble qu'on s'émancipe (Freire, 1974). L'autoévaluation étant une démarche ardue, parce qu'intime et complexe, un tel processus de coévaluation ne peut se faire qu'avec l'accord et la volonté de l'apprenant de s'impliquer pleinement et librement.

Bibauw (2010) nous permet de concrétiser la position de Schön dans laquelle, par l'écriture, l'apprenant effectue explicitement un retour sur son action professionnelle. C'est ici à l'aide d'un carnet de bord en ligne que l'enseignant va pouvoir constater que l'étudiant-stagiaire est entré en autoévaluation. Tout l'enjeu réside dans l'équilibre à construire entre une possible défiance initiale des apprenants et la confiance essentielle à l'établissement d'un dialogue touchant à l'intimité de la pensée. Il semble nécessaire, au-delà des compétences théoriques, méthodologiques et d'ingénierie pédagogique, de pouvoir développer au mieux les compétences sémiotiques et éthiques du formateur (Jorro, 2005).

En formation, à tout niveau, comment transmettre l'intransmissible, tout geste professionnel et acte d'apprentissage étant intimement liés à la singularité du sujet, qui seul assumera la posture, finalement ? Dès la formation, l'enseignant doit « se constituer dans l'acte de supporter son geste et d'en assurer la pleine responsabilité » (Blanchard-Laville, 2012, p. 57). Du côté de l'enseignant comme de l'apprenant,

² Pour des raisons de commodité de lecture, nous avons renoncé à féminiser les catégories de personnes et de fonctions. Nous remercions nos lectrices et nos lecteurs de leur compréhension.

la condition éthique d'une telle posture est prégnante : en usant des trois variables rogeriennes – considération inconditionnelle, empathie et congruence – (Rogers, 1972), le dialogue ou la discussion exige la reconnaissance de l'altérité dans la perspective d'une pensée en perpétuel mouvement.

Cette triple posture de l'enseignant-formateur-évaluateur peut engendrer une trizophrénie qu'il est nécessaire de réguler pour l'assumer pleinement. Il a été possible de proposer une suite aux postures de contrôleur, entraîneur, conseiller ou passeur, qui offre comme principale richesse d'attirer dans ses filets ce qu'il y a de plus constructif dans les postures de Jorro (2000).

Si, à la suite de Feuerstein (voir Paravy, 2012), la « pédagogie de la médiation » propose les termes éveilleur, catalyseur ou accoucheur d'éducabilité pour identifier une telle posture, cette désignation reste cependant dans un cadre essentiellement cognitif qu'il est ici utile de dépasser. C'est ainsi que nous qualifions cette posture de « maïeute bienveillant » ; formateur-enseignant-évaluateur accompagnateur de l'accouchement d'une pensée autonome chez l'étudiant-stagiaire, notre objectif est que ce dernier puisse s'affranchir, peu-à-peu, des états posés par les commentaires du carnet de bord. L'enjeu essentiel de cette posture de « maïeute » réside dans le changement souhaité dans les représentations des étudiants sur l'acte d'évaluer lui-même. Ainsi, il n'est pas rare de constater que cette pratique est, plus tard, ailleurs, utilisée par l'ex-étudiant, auprès de ses propres élèves.

Références :

- Bibauw, S. (2010) «Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rend», Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 26-1 | 2010, mis en ligne le 10 mai 2010, consulté le 17 mars 2015. URL : <http://ripes.revues.org/358>.
- Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. Revue Cliopsy 8, pp. 47-71.
- Carron, P. & Spicher, P. (2013) Développement de l'autoévaluation chez de futurs enseignants par un dispositif, informatisé et accompagné, de narration de leurs rapports aux savoirs. 25ème colloque de l'Admée Europe, 9-11 janvier 2013, Fribourg. [en ligne] http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Carron-ADMEE-2013.pdf.
- Freire, P. (1974). Pédagogie des opprimés. Paris : Maspero.
- Jorro, A. (2000). L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question. Bruxelles, De Boeck.
- Jorro, A. (2005). Les compétences évaluatives des formateurs d'enseignants, Université de Provence UMR-ADEF
- Pavary G. (sous la direction de) (2012). Guidance professionnelle – Médiation et accompagnement. Lyon : Chronique sociale.
- Paquay, L. ; Altet, M. ; Charlier, E. & Perrenoud, P. (dir.) (1996, 3e éd.). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : de Boeck.
- Rogers, C. (1972). Liberté pour apprendre. Paris : Dunod.
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. New-York : Basic Books.

Quelle évaluation des pratiques enseignantes par l'inspecteur en France ?

Sylvie Joublot Ferré

L'inspecteur d'académie- inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) en France est l'acteur du système éducatif le plus directement impliqué dans l'évaluation des enseignants du second degré, dès leur entrée dans la profession, comme novices en formation et jusqu'au terme de leur carrière.

L'IA-IPR endosse plusieurs rôles et pas seulement celui d'évaluateur, il participe ainsi à la formation et à l'accompagnement des enseignants dans une optique d'amélioration générale de la qualité de l'enseignement en référence aux attentes institutionnelles.

Au regard de l'évaluation des pratiques enseignantes, le rôle de l'inspecteur semble bien défini et s'inscrit dans un cadre réglementaire et une légitimité disciplinaire. Toutefois les pratiques d'évaluation peuvent être différentes au sein de l'inspection. Enfin les enjeux sont multiples et posent le problème plus général de l'efficacité de l'évaluation individuelle.

Cadre réglementaire et légitimité disciplinaire de l'évaluation des pratiques enseignantes

Les fonctions majeures du système éducatif contemporain français ont été mises en place au XIXe siècle : recteurs, inspecteurs d'académie et inspecteurs primaires (LERCH, 2008). A l'inspection des écoles a succédé l'inspection individuelle des enseignants, laquelle s'est ainsi progressivement affirmée et est toujours le dispositif majeur d'évaluation des pratiques enseignantes en France comme dans d'autres pays (Allemagne, Espagne, Autriche).

L'inspection individuelle est restée longtemps le cœur de métier des inspecteurs (ALBANDEL, 2009). Elle répond à une recherche de normalisation des pratiques et contribue à la « standardisation d'un enseignement de masse » (THEMINES, 2013, p.56).

En France l'Éducation nationale compte quatre corps d'inspection (AUDUC, 2006) :

- Inspecteurs généraux de l'Éducation nationale (IGEN). Groupes disciplinaires. Echelon national.
- Inspecteurs généraux de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR). Echelon national.
- Inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) Echelon académique, compétence pour le second degré.
- Inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) dont IEN-EG-ET chargés de l'enseignement technique et professionnel. Echelon académique, compétence pour le premier degré et l'enseignement professionnel.

Recrutés en majorité parmi les professeurs agrégés de leur discipline, les IA-IPR disciplinaires bénéficient d'une réelle légitimité auprès des enseignants. Ils restent des « pairs » reconnus pour leur expertise pédagogique et disciplinaire, qu'ils tiennent de leurs savoirs scientifique (comme agrégé) et expérientiel (comme ancien professeur). D'ailleurs selon la dernière note de service sur les missions des corps d'inspection « La compétence et la légitimité des corps d'inspection sont fondées sur la maîtrise de leur discipline ou de leur spécialité respective » (circulaire 2009-064, 19 mai 2009).

Cependant les interventions pédagogiques et disciplinaires des IA-IPR se sont diversifiées. Si l'inspection individuelle demeure essentielle, elle n'apparaît plus comme le seul moyen du pilotage pédagogique, mais existe parmi d'autres. Les inspections d'équipes voire audits interdisciplinaires, le suivi des évaluations nationales et l'analyse des résultats aux examens ainsi que le conseil aux enseignants et l'encouragement aux « bonnes pratiques » figurent désormais parmi les interventions possibles des inspecteurs dans le cadre du pilotage pédagogique (circulaire 2009-064, 19 mai 2009). Cette évolution a déjà été mise en valeur (THEMINES, 2013).

Une évaluation des pratiques enseignantes hétérogène

Si l'évaluation des enseignants et l'action des IA-IPR sont encadrées par un certain nombre de textes de référence, l'hétérogénéité de la réglementation tout comme son caractère peu explicite ont été

toutefois relevés (DORIATH et alii, 2013).

Un manque de référentiel commun est mis en avant (ALBANEL, 2009).

L'inspection comprend traditionnellement différentes phases :

- une prise de contact préalable par l'IA-IPR avec le chef d'établissement
- l'annonce de l'inspection : date, horaires, classes auprès des enseignants par le chef d'établissement
- l'observation d'une séance d'une heure suivie dans la même journée d'un entretien individuel
- un rapport d'inspection écrit
- une note pédagogique attribuée en fonction des observations, de la note précédente et d'une grille de référence nationale.

L'inspecteur peut animer à l'occasion de sa visite, dans la plupart des cas, une réunion avec toute l'équipe disciplinaire de l'établissement. Ce moment d'échange avec les enseignants est l'occasion de faire le point sur les politiques nationales et les attentes disciplinaires à l'égard des démarches didactiques ou des programmes.

Au regard de la professionnalisation du métier d'enseignant qui se traduit aussi par une élévation du niveau de recrutement (MASTER), le cadrage des modalités de l'évaluation individuelle par l'IA-IPR peut paraître désormais insuffisant.

En effet l'IA-IPR observe l'enseignant dans sa classe une heure seulement. Il dispose d'un certain nombre de critères traditionnels, partagés entre inspecteurs, mais non codifiés :

- le respect par l'enseignant des programmes, instructions et documents d'accompagnement, mise en œuvre du socle commun
- la préparation des élèves aux exercices types des examens (DNB, BAC)
- la qualité disciplinaire du savoir enseigné
- la qualité didactique de la séance : problématisation, organisation, démarche didactique,
- l'adaptation des pratiques au contexte de l'établissement.
- Les indices relevés peuvent être classés en plusieurs catégories (ALBANEL, 2009) :
- le comportement des élèves (attitude et participation),
- les traces écrites (cahier de textes et cahier d'élèves),
- la conformité aux programmes,
- l'adaptation au niveau et l'utilisation des supports pédagogiques.

Toutefois une grande place semble être laissée au ressenti de l'IA-IPR à ses « impressions » et sa perception des « ambiances » (ALBANEL, 2009).

En somme c'est « l'effet maître » qui serait davantage jugé, en croisant aussi l'observation avec l'avis du chef d'établissement. Mais le jugement s'élabore en dehors de mesures objectives de l'efficacité du maître, par exemple sa capacité à élever le niveau moyen des élèves.

Certes les inspecteurs sont la plupart du temps dans une posture bienveillante et s'attachent à reconnaître le travail des enseignants et à le valoriser. En ce sens un « accord durable » (THEMINES, 2013, page 59) entre enseignants et inspecteurs est rendu possible.

Il ressort néanmoins que les critères des inspecteurs pourraient demeurer assez opaques hormis le respect des programmes (ALBANEL, 2009).

L'absence de référentiel commun a même été soulignée par l'institution elle-même (DORIATH et alii, 2013, page 42) :

L'absence actuelle de critères partagés nuit à la transparence et à l'équité de l'évaluation. Élaborer un référentiel commun d'évaluation suppose que soit défini un système robuste de critères simples, référés aux missions des enseignants – acteurs-clés du service public d'éducation – et suffisamment globaux pour être compris de tous, pour s'adapter à la variété des activités individuelles et collectives, dans et en-dehors de la classe, et à la diversité des situations d'enseignement et de leur contexte, pour éviter une approche trop fragmentée de l'acte d'enseignement, pour ne pas obérer le facteur humain, pour rendre compte de l'exercice de la liberté pédagogique de l'enseignant et pour prendre en compte la cohérence du tout.

Même lorsque des outils communs sont adoptés à l'échelle académique par le collège des IPR, par exemple un dossier de recueil d'informations sur le professeur, certains les utilisent et d'autres non (THEMINES, 2013, page 67).

Les règles de l'entretien individuel qui suit l'observation ne sont pas davantage formalisées. Certes la capacité réflexive de l'enseignant sur ses pratiques est mobilisée (ALBANEL, 2009). Par ailleurs

l'entretien pourrait être un moment de reconnaissance de l'enseignant pour son activité (CROCE-SPINELLI, 2013).

Il a été cependant démontré que l'entretien est mené différemment selon les inspecteurs qu'il s'agisse de la phase d'ouverture de l'entretien ou des étapes suivantes ainsi que des registres d'analyse mobilisés. Différents styles s'expriment selon notamment la conception du rôle de l'inspection par les inspecteurs eux-mêmes (CROCE-SPINELLI, 2013).

Or l'impact de l'inspection individuelle et de l'entretien n'est pas anodin. D'une part du point de vue de l'engagement professionnel de l'enseignant, ce qui se passe entre l'enseignant et l'inspecteur peut favoriser ou non cet engagement.

Par ailleurs vis à vis de la reconnaissance de l'enseignant dans son établissement voire dans l'académie, l'évaluation de l'inspecteur joue un rôle déterminant.

Enfin pour la carrière de l'enseignant le rapport d'inspection et la note pédagogique ont aussi un poids non négligeable.

Les enjeux de l'inspection individuelle pour les enseignants

Les inspecteurs sont désormais des membres de l'encadrement qui participent au management des ressources humaines. L'avis des inspecteurs peut influencer sur tous les grands actes de gestion des personnels : titularisation, évaluation, avancement, promotion et affectation (circulaire 2009-064, 19 mai 2009).

Par ailleurs une inspection individuelle de gestion est envisagée en début de carrière et à mi-parcours notamment (circulaire 2009-064, 19 mai 2009).

Certes les avis des inspecteurs sont croisés avec ceux des chefs d'établissement qui attribuent une note administrative.

On peut néanmoins raisonnablement s'interroger sur l'adéquation entre les moyens de l'inspection individuelle et les enjeux humains et professionnels sous-tendus.

Face aux gestes et à la professionnalité accrue des enseignants, quelle professionnalité est développée par les acteurs de l'évaluation des pratiques enseignantes ? Dans quelle mesure l'équité et l'égalité de traitement sont-elles assurées ?

Si l'inspection individuelle présente certains atouts :

- expertise d'un acteur externe à l'établissement
- possibilité pour l'enseignant d'avoir un retour sur ses pratiques en dehors du seul retour de ses élèves, des parents ou du chef d'établissement
- conseils expérimentés en direction des novices
- échanges entre professionnels engagés pour la réussite éducative
- Toutefois on peut relever quelques limites :
- insatisfaction exprimée par la plupart des enseignants vis à vis de ce procédé
- mise en cause de l'efficacité même du procédé en raison du stress voire même de la souffrance générée par un acte perçu souvent comme infantilisant
- un événement sur-préparé par l'enseignant qui ne donne pas toujours à voir ses pratiques quotidiennes réelles
- une évaluation qui sous-estime la partie moins visible du travail de l'enseignant : son engagement auprès des élèves, son engagement dans le travail collectif, son engagement disciplinaire, sa réflexivité
- une notation sur des bases bureaucratiques.
- l'absence de référentiel codifié et partagé
- une professionnalité d'inspecteur qui tient davantage d'une expérience antérieure d'enseignant expérimenté que d'une professionnalité d'inspecteur construite, conceptualisée et outillée.

Au final il serait intéressant de mener une recherche sur les effets de l'inspection sur les pratiques enseignantes, en particulier sur les pratiques des professeurs en difficulté ou défaillants.

Par ailleurs il paraît également opportun de poser le problème des différents rôles endossés par l'inspecteur, évaluateur et formateur. Ces rôles sont-ils compatibles ou en tous cas sont-ils conciliables du point de vue de l'enseignant évalué ?

Annexe :

Arrêté du 30 juin 2011 qui propose un référentiel « métier » des corps d'inspecteurs, IEN et IA-IPR.
JORF du 25 août 2011

- Inspecteurs de l'enseignement secondaire
- Définition du métier
- Mettre en œuvre la politique éducative, exercer des missions de pilotage pédagogique, de management et de conseil.
- Activités principales
- Pilotage de l'action éducative dans l'académie.
- Evaluation des pratiques des enseignants et des équipes disciplinaires ou pédagogiques, des enseignements et des établissements (suivi des évaluations nationales, analyse des résultats aux examens, etc.).
- Vérification de la qualité et mesure de l'efficacité de l'enseignement dispensé (respect des programmes, applications des réformes, résultats et acquis des élèves).
- Contribution aux principaux actes de gestion des personnels (recrutement, titularisation, évaluation, avancement, promotion et affectation).
- Conseil aux enseignants, impulsion et développement des bonnes pratiques.
- Détection des talents et promotion de ces derniers en lien avec les services de ressources humaines.
- Conception d'actions de formation continue.
- Conception des sujets et organisation des examens et concours en lien avec les services compétents.
- Animation de groupes d'experts lors de l'écriture de programmes ou des référentiels de formation.
- Savoir-faire
- Conduire des entretiens.
- Jouer un rôle de conseil et d'aide à la décision.
- Evaluer les compétences et détecter des potentiels.
- Initier et conduire des partenariats.
- Réaliser des synthèses.
- Travailler en équipe.
- Connaissances
- Système éducatif et ses enjeux.
- Domaine disciplinaire.
- Techniques de conduite du changement.
- Techniques de management.
- Méthodologie de conduite de projet.
- Technologies de l'information et de la communication/ culture internet.
- Environnement professionnel.

Références :

- ALBANEL Xavier, 2009, Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire, Toulouse : Octarès, 171 pages.
- AUDUC Jean-Louis, 2006, Le système éducatif français, Sceren CRDP Académie de Créteil. 9e édition. 284 pages.
- BESANÇON Raphaëlle, 2014, « L'inspection pédagogique : mal-aimée mais inchangée » in L'Humanité, article paru le 29 septembre 2014.
- CROCE- SPINELLI, 2013, « Des inspecteurs engagés : quels gestes professionnels ? » in JORRO Anne et DE KETELE Jean-Marie (sous la direction de), Bruxelles, De Boeck Supérieur, 206 pages. PP.69-84
- DORIATH Brigitte, MONTAIGU Reynald, PONCELET Yves, RICHON Henri-Georges, 2013, L'évaluation des enseignants, Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, Rapport - n° 2013-035, avril 2013, La Documentation française, 58 pages.

- GILLE Béatrice, 2000, Le pilotage pédagogique : exercice partagé. Les Actes de l'Université d'été de Montpellier du 22 au 27 août 2000, Paris, Ministère de l'Éducation nationale. 156 pages.
- LERCHE Dominique et PETREAULT Gilles, 2008, L'inspecteur d'académie, deux siècles au service de l'éducation, SCEREN, SNIA, 198 pages.
- MONS Nathalie, 2008, « Autonomie et contrôle du travail enseignant », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 48 | 2008, 109-117.
- THEMINES Jean-François et LE GUERN Anne-Laure, 2013, « L'entretien professionnel : d'une action conjointe à un engagement renouvelé entre inspecteurs et enseignants » in JORRO Anne et DE KETELE Jean-Marie (sous la direction de), Bruxelles, De Boeck Supérieur, 206 pages. PP.55-68
-

L'évaluation des enseignements à l'université, la marchandisation de l'éducation et ses effets sur les savoirs enseignés

Lucie Roger

Au Québec, prétextant un souci d'amélioration de la qualité des enseignements, les universités proposent aux étudiants d'évaluer leurs enseignements reçus. Pour inciter les étudiants à répondre à ces évaluations (qui se font de plus en plus en ligne), les universités et les facultés mettent en place des incitatifs divers allant de l'accessibilité des résultats de l'étudiant à la participation à un tirage au sort. Or cette logique d'évaluation pose plusieurs interrogations : Les étudiants sont-ils en mesure d'évaluer la qualité d'un enseignement universitaire (peu importe le niveau d'expérience de l'enseignant) ou ne s'agit-il pas plutôt d'une enquête de satisfaction de la clientèle, qui repose davantage sur des impressions de bien-être en classe ? Face à une recrudescence d'embauche des chargés de cours pour le premier cycle universitaire et de la précarité de ces emplois, ces évaluations ne risquent-elles pas d'avoir pour effet une sur-notation par les chargés de cours des travaux des étudiants ? Les universités, par ces questionnaires aux étudiants se déchargent-elles de la responsabilité d'assurer elle-même la surveillance et la régulation de la qualité des formations ? Ces questions ont déjà été soulevées et étudiées, (Murray, 1997; Bernachez, 2009; Conseil supérieur de l'éducation, 2013), mais les réponses restent évasives, parfois contradictoires.

Or, s'il est un effet que nous ne pouvons nier, c'est l'effet de ces évaluations sur le plan humain. Derrière chaque enseignement évalué, il y a toujours un enseignant et peu importe les critères, celui-ci se sent inévitablement directement mis en cause dans ces évaluations. Pour chercher à éviter les effets dévastateurs sur le plan humain de telles évaluations, les universités établissent pourtant des critères qui ne portent pas sur l'enseignant, mais sur les enseignements. Nous retrouvons donc parmi les critères courants :

- La conformité des enseignements et du plan de cours
- La pertinence des travaux proposés
- La clarté des critères d'évaluation
- Le sentiment de bien-être en classe (possibilité de poser des questions)
- L'usage des nouvelles technologies
- La charge de travail adéquate
- La bonne structuration du cours
- Le sentiment d'avoir appris quelque chose
- L'utilité du cours

S'ajoutent à ces critères les commentaires et remarques des étudiants qui reposent sur leur propre perception de ce que devrait être un cours universitaire. Si l'on considère donc que les enseignants se sentent mis en cause dans ces évaluations et que tant les enseignants que les étudiants s'inscrivent,

même malgré eux, dans une logique de marchandisation de l'éducation, nous pouvons supposer que les enseignants tenteront de répondre à ces demandes. Cependant, à ces critères, qui relèvent de questions organisationnelles et qui s'appuient sur le bien-être et la perception d'étudiants ne pourront être proposées que des réponses organisationnelles. Quid des recherches, des découvertes scientifiques, des savoirs fondamentaux et du développement de la pensée critique des étudiants. La réponse organisationnelle devient ainsi une réponse marketing qui cherche à satisfaire la clientèle, au détriment, peut-être de l'essentiel...

Afin de démontrer l'aspect clientéliste véhiculé par ces évaluations, nous nous appuyerons sur une étude de la documentation qui a permis de mettre en place les processus d'évaluation dans les universités québécoises. Nous présenterons une analyse détaillée des critères retenus pour les évaluations et des démarches mises en place avant, pendant et après les évaluations des enseignements par les étudiants. L'enjeu de cette communication est de poser un regard critique sur les évaluations des enseignements des universités québécoises et d'identifier les effets possibles de ce processus sur les savoirs à enseigner.

Références :

Bernatchez, Jean (2009). « Principes, modalités et enjeux de l'évaluation des activités des professeurs d'université au Québec », *Questions Vives*, 6(12), 13-27.

Conseil supérieur de l'Éducation (2012). *L'assurance-qualité à l'université : une conception à promouvoir et à mettre en oeuvre*. Québec : CSE

Murray, Harry G. (1997). « Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching? », *International Journal of Academic Development*, vol. 2, no 1, p. 8-23.

Les référents utilisés pour l'évaluation

L'évaluation des étudiants en stage par les formateurs de terrain : Usage et nature des référents mobilisés

Bernard André

La plupart des formations à l'enseignement se font sur un mode d'alternance, exposant les étudiants tant à des savoirs académiques qu'à la réalité professionnelle au travers de stages. Les allers-retours entre les deux lieux de formation, représentant non seulement deux communautés de pratique distinctes (Lave & Wenger, 1991), mais aussi deux communautés épistémiques différentes (Delamotte, 2004). Se pose ainsi la question de l'évaluation des compétences professionnelles des étudiants en stage : à laquelle de ces communautés se rattachent les référents utilisés dans l'évaluation ? Portent-ils la trace d'une communauté en particulier, ou des deux communautés ? Les référents « officiels », tels les référentiels de compétences, sont-ils les référents effectifs ?

Notre recherche empirique s'est centrée sur deux questions :

- Quels sont les référents utilisés et identifiés par les formateurs de terrain dans leur évaluation, ainsi que les enjeux liés à l'utilisation de ces référents ?
- Les référentiels étant dans le dispositif et dans les pratiques des formateurs un élément important, quels sont les obstacles liés à leur usage ?

C'est une recherche qualitative. Il ne s'agit pas de quantifier la fréquence d'apparition de tel ou tel aspect pour une analyse statistique, mais d'identifier, dans une approche clinique, les différents éléments nommés par les formateurs de terrain relatifs à nos deux questions. Nous avons analysé 248 bilans de formation rédigés par des formateurs de terrain vaudois (Suisse) à l'issue de leur formation. Une première lecture des textes a permis d'identifier les thématiques abordées et de les catégoriser. Ces catégories ont ensuite été utilisées pour coder au travers d'une seconde lecture l'ensemble des textes. Des 3870 éléments codés, nous en avons retenu ici 219 directement reliés aux questions abordées dans cette recherche.

Nos analyses identifient quatre types de référents mobilisés par ces formateurs : le référentiel et les documents qui lui sont associés (niveaux de maîtrise, critères d'évaluation lorsqu'ils sont présents) ; le collectif formé des collègues formateurs de terrain avec lesquels il existe des occasions d'échange ; l'expérience personnelle et professionnelle, comme formateur de terrain ou comme enseignant ; et enfin les cadres théoriques : ceux de la formation d'enseignant, de formateur de terrain ou issu de lectures, de formations continues, etc.

- Dans l'évaluation des compétences de l'étudiant, le référentiel et les documents de suivi de stage occupent une place centrale. Avec ses composantes et ses niveaux de maîtrise, le référentiel est présenté dans le dispositif d'évaluation des étudiants en stage comme LE référent de cette évaluation. Nos données révèlent deux obstacles, relatifs d'une part à la compréhension du référentiel, d'autre part à son utilisation.
- Le collectif apparaît à la fois comme une ressource et comme le lieu d'interrogations, voire de doutes. Il est une ressource quand il amène à une modération sociale permettant d'ajuster sa compréhension du référentiel, ses attentes, ses interprétations ; mais ce même collectif peut être aussi une source de doutes, lorsque les échanges mettent en évidence des

interprétations différentes du référentiel et des valuations (Dewey, 2011) autant que des évaluations discordantes quant aux observations faites.

- Si l'expérience personnelle ou professionnelle apparaît clairement dans les référents utilisés, c'est peut-être parce qu'elle participe de la même nature pragmatique que ce qui est observé. L'expérience apparaît donc simultanément comme ce qui est le plus présent, le plus proche, et en même temps ce qui est le plus fragile lorsqu'il s'agit d'argumenter lors de sa transformation en normes d'action.
- Le corpus analysé met en évidence une distance variable avec les cadres théoriques. Trois situations se présentent : dans la première, la distance entre le référentiel expérientiel et théorique est reconnue sans être travaillée. Dans la deuxième, cette même distance est aussi présente, mais thématisée comme problème à dépasser. Dans la dernière, le formateur explicite son travail pour passer d'un référentiel presque exclusivement expérientiel à un référentiel théorique, poussé par la confrontation avec l'étudiant. Ces trois postures différentes montrent le travail nécessaire pour mobiliser des référents théoriques, lorsque ceux-ci ne font pas partie des réflexions habituelles de l'enseignant qui devient formateur de terrain.

Une version plus développée peut être trouvée sous :

André, B. (2016). L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stages. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 2(1). (<http://www.e-jref.org>)

Références :

- Delamotte, E. (Ed.). (2004). Communautés de connaissance. Lille: Presses universitaires de Lille, Septentrion.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris: La Découverte.

**Dispositif de formation en alternance de futurs
enseignants de la scolarité primaire.
L'évaluation du point de vue des praticiens formateur
à la Haute école pédagogique du canton de Vaud**

Bernard André, Pascal Golay

La formation des enseignants repose sur deux piliers. D'une part une approche académique constituée de cours et de séminaires comme pour n'importe quelle formation de niveau tertiaire, et, d'autre part, un apprentissage *in situ* des gestes professionnels spécifiques à la profession enseignante. Les Hautes écoles pédagogiques (HEP) cherchent à allier simultanément ces deux perspectives dans les cursus de formation à l'enseignement qu'elles proposent. Dans cette perspective, les cursus proposés par les HEP intègrent tous un ou plusieurs stages qui consistent pour l'étudiant à aller se confronter à la réalité du métier d'enseignant sur les lieux mêmes de son exercice, à savoir des classes dans des établissements scolaires de la scolarité obligatoire ou du secondaire postobligatoire, sous la responsabilité d'enseignants appelés, dans le canton de Vaud (Suisse), praticiens formateurs.

Dans ce contexte, le concept d'évaluation se conçoit de manière multiple et apparaît comme riche de

significations. En particulier, l'évaluation qui résulte du regard porté par le praticien formateur, qui est à la fois un praticien du terrain (enseignant), mais aussi dans une relation professionnelle avec la HEP en tant qu'il participe, par l'évaluation qu'il porte sur le stagiaire qui lui est confié durant les stages, à la constitution d'un cursus académique certifiant.

Les questions de cette enquête ont été élaborées sur la base d'une recherche exploratoire antérieure (André, 2013, 2014) qui avait permis de dégager un certain nombre d'hypothèses que nous avons voulu tester.

Cette recherche s'est effectuée au moyen de la passation d'un questionnaire en ligne auprès de praticiens formateurs du primaire. 184 réponses ont été obtenues (Taux de réponse : 33,2 %). Les résultats mettent en évidence un usage contrasté des référents mobilisés, que sont : les cadres théoriques, le référentiel de compétence et les documents afférents, le collectif et l'expérience professionnelle ou personnelle. Nous discuterons de quatre aspects qui ressortent de cette enquête :

- Le positionnement ambigu des praticiens formateurs par rapport aux aspects théoriques de l'enseignement. Bien que privilégiant l'aspect pratique, en particulier leur expérience d'enseignant, lorsqu'ils évaluent les enseignants stagiaires, les praticiens formateurs ne désirent pas déléguer la totalité des aspects théoriques de l'évaluation à l'institution de formation (HEP). Ainsi, ils revendiquent, en matière d'évaluation, d'être les possesseurs de connaissances théoriques spécifiques issues de leur expérience professionnelle pratique.
- L'apparente assurance des praticiens formateurs lorsqu'il s'agit d'évaluer négativement un candidat. Le doute n'est pas de mise lorsque les praticiens formateurs portent une évaluation, notamment une évaluation négative. Ils sont certains de leurs jugements. Ils considèrent leurs évaluations comme des jugements objectivement « justes », qui ne dépendent pas d'une quelconque part de leur subjectivité. Ainsi, l'évaluation attribuée n'est pas une représentation pour eux, mais une réalité objective de la valeur de l'évalué.
- La solitude affirmée et assumée des praticiens formateurs, qui sert de cadre à leurs activités d'évaluation. Les praticiens formateurs n'éprouvent aucun besoin de collaborer avec quiconque lorsqu'il s'agit de porter des évaluations. Ils ne sollicitent que très rarement un regard extérieur au leur lorsqu'il s'agit d'évaluer. Les praticiens formateurs résolvent leurs « problèmes » avec leurs enseignants stagiaires respectifs à la manière d'un couple, sans solliciter de soutien extérieur. En contrepartie, ils ne cherchent pas particulièrement à « fouiller » pour savoir comment se déroulent les stages chez leurs collègues praticiens formateurs.
- Finalement, les praticiens formateurs affirment que leurs évaluations dépendent de critères précis, mais qu'ils sont cependant globaux et non référencés dans de quelconques grilles d'évaluation personnelles. Ils font confiance en premier lieu à leur expérience professionnelle pour évaluer. La recherche montre aussi qu'il existe une dépendance étroite entre le degré d'accord exprimé par les praticiens formateurs concernant l'utilité de leur expérience professionnelle en tant que praticien formateur pour l'évaluation du stage et le nombre d'années qu'ils ont accumulées en tant que praticien formateur. Ainsi, plus leur expérience professionnelle en tant que praticien formateur est longue, plus les praticiens formateurs estiment que celle-ci est utile pour l'évaluation du stage.

Références :

- André, B. (2014a). Jugement professionnel et évaluation des compétences professionnelles dans la formation à l'enseignement. Congrès SSRE 2014 : « Compétence et performance dans la recherche en éducation », Lucerne.
- André, B. (2014b). Évaluer les compétences des étudiants en stage dans la formation à l'enseignement. Congrès SSRE 2014 : « Compétence et performance dans la recherche en éducation », Lucerne.
- André, B. (2014c). Pour qui les référentiels de compétences sont-ils une référence ? Conférence « Culture et politique de l'évaluation en éducation et en formation », ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation), Marrakech.
- André, B. (2013a). Évaluer la formation pratique des enseignants : enjeux, défis et propositions. *Revue française de pédagogie* (184), 5-14.

- André, B. (2013b). Le coût subjectif de l'évaluation : un enjeu pour la qualité. Conférence « La qualité de l'évaluation », Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation, Québec.
- André, B. (2013c). S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante. Berne : Peter Lang.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative. Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. (1994). Évaluer : quel référentiel ? Bruxelles : De Boeck.
- Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes* (156), 26-34.
- Latour, B. (1989). *La Science en action*. Paris : La Découverte.
- Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Editions lo.
- Weiss, J. (1986). La subjectivité blanchie ? In J.-M. De Ketele (Éd.). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (pp. 91-105). Bruxelles : De Boeck.
- Zinguinian, M. & André, B. (sous presse). Approche comparative de deux instruments d'évaluation relatifs à l'aptitude à enseigner. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*
-

Étude des pratiques enseignantes en formation par alternance : Genèse de gestes professionnels et pragmatisation de concepts didactiques

Virginie Billon, Caroline Bulf, Martine Champagne, Lalina Coulange, Yann Lhoste

Nous présenterons quelques éléments saillants de l'analyse de la pratique de deux étudiantes du Master MEEF (Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation), Tilda et Joséphine, observées lors de visites durant leur stage de mise en responsabilité dans des classes de cours moyen d'école primaire (élèves entre 9 et 11 ans) et de grande section de l'école maternelle (élèves entre 5 et 6 ans). Le projet d'enseignement d'une de ces étudiantes porte sur la reconnaissance et/ou la construction de droites parallèles et la conduit à faire le choix de réactiver en début de séance des connaissances relatives aux droites perpendiculaires ; c'est l'analyse de cet épisode que nous avons choisi de présenter. Nous étudions comment le rapport au savoir mathématique de cette enseignante mais aussi sa conception de ce qu'est apprendre en mathématique se retrouvent en tension tout au long du déroulement de la séance, par le biais des médiations langagières mises en œuvre, dans le cadre du développement de nouveaux concepts professionnels à acquérir (Vygostki, 2014), faisant plus ou moins état de représentations langagières des étudiants comme « outil potentiellement professionnel ». Ainsi la volonté de ne pas vouloir mettre les élèves en échec va-t-elle venir faire obstacle à la conception véhiculée en formation de ce qu'est « faire des mathématiques » : se confronter à des problèmes et s'acculturer à des pratiques spécifiques.

En vue d'approfondir cette perspective, l'analyse d'une séance sur le même thème dans la classe d'un enseignant depuis plus de 30 ans, Francis, interroge l'origine et les conditions de développement de certains gestes professionnels (Bucheton, 2009) et/ou de postures didactiques en construction. Sans légitimer les pratiques des enseignants expérimentés, cette perspective permet de produire des hypothèses pour expliquer les processus de développement professionnel des étudiants en formation : des concepts théoriques didactiques peuvent outiller de manière précoce les pratiques enseignantes, à la condition toutefois que ces concepts fassent l'objet d'une pragmatisation (dans un sens proche de celui de P. Pastré, 2011). C'est pourquoi il nous semble intéressant de suivre les processus d'appropriation et de pragmatisation de certains concepts travaillés à l'université sur une année de formation.

Afin d'y parvenir, nous nous focalisons plus particulièrement sur l'implication des élèves, la différenciation ou remédiation des objets de savoirs sollicités au cours des médiations langagières, lors des interactions orales et ou écrites. Les points envisagés par les analyses sont les suivants :

- Comment se négocient les contextes favorables aux apprentissages ?
- Comment se construisent les objets de savoirs visés ?
- Comment se réalisent des déplacements et des dénivellations de langage attendus des élèves ?

Cette démarche d'identification permettrait éventuellement de pouvoir élaborer des paliers ou des manifestations caractérisées, en vue d'établir leur évolution au cours de la formation.

Le dispositif de formation des enseignants observés dans cette recherche est construit sur la base des travaux de A. Le Bas (2007) et de F. Outre (2011). « Être enseignant » pour A. Le Bas, c'est différencier le couple enseigner/apprendre en mettant en relation trois classes de problèmes professionnels au cœur desquels se nouent différents conflits potentiels caractérisés par :

- des dimensions portant sur les procédures et les produits, relatives à la tension entre élève et savoir ;
- des dimensions individuelle et collective, relatives à la tension entre élève et institution ;
- les dimensions fonctionnelles des savoirs et les dimensions formelles, relatives « aux savoirs » et aux prescriptions institutionnelles.

Dans l'activité enseignante, ces trois classes de problèmes sont rencontrées simultanément. Or, un dispositif de formation impliquant nécessairement la construction d'une progressivité, le choix a été fait d'organiser la problématisation selon des paliers successifs. S'ensuivent différents objets mis à l'étude :

- l'élaboration d'observables relevant de l'implication des élèves dans l'activité d'apprentissage ;
- la construction des conditions favorables à une confrontation authentique des élèves aux savoirs disciplinaires dans des dispositifs appropriés et visant le dépassement de la conception magique de la tâche ;
- la gestion des interactions d'apprentissage afin de faire vivre les contenus d'enseignement.

Ces trois étapes de « problématisation professionnelle » sont en phase avec des critères évaluatifs qui valident la formation, à la fois par le biais de l'analyse des pratiques enseignantes en stage lors de la visite du formateur, et au sein de l'écrit de travail professionnel pensé comme écrit réflexif sur la pratique enseignante. Une analyse diachronique des visites en classe et des écrits réflexifs donne des pistes pour formuler des hypothèses sur les relations de continuité et de discontinuité entre les concepts travaillés en formation et leurs conditions de pragmatisme. Nos premiers résultats, portant aussi sur d'autres cas d'étudiants en formation, semblent montrer que les concepts travaillés en formation outillent davantage les enseignants débutants pour analyser de façon critique leur pratique professionnelle qu'ils ne sont en mesure de les aider à faire classe.

En effet, pour Tilda, en mathématique, les objets de formation du semestre 1 correspondent à l'implication des élèves et au choix de situations dites robustes alors que le semestre 2 à l'époque allait plutôt se concentrer sur les apports didactiques en géométrie dans l'unité d'enseignement (Ue) de mathématiques et sur la médiation Enseignant-élève dans l'Ue de suivi de stage.

Certains points d'appui ont été construits par la formation et seront utiles pour la suite. A travers les différents écrits à faire pour la formation, une autre étudiante, sur le même domaine, a « progressé » et a formalisé *a posteriori* des éléments importants concernant le temps long de l'apprentissage (enseigner ne suffit pas pour que les élèves apprennent). Le rôle de certaines variables didactiques non prise en compte sont investies, des obstacles potentiels comme la difficulté relevant de l'utilisation de l'équerre ou de certains supports sont mieux perçus, etc.

Certaines conceptions relèvent de représentations en cours de construction quant aux savoirs en jeu. La priorité de la gestion de la classe et la mise en activité de tous les élèves occupent le devant de la scène, en vue d'éviter de mettre en échec les élèves.

Une priorité terminologique assez formelle très présente prend le pas sur la construction des droites perpendiculaires et sur la construction du concept.

Pour Joséphine, en grande section de maternelle, la confrontation de ses conceptions à propos de ce qu'est « apprendre à parler » lors de ce qui est restitué du vécu ou de ce qui est raconté montre des tensions à l'oeuvre. Ses façons de penser le projet langagier entrent en contradiction avec les résultats

obtenus en situation et des savoirs didactiques peu à peu pris en compte en début de formation. « Apprendre à parler », ne se réduit pas à donner la réponse ou employer des termes lexicaux, ce qu'elle tente d'induire avec une réponse attendue qu'elle formule. Au moment de l'analyse de pratiques, une grande déception et le constat de l'omniprésence de l'enseignante stagiaire dominant ; des écarts entre ce qui était prévu et ce qui s'est réalisé sont actés. L'écrit professionnel envisage d'autres variables (moins d'élèves, moins d'images, un travail davantage en interaction avec un binôme d'élèves), mais surtout la mise en mots de l'expérience distanciée, dans un contexte pertinent pour l'élève, afin de solliciter l'emploi du lexique en situation.

En fin de formation, et dans la même classe, la situation langagière de Joséphine propose un récit complexe à mettre en lien avec un conte patrimonial (ses intentions sont omises dans la présentation de la situation). La préparation, étoffée, envisage à nouveau des obstacles langagiers lexicaux. La difficulté du récit, raconté par Joséphine à sa façon, provoque des intrusions intempestives d'élèves qui font état d'un questionnement ou d'incompréhensions. On retrouve tout au long de la séance des gestes organisés dans l'action par un jeu portant sur les obstacles lexicaux, et des ruptures de contrat servant son objectif : Joséphine prend en compte les rares assertions des élèves qu'elle juge erronées pour solliciter à nouveau la classe. Les questions prévues, factuelles, sont alors ajustées par différentes interventions visant à construire des schématisations des actions en cours représentées physiquement. Des reformulations simplificatrices visent à s'assurer de la situation initiale comprise, des reprises sollicitées sont ajustées à chaud afin de s'assurer que les éléments à mobiliser dans la séance suivante seront accessibles. Cependant la question reste prégnante : la représentation de la compréhension, pour Joséphine est essentiellement dépendante du lexique, point de vue récurrent dans son mémoire. Le partage des discours, s'il est possible en situation, n'est que peu présent dans ses représentations convoquées dans le mémoire.

Que peut-on dégager des points précédents ? S'agit-il de traces de pragmatisme et/ou de conceptualisation ? Dans quel ordre interagissent-ils ? Une étroite dépendance des retours sur la pratique rendent compte de constantes évolutions de concepts ou des notions disciplinaires et contribuent à solliciter des mises en œuvre de façon plus anticipée et plus efficaces quant aux contraintes susceptibles de mobiliser des objets de savoir apparents à l'intention des élèves.

Cependant la question de l'évaluation reste entière, d'une part par rapport à un référentiel de 14 compétences qui évolue vers 19 compétences (14 spécifiques et 5 génériques actuellement). D'autre part des modalités fluctuantes d'une année sur l'autre sont en tension (les rentrées successives ne donnant pas lieu aux mêmes dispositifs de prise en charge de la classe ni aux mêmes suivis sur le terrain, une logique des coûts pilotant la formation). Enfin, si des critères progressifs sur les différents semestres sont partagés par les formateurs intervenant dans l'accompagnement, ces critères le sont moins par d'autres formateurs, moins impliqués. L'aide à l'entretien d'auto-évaluation construit en vue de provoquer une conscientisation des obstacles rencontrés et de lier des dimensions pragmatiques et conceptuelles propice à des échanges fructueux, reste un sujet de formation de formateurs, les acteurs de l'institution et du terrain ayant encore à s'en emparer conjointement.

Les concepts didactiques introduits en formation auprès de jeunes enseignants provoqueraient en premier lieu un mouvement de conceptualisation plus que de pragmatisme, même si nous voyons dans ces premières conceptualisations un potentiel de pragmatisme à venir.

Références :

- Arditi S., Bulf C., Celi V., Coulange L. (2013) Récupérer l'activité mathématique des élèves dans des tâches de construction en géométrie, cela s'apprend ? Atelier au colloque de la COPIRELEM, Nantes (IUFM Montpellier) [CD-rom].
- Bucheton, D. (éd.) (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.
- Bulf C., Champagne M., Coulange L., Lhoste Y., Rebière M., Schneeberger P. (2013) Formation didactique et développement professionnel des enseignants débutants dans le 1er degré – Etude des effets d'un dispositif de formation à partir d'une étude de cas. Colloque international Interlabos de St Germain en Laye sur « la circulation des savoirs entre recherche et formation ».
- Brousseau G. (1998) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoir : L'hypothèse énonciative. *Forumlecture.ch*, (3)
- Jorro A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris, France. <halshs-00195900>
- Jorro A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 2005, 27 (2), p 33-47
- Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et formation*, (48), 47-60.
- Le Bas A. (2007). Didactique professionnelle, formation des enseignants et problématisation. *Recherche en Éducation*, (3), 109-124.
- Ouitre, F. (2011). Développement professionnel et paliers de professionnalité : Le cas de la formation des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive. *Recherche en Éducation*, (11), 151-163.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : Bilan et nouvelles perspectives. *Éducation Permanente*, (139), 13-35.
- Schneeberger, P. & Lhoste, Y. (2013). Le développement professionnel des étudiants dans un dispositif de formation initiale : impact des apports des recherches en didactique des sciences de la vie et de la Terre. 13e colloque international du Réseau Recherche Éducation Formation (REF). Genève, 11 sept. 2013.
- Vygostki, L-S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris, La Dispute.

Etude des pratiques enseignantes en formation par alternance : Genèse de gestes professionnels et pragmatisme de concepts didactiques

René Barioni, Soraya de Simone, Daniel Martin

Dans le domaine de la formation initiale des enseignants, un consensus s'est installé quant à la nécessité de dispositifs qui prévoient des moments de théorie et de pratique selon une alternance qui leur est propre. Maubant et Roger (2014, p.12) considèrent même cette dernière « comme une pédagogie, c'est-à-dire un acte d'éducation où l'on ne peut dissocier la réflexion sur les finalités de la délibération sur les moyens ». Étroitement lié au dispositif d'alternance, le tutorat, parfois désigné par le terme de mentorat ou de coaching, est devenu central dans les formations professionnelles, participant au développement d'une alternance à visée intégrative, cherchant ainsi à dépasser une simple juxtaposition théorie-pratique (Vanhulle, Mehran et Ronveaux, 2007). Les publications dans ce champ sont nombreuses. Ainsi, Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, et Bergen, (2008) s'intéressent aux pratiques, rôles et fonctions des tuteurs et superviseurs alors que Hétier et Le Mouillour (2011) mettent en avant les difficultés des conseillers pédagogiques à maintenir une posture de sollicitation réflexive de la part de l'enseignant débutant, privilégiant la suggestion de conseils pragmatiques. Si Chaliès, Cartaut, Escalié, et Durand (2009) plaident pour une amélioration de la formation des tuteurs, Moussay, Etienne et Méard, (2009) vont dans le même sens et soutiennent le développement d'une dimension collective du tutorat. Plus récemment, Bécue (2015) s'est intéressé à la compréhension de l'élaboration de conclusions dans une situation d'entretien-conseil entre enseignants débutants et conseillers pédagogiques. Enfin en lien direct avec notre objet de recherche, quelques travaux ont étudié les rapports de stage notamment en analysant les savoirs convoqués par les formateurs (Rondelli et Leclaire-Halté, 2011) ou encore les différentes cultures de la visite de stage inscrites dans ces rapports (Briquet-Duhazé et Buhot, 2005).

Le dispositif de formation initiale des enseignants primaires d'une Haute école pédagogique (HEP) de Suisse romande prévoit une possibilité de stage « en responsabilité » durant la troisième année. Les formateurs de la HEP³ se rendent deux fois par année dans les classes où les étudiants effectuent ce type de stage et observent le déroulement d'une à deux périodes d'enseignement. Ces visites ont prioritairement une visée d'encadrement formatif de l'étudiant et débouchent sur un rapport de stage rédigé par le formateur, puis envoyé au stagiaire quelques jours après la visite.

Cette recherche consiste à analyser une dizaine de rapports de stage effectués sur la base d'une vidéo d'une leçon ordinaire portant sur le réchauffement climatique et dispensée par une étudiante à des élèves de 11-12 ans. L'enregistrement a servi de support à la rédaction de rapports de stage « fictifs » réalisés par des formateurs appartenant à une même unité d'enseignement et de recherche dont les thématiques portent sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. La consigne de rédaction donnée aux observateurs était : *Visionnez la vidéo en adoptant la posture que vous tenez habituellement lorsque vous faites une visite de stage et rédigez un rapport à visée formative destiné au stagiaire.*

Nos questions de recherche étaient les suivantes :

- Quels sont les savoirs mobilisés par le formateur/superviseur ?
- Sur quoi portent les conseils proposés à la stagiaire ?
- Quelles sont les conceptions de formation véhiculées par les rapports de stage ?

Pour y répondre, nous avons notamment convoqué les différents systèmes didactiques (Barioni, 2012) qui apparaissent dans ce modèle de formation en alternance, ainsi que la théorie de l'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) et le concept de mémoire didactique (Brousseau & Centeno, 1991). Il a également été nécessaire de procéder à une distinction, d'une part, entre savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner (Hofstetter et Schneuwly, 2009) et, d'autre part, entre interventions sur les actes et interventions sur le sens (Portugais, 1995). Les analyses ont permis de mettre en évidence, non seulement, la spécificité de ce type de supervision, mais également une grande diversité des rapports de stage, que ce soit au niveau de la forme, des contenus traités, des concepts théoriques mobilisés et plus globalement des conceptions de la formation véhiculées, alors même que ces rapports ont été rédigés par des formateurs/superviseurs appartenant à une même unité. Ces résultats interrogent en particulier la pertinence de ce modèle de supervision duale tout en prolongeant les réflexions de Moussay, Etienne et Méard, (2009) à propos d'une dimension collective du tutorat.

Références :

- Barioni, R. (2012). Formation initiale et enseignement des mathématiques : regard sur le travail de l'étudiant-stagiaire par le formateur en institution et le formateur de terrain. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, Varia, 14, 197-219.*
- Bécue, A. (2015). L'accompagnement des enseignants débutants du primaire : comment s'élaborent, lors des entretiens-conseils, les processus permettant la construction de savoirs professionnels ? *Recherches en éducation, h. s. 7.*
- Briquet-Duhazé, S. & Buhot, É. (2005). L'analyse des pratiques dans les rapports de stage en formation initiale des professeurs des écoles et la question des savoirs professionnels. In J.-P. Astolfi (dir.). *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp. 99-110). Rouen : P.U.R.
- Brousseau, G. & Centeno, J. (1991). *Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant*. In *Recherches en Didactique des Mathématiques, 11/2 & 3*, p. 167-210. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié G. & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation, 61, 85-129.*
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review, 3(2), 168-186.*
- Hétier R. et Le Mouillour S. (2011). La temporalité à l'oeuvre dans les entretiens de formation. In J.-Y. Robin & I. Vinatier (dir). *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants* (pp. 163-184). Paris : L'Harmattan.

³ Parfois désignés ailleurs sous le nom de « superviseurs »

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). Introduction. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir), *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* pp. 7-40). Bruxelles : De Boeck.
- Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne : Peter Lang.
- Moussay, S., Etienne, R. & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie, Varia*, 166, 59-69.
- Rondelli, F. & Leclaire-Halté, A. (2011). Les savoirs convoqués par les formateurs dans les rapports de visite de stages de professeurs des écoles, *Lidil*, 43, 89-102.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). L'action conjointe du professeur et des élèves. In G. Sensevy et A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.) *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck. Collection : Raisons éducatives (11).

Les outils d'évaluation des pratiques enseignantes

Évaluer le profil interactif d'enseignants en formation pour le secondaire à l'aide du Système de Codage des Interactions Individualisées survenant en Classe (SCIIC)

Laura Luiu, Lara Laflotte, Philippe Wanlin

L'investigation des interactions en classe s'est développée notamment au sein du paradigme processus-produit (Seidel & Shavelson, 2007). Ces recherches ont typiquement corrélé la fréquence de comportements verbaux (processus) avec les résultats des élèves à des tests (produit). Nous nous inspirons de leurs grilles d'analyse des interactions pour examiner les formes de communications verbales et leurs facteurs sous-jacents.

L'outil de Bellack, Hyman, Smith & Kliebard (1966) analyse la communication en 3 axes : ses fonctions pédagogiques (structurer, solliciter, répondre, réagir), son contenu (discussions dans le thème ou sur l'organisation et la discipline) et les processus de traitement du contenu (analytique, empirique ou évaluatif). Le premier axe contient des conduites impactant les apprentissages par l'apport de structure, le questionnement ou l'évaluation des réponses et le guidage-modélage (Kyriakides, Christoforou, & Charalambous, 2013). Les méta-analyses insistent aussi sur les bénéfices de cet axe (Hattie, 2009) et des deux autres (Donker, de Boer, Kostons, Dignath van Ewijk, & van der Werf, 2014).

Wright et Nuthall (1970) ont précisé les fonctions de sollicitation et de structuration. Zahorik (1968) distingue deux types de réactions : les feedbacks directs clôturant vite l'interaction vs indirects tendant à la prolonger. De Landsheere (1969) introduit les fonctions d'évaluation et d'affectivité positives ou négatives des feedbacks et Bayer (1972) distingue ceux ayant la vocation à évaluer, à structurer, à contrôler ou à développer la cognition des élèves. Ces distinctions concordent avec les types de feedbacks identifiés dans les théories psychologiques de l'apprentissage (Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2013) et structurent des recherches contemporaines (Hattie, 2009).

La plupart des recherches de cette perspective montrent, d'une part, que plus de 80% des fonctions pédagogiques sont des structurations, des sollicitations et des réactions et, d'autre part, que plus de 75% des interactions se ramènent à la triade sollicitation de l'enseignant - réponse de l'élève - réaction de l'enseignant (Crahay, 2006). Par ailleurs, les enseignants du secondaire tendent à privilégier les feedbacks les plus simples (Voerman, Meijer, Korthagen, & Simons, 2012).

Nous inspirant des méthodes de recueil du paradigme processus-produit, nous avons construit le Système de Codage des Interactions (Individualisées) survenant en Classe [SCI(I)C] pour identifier avec précision les formes des interactions maître-élèves.

Le SCI(I)C permet de relever toute interaction indifféremment de son producteur. Généralement, ces comportements sont verbaux et observables (audibles), sont influencés par les caractéristiques des enseignants et des éléments contextuels et influencent les performances des élèves. Le SCI(I)C rassemble 15 composantes : les structurations, les sollicitations, les interventions – induites, spontanées, d'amélioration et de dépassement –, les feedbacks – positifs, négatifs, d'amélioration ou de développement – et, enfin, les contrôles des méthodes de travail, de l'attention ainsi que l'apport d'aide.

Par des enregistrements audio les prestations de 21 enseignants en formation pour le secondaire genevois (Suisse), 42 leçons de 45 minutes (2 leçons par enseignant) ont été codées à l'aide du SCI(I)C.

Les résultats obtenus, via une analyse en classes latentes, aboutissent à deux profils interactifs correspondant, pour l'un à un enseignement transmissif pur et pour l'autre, à un enseignement tendant à user une approche transmissivo-constructiviste. Hélas, les profils d'interaction favorisent peu les stimulations cognitives par feedbacks de prolongement ou les améliorations récurrentes. Les analyses portent ensuite sur des facteurs liés à l'adoption des profils interactifs dont des variables « d'état » (sexe, degré et matière enseignés, ancienneté ou expérience) et des variables doxiques telles que les conceptions sur les approches d'enseignement, le profil de gestion de la discipline et le sentiment d'auto-efficacité à enseigner. Aucune de ces variables ne sont statistiquement associées avec les profils identifiés hormis l'expérience qui tend vers la significativité : les enseignants totalisant un contact plus ancien avec des élèves adopteraient davantage le profil transmissif pur.

Les résultats sont discutés à la lumière des recherches décrivant les interactions tout en tenant compte des facteurs liés à l'appartenance typologique. Les comportements interactifs des profils seront comparés avec les constats des recherches méta-analytiques (Hattie, 2009) afin de documenter leur lien avec l'efficacité pédagogique en termes d'apprentissage pour les élèves. Des perspectives de recherches (e.g. apports du SCIC pour les comparaisons à large échelle et pour des matières différentes) et des implications pour la formation pédagogique générale des enseignants (e.g. existence de profils plus favorables pour les apprentissages) seront au centre de nos débats.

Références :

- Bayer, E. (1972). Analyse multidimensionnelle de la communication verbale en classe. Université de Liège.
- Bellack, A. A., Hyman, R.T., Smith, F.L., & Kliebard, H.M. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Crahay, M. (2006). Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ? Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- De Landsheere, G. (1969). Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe. Bruxelles: Direction générale de l'Organisation des Etudes.
- Donker, A. S., de Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C. C., & van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 11(1), 1-26.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. (2013). What matters for student learning outcomes: a meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152.
- Seidel, T., & Shavelson, J. S. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77, 454-499.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1-15.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107-1115.
- Wright, C., & Nuthall, G. (1970). Relationships between teacher behaviors and pupil achievement in three experimental elementary science lessons. *American Educational Research Journal*, 7, 477-491.
- Zahorik, J. A. (1968). Classroom feedback behavior of teachers. *Journal of Educational Research*, 62, 147-150.

Un dispositif pour évaluer les gestes professionnels des enseignants en formation : L'exemple de la physique à Genève

Claudio Lucchesi, Jérôme Thévenaz, Laura Weiss

Introduction

La formation des enseignants en physique à Genève, en alternance entre cours universitaires et pratique sur le terrain, requiert des étudiants la capacité à transférer les connaissances étudiées, d'ordre théorique, dans leur pratique en classe ainsi que l'aptitude à autoévaluer cette dernière.

En effet, si les cours universitaires transmettent principalement des savoirs théoriques en didactique et épistémologie de la discipline, le transfert des savoirs dans la pratique de classe fait l'objet de la formation de terrain. Celle-ci s'articule autour d'un atelier régulier et d'environ 10 heures de visites d'un formateur dans les classes dont les étudiants ont l'entière responsabilité pendant toute une année scolaire.

Dans cette communication, nous décrivons un dispositif expérimenté pour renforcer la mise en cohérence entre les savoirs dispensés en atelier et la formation pratique prodiguée par les formateurs de terrain (FT).

Les gestes professionnels

Tout métier s'appuie sur un certain nombre de gestes qui font de celui qui les maîtrise un vrai professionnel. Le boulanger, par exemple, sait sélectionner ses ingrédients, pétrir sa pâte, la laisser lever, l'enfourner et la défourner. Le détail de sa pratique doit tenir compte de facteurs variables, tels que la température et l'humidité. Tout comme le boulanger, l'enseignant novice doit intégrer la pratique de gestes qui lui permettent de gérer son enseignement en professionnel.

En effet, l'enseignant expérimenté est à même de gérer des situations de classe en fonction du contexte, des contraintes pédagogiques et administratives, des objectifs fixés et de son public. L'automatisation de la réponse enseignante aux situations scolaires typiques lui permet de se décharger cognitivement en matière de gestion de classe pour se focaliser sur la transmission des contenus et les apprentissages des élèves.

Pour cette raison, s'il n'existe pas un lexique universel des « gestes enseignants », les FT, qui sont non seulement des enseignants confirmés, mais ont aussi été confrontés à une large palette de situations récurrentes en particulier chez les novices, ont pu se fonder sur leur expérience d'observation de leçons pour identifier des gestes professionnels importants pour une bonne pratique. En proposant ces routines aux enseignants novices, nous espérons diminuer le temps nécessaire pour l'acquisition d'automatismes professionnels.

Au travers d'un travail collectif de longue haleine du groupe de formateurs en didactique de la physique à Genève (Suisse), une sélection et la définition correspondante de ces gestes ont été élaborées. Ce travail, souvent ardu, consistant en la modélisation de ces gestes professionnels sous la forme de routines précises mais ouvertes a permis une cohérence accrue entre FT au niveau de leurs exigences vis-à-vis des stagiaires.

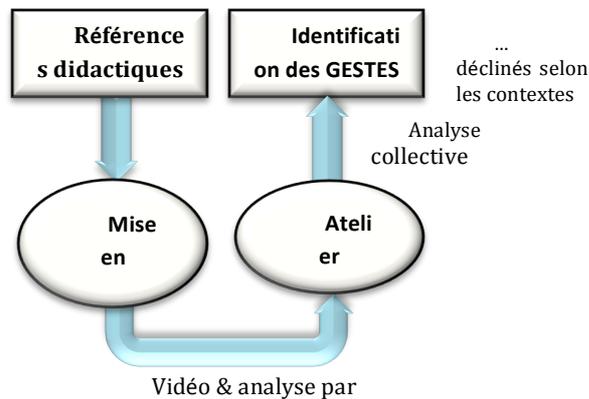
La définition des gestes s'inspire également de références didactiques. Dans le cadre de l'atelier, plusieurs modèles sont proposés pour l'analyse des leçons de physique. Ils sont empruntés à la didactique des sciences et des mathématiques (Astolfi et al., 2008 ; Brousseau, 1998, Robardet et Guillaud, 1997), à la didactique comparée (Sensevy, 2011 ; Venturini, Amade-Escot & Terrisse, 2002), à la didactique professionnelle (Samurçay & Pastré, 2004), et même à la didactique du français (multi agenda de Bucheton et Soulé, 2009).

Notre groupe de formateurs a ainsi retenu, jusqu'à présent, trois gestes au niveau de la gestion de classe : gérer une entrée en classe, débiter/terminer une leçon, et réguler l'écoute et la prise de parole des élèves. Cinq autres gestes, d'ordre plus didactique ont été discutés dans le groupe : présentation d'une tâche aux élèves ; expérience-maître ; travail de recherche des élèves en (sous-) groupes ;

évaluation formative ; institutionnalisation d'un savoir

Le dispositif en atelier

Pour rendre ces modèles plus concrets, il est demandé aux maîtres en formation de se filmer – en se focalisant sur un geste professionnel particulier – alors qu'ils donnent une leçon de physique dans une de leurs classes. Ils analysent leur leçon dans une démarche de type bottom-up à l'aide des modèles proposés et présentent ensuite leurs résultats à leurs pairs et aux formateurs qui les discutent en atelier. Ces séances visent à une amélioration de leur capacité à repérer et distinguer les gestes professionnels dans la pratique. Le compte rendu écrit de l'analyse personnelle et collective est certificatif pour l'atelier. Le schéma ci-contre illustre le dispositif en atelier.



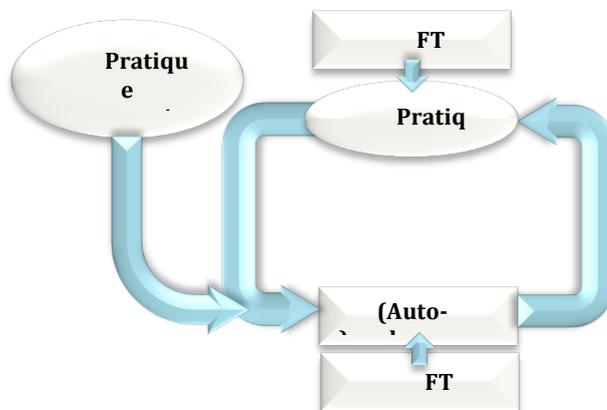
Le bilan du dispositif en atelier est très positif en termes d'implication des étudiants et de qualité de leurs analyses. Dans les modèles utilisés, on note une prédilection pour certaines références didactiques comme le multi-agenda et les phases d'une situation-problème.

On constate toutefois assez souvent, de la part des étudiants, une difficulté de compréhension du geste, par exemple pour ce qui concerne la présentation d'une tâche aux élèves, la gestion de l'écoute et de la parole ou encore l'institutionnalisation d'un savoir.

Ce constat plaide pour le développement d'un outil qui permettrait une meilleure compréhension des gestes.

Le dispositif de terrain

Parallèlement la formation en atelier, le formateur de terrain observe et évalue la pratique de l'étudiant dans ses classes. Dans le cadre de son évaluation – formative puis certificative – chaque formateur peut prescrire la mise en pratique de certains gestes professionnels. Les leçons observées sont suivies d'un débriefing détaillé qui se base sur l'autoévaluation de l'étudiant et sur l'analyse de son FT. Cet entretien fixe en outre des objectifs d'évolution de la pratique en retravaillant les gestes perfectibles et en introduisant de nouveaux.



Dans le bilan du dispositif de terrain, on observe une répétition fréquente des mêmes commentaires du formateur (à la fois oralement et dans le rapport écrit), un «oubli» de ce qui a été discuté (verba volant), des problèmes liés à une définition non stabilisée des gestes, et un manque de cohérence entre les exigences des formateurs.

Dès lors, il apparaît ici aussi le besoin d'un outil de transmission des gestes, déjà évoqué dans le bilan de l'atelier. Cet outil devrait permettre de se baser sur une référence commune, et de revenir facilement sur des gestes effectués ou demandés.

Problématique

Ce dispositif de formation et d'évaluation soulève cependant les questions suivantes :

- Quels gestes professionnels sélectionner, dans la littérature spécifique, afin d'évaluer des « bonnes pratiques » applicables à différents contextes d'enseignement ?

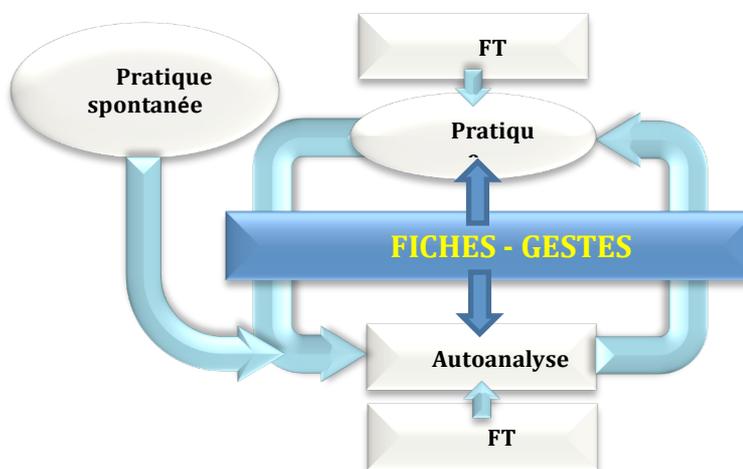
- Comment en donner une définition explicite et concise, tout en laissant un espace à l'autoanalyse et à la réflexivité des étudiants ?
- Comment évaluer les étudiants de façon équitable, sachant que le temps d'observation est restreint, et comment harmoniser les pratiques de formation et d'évaluation entre plusieurs formateurs ?
- Ce dispositif est-il efficace et comment l'implémenter ?

Les fiches gestes

Pour répondre à cette problématique, le groupe de formateurs a réalisé une fiche descriptive spécifique et détaillée pour chaque geste professionnel considéré comme pertinent pour l'enseignement. Ces fiches mettent l'accent sur les points clés et les erreurs typiques liées à la mise en pratique du geste à l'aide d'exemples concrets. Leur objectif est de synthétiser les références didactiques et de les rendre facilement transférables dans la pratique.

Les fiches constituent un résumé pour des étudiants souvent surchargés, et donnent des éléments des théories didactiques qui sont distillés dans plusieurs cours. Elles sont issues d'une réflexion collective des formateurs de terrain et de la responsable de l'atelier, réflexion qui produit un alignement bienvenu de la pratique formative. Le format des fiches est unifié et centré sur la pratique et le concret : définition ; objectifs ; paramètres didactiques ; mise en pratique ; prise en compte du contexte ; indicateurs d'écart entre modèle et pratique et exemples/contre-exemples.

Les fiches sont alors au centre du dispositif de la formation de terrain, comme l'illustre le schéma suivant



Bilan de l'outil fiches

Les fiches sont distribuées en atelier au début de la formation. Elles permettent de mettre l'accent sur l'importance des gestes. Ces mêmes fiches-gestes sont utilisées pour la formation de terrain.

Du côté des étudiants, les fiches contribuent à une meilleure cohérence entre atelier et terrain. En outre, la référence aux gestes dans les rapports de FT laisse la charge à l'étudiant de consulter la fiche correspondante - ce qui l'autonomise, tout en lui évitant de retourner à la littérature. Les demandes des formateurs concernant certaines postures ou gestes s'en trouvent mieux explicitées, puisque l'étudiant dispose d'une définition concrète du geste, dont la fiche peut éventuellement être adjointe au rapport. Qui plus est, tous les étudiants reçoivent la même définition.

Du côté des formateurs, l'utilisation de l'outil « fiches » permet un meilleur alignement entre l'atelier de didactique et la formation de terrain. Il y a en effet accord total entre les formateurs et la responsable de l'atelier de didactique sur les gestes à observer et sur leurs définitions, puisque les fiches ont fait l'objet d'un travail en commun. Les rapports des FT se trouvent facilités par la référence aux fiches et celles-ci constituent une référence commune pour l'évaluation et la certification.

Conclusion, sous forme de pari...

Bien que notre expérience actuelle soit limitée, nous pensons que les fiches-gestes constituent un outil intéressant et nous désirons le développer et en faire un usage plus systématique. Nous faisons le pari que les fiches-gestes et l'approche qui leur est associée permettent d'atteindre divers objectifs. D'une part, les fiches permettent d'améliorer la compréhension des gestes enseignants par les

étudiants. D'autre part, elles font en sorte d'harmoniser les demandes et les attentes des formateurs de terrain. Cette harmonisation est double : elle procède par le produit (les fiches elles-mêmes) et par le processus (l'élaboration commune des fiches). Ensuite, les fiches autorisent une évaluation de la pratique de terrain plus équitable.

Finalement, nous pensons que les fiches-gestes fournissent aux futurs enseignants un outil bienvenu pour leur auto-analyse en vue d'une évolution professionnelle pérenne. La référence aux fiches leur permet d'estimer plus finement les situations afin d'y répondre par le geste approprié. De plus, les fiches aident les étudiants à réaliser que certaines difficultés constatées en classe sont des difficultés de la profession et non pas personnelles.

Enfin, les fiches permettent aux jeunes enseignants d'élargir leurs univers sémantiques pour une plus grande aisance et un plaisir accru à enseigner.

Références :

- Astolfi, J.-P., E., Y. & Toussaint, J. (2008). Mots-clés de la didactique des sciences. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bucheton, D. & Soulé, (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Education et didactique vol 3 - n°3.
- Robardet, G. & Guillaud, J.-C. (1997). Éléments de didactique des Sciences physiques. Paris : PUF.
- Samurçay, R. & Pastré, P. (2004). Recherches en didactique professionnelle. Toulouse : Octares.
- Sensevy, G. (2011). Le Sens du Savoir. Éléments pour une Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Venturini, P., Amade-Escot, C., & Terrisse, A. (Éd.). (2002). Etude des pratiques effectives : l'approche des didactiques. Grenoble: La Pensée Sauvage.

L'autoconfrontation vidéo au service d'une tripartite à construire

Morgane Chevalier, Gabriel Parriaux, Christian Fantoli,
Jean-Philippe Pellet, Dirk Perini

Dans cette communication nous nous sommes intéressés à l'évaluation de la pratique enseignante, dans ce qu'elle a trait aux différents regards qu'elle convoque. L'accompagnement des étudiants de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP-Vaud) sur leur lieu de stage est placé sous la responsabilité des praticiens formateurs (PraFo) qui sont des enseignants experts en place dans un établissement scolaire. À ce titre, deux directives encadrent les responsabilités des étudiants en stage et celles des PraFo qui les reçoivent. Par ailleurs, dans le cadre des cahiers des charges des professeurs formateurs (ProFo) de la HEP, des visites de stages sont requises, mais aucun document-cadre ne prescrit pour l'heure ce qui est attendu de ce troisième type d'acteur. Dans ce contexte, évaluer la pratique est un acte pluriactoriel (cf. fig.1) et, de ce fait, il n'est pas univoque.

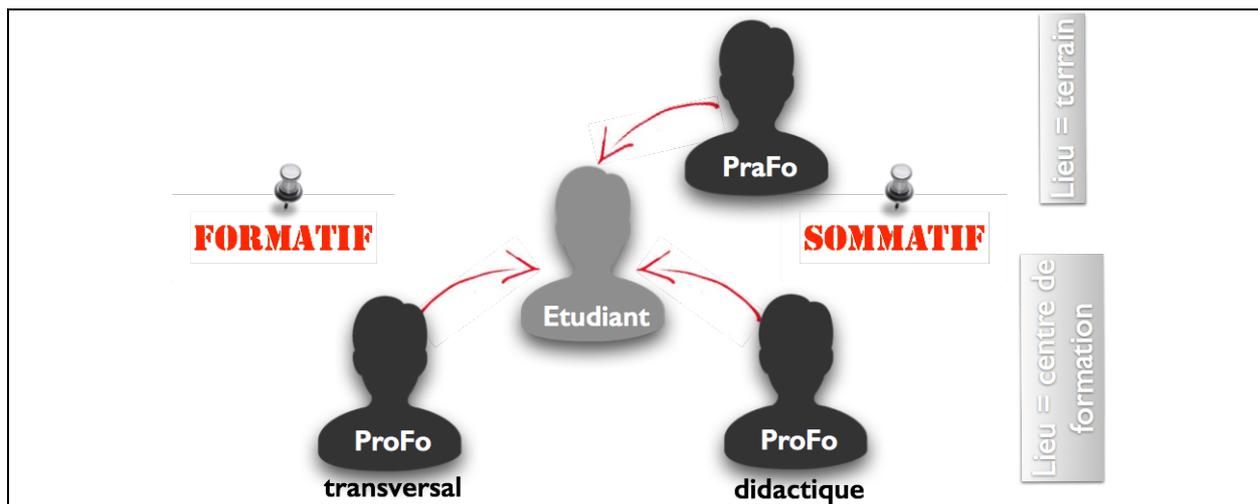


Figure 1 : schéma de la tâche « visite de stage » à réaliser par 3 acteurs...

Aussi, nous nous sommes interrogés sur ce que requiert pour un ProFo l'acte d'évaluer, qu'il soit formatif ou sommatif, la pratique des étudiants. Cette évaluation étant réalisée par différents acteurs (PraFo, ProFo d'unité didactique, ProFo d'unité transversale), sur quels éléments communs se posent ces différents regards de sorte que l'acte de croiser ces regards par l'étudiant soit possible et fructueux en terme de développement professionnel ?

Si cette lacune documentaire a pour avantage de rendre libres les ProFo dans la réalisation de la tâche « visite de stage », cela ne favorise pas l'équité dans la reddition de compte auprès des étudiants concernant le retour sur leur pratique. Pire, la juxtaposition de ces regards non « situés » ne favorise pas, selon nous, le tissage que doit réaliser l'étudiant. Nous postulons d'ailleurs que c'est au travers de ce tissage de regards que l'étudiant pourrait construire sa propre professionnalité. Et si le développement de la réflexivité des futurs enseignants et de leur identité professionnelle passe par la compétence à « s'auto-informer dans le contexte complexe et singulier de l'action » (Beckers & Leroy, 2010), il nous semble alors pertinent de recourir à l'entretien d'autoconfrontation lors des visites de stage.

En effet, partant de l'affirmation que "l'enseignement est un travail" (Durand & Veyrunes, 2005), il est possible d'aborder le métier de l'enseignant avec des outils autres que ceux des sciences de l'éducation, avec des modèles d'analyse du travail (Theureau, 1992/2004 ; Durand, 2009). Par autoconfrontation (simple ou individuelle), nous entendons ici la méthode qui consiste à confronter l'étudiant stagiaire à sa propre activité au travers de traces vidéos qu'il commente. C'est une forme de « rapport verbal consécutif assisté par les traces de l'activité » (Leplat and Hoc, 1981; Hoc and Leplat, 1983, in Mollo & Falzon, 2004). Nous nous sommes donc intéressés ici à la posture que cette technique implique chez les participants et nous la proposons comme un instrument potentiellement intéressant dans une démarche de professionnalisation pour permettre à un étudiant d'accéder à une compréhension plus fine de son activité. En effet, l'entretien d'autoconfrontation vidéo permet de renforcer ce rapport dialogique nécessaire pour dégager un discours sur le faire. De plus, l'enregistrement de cette trace permet le visionnage multiple de la séquence (Santagata & Guarino, 2011) par l'étudiant stagiaire, mais également par les différents acteurs qui ont pour mission d'évaluer la pratique de stage (PraFo, ProFo « didactique », Profo « transversal ») : une tripartite peut alors se construire.



Figure 2 : capture d'écran d'un entretien d'autoconfrontation réalisé avec ScreenFlow

Pour ce faire, il est nécessaire de combiner à la fois un dispositif technique et un dispositif de passation de l'entretien. Le premier dispositif implique l'utilisation d'un logiciel de screencast qui permet d'enregistrer simultanément l'écran, la webcam et le son (cf. fig. 2). Le formateur et l'étudiant sont placés devant l'écran de l'ordinateur et visionnent la trace vidéo du cours (activité réalisée par l'étudiant). Le deuxième dispositif à mettre en place de concert avec les différents ProFo et PraFo concerne le guide de passation de cet entretien : quels indicateurs communs choisir ? Beckers & Leroy (2010) proposent que ce soit l'étudiant qui interrompe lui-même le cours de la vidéo lors de l'entretien, car ainsi « l'étudiant exprime ce qui fait sens à ses yeux et comment il l'appréhende ». Elles identifient ainsi 3 types d'interruption de la vidéo par l'étudiant :

- « moments de satisfaction ou insatisfaction spécifique »
- « moments où l'étudiant se laisse surprendre par son image »
- « moments où l'étudiant se replonge dans sa propre action et dans ses préoccupations in situ »

Ces trois indicateurs offrent la possibilité aux formateurs de relever le degré de prise de conscience par l'étudiant stagiaire. C'est alors sur un moment spécifique que peut intervenir la tripartite au service de l'étudiant.

En conclusion, s'agissant de l'évaluation de la pratique enseignante, nous pensons que l'autoconfrontation vidéo permet de développer les regards dans le sens d'une complémentarité et non d'une juxtaposition. Nos retours de pratique des visites de stage en tant que ProFo nous amènent à revoir notre posture qui se transforme en « ressource ». Le ProFo utilise pour ce faire un dispositif basé sur l'autoconfrontation vidéo que nous mettons au service d'une tripartite à construire. Celle-ci doit permettre à l'étudiant d'être acteur de son développement professionnel, car elle se base sur des éléments faisant sens pour lui. Au-delà, un tel dispositif permettrait de renforcer nos actions en faveur d'une formation en alternance encadrée par cette tripartite.

Références :

- Beckers, J., Leroy, C. (2010). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. Actes de l'AREF. Genève: UNIGE.
- Durand, M. & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation. Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques. Les dossiers des Sciences de l'Éducation (14), 47-60.

- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. In Barbier & al, Encyclopédie de la formation. Paris : PUF.
- Falzon, P. & Mollo, V. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics* (35), 531-540.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM The International Journal of Mathematics Education*, 43, 1, 133-145.
- Theureau, J. (1992/2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
-

La formulation d'échelles descriptives pour évaluer les stages dans la formation à l'enseignement

Bernard André

Contexte

Plusieurs recherches mettent en évidence la difficulté pour les formateurs de terrain⁴ de comprendre et utiliser un référentiel de compétences pour évaluer les étudiants en stage. Cette difficulté est à mettre en relation avec la question de la référentialisation (Figari, 1994, 2014), ainsi que l'évaluation de compétences professionnelles (Dierendonck, Loarer, & Rey, 2014). De plus, les propos de nombreux formateurs de terrain montrent une compréhension très variable non seulement des critères d'évaluation, mais aussi une mise en relation très variable avec l'échelle uniforme proposée par l'institution, diminuant d'autant la fiabilité et la validité des évaluations. Cela a aussi pour conséquence de faire supporter un coût subjectif important lors d'une mise en échec d'un étudiant par le formateur de terrain, puisque la décision d'échec ne peut guère s'appuyer sur des critères dont l'interprétation est partagée (Zinguinian et André, sous presse). S'ajoute à cela l'usage largement répandu d'échelle uniforme (par exemple : A - Excellent niveau de maîtrise ; B - Très bon niveau de maîtrise ; C - Bon niveau de maîtrise ; D - Niveau de maîtrise satisfaisant ; E - Niveau de maîtrise passable ; F - Niveau de maîtrise insuffisant), qui ne définit aucunement les seuils entre les niveaux et laisse cette définition à la charge des utilisateurs de l'échelle. Dans ce contexte, le développement de l'autoévaluation des futurs enseignants est rendu plus difficile par les variations des notes d'un stage à l'autre, variation qui relèvent plus du bruit de fond que du signal pertinent permettant de s'orienter.

Une alternative : les échelles descriptives

Les échelles descriptives, appelées aussi échelles critériées (*rubrics*, en anglais), font partie depuis longtemps des outils d'évaluation, spécialement lorsqu'il s'agit d'évaluer des compétences. Elles regroupent de manière synthétique critères, indicateurs et résultat de l'évaluation de manière à pouvoir plus facilement identifier les seuils entre niveaux de compétences. L'émergence des échelles descriptives est contingente à celle de l'évaluation par compétence. Pour Scallon (2004), les échelles descriptives sont de nouveaux outils rendus nécessaires par la complexité de l'évaluation des compétences.

Ce sont des outils qui permettent de soutenir le jugement professionnel plutôt que de le remplacer (Laveault, 2008). La tension entre échelles descriptives et jugement professionnel apparaît justement lorsque l'on prétend, au moyen de telles échelles, faire l'impasse sur le jugement pour transformer lesdites échelles en instrument de mesure plutôt que d'évaluation (Royce Sadler, 2009). Pour Mottier Lopez et Allal, le jugement professionnel en évaluation « *n'est pas une simple compilation de données factuelles, mais il comporte un choix dans la sélection et la mise en relation d'informations, une*

⁴ Appelés aussi formateurs en établissement, mentor, praticien formateur, enseignants associés, etc.

interprétation quant à la signification de ces informations et une anticipation des conséquences probables des actions considérées » (Mottier Lopez & Allal, 2010, p. 239). Remarquons simplement que l'utilisation d'échelles descriptives n'enlève aucune dimension au jugement professionnel : il y aura toujours sélection et mise en relation d'informations, l'interprétation de ces informations restera un passage obligé, et l'anticipation des conséquences probables des actions n'est en rien amputée. Seules seront présentes des balises limitant une évaluation qui serait essentiellement pragmatique et intuitive, en la confrontant à des indicateurs et des critères faisant consensus entre formateurs et praticiens.

Leur utilisation dans l'enseignement supérieur fait l'objet de recommandations (Berthiaume, David et David, 2011 ; Daele, 2010), et se répand de plus en plus (Reddy & Andrade, 2010), alors même qu'elles sont encore très peu utilisées dans l'évaluation des stages, du moins en francophonie. Nous avons proposé (André, 2013) l'utilisation d'échelles descriptives pour améliorer la qualité des évaluations des stages.

La nouveauté dans les échelles descriptives ne réside donc pas dans la présence de ces indicateurs et critères, mais dans leur formulation synthétique et cohérente, permettant de les mettre en rapport avec un niveau de maîtrise caractérisant telle note. Voici par exemple, une échelle descriptive possible relative à la compétence 1 du référentiel québécois (MEQ, 2001) :

Compétence	1. Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture		
Critère (S1, 1 ^{ère} année)	Manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner, afin de favoriser la création de liens significatifs chez l'élève.		
F	E	C	A
L'étudiant-e montre des lacunes dans sa compréhension et sa présentation de l'objet à enseigner qui ne permettent pas sa compréhension par les élèves telle que visée dans le plan d'étude.	La connaissance de l'objet enseigné ne permet que de manière limitée à l'étudiant-e de le mettre en relation avec les intentions et les objectifs du plan d'étude. Il/elle n'utilise pas une analyse des difficultés liées à son appréhension dans sa planification. OU Il/elle utilise des concepts et un vocabulaire peu adéquats en regard de la culture et du développement des élèves.	La connaissance de l'objet enseigné permet à l'étudiant-e de • le mettre en relation avec les intentions et les objectifs du plan d'étude • d'analyser partiellement les difficultés liées à son appréhension ou de n'utiliser que partiellement son analyse des difficultés dans sa planification Il/elle utilise des concepts et un vocabulaire adéquats qui tiennent compte de la culture et du développement des élèves.	La connaissance de l'objet à enseigner permet à l'étudiant-e de • le mettre en relation avec les intentions et les objectifs du plan d'étude • d'analyser les difficultés liées à son appréhension, de contourner ces difficultés et de planifier une stratégie et une progression en vue de son apprentissage. Il/elle utilise des concepts et un vocabulaire adéquats qui tiennent compte de la culture et du développement des élèves.

La démarche entreprise vise à mettre en place l'utilisation d'échelles descriptives suffisamment précises pour formuler des balises utiles à l'évaluation, et suffisamment larges pour laisser de la place au jugement professionnel des évaluateurs. En effet, trop précise, une échelle ne peut prendre en compte la diversité des situations d'enseignement, et souvent se résume en une liste d'indices comportementaux peu intéressante. Trop large, l'échelle laisse la porte ouverte à l'arbitraire et à des jugements idiosyncrasiques des évaluateurs.

Pour être un instrument utile, il paraît nécessaire que ces échelles soient développées conjointement avec des formateurs de terrain, des chercheurs et des formateurs de l'institution de formation.

Nous présenterons et mettrons en discussion la démarche telle qu'elle se présente dans l'état actuel des réflexions :

Étape 1 : Première formulation d'échelles descriptives par la commission tripartite, comprenant des formateurs de terrain, des chercheurs et des formateurs de l'Institution de formation.

Étape 2 : Validation de la proposition par une commission de référence scientifique, et parallèlement test de ces échelles par des PF.

Étape 3 : Reformulation des échelles en fonction des propositions de la commission de référence et des tests sur le terrain par les PF

Selon l'ampleur des modifications : 2^e tour de validation et expérimentation, et nouvelle reformulation

Étape 4 : Généralisation de l'utilisation des échelles.

Enfin, la présentation mettra en discussion les questions encore ouvertes, ainsi que les enjeux et défis présents dans la démarche.

Références :

- André, B. (2013). Évaluer la formation pratique des enseignants : enjeux, défis et propositions. *Revue française de pédagogie* (184), 5-14.
- André, B. (2014). *Pour qui les référentiels de compétences sont-ils une référence ?* Paper presented at the Conference "Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation", ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation), Marrakech.
- Berthiaume, D., David, J. & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur* 27 (2), p. 2-10.
- Dierendonck, C., Loarer, E., & Rey, B. (Eds.). (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles: De Boeck.
- Figari, G., & Remaud, D. (Eds.). (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative*. Bruxelles: De Boeck.
- MEQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Reddy, Y., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluations in Higher Education*, 35(4) 435-448
- Royce Sadler, D. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Zinguinian, M. & André, B. (sous presse). Approche comparative de deux instruments d'évaluation relatifs à l'aptitude à enseigner. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*

Les conférences

Des compétences aux gestes évaluatifs des enseignants

Anne Jorro

Un contexte international

Quels effets des évaluations internationales sur les pratiques enseignantes ?

- Risque de déprofessionnalisation : « Teach to the test » (Duru-Bella, 2009), Perrenoud 2010, Dupriez et Malet 2013)
- Insécurité évaluative ressentie par les enseignants
- Enjeu de développement professionnel des enseignants : la compétence évaluative reconnue comme une compétence clé dans le référentiel de formation des enseignants

Vers la compétence évaluative

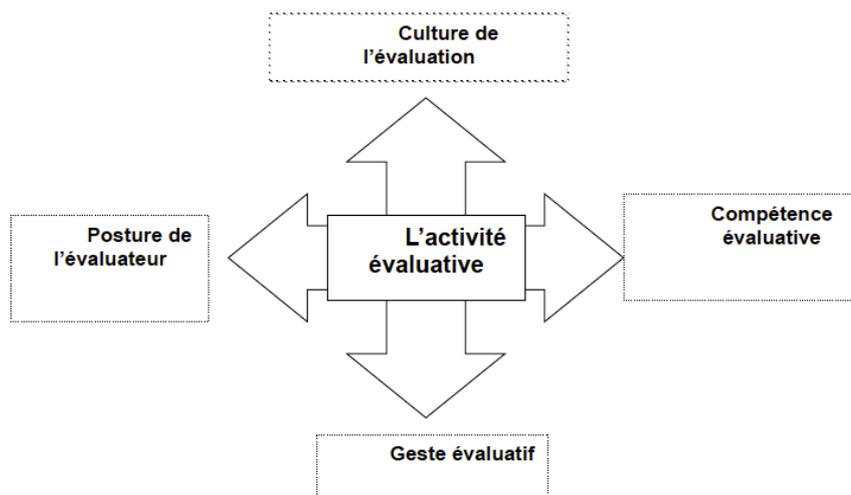
- Dilemmes et/ou tensions évaluatives
 - Distanciation (ambivalence entre le passage en force et la retenue)
 - transactions de reconnaissance
- Rapports à l'évaluation
 - Routines défensives et déni
 - Poids de l'habitus dans les feedback (Ranjard, 1984)
 - Indépassable inachèvement du processus interprétatif
- Héritages culturels et obstacles épistémologiques
 - Intuition pragmatique (De Ketele, 1993) ou caractère professionnel de l'activité évaluative ?
 - Exemplarité/dialogisme réel/souhaitable

La recherche en évaluation

- L'approche en creux : l'évaluation comme menace
- L'approche en relief : l'évaluation comme compétence professionnelle
- La focale sur l'agir évaluatif de l'enseignant :
 - Posture, compétence, geste professionnel :
 - Contrôle, mesurer, normalisation
 - Évaluation, interpréter, orientation, délibération
- La focale sur la régulation des apprentissages
 - Les situations de co-évaluation
 - Les enjeux des pauses réflexives : de la dimension méthodologique aux enjeux socio-cognitifs
 - La parole indicielle de l'enseignant (Jorro, 2003)

L'activité évaluative

(Jorro, 2010, 2012, 2015).



La posture d'ami critique

- Préparer en amont son engagement dans l'activité évaluative
- Agir sur trois plans :
 - faire analyser- analyser l'activité vécue, pensée, partagée
 - co-évaluer les points d'appui et les points de progression
 - reconnaître l'investissement de l'apprenant

La régulation en situation d'apprentissage

- Structurer le feedback collectif
- Donner un statut à la posture de l'apprenant
- Valoriser les propositions d'ajustement



Effets de conformisation



Effets de conscientisation de l'erreur produite



Effets d'ajustement

Terrain de recherche et démarche méthodologique

(Jorro & Mercier Brunel 2012)

Terrain : 4 classes de CE2 (Cours élémentaire 2ème année) d'un même groupe scolaire.

- 5 profils professionnels différents : 2 maîtres-formateurs, 2 enseignants de (10 ans d'expérience, 1 enseignante qui a 5 ans d'expérience).
- Des séances de correction de mathématiques ou de grammaire (au choix).
- Des films en situation au mois de novembre, en plan fixe du fond de la classe (20 à 45 min.)

Une analyse pragmatique et énonciative de la parole des enseignants :

- Des marques de subjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 1986, 1990, 2006, 2008).
- Des typologies et modalisations (Benvéniste, 1966 ; Ducrot et Schaeffer, 1995).
- Des valeurs perlocutoires (Austin, 1970 ; Vermersch, 2007).

Des postures d'élèves :

- Interactives (François, 1991 ; Goffman, 1974).

- Intercompréhensives (Habermas, 1987).

Gestes évaluatifs	Caractéristiques des feedbacks de l'enseignant	Postures majoritaires chez les élèves
Gestes de normalisation	Aspect normatif fort 1/ injonctions nombreuses 2/ assertions nombreuses	Posture constative
Geste de surguidage	Aspect présentiel et indiciel 1/ injonctions (modérées) et 2/ interrogations fortement codées	Posture de figuration (contacts répétés entre l'enseignant et les élèves : doutes, questions) Posture constative (les objets d'apprentissage sont traités avec précision)
Geste d'orientation	Aspect indiciel 1/ essentiellement des interrogations 2/ évaluations très peu présentes	Posture constative (les propriétés des objets d'apprentissage sont traitées avec précision) Posture régulatrice (les démarches des élèves pour résoudre le problème sont explicitées également avec précision)

Des gestes de surguidage

- Feedbacks : validations courtes et répétées, orientations fréquentes,
- Feedbacks : inductions fréquentes (ton qui indique quoi faire), questions très orientées.
- Feedbacks : assertions nombreuses, axiologiques positifs pour inciter à augmenter le rythme.

Des gestes de normalisation

- Feedbacks : injonctions très fréquentes, retours évaluatifs immédiats, inductions souvent désapprobatrices.

Des gestes d'orientations

- Une mise en retrait dans la correction, un appel systématique aux pairs, une parole indicieuse

- Différence des retours évaluatifs, questions très présentes, jeu sur les niveaux de codage.

La professionnalisation des enseignants

- Accompagner et évaluer les apprentissages (Jorro et Mercier-Brunl, 2016)
- Se professionnaliser
 - Le Boterf 2010 :
 - Intelligence des situations
 - Prise en compte du destinataire
 - Problématiser une situation
 - Agir en fonction d'une éthique
 - Prendre appui sur un réseau professionnel

Pratiques évaluatives en contexte de formation par alternance

Philippe Maubant

L'injonction à la professionnalisation des parcours de formation en contexte post-secondaire

La réussite des étudiants est au cœur des planifications stratégiques des institutions d'enseignement post-secondaires. Elle s'accompagne d'une volonté de rapprocher ces institutions d'enseignement (universités, écoles professionnelles) des milieux de pratique en favorisant notamment la mise en place de parcours de professionnalisation au service de l'insertion et du développement professionnels des étudiants. Ces parcours de professionnalisation prennent appui sur la conception et la mise en œuvre de dispositifs professionnalisants recourant à différentes ingénieries (ingénierie de formation et ingénierie pédagogique) soutenant les articulations entre situations de formation et situations de travail (Marcel, Tupin et Maubant, 2011). Les futurs professionnels de l'enseignement sont accompagnés dans leur cheminement par un ensemble d'intervenants : professeurs, chargé de cours, formateurs, superviseurs, maîtres associés, tuteurs, mentors, coach (Boutet et Pharand, 2008). Une ingénierie de formation et une ingénierie pédagogique sont pensées et mises en œuvre pour préparer au mieux ces futurs professionnels aux réalités de leur travail (Jorro, 2002; Wittorski, 2007). Implicitement, le principe qui régit ces deux ingénieries est celui du rapprochement entre la formation et le travail, du renforcement des synergies collaboratives et partenariales entre l'établissement de formation (universités, écoles professionnelles) et le lieu de travail (établissements d'enseignement), de l'articulation intégrative entre la théorie et la pratique, de dialogues féconds entre différents savoirs et/ou formes de savoirs. Or, nous considérons que ces ingénieries (de formation et pédagogique) ne peuvent se réduire à des préoccupations organisationnelles ne visant qu'à renforcer les liens entre établissements de formation et les milieux professionnels. Elles doivent selon nous être repensées à partir de l'affirmation et de la priorisation d'une finalité, celle de créer les conditions de l'apprentissage et du développement professionnel des étudiants. Dans cette perspective, la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur contribue à nourrir les innovations et les expérimentations. Des configurations pédagogiques se réclamant de la pédagogie par alternance pénètrent peu à peu les pratiques des enseignants et des formateurs des établissements post-secondaires chargés de la formation des maîtres. Les différents écrits scientifiques sur la pédagogie universitaire ou le caractère novateur de modèles andragogiques par alternance sont aujourd'hui convoqués pour réussir ce pari d'un dialogue fécond entre les différentes situations potentiellement formatives, que celles-ci se réalisent en milieu de pratique et/ou à l'école de formation (Vinatier et Robin, 2011 ; Vinatier, 2013). Or nous considérons que ces situations potentiellement formatives doivent être conçues comme des situations d'apprentissage professionnel si l'on veut qu'elles participent d'une professionnalisation des parcours de formation (Mayen, 2007 et 2012). À cette fin, il nous semble nécessaire de configurer ces situations formatives à des fins de créer les conditions de l'apprentissage et du développement professionnel de l'étudiant.

La permanence et récurrence de modèles pédagogiques soutenant différentes ingénieries de formation à l'enseignement

La question des modèles pédagogiques à partir desquels s'organise la formation initiale et dans une moindre mesure la formation continue des enseignants demeure depuis plusieurs années une question centrale des réflexions des responsables de formation. Il ressort que le modèle pédagogique le plus présent dans les organismes de formation dédiés à la formation à l'enseignement repose sur une alternance associative, où les expériences de stage sont pensées comme des situations formatives dans lesquelles et par lesquelles l'enseignant novice peut déployer les différents savoirs appris lors de la formation. Cette conception applicationniste de la formation professionnelle des enseignants demeure une constante des réalités des dispositifs de formation à l'enseignement, que ces dispositifs se déploient en formation initiale ou en formation continue. Cette ingénierie de formation « traditionnelle » repose sur un postulat, celui d'un apprentissage professionnel construit et organisé autour de savoirs théoriques et de savoirs pratiques. Elle conduit à la conception d'une ingénierie pédagogique où l'alternance est pensée comme une synergie associative et collaborative entre établissement d'enseignement et terrains scolaires. Dès lors, l'analyse de l'inventaire des contenus de

formation à dispenser aux enseignants novices fait apparaître une très nette cohérence entre l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique. Autrement dit, les contenus de formation sont pensés comme des savoirs académiques qu'il convient de transférer en situation de travail au travers notamment des situations de stage.

Les situations formatives structurant les temps de formation en écoles professionnelles visent à acquérir des savoirs théoriques fondés principalement sur les disciplines référentes de la profession, autrement dit des savoirs scientifiques issus des sciences de l'éducation. Les savoirs en didactique des disciplines, ceux touchant à l'évaluation, les conseils pour l'usage des manuels dans l'enseignement sont des contenus de formation parmi ceux les plus souvent cités dans les *curricula* de formation à l'enseignement. Quant aux situations potentiellement formatives constituées par deux types d'expériences (les stages d'une part et les situations de premier emploi d'autre part), elles sont convoquées comme occasions de « mettre en pratique » les savoirs appris à l'école de formation. Elles servent aussi d'occasion de supervision, voire d'évaluation des stagiaires. Néanmoins, la problématique des temps et des rythmes, souvent identifiée, voire nommée comme problématique de l'alternance, reste, pour les décideurs et/ou pour les auteurs des *curricula* de formation à l'enseignement, une question vive dont il faut se saisir et chercher à intégrer principalement dans l'ingénierie de formation. Les différents types ou configurations d'alternance déployés en formation à l'enseignement sont donc à analyser afin de comprendre les attendus des responsables de formation et engager ainsi une réflexion sur les meilleurs agencements possibles entre les différentes situations expérimentées vécues par les enseignants novices.

Apprendre en travaillant : une évidence ou une incongruité ?

Le modèle d'apprentissage au travail (Bourgeois et Durand, 2012) favorisant une conception d'un apprentissage professionnel « sur le tas », semble présent dans un grand nombre de constructions organisationnelles qui fondent l'ingénierie de formation en contexte d'alternance préconisée par les différents discours sur et pour la professionnalisation, qu'il s'agisse de la formation des médecins, des coiffeurs ou des enseignants. Ainsi va-t-on chercher à privilégier l'apprentissage en situation de travail, en contexte de stage notamment, d'où le recours préconisé à la formation sur site, autrement dit la formation dans la classe et dans l'école comme lieux par excellence de la formation des enseignants. Il en est de même lorsque sont évoquées les orientations à mettre en place en contexte de formation continue. L'école est décrite comme une communauté d'apprentissage au service du développement de compétences individuelles et collectives. L'équipe-école devient dès lors l'outil-accompagnateur des apprentissages professionnels et des développements professionnels à venir. L'école doit être notamment un lieu de débats et d'échanges entre enseignants sur les pratiques enseignantes. Cette communauté d'apprentissage doit pouvoir s'appuyer sur des démarches d'analyse de pratiques, démarches qui ont été encouragées et qui se sont développées massivement dans les écoles de formation à l'enseignement ces dernières années. Certains textes officiels prônant le recours à l'apprentissage en situation de travail esquissent quelques pistes didactico-pédagogiques comme la pratique réflexive. Ils insistent plus particulièrement sur le rôle de la formation continue comme complémentaire à la formation initiale dans l'apprentissage et le développement professionnel des enseignants.

Les modalités d'intervention des différents intervenants œuvrant dans la formation initiale et continue des enseignants

La problématique de l'alternance souligne aussi la question des modalités didactico-pédagogiques des interventions des différents protagonistes convoqués dans la formation à l'enseignement. En effet, le choix du modèle d'ingénierie de formation semble interrelié au choix des différents intervenants qui œuvrent dans la formation à l'enseignement, aux missions et aux mandats qu'on leur confie, à leur expertise professionnelle et tout particulièrement didactique et pédagogique, à leur formation initiale et continue. Ainsi, dans certains pays, comme la France par exemple, la présence d'inspecteurs et/ou de conseillers pédagogiques interagit avec le modèle d'ingénierie de formation choisi et mis en place. Car ces professionnels de la supervision, du conseil, de l'accompagnement et/ou de l'évaluation sont le plus souvent mandatés comme les maîtres d'œuvre de l'ingénierie de formation,

en particulier lorsque celle-ci cherche à se saisir de l'alternance comme configuration didactico-pédagogique au service d'une visée de professionnalisation. Le chef d'établissement peut aussi jouer ce rôle. La question reste ici celle du mandat qu'on leur prescrit et des réelles fonctions qu'ils assument. S'agit-il de transfert de connaissances scientifiques et/ou professionnelles ? Assurent-ils une fonction d'évaluation voire de contrôle ? Sont-ils des vulgarisateurs de méthodes ou d'outils didactiques ou pédagogiques ?

La prégnance dans les politiques éducatives de quelques concepts-clés de la professionnalisation

Nous avons pu mettre en évidence dans différentes publications scientifiques antérieures

l'omniprésence des discours sociaux sur et pour la professionnalisation. Jorro (2015) a récemment dressé l'inventaire des concepts-clés de la professionnalisation. L'analyse de quelques textes officiels définissant et organisant la formation à l'enseignement met en évidence la présence de quelques-uns de ces concepts et leur prégnance sur le modèle d'ingénierie de formation mise en œuvre. Ainsi les concepts ou construits suivants se retrouvent-ils souvent dans les politiques récentes de formation à l'enseignement : alternance, compétence, expérience, pratique réflexive, professionnalisation, transfert de connaissances, reconnaissance des acquis, évaluation des compétences. Plus généralement, ces termes sont parties prenantes des discours sur et pour la professionnalisation. Mais ils appartiennent aussi aux nouvelles politiques éducatives en particulier celles dédiées à la formation à l'enseignement. Ces construits et concepts s'introduisent aussi dans ces discours comme porteurs d'ambitions voire d'utopies éducatives et possiblement comme objets de négociation sociale.

Réflexivité, auto-évaluation, auto-formation et apprentissage transformateur

L'ingénierie des formations professionnalisantes a fait une part significative ces dernières années à l'analyse réflexive de la pratique (Schön, 1983 ; Couturier, 2012). Mais peu de modèles d'analyse de la pratique ont cherché à prendre en compte la part d'auto-apprentissage dans le projet de développement professionnel de professionnels novices. Les différents travaux se réclamant de l'analyse de l'activité du travail (Baudouin et Friedrich, 2001, Faïta, 2003, Mayen, 2007 et 2012, Durrive, 2010, Pastré, 2011, Bourgeois et Durand, 2012), recourant pour la plupart aux théories d'analyse de l'activité du travail (didactique professionnelle, clinique de l'activité, ergologie) nous invite en effet à : 1. Considérer que la finalité d'une action de formation professionnalisante est l'apprentissage et le développement professionnel ; 2. Prendre en compte les différentes situations expérimentées (situations de formation initiale, situations de formation continue, situations de travail, situations de stage, situation de vie) constitutives d'un processus d'apprentissage et de développement professionnel ; 3. Considérer les temporalités et les contextes organisationnels comme des éléments constitutifs de tout processus d'apprentissage et de développement professionnel ; 4. Prendre en compte les différents savoirs et les différentes formes de savoirs dans le processus d'apprentissage et de développement professionnel ; 5. Considérer toutes les situations expérimentées rencontrées par les formés comme situations potentiellement porteuses d'apprentissages et de développement professionnel, qu'il s'agisse de situations de formation, de situations de travail, de situations de stage ou de toute autre situation de vie ; 6. Prendre en compte dans ces situations expérimentées la part d'auto-formation et d'auto-apprentissage ; 7. Considérer les processus dialogiques entre ces différentes situations expérimentées comme facteur de mise en sens du processus formatif, et tout particulièrement auto-formatif ; 8. Revisiter la formation initiale et continue comme un processus d'auto-apprentissage, itératif et discontinu ; 9. Favoriser la mise en œuvre de modèles didactico-pédagogiques accompagnant ces actions de formation continue visant l'apprentissage transformateur de soi, sur soi et pour soi (Alhadeff-Jones et Kokkos, 2011 ; Alhadeff-Jones, 2014). Nous voyons combien tous ces travaux s'entendent sur la finalité même d'analyse de la pratique ou de l'activité (Barbier, 2003, 2008, 2012 et 2013), à savoir une finalité d'apprentissage-transformateur, de soi, sur soi et pour soi. Dès lors, il ne semble guère possible de négliger, voire d'ignorer la part et la fonction de situations et de processus d'auto-formation dans la réussite de ce projet d'apprentissage-transformateur (Hébrard, 2011).

Il nous semble pertinent de chercher à interrelier les construits d'autoformation et d'auto-apprentissage. Dans cette perspective, les travaux de Bézille (2010) sont particulièrement aidants. Bézille rappelle que l'auto-apprentissage est directement articulé à la notion d'engagement dans la formation. À cet égard, Bézille rappelle que cet engagement du sujet dans l'apprentissage répond à

différents processus, à la fois externes et internes au sujet. Les processus de résistance de l'enseignant aux instructions, voire aux injonctions officielles visant par exemple à ce que le futur enseignant soit en mesure de reprendre à son compte la *doxa* de la professionnalisation, la résistance aux discours sur et pour la professionnalisation, son rapport au métier, à la formation et à l'apprendre, la capacité du sujet à s'adapter aux modèles sociaux et culturels d'une part et aux référents socio-professionnels d'autre part sont autant d'éléments externes pouvant interagir avec son projet d'engagement dans l'apprentissage. Il ressort que ces dimensions externes des processus d'auto-apprentissage sont très dépendantes de la capacité du sujet à reconnaître comme agent dynamique la communauté socio-professionnelle, autrement dit les autres enseignants comme une communauté de pratiques, voire comme une communauté d'apprentissage. Ces possibles recours à une communauté d'apprentissage correspondent au processus de socialisation secondaire, c'est à dire à des « espaces protégés d'intimité sociale propice aux pratiques sauvages et aventurières des formations » (Bézille, 2003, p.133). Mais il y a aussi, nous dit Bézille, des dimensions internes susceptibles d'interagir avec le processus d'engagement dans l'apprentissage. La tolérance du sujet à l'incertitude nourrie par la crainte de l'inconnu de ce que l'on ne connaît pas, la capacité à recourir à différentes ressources portées par l'environnement de travail, l'acceptation ou non de solliciter l'aide ou l'accompagnement d'un professionnel expert, le crédit accordé aux expériences comme susceptibles de créer les conditions de réussite des apprentissages, la reconnaissance d'apprentissages informels, une conception d'un rapport réinventé à l'apprentissage et à la formation, une conception du processus apprendre comme directement interrelié à des processus de transmission et de transition sont autant de dimensions internes des processus d'auto-apprentissage propres à chaque sujet qui participent de leur engagement dans l'autoformation.

Les travaux d'Ortun et Pharand (2009 et 2013) proposent également de relier les processus d'autoformation aux processus d'auto-apprentissage. En se référant aux recherches de Hrimech (2002) qui étudie les stratégies d'apprentissage par soi-même, Pharand dresse les conditions de réussite de l'autoformation : la capacité d'adaptation à l'environnement, le recours aux réseaux socio-professionnels, le développement de stratégies métacognitives, la pratique réflexive sur et dans l'action, une réflexion sur le rapport aux temporalités, une réflexion sur les expériences de vie, une conception des rapports théorie-pratique (Hrimech et Bouchard, 2007). La prise en compte par le sujet de la dimension expérientielle, comme condition de processus d'autoformation, s'appuie selon Landry sur une observation de ses propres expériences afin d'en extraire les éléments les plus significatifs pour une activité formatrice en soi. Pharand considère que les raisons de l'autoformation sont de deux ordres : le développement de la pratique professionnelle d'une part (dimension socio-professionnelle) et le développement de soi d'autre part (dimension identitaire). Ce projet à s'autoformer devrait, selon les travaux de Pharand, s'organiser autour de trois principales activités : la consultation et la lecture de documents- ressources, l'analyse de ces documents-ressources, l'échange avec des pairs et des experts. Albero et Safourcad (2014) considèrent que l'autoformation se doit d'être un processus accompagné et qui requiert des compétences particulières pour les formateurs en charge de l'accompagnement individualisé des processus d'autoformation, en particulier dans le cadre de dispositifs de formation à distance.

Penser l'apprentissage professionnel comme analyseur des processus d'autoformation et comme occasion de penser autrement le sens des situations expérimentées

Si l'apprentissage professionnel est « d'abord pensé comme un double processus d'élaboration-conception et de construction-développement de savoirs nécessaires » (Roger, 2014, p. 37) à l'exercice d'une activité de travail, il est aussi un apprentissage transformateur de soi et sur soi. À cet égard, cette transformation « est initiée par une construction de savoirs apodictiques, c'est-à-dire de savoirs issus de jugements, mais aussi de savoirs admis parce que démontrés par la communauté partagée des savants et des professionnels » (Roger, 2014, p.40). Les apprentissages constituent donc le moyen et la condition permettant à un sujet de s'engager dans un processus de transformation de soi et du monde. Penser l'apprentissage professionnel en situations, c'est faire de l'acte d'apprendre un inducteur de transformation du sujet (Maubant, 2013). Mais, selon nous, cette transformation ne se traduit pas, comme le propose la didactique professionnelle notamment, « par une construction, un développement de l'expérience et de la compétence du sujet » (Pastré, 2011, p. 12). La transformation est éducation, en

ce sens qu'elle produit une valeur. Mais dès lors, quelles sont les conditions pour faire de toute situation ou de toute expérience des occasions d'apprentissage et de transformation ? Pastré répond à cette question en considérant qu'il faut que la situation comporte un problème à résoudre (Pastré, 2007). Ainsi, « le choix de la situation qui va servir de support à l'apprentissage est crucial : toute situation n'est pas bonne pour l'apprentissage. Il faut qu'elle comporte un problème à traiter, problème qui requiert la mobilisation d'un savoir que l'apprenant a pour objectif d'assimiler » (Pastré, 2011, p. 19).

Certes, nous sommes d'avis que toute situation contient en elle-même un problème à résoudre. Mais le problème ne peut apparaître dans la situation, si l'activité ne le révèle pas. En formation, le problème échappe souvent au sujet, comme aux formateurs. Or, la valeur de la situation n'est pas à rechercher dans le problème, ni dans l'activité, mais dans ce qu'elle promet au sujet comme perspectives de transformations. C'est-à-dire au regard de ce que le sujet veut faire, pour lui, de la situation. Le problème contenu dans la situation ne peut être un problème décrété, prescrit par d'autres. C'est au sujet de problématiser la situation. C'est à lui de donner sens à la situation. La question n'est pas de savoir, selon nous, si toute situation est porteuse d'apprentissages et de transformations. La remarque soulevée par Pastré nous invite au contraire à penser toute situation selon une disposition à apprendre et à se transformer. Nous rejoignons ici Brousseau dans sa proposition de définir et de caractériser des situations adidactiques, c'est-à-dire des situations qui ne sont pas a priori porteuses d'apprentissages et de transformations, mais qui contiennent suffisamment d'éléments, notamment un problème à résoudre, pour en faire des situations contenant des dispositions à apprendre, et donc in fine des situations potentiellement formatives.

Les pratiques évaluatives au cœur des situations expérimentées

Dans un dispositif de formation à l'enseignement, les différents intervenants parient sur la présence de différentes situations. Certaines d'entre elles sont explicitement énoncées selon un projet de formation-apprentissage, d'autres sont davantage des situations décrites en termes d'espaces et de temps. Toute activité proposée en formation semble contenir une intention de formation-apprentissage. Nous sommes d'avis aussi que certaines activités, comme les activités d'intégration ou les séminaires d'analyse de pratique, sont considérées par les formateurs comme des intermédiaires entre d'autres situations, ces dernières étant pensées selon une intention formative plus formelle, en ce sens qu'elles se voient attribuées, dans les *curricula*, des fonctions de transmission de savoirs par exemple. Les situations de formation en centres de formation, les situations de stage ou encore les situations de travail sont institutionnellement pensées comme des situations de formation-apprentissage. D'autres situations se situant dans les entre-deux des situations formelles n'ont pas cet objectif de former ni d'apprendre le métier. Elles sont pensées comme des activités pouvant être utilisées à des fins d'illustration, d'exploitation ou d'intégration des savoirs appris et transmis dans le cadre des situations formelles. Or, ces situations d'entre-deux, ces situations que nous qualifions d'intermédiaires de la formation ont, elles aussi, selon nous, des potentialités d'apprentissage et de transformation. Mais elles sont peu ou pas exploitées à cette fin. Leur usage selon une visée d'apprentissage reste aléatoire. Le sens de ces situations d'entre-deux dépend de ce que veut en faire le sujet, autrement dit est dépendant de son projet de sens.

Ces situations d'entre-deux interfèrent avec les situations formatives et qu'elles portent en elles des potentialités d'autoformation et d'auto-apprentissage. Mais il convient aussi de considérer que les intermédiaires, ces situations d'entre-deux, sont aussi des espaces-temps non identifiés, non saisis, ni par le formé, ni par le formateur. Cette hypothèse rejoint l'idée de Brousseau évoquant la présence de situations adidactiques. Les intermédiaires non identifiés sont, selon nous, des situations rencontrées et vécues par le sujet et qui ont été conservées. Si ces situations sont encore présentes en mémoire, elles n'ont pas été nécessairement archivées et capitalisées au sens où elles n'auraient pas été organisées de manière systématique par le sujet à des fins de convocations ultérieures pour affronter et résoudre des problèmes présents dans de nouvelles situations. Pour l'apprenant, la difficulté réside ici dans la saisie de tels intermédiaires, dans leurs caractérisations, dans leurs mises en sens au regard d'un projet d'apprentissage transformateur de soi et sur soi. Pour l'enseignant comme pour le formateur d'enseignant, l'objectif est donc de solliciter les différents intermédiaires en leur conférant un sens premier d'usage selon une visée d'apprentissage et de transformation. En effet, si les différents intermédiaires, que l'on peut qualifier d'expériences de vie et/ou de travail, ou encore de situations expérimentées sont

nécessairement interprétés et subjectivés par le futur travailleur, il semble essentiel pour les exploiter en formation de leur attribuer, dans le cadre d'un contrat pédagogique, un sens qui ne peut être qu'un sens d'apprentissage. Ici s'impose la nécessité de définir cet apprentissage et d'explicitier ses conditions de mise en œuvre. Sans cette convocation et mise en sens des intermédiaires expérientiels, il est probable que la formation des maîtres laisse de côté toutes les potentialités d'apprentissages qu'offre le dialogue entre les différentes situations rencontrées par l'enseignant novice, notamment entre les situations formatives formalisées et institutionnalisées et les situations clandestines constituant pourtant le principal capital expérientiel et existentiel du sujet.

Dès lors, le sens et la fonction de l'évaluation peuvent être redessinés selon ce nouveau paradigme de l'apprentissage professionnel transformateur en contexte de formation par alternance. En effet, penser l'acte d'apprendre pour se former par alternance, c'est tout d'abord problématiser les situations formatives pour qu'elles soient pensées comme des occasions d'apprendre. C'est ainsi mettre en place les conditions d'une approche évaluative de l'activité située du travail, réalisée par le futur professionnel, accompagné par un professionnel expert. Cette première étape de l'évaluation de l'activité située du travail doit permettre de problématiser la situation de travail et d'identifier les différentes ressources visant à résoudre le problème rencontré (Fabre, 2006 ; Durand et Fabre, 2007 ; Musquer et Fabre, 2010). Cette évaluation doit favoriser la convocation de différentes situations expérientielles rencontrées par le futur professionnel : situations de formation, situations de travail et situations de vie. Cette évaluation vise à faire identifier par l'étudiant les différentes ressources disponibles pour résoudre la problématique identifiées dans l'analyse du travail. Une seconde étape évaluative a pour but d'explorer les effets de la solution choisie et mise en œuvre par le futur professionnel au regard des intentions et des buts de l'activité du travail. Ces deux étapes évaluatives (phase de pré-action et phase de post-action) sont pensées en mobilisant différentes situations expérientielles mises en évidence par le contexte spécifique des formations par alternance (Bourassa, Serre et Ross, 1999 ; Dominice, 2006). Dès lors, l'évaluation ne se réduit pas à faire dialoguer des situations de formation avec des situations de stage, mais bien à faire de l'activité située du travail le cadre d'une approche évaluative de l'agir professionnel en faisant des situations expérientielles du sujet les ressources disponibles pour agir professionnellement (Durand, 2008).

Dans cette perspective, de nouvelles pratiques évaluatives sont à imaginer, en contexte de formation par alternance, afin de créer les conditions d'un processus d'auto-apprentissage transformateur du futur enseignant, en considérant celui-ci comme un sujet porteur d'expériences (Schwartz, 2010) et comme un sujet évaluant celles-ci à des fins d'apprentissage et de développement professionnel.

Références :

- Alberro, B., Safourcade, S. (2014). La formation universitaire à distance. Bilan d'enquêtes et premiers apports d'une étude de cas. *Distances et médiations des savoirs*, 6.
- Alhadeff-Jones, M., & Kokkos, A. (2011). *Transformative Learning, in Time of Crisis: Individual and Collectives Challenges. Proceeding of the 9th International Transformative Learning Conference*. New York et Athènes : Teachers college Columbia Univesrity and The Hellenic Open University.
- Alhadeff-Jones, M. (2014). Théorie de l'apprentissage transformateur et expérience de la recherche en formation d'adultes. *Éducation permanente*, 198, 141-154.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, pp. 99-117.
- Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Éducation permanente*, 177/4, pp. 43-56.
- Barbier, J.-M., Zeitler, A., Guérin, J. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, Vol. 2, 70.
- Barbier, J.-M., Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baudouin, J.-M., & Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck : Raisons éducatives.
- Bézille, H. (2003). *L'autodidacte*. Paris : L'Harmattan.
- Bézille, H. (2010). Formation du sujet, apprentissages et dynamique des affiliations. *Éducation et*

francophonie, 38 (1), 123-137.

- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, É. et Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boutet, M., Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Couturier, Y. (2012). *Réflexivité, sens pratique et habitus. Analyser les pratiques professionnelles*. Berlin : Éditions universitaires.
- D'Ortun, F. et Pharand, J. (2009). L'autoformation d'enseignants novices, expérimentés et déserteurs comme piste d'amélioration de la formation universitaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 32 (4), 797-816.
- D'Ortun, F. et Pharand, J. (2013). L'autoformation comme dispositif de formation continue et de professionnalisation des enseignants. *REFLETS, la revue de l'AQEFLS*, 30 (3), 20-30.
- Dominice, P. (2006). Faire de la place à l'expérience pour penser la formation. In B. Courtois, & H. Bézille, *Penser la relation expérience-formation* (pp. 9-12). Lyon : Chronique sociale.
- Durand, M., & Fabre, M. (2007). *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. Paris : L'Harmattan.
- Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 33-42). Bruxelles : De Boeck.
- Durrive, L. (2010). L'activité humaine, à la fois intellectuelle et vitale. Les éclairages complémentaires de Pierre Pastré et d'Yves Schwartz. *Travail et apprentissages*, 6, pp. 25-45.
- Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation. *Recherche et formation*, 51, pp. 133-145.
- Faïta, D. (2003). Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. *Skholê*, pp. 17-23.
- Hébrard, P. (2011). L'humanité comme compétence ? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 44/2, pp. 103-122.
- Hrimech, M. (2002). *Stratégies d'autoformation et apprentissage informel dans trois organisations modernes*. Dans P. Carré et P. Moisan. (Dir.). *La formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques*, pp. 171-191. Paris : L'Harmattan.
- Hrimech, M. et Bouchard, P. (2007). *Stratégies d'autoformation pour l'acquisition de compétences essentielles en milieu de travail*. Dans C. Ouellet et P. Bélanger. *Rapport final*, pp.44-57. Montréal : UQAM-CIRDEP.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Marcel, Tupin, Maubant (2012). La situation professionnelle : contributions des sciences de l'éducation à un nouvel objet scientifique. *Phronesis, Vol.1, 1*, p.1-4.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis, 1/1*, pp. 59-67.
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherche en éducation*, 4, pp. 51-64.
- Musquer, A., & Fabre, M. (2010). Entre recherche et formation des enseignants : travailler dans la zone de développement professionnel. *Recherches en éducation*, 2, pp. 47-61.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Roger, L., Roquet, P. (2014). (Dir.). Rythmes et temporalités formatives de la professionnalisation. *Phronesis, 3(4)*.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate.
- Schwartz, Y. (2010). Quel sujet pour quelle expérience ? *Travail et apprentissages*, 6, pp. 11-45.
- Vinatier, I., Robin, J.-Y. (2011). *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.