



IFFP

INSTITUT FÉDÉRAL DES
HAUTES ÉTUDES EN
FORMATION PROFESSIONNELLE

*L'excellence suisse
en formation professionnelle*

hep/ haute
école
pédagogique
vaud

gEvaPE
groupe Evaluation des
Pratiques Enseignantes

FNSNF

FONDS NATIONAL SUISSE
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ACTES DU 4^e colloque du gEvaPE

**FORMER, ACCOMPAGNER ET EVALUER LES
PRATIQUES :
TENSION ET ENJEUX EN SITUATION D'ALTERNANCE**

**16-17 FEVRIER 2017
IFFP – LAUSANNE (SUISSE)**

**sous la direction de Bernard André, Christophe Gremion &
Méliné Zinguinian**

Remerciements

Vous avez sous les yeux les Actes du 4e colloque du groupe Évaluation des Pratiques Enseignantes (gEvaPE). Ces contributions, qui je l'espère nourriront vos réflexions et vos pratiques, n'auraient pas pu voir le jour sans l'engagement d'un nombre important de personnes.

Je remercie d'abord toutes les personnes qui ont contribué, par leur présentation et leur texte, à partager leurs recherches, leur cheminement, leurs pratiques, pour nourrir les vôtres (et les miennes par la même occasion !). J'y associe les auteurs des conférences et des grands témoins qui, respectivement en ouvrant le colloque ou en synthétisant les travaux, ont contribué à la clarification des enjeux de l'évaluation des pratiques professionnelles.

J'adresse ensuite mes remerciements à toute l'équipe de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), qui sous la supervision de Christophe Gremion, a largement contribué à l'organisation de la manifestation, et en a assuré avec maestria la logistique.

Un merci encore adressé aux membres du gEvaPE, qui ont pensé ce colloque et ont travaillé à son élaboration, ainsi qu'au comité scientifique, pour son évaluation de toutes les propositions de communication que nous avons reçues.

Les encouragements reçus pendant le colloque, les nombreuses discussions et la qualité des échanges montrent que les efforts fournis pour ce colloque ont atteint les objectifs : nous ne pouvons donc que souhaiter que ces Actes en soient le prolongement, et nous vous en souhaitons bonne lecture.

Dr Bernard André, HEP Vaud

Président du gEvaPE

Pour citer ce document

André, B., Gremion, C. & Zinguinian, M. (dir.). (2017). *Actes du 4ème Colloque du gEvaPE: Former, accompagner et évaluer les pratiques : tensions et enjeux en situation d'alternance*. Renens, Suisse : Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP).

Mise en page :

Letizia Saugy

Graphisme :

Janick Pelozzi

Index des auteurs

<i>A</i>	
Amez-Droz Sophie	73
André Bernard	8
Antille François	40
<i>B</i>	
Balslev Kristine	96
Barras Hervé	72
Beywl Wolfgang.....	47
Blanvillain Christian	10
Boldrini Elena	18
Bruley Cecile	22
Buchmann Florence	47
<i>C</i>	
Caligiuri Pascaline	47
Carrupt Romain	76
Cattaneo Alberto.....	18
Chambon Josiane.....	26
Chauvet Jessica	28
Chochard Yves	55, 66
Coen Pierre-François	33
Curchod Pierre	89
<i>D</i>	
De Ferrari Mariela.....	22
Dessibourg Malika	36
Dobrowolska Dominika.....	96
Duchène Maéva	38
<i>F</i>	
Favre Patrick	40
Feller Magali	45
Follmer Zellmeyer Helena	47
Fristalon Isabelle	50
<i>G</i>	
Gabathuler Chloé	80
Gilles Jean-Luc.....	55
González Martinez Esther	58
Gremion Christophe	101
Guillemot Valérie	60
Gut Caroline	50
<i>H</i>	
Haldimann Julie	63
<i>L</i>	
Levene Thérèse.....	82
Lubinu Francesco	18
Lygoura Styliani.....	33
<i>M</i>	
Mazalon Elisabeth	66
Mili Ismaïl.....	78
Mottier Lopez Lucie	40
<i>P</i>	
Périsset Danièle	71, 75
Perrault Bruno	82
Perrinel Michel.....	87
Poplimont Christine	38
Poretti Michele.....	89
<i>R</i>	
Ramillon Corinne	76
Rebord Nicolas	91
Rywalski Patrick	93
<i>S</i>	
Sieber Maud	33
<i>T</i>	
Tominska Edyta.....	96
Travnjak Jasmina	10
Troxler Marjorie	101
<i>V</i>	
Vivegnis Isabelle.....	103
Vuillet Yann	80
<i>Z</i>	
Zinguinian Méliné	8

Former, accompagner et évaluer les pratiques : tensions et enjeux en situations d'alternance

Bernard André, HEP VD

Christophe Gremion, IFFP

Méliné Zinguinian, HEP VD

Les formations à la pratique professionnelle (pratique de tout métier y compris celui d'enseignant) sont fréquemment articulées autour de l'alternance. Que ce soit pour mieux connaître la réalité du métier, pour faire des liens entre les savoirs issus de la théorie et ceux issus de la pratique, pour faciliter l'insertion et l'employabilité des personnes en formation ou encore pour développer une pratique réflexive, l'alternance est vue comme participant grandement à la professionnalisation des praticiens. Mais les formations en alternance se retrouvent fréquemment écartelées entre plusieurs logiques : celle de production, celle de formation et celle d'évaluation (Maubant, 2007).

Le 4ème colloque du gEvaPE s'adressait à tous les formateurs actifs dans les dispositifs de formation en alternance, qu'ils aient été issus du terrain ou d'un institut de formation. Il s'intéressait à la formation, à l'accompagnement et l'évaluation des pratiques dans ces dispositifs d'alternance et tentait d'en cerner les enjeux, dans différents contextes nationaux et systèmes de formation, à travers quatre axes de réflexion non exclusifs :

1. Les buts et fonctions de la formation, de l'accompagnement ou de l'évaluation en alternance
2. Les questions de normes dans la formation, dans l'accompagnement ou dans l'évaluation en alternance
3. Les acteurs de la formation, de l'accompagnement ou de l'évaluation en alternance
4. Les outils de la formation, de l'accompagnement ou de l'évaluation en alternance

1. Axe 1 : les buts et fonctions de la formation, de l'accompagnement ou de l'évaluation en alternance

Selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), il y a deux types d'évaluation : celle qui sert à contrôler et celle qui sert à « *faire tout le reste* ». Lorsque ces deux fonctions de l'évaluation se croisent sur les deux terrains (voire plus) de l'alternance, il semble nécessaire de bien clarifier les intentions. Les expériences vécues en stage comme occasion d'apprentissage ou comme occasion de faire ses preuves ? Les contenus - ressources théoriques - comme fin en soi ou comme ressources à réinvestir en situation ? Selon les lieux de l'évaluation, il semble dominer une logique de production propre au monde du travail ou une logique d'apprentissage propre au monde de la formation. Mais ces deux logiques peuvent-elles se retrouver autour de "celle de la production enjointe à l'efficacité à partir d'un modèle de rationalisation de l'acte humain" (Roger, Jorro & Maubant, 2014) ?

2. Axe 2 : les questions de normes dans l'évaluation en alternance

L'évaluation des enseignants en formation et des enseignants novices pose la question de la référence utilisée pour permettre la comparaison en vue de l'évaluation (Figari, Remaud, Tourmen & Mayen, 2014). Cette question de référentialisation se pose pour tous les métiers car, dans de nombreux domaines, la possibilité de définir, consensuellement, de "bonnes pratiques" universelles ne fait pas l'unanimité. En formation duale, les choses se compliquent encore car l'institut de formation est souvent perçu comme détenteur de la norme, garant des bonnes pratiques. Dès lors, lorsque la personne en formation se retrouve sur le terrain, encadrée par un agent de formation, une pluralité des lieux de formation s'oppose parfois à une norme unique et institutionnelle, une forte asymétrie des rôles et une absence de pratique partagées (Zulauf, 2006).

3. Axe 3 : les acteurs de l'évaluation en alternance

Ce troisième axe traite des différents acteurs directement ou indirectement impliqués dans l'évaluation des pratiques dans les dispositifs de formation en alternance. S'intéresser à ces acteurs peut mener, par exemple, à l'étude de leur(s) rôle(s) et statut(s) ou de leurs interactions.

Outre une réflexion sur les acteurs et l'articulation des lieux de formation, la question de la distribution des rôles dans la formation est également centrale dans cette thématique. Ainsi les acteurs de l'évaluation peuvent endosser un ou plusieurs rôles parmi lesquels figurent notamment ceux d'accompagnateur, d'évaluateur, d'acculturateur, de guide, de formateur, de compagnon, de collègue voire de directeur. Multiplicité des rôles à l'origine de nombreuses injonctions paradoxales (Mottier Lopez & Vanhulle, 2008). Cet axe invite donc à penser cette complexité et ses effets sur la formation et l'insertion professionnelle.

4. Axe 4 : les outils de l'évaluation en alternance

La complexité de l'évaluation dans les dispositifs de formation en alternance amène les acteurs à tester, à s'adapter, à innover... Cet axe offre la possibilité de partager des expériences d'évaluation, le développement d'outils permettant la mise en réseau des acteurs, la création de liens entre savoirs issus de la théorie et de la pratique, l'observation de compétences...

Ce colloque a été l'occasion d'aborder les enjeux de l'évaluation des pratiques à l'interface du travail réel des acteurs impliqués et des recherches théoriques et empiriques qui s'y intéressent. Les axes n'étant pas exclusifs, les communications ont pu traiter d'aspects de l'évaluation des pratiques non mentionnées ici pour autant que le propos s'inscrive dans la thématique générale du colloque telle qu'elle a été présentée lors de l'appel à communication.

Références

- Figari, G., & Remaud, D. (Éd.). (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. *Raisons éducatives*, 67-82.
- Mottier Lopez, L., & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, & C. Thélot (éd.), *Evaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (p. 143-158). Bruxelles: De Boeck.
- Roger, L., Jorro, A., & Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante: genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de

professionnalisation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (35).
<http://doi.org/10.4000/edso.675>

Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.

Zulauf, M. (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain? In M. Zulauf & P.-F. Coen (éd.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler* (p. 233-258). Paris: Editions L'Harmattan.

Élaboration d'échelles descriptives pour l'évaluation des stages : état des débats

André Bernard | bernard.andre@hepl.ch | HEP Vaud

Zinguinian Méliné | meline.zinguinian@hepl.ch | HEP Vaud

Depuis sa création, l'institution de formation des enseignants dans laquelle a lieu l'étude fait reposer l'évaluation des stages sur deux instruments officiels : le référentiel décrivant les compétences à développer en formation, auquel s'ajoutent les niveaux de maîtrise à atteindre au terme du stage. Ces éléments sont évalués à l'aide d'une échelle uniforme ne définissant pas les seuils de passage d'une note à l'autre. Le fait qu'il n'existe pas de convention collective autour des seuils de passage participe notamment à rendre la prononciation d'échecs difficile (Zinguinian & André, 2015). En effet, une dilution de la responsabilité avec le collectif étant impossible, les évaluateurs portent seuls l'essentiel de la mise en échec. C'est dans ce contexte qu'un mandat visant l'élaboration d'échelles descriptives a été lancé. Si l'on considère l'arrivée de cet instrument dans le dispositif d'évaluation des futurs enseignants de ce canton comme une innovation de par le fait qu'il y est introduit pour la première fois relativement aux stages, nous pouvons analyser le processus en cours dans cette élaboration à l'aide du modèle en quatre étapes de la sociologie de la traduction (Callon, 1986) qui sont :

- 1) La problématisation, c'est-à-dire la définition du problème et de sa solution. Ceci passe par l'élaboration d'un langage présenté comme préférable à tous les autres pour parler dudit problème.
- 2) L'intéressement, c'est-à-dire le fait d'amener les acteurs hors du collectif innovant à voir « l'intérêt à ce que le problème soit réglé de cette façon ».
- 3) L'enrôlement, c'est-à-dire le fait de confier à chaque acteur un rôle précis qui amène, lorsqu'on l'endosse, à « couper le lien avec d'autres rôles possibles ».
- 4) La mobilisation, c'est-à-dire le fait de trouver des porte-paroles pour diffuser l'innovation.

L'analyse des débats menés au sein du groupe de travail permet d'identifier les plus vifs sujets de controverses qui ont porté sur les critères de la « bonne évaluation » plus que sur ceux du « bon enseignant ». L'analyse a également permis d'identifier les points qui n'ont fait l'objet d'aucune délibération de plus de deux séances. Cette fois encore, les sujets touchent surtout à la manière de s'assurer une évaluation rigoureuse plus que sur ce qui caractérise des pratiques enseignantes efficaces.

L'innovation que représentent les échelles est portée par la direction de l'institution. Quand bien même le groupe de travail étudié compte des tenants de cet instrument, la mission du groupe n'était pas de définir si les échelles étaient la réponse à apporter aux difficultés constatées dans l'évaluation des stages, mais à concrétiser cette solution. Le groupe de travail était ainsi à la fois un groupe à intéresser, à convaincre que les échelles sont la bonne solution et que la manière de les élaborer est la plus pertinente et un groupe pour assurer la problématisation dans le sens où même si le problème est identifié et la solution trouvée, il s'agit de construire le langage avec lequel en parler, élaborer un instrument susceptible d'intéresser les acteurs concernés en vue de favoriser leur enrôlement futur.

Dans cette phase de problématisation, le groupe a veillé à ce que les membres de l'un ou l'autre des deux lieux de formation (formateurs de terrain et formateurs universitaires faisant des visites), de toutes les disciplines et de tous les degrés d'enseignement, se retrouvent tant dans le contenu des échelles, dans les exigences posées que dans le vocabulaire utilisé pour les descripteurs, et que l'évaluation ainsi instrumentée puisse être considérée le plus largement possible comme une évaluation valide et fiable des compétences des futurs enseignants.

Les réflexions tenues dans le groupe, les arguments échangés, le résultat du travail représentent de multiples enjeux, liés au plus important : favoriser sa diffusion et son adoption dans l'institution et dans les lieux de stage. S'y joue donc la légitimité des différents acteurs, de leur appartenance au groupe des praticiens ou celui des chercheurs et des savoirs dont ils sont porteurs. Mais il y a aussi des enjeux de face, des enjeux d'appartenance dans le fait d'être associé à l'élaboration d'un nouvel instrument et des rapports de pouvoir entre formateurs selon les savoirs qu'ils incarnent dans la formation des enseignants et que l'on retrouve dans le débat sur la fonction de l'école. Les débats laissent fortement transparaître le besoin de soutenir intégralement ce projet innovant pour participer à sa diffusion, en devenir un porte-parole. L'intéressement des membres du groupe de travail s'est révélé une étape autant essentielle que vive pour que chacun puisse se saisir de la problématisation définie au préalable et mener la réflexion à son terme.

Références

- André, B. (2013). Évaluer la formation des enseignants : enjeux, défis et propositions. *Revue française de pédagogie*, 184, 5-14.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 170-208.
- Zinguinian, M., & André, B. (2015). Approche comparative de deux instruments d'évaluation relatifs à l'aptitude à enseigner. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 73-93.

Pour des évaluations humanistes

Blanvillain Christian | christian.blanvillain@edu.ge.ch | CFPT Informatique Genève

Travnjak Jasmina | jasmina.travnjak@edu.ge.ch | CFPT Informatique Genève

Qu'est-ce qu'une évaluation humaniste ?

« Lorsque l'on construit des savoirs tout en éprouvant les valeurs de la pédagogie humaniste (Tarpinian et al., 2007), ces savoirs prennent une toute autre saveur » - Etienne Vellas, conférence Lyon GFEN 2016. Or, oser adopter une posture humaniste dans le contexte d'une école "traditionnelle", c'est accepter l'impossible contradiction que de devoir mettre une note aux élèves. Nos expériences éducatives, orientées vers l'action, nous ont conduites à élaborer un processus d'évaluation humaniste (Blanvillain, 2016) en harmonie avec nos convictions pédagogiques.

Ce processus permet d'élaborer des évaluations à la fois respectueuses des élèves et de nos valeurs pédagogiques tout en étant applicables à la réalité du terrain, c'est à dire utilisables dans le contexte d'une école traditionnelle. Il consiste tout simplement à inverser le rôle des élèves en les rendant acteurs de l'élaboration des critères d'évaluation au début de leur formation. Nous partons de la description du plan de formation et travaillons sur le sens des mots utilisés pour établir un référentiel d'apprentissage commun et définir les compétences à acquérir. Cette praxis réflexive transforme les évaluations en un processus de formation autonomisant pour les élèves.

En rendant les élèves artisans de leurs propres évaluations, ils en comprennent mieux le sens, se responsabilisent dans le processus d'apprendre et s'organisent naturellement pour co-construire les savoirs à acquérir. Nous transposons ainsi les concepts des démarches auto-socio-constructivistes (Vellas, 2008) de l'éducation nouvelle à la problématique de l'évaluation dans le contexte d'une école traditionnelle.

Mettre en œuvre une évaluation humaniste, c'est avoir confiance en l'élève dans sa volonté d'apprendre et sa volonté de bien faire, c'est considérer l'adolescent comme un adulte en devenir, c'est respecter l'humain dans son intégrité. Nous prôtons pour une démarche d'évaluation auto-socio-constructiviste des savoirs ; pour des évaluations co-construites avec les élèves, ou mieux encore, par les élèves ; pour des évaluations basées sur l'humain, qui privilégient son développement dans son apprentissage et qui présupposent que tous sont capables et motivés dans le plaisir d'apprendre.

Les évaluations humanistes sont basées, pour les valeurs intrinsèques au processus, sur les réflexions des philosophes, psychologues et pédagogues J. Dewey, A. Ferrière, C. Freinet, J. Piaget, A. Tarpinian, E. Morin et pour les fondements des techniques utilisées, sur les travaux de B.-M. Barth, A. Giordan, G. de Vecchi, L. S. Vygotsky, E. Vellas, M.-L. Zimmermann (voir bibliographie).

Modalités d'évaluation humanistes

Selon les besoins de la matière étudiée ou selon les contraintes imposées par l'école, l'évaluation humaniste peut prendre plusieurs formes. Lorsqu'elle est formatrice, les compétences sont co-évaluées durant la phase d'apprentissage par le biais d'échanges et d'aller-retours réguliers entre les élèves ou entre l'élève et l'enseignant. Lorsqu'elle est certificative, elle est élaborée par l'enseignant en fin de formation sur les thèmes et selon une modalité décidée en classe et peut parfaitement être corrigée par les élèves eux-mêmes.

Après avoir parlé des difficultés de référentialisation (Figari, 1994) des évaluations en formations en alternance école / employeur au Centre de Formation Professionnelle et Technique d'informatique de Genève, nous décrivons des solutions pragmatiques pour l'évaluation des compétences. Ces différentes modalités, basées sur un processus d'évaluation humaniste, ont été expérimentées sur le terrain dans trois configurations en variant les outils d'évaluation :

1. Une classe - un enseignant / grille d'évaluation descriptive globale (Scallon, 2007). Avec cette modalité [Figure 1], on se heurte aux différences de référentialisation des enseignants lorsque plusieurs enseignants l'utilisent pour évaluer un examen commun théorique.

EXO 2 - Compétence évaluée : est capable d'écrire un script shell.	
Fait ce qui est demandé sans erreur d'exécution, quelle que soit la manière dont c'est codé.	2
Le code exécuté ne fait pas tout ce qui est demandé, mais il n'y a pas d'erreur d'exécution et il ne manque pas grand-chose pour qu'il soit terminé. OU Tout le code est écrit, mais il y a des petites erreurs simples à corriger (pour nous).	1,5
Le code ne s'exécute pas à cause d'erreurs de syntaxe mais les erreurs ne sont pas graves. ET Le code écrit ne couvre pas toutes les fonctionnalités attendues, mais il ne manque pas grand-chose.	1
Idem, mais il y a une erreur grave. OU Il manque beaucoup de choses par rapport à ce qui était demandé.	0,5
Sinon...	0

Figure 1 : Extrait d'une grille d'évaluation descriptive globale utilisée pour évaluer un examen théorique modulaire commun à plusieurs classes.

2. Plusieurs classes - un enseignant / e-portfolios indexés par le référentiel de compétences ICT¹. Nos ePortfolio [Figures 2 et 3] permettent d'évaluer correctement les acquis théoriques, savoirs et savoir-faire / compétences opérationnelles de nos élèves en formation en alternance, mais ne permettent pas encore, en l'état, d'évaluer de véritables compétences ou savoir-agir en situation.

¹ ICT : organisation faîtière des associations ainsi que des entreprises prestataires ou utilisatrices des Technologies de l'Information et de la Communication.

enseignant	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
MIKOLA	OUI	OUI	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	BLOQUE
RENZO	OUI	OUI	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	OK
	OUI	OUI	OUI	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	OK
MJAN	OUI	NON	OUI	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	OK
MANIEL	OUI	OUI	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	OK
FO RONALDO	OUI	OUI	OUI	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	OK
	OUI	OUI	OUI	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	OK
ALES IVAN	OUI	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	OK
	NON	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	OK
	OUI	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	OK
	OUI	OUI	OUI	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	OK
	OUI	OUI	OUI	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	OK
IN	OUI	OUI	OUI	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	OK
N	OUI	OUI	OUI	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	OK

Figure 2 : Tableau de bord d'avancement de la classe

Nom	SCORE	Progression 20%	Point bloquant?	Petite description de ce que vous avez fait pour atteindre l'objectif	Terminé	Remarque Enseignant
1		1	Non	J'ai installé la version 14.01 d'easyPHP. Elle contient un serveur Apache, une base de données MySQL et me permet d'administrer mon site web et mes bases de données via une interface Web. Pour Netbeans, j'ai appris à créer un projet PHP et à configurer son exécution en local	OUI	Bonne description, ok pour les notions décrites
2		1	Non	J'ai créé un formulaire avec la balise form, j'y ai mis la méthode POST et l'action sur la même page avec le hashtag. Le formulaire est envoyé au serveur grâce au bouton submit.	OUI	Qu'en est-il des champs de type input??? Précisez SVPI
3		0,5	Oui, mais j'y travaille		NON	
4		0,5	Au secours!		NON	
5		0	Non		NON	

Figure 3 : Extrait d'un portfolio Google Sheet (Excel) pour le suivi individuel personnalisé d'un élève

3. Une classe - plusieurs enseignants / cartographie des compétences pour co-évaluer des attitudes remarquables. Cet outil de cartographie [Figures 4 et 5] favorise la pratique réflexive et permet aux élèves et à leurs enseignants de co-évaluer leurs compétences transversales, quelques soient les activités réalisées. Nous le détaillons dans le paragraphe suivant.

Indicateur de manifestation d'attitude	Contexte, action ou projet où l'attitude a été observée	Date	Témoin
I12 - Propose des solutions	Tri des cartes de compétence et proposition classification.	05.10.16	CB
P16 - Persévérance	Il y avait 300 fiches et j'ai tout fait !	05.10.16	CB
I07 - Fait preuve d'ingéniosité	J'ai trouvé les bonnes catégories de compétences	05.10.16	CB
M21 - Se montrer enthousiaste	J'ai créé de nouvelles catégories seul pendant que les autres triaient certaines fiches	05.10.16	CB
I12 - Propose des solutions	Proposition de maquette pour la page annuaire des stages	13.10.16	SJ
I12 - Propose des solutions	Mise en commun des différents champs pour les tables de la base d'annuaire pour les	13.10.16	SJ
I12 - Propose des solutions	Proposition de maquette "administrative" pour l'annuaire des stages avec l'aide de JD	13.10.16	YvL
A09 - Fait preuve de sérieux et c	Création de la maquette du projet 'Stages' pour le directeur avec JD	12.10.16	YvL
I12 - Propose des solutions	Proposition de maquette dédiées aux commentaires des stages	14.10.16	YvL
M18 - Rigoureux / Conscientieux	Amélioration de la partie administrateur de la doc pour le projet	19.10.16	CB
C08 - Est créatif et fait des choix	Création des liaisons entre les différents écrans de l'application pour les élèves, les ense	20.10.16	SJ
O05 - Documenter le travail effectué	Documentation simple sur les liaisons entre les différents écrans de l'application.	20.10.16	SJ
A14 - Sait se documenter et appliquer	Révision autonome sur la méthodologie agile (SCRUM)	20.10.16	YvL
E05 - Être efficace et productif.	Inventaire des ressources pour la visite des cycles avec l'aide de Jean-Daniel et Loïc Riv	2.11.16	SW
D24 - Propose ses propres idées	Brainstorming sur ce qu'on allait présenter lors de la visite des cycles avec Jean-Daniel,	2.11.16	SW

Figure 4 : Exemple d'attitudes remarquables

Creativité	Autonomie	Team Spirit	Bon Jugement	Ingéniosité	Motivation	Persévérance	Efficacité	Organisation	Divers
Innove et introduit de la nouveauté dans la résolution de problèmes.	Se prendre en charge, selon ses responsabilités, de façon à poser des actions au moment opportun dans un contexte déterminé.	Travaille avec les autres de manière solidaire en contribuant au travail de l'équipe par ses idées et ses efforts.	Décide, face à un ensemble de faits, des actions appropriées à poser.	Résout les problèmes nouveaux et imprévus en utilisant ses propres moyens conformément aux règles de la fonction de travail.	A le souci constant de la recherche de la qualité, aller au-devant des besoins et démontrer de la curiosité en regard des tâches du métier.	Fourni l'effort nécessaire afin de terminer et de réussir le travail demandé. Est motivé.	A du discernement entre service offert, attentes du client, ses attentes perso, les attentes pro et les conséquences économiques.	Prépare son travail de façon à satisfaire les exigences de qualité, d'efficacité et de fiabilité.	Accepte critique Assiduité Communication Expression orale Initiative Intégrité Maîtrise de soi Protection Respect outils Respect règles Vigilance
3	8	6	3	4	7	4	7	3	3
		1			1	1			1
				1			1	1	
1	1		1			1			
1	1						1		
	1	1							
		1	1						

Figure 5 : Attribution des points par l'enseignant après discussion avec l'élève, pour chaque attitude observée.

Cartographie des compétences

La véritable difficulté est de trouver des modalités d'évaluation qui soient acceptables et applicables dans notre établissement (Bronckart & Gather Thurler, 2004), sans trop chambouler les pratiques existantes tout en restant pertinentes. La cartographie des compétences [Figure 6] a été utilisée par tous les enseignants d'une même classe durant tout un semestre. Elle a permis, après avoir co-construit avec les apprentis un référentiel commun d'évaluation, d'élaborer une cartographie interdisciplinaires et inter juges des compétences métier de l'élève qui valorise chaque élève en mettant en avant ses points forts. Elle pourrait venir enrichir avantageusement le carnet de notes actuel, en donnant un éclairage nouveau sur les compétences métiers de chaque apprenti.

Le processus de cartographie est le suivant :

- Faire établir, par les élèves, une liste d'attitudes remarquables pour un bon informaticien. Cette étape leur permet de conceptualiser les attentes à évaluer par la suite.

- b. Faire regrouper ces attitudes remarquables en familles. Nous les appelons familles de compétences (Boudreault, 2010). Elles sont fournies par l'enseignant. Le classement des attitudes remarquables est réalisé par les élèves.
- c. Susciter la pratique réflexive en demandant à chaque élève d'identifier, en classe, les moments où un de ses pairs manifeste une attitude remarquable. Pas de délation ici : on ne s'intéresse qu'aux points positifs !
- d. L'élève témoin appelle l'enseignant pour qu'ensemble ils valident l'attitude remarquable observée chez l'élève évalué. Cette étape donne lieu à une discussion / négociation à trois : l'élève évalué, l'élève témoin, l'enseignant. Nous espérons réussir à limiter les différences de jugement des enseignants grâce à ce conseil tricéphale. Si l'attitude remarquable est validée par l'enseignant, un point est gagné dans la famille de compétences correspondant à l'attitude observée.
- e. Les points obtenus permettent de calculer une note, basée sur les performances moyennes de la classe vis à vis de chacune des compétences évaluées. Le score obtenu par l'élève lui rapporte un pourcentage de points proportionnel à sa performance [Figure 7].
- f. La cartographie des compétences se construit dynamiquement. Elle reflète le profil individuel de chaque élève, sans pour autant avoir de connotation négative susceptible de le décourager dans sa démarche d'apprentissage.

Jessica

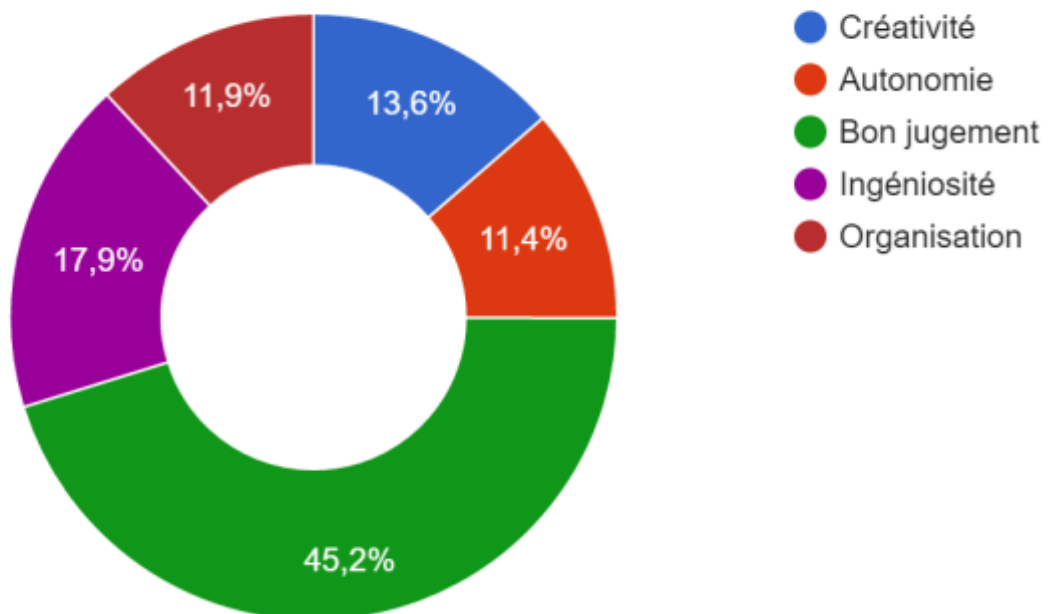


Figure 6 : Cartographie des compétences

	Créativité	Autonomie	Team Spirit	Bon jugement	Ingéniosité	Motivation	Persévérance	Efficacité	Organisation	Divers	
	1,750	4,167	3,750	1,583	1,333	3,083	2,833	2,417	2,000	1,250	4,32
Damjan	2	2	4	0	4	0	3	0	2	2	4,24
Dario	3	8	6	3	4	7	4	7	3	3	6,00
Dylan	0	1	3	0	0	3	3	0	2	1	3,41
Florian	2	4	1	1	1	1	3	1	2	0	4,17
JD	2	6	6	1	0	8	1	5	3	0	4,49
Jessica	1	2	0	3	1	0	0	0	1	0	2,65
Loïc M	0	3	3	0	0	0	2	2	1	1	3,18
Loïc R	1	2	3	1	1	2	1	4	0	1	4,02
Nikola	7	4	2	4	0	3	4	2	0	0	4,15
Romain	0	8	5	3	1	4	6	1	3	1	4,98
Ronaldo	2	7	10	2	3	8	5	4	5	1	5,90
Tom	1	3	2	1	1	1	2	3	2	5	4,62
SUM	21	50	45	19	16	37	34	29	24	15	
Damjan	114%	48%	107%	0%	300%	0%	106%	0%	100%	160%	
Dario	171%	192%	160%	189%	300%	227%	141%	290%	150%	240%	
Dylan	0%	24%	80%	0%	0%	97%	106%	0%	100%	80%	
Florian	114%	96%	27%	63%	75%	32%	106%	41%	100%	0%	
JD	114%	144%	160%	63%	0%	259%	35%	207%	150%	0%	
Jessica	57%	48%	0%	189%	75%	0%	0%	0%	50%	0%	
Loïc M	0%	72%	80%	0%	0%	0%	71%	83%	50%	80%	
Loïc R	57%	48%	80%	63%	75%	65%	36%	166%	0%	80%	
Nikola	400%	96%	53%	253%	0%	97%	141%	83%	0%	0%	
Romain	0%	192%	133%	189%	75%	130%	212%	41%	150%	80%	
Ronaldo	114%	168%	267%	126%	225%	259%	176%	166%	250%	80%	
Tom	57%	72%	53%	63%	75%	32%	71%	124%	100%	400%	

Figure 7 : Calcul des notes = mesure de la performance relative, par rapport au groupe.

Du recueil des preuves d'attitudes remarquables à la note

Nous devons mettre une note. Notre ambition est d'évaluer des compétences transversales. Comment pouvons-nous les noter et faire en sorte que cette note soit pertinente ?

Nous avons choisi de définir une norme relative aux performances moyennes des élèves de la classe (pour le moment, puis, pourquoi pas d'un ensemble de classes lorsque ce sera possible ?). Ce choix inhibe l'esprit de compétition qui serait défavorable pour la performance du groupe. A la place, il favorise la collaboration et l'intelligence collective de la classe, pour la recherche d'un équilibre gagnant-gagnant. Il faut que tout le monde ait manifesté un peu de chacune des compétences pour que toutes les notes se retrouvent proches du maximum. Les points faibles du groupe doivent être renforcés et les élèves ont intérêt à s'entraider dans une dynamique endogène et humaniste.

La cartographie des compétences utilisée à l'école et en ateliers, pourrait être utilisée par les employeurs des élèves en formation en alternance pour évaluer les savoir-être et les compétences transversales des apprentis, ce qui favoriserait les échanges entreprise - école, et permettrait d'envisager la constitution d'un référentiel métier commun autour de l'apprenti. Utilisée en complément des ePortfolio pour la théorie, elle apporte le chaînon manquant dans l'évaluation des compétences de nos élèves plein temps ET dual.

Le sens des notes

Il est utopique de prétendre enseigner des compétences métier sans changer de contrat didactique. Chacune des solutions proposées ici implique un changement de posture de l'enseignant au sein de sa classe. Nous terminons cette communication par des pistes d'actions [Figure 8] qui permettraient d'améliorer le sens des notes au sein de l'école :

1. Ajouter une boucle de rétroaction dans le processus d'élaboration du plan d'étude ;
2. Améliorer les directives pour les évaluations de prestations (DEP) existantes en mutualisant les expériences et les pratiques ;
3. Valoriser les compétences transversales dans le carnet de notes ;

4. Renforcer les liens entreprise-école pour utiliser un outil d'évaluation commun.

1) Ajouter une boucle de rétroaction	Dual	Plein temps	
Théorie	Ecole	Ecole	>> différences dues au soutien supplémentaire fournis en ateliers 0) Changer de contrat didactique
Pratique	Entreprise	Ateliers	>> différences quant aux modalités d'évaluation et aux compétences évaluées 3) Valoriser les compétences transversales
	>> différence de contexte et conditions d'examen non conformes aux situations réelles 4) Renforcer les liens entreprise-école	>> différences dues au manque d'authenticité des situations d'atelier, face au concret de l'entreprise	>> différence quant aux compétences évaluées : savoir-agir .vs. savoir-reproduire 2) Améliorer les DEP

Figure 8 : Pistes d'améliorations proposées par rapport aux problématiques identifiées dans notre établissement

Conclusion

Notre rôle principal en tant qu'enseignant, est de permettre le développement de savoirs professionnels chez nos élèves. Pour cela, la première des choses à faire est de leur montrer l'exemple. Nos élèves seront les bâtisseurs de la société de demain. Leur montrer comment réfléchir, se prendre en charge, collaborer et se responsabiliser : c'est là notre plus importante mission. En les respectant et en les rendant autonomes, nous leur donnons le contrôle et la maîtrise de leurs apprentissages et de leurs évaluations, pour qu'ils puissent développer une pratique réflexive afin d'induire un savoir-devenir indispensable pour leur permettre de prendre leur avenir en mains et continuer à s'épanouir tout au long de leur vie. C'est d'autant plus important avec des apprentis informaticiens, pour qui les savoirs acquis sont à obsolescence programmée et pour qui les métiers auxquels ils accéderont demain n'existent pas encore aujourd'hui. Même à notre petite échelle d'enseignant, nous sommes convaincus que nous pouvons faire de grandes choses. Ainsi, nous militons pour une pédagogie humaniste (Tarpinian, 2007) et pour des évaluations humanisantes, dans le respect de valeurs déterminantes pour notre société en constante mutation (Morin, 2000).

Références

- Barth, B.-M. (2013). *L'apprentissage de l'abstraction*. Québec : Retz
- Blanvillain, C. (2016). *Pour des évaluations humanistes*. Mémoire de fin d'études. Renens : IFFP
- Boudreault, H. (2010). *Attitudes professionnelles*. <https://didapro.me/lalbum/attitudes-professionnelles>

- Bronkart, J.-P. & Gather Thurler, M. (2004). *Transformer l'école*. Bruxelles: De Boeck.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et Éducation. Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Giordan, A. (2016). *Apprendre!* Belin : Paris.
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (2010). *Les origines du savoir Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Nice : Ovia.
- Morin, E. (2000). *Les 7 savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Piaget, J. (1936, édition 1991). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Québec : Chenelière Éducation.
- Tarpinian, A. Baranski, L. Hervé, G. Mattéi, B. (2007). *École : changer de cap. Contributions à une éducation humanisante*. Charte p. 16. Lyon : Chronique Sociale.
- Vellas, E. (2008). *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une "théorie pratique" de l'Éducation nouvelle*. Genève : Thèse FPSE 382 UniGe.
- Vygotski, L. (1934, édition 2013). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- Zimmermann-Asta, M.-L. (2015). *Apprendre par l'autonomie. L'appropriation du savoir par l'apprenant*. Lyon : Chronique Sociale.

Auto- et hétéro-évaluation des pratiques professionnelles supportée par l'annotation vidéo

Boldrini Elena | elena.boldrini@iuffp.swiss | IUFFP Lugano
Cattaneo Alberto | alberto.cattaneo@iuffp.swiss | IUFFP Lugano
Lubinu Francesco | Centro Professionale Sociosanitario medico-tecnico, Lugano

Evaluation formative et efficacité du feedback

L'évaluation formative en tant que processus visant à la régulation des apprentissages (Allal, 2007) joue un rôle important pour le développement de la pratique professionnelle, car elle stimule la capacité de réfléchir sur ses propres actions, d'activer des processus d'autorégulation (Crahay, 2007), de combler des lacunes et de renforcer des pratiques effectives ou des routines (Seadon et al., 2012). Recevoir des feedbacks de façon continue durant la formation professionnelle est essentiel pour pouvoir développer des compétences solides (Norcini & Burch, 2007). En effet, dans cette perspective, le feedback a été défini comme une communication qui a pour objectif de réduire l'écart entre la pratique des étudiants et une performance considérée comme un standard de référence (van de Ridder et al., 2008 ; Hattie & Yates, 2014).

Cependant, pas tous les feedbacks n'atteignent cet objectif : il y a des conditions spécifiques pour assurer l'efficacité du feedback, telles que la nécessité de faire référence à la pratique concrète et spécifique, à une « irrefutable evidence » (Brinko, 1993, p.579), un style communicatif qui soit encourageant et axé sur l'étudiant (Brinko, 1993 ; Pelgrim et al., 2012), ou encore un recentrage sur l'analyse des comportements plutôt que sur le jugement de la personne (Archer, 2010 ; Hattie & Timperley, 2007). Des instruments et supports comme l'annotation vidéo (Colasante, Kimpton, & Allan, 2014 ; Rich & Hannafin, 2009) permettent de surmonter certaines difficultés liées à la communication du feedback (Hulsman & van der Vloodt, 2015). En outre, un feedback peut être fourni par un mentor ou par un pair sous forme d'hétéro-évaluation ou être le résultat d'une auto-observation. Ces deux formes d'évaluation sont néanmoins liées, étant donné que l'hétéro-évaluation conduit au fil du temps au développement d'une conscience critique chez l'apprenti (Avsar et al., 2015). En d'autres termes, le développement d'une attitude autoévaluative est le résultat d'un processus d'apprentissage qui requiert un chemin progressif commençant par l'hétéro-évaluation.

Vidéo et annotation vidéo en tant que support pour le feedback

L'utilisation de la vidéo constitue un support utile pour la communication d'un retour d'information efficace (Fukkink et al., 2011 ; Hattie, 2009). En effet, si d'un côté l'utilisation d'un support visuel représente déjà une valeur ajoutée considérable et fréquemment utilisée dans les domaines des professions de la santé (Van de Ridder et al., 2008), d'un autre côté la possibilité d'utiliser un outil d'annotation pour faire des remarques directement dans la vidéo même fournit l'occasion supplémentaire de faciliter et favoriser l'analyse de pratiques. D'ailleurs, selon Bonaiuti et al. (2012), l'annotation vidéo favorise le processus d'analyse par deux aspects principaux : le fait de pouvoir faire une pause pendant le visionnage d'une vidéo permet une posture réflexive réfléchissante et l'annotation fournit un contexte adéquat pour verbaliser à l'écrit et de façon située une pratique authentique.

Une étude exploratoire dans le domaine de la formation professionnelle supérieure

Dans le cadre théorique qui vient d'être brièvement esquissé, nous avons mené une étude exploratoire dans le domaine de la formation professionnelle supérieure des techniciens en salle d'opération dont le *curriculum* en Suisse est basé sur l'alternance entre école et stage pratique où ils expérimentent différentes interventions chirurgicales à la suite desquelles ils passent des séances de débriefing avec leurs mentors. Cependant les mentors mêmes regrettent un effet assez limité ou faible des séances de retour sur la pratique qui sont pour la plupart centrées sur les commentaires des mentors. Cette étude vise par conséquent à améliorer la pratique courante de communication du retour d'information, en utilisant l'annotation vidéo en tant que support pour la transmission livraison des feedbacks formatifs passant ainsi de l'hétéro-évaluation à l'auto-évaluation. Tout en travaillant selon une méthodologie Design Based Research qui implique directement les acteurs du terrain dans la conception même de la recherche (DBRC, 2003), nous avons postulé que le fait d'avoir la vidéo à disposition et en particulier l'annotation vidéo en tant que support aux séances de feedback peut avoir un effet positif sur la qualité et la quantité du feedback et donc sur la capacité réflexive des étudiants, et, par conséquent, sur leur capacité d'autoévaluer leur propre pratique.

Démarche

Afin d'évaluer l'efficacité d'une nouvelle démarche pour la conduite des séances de débriefing supportée par l'usage de l'annotation vidéo, nous avons comparé quatre conditions de travail différentes. Une étudiante et deux couples de mentors ont passé quatre séances de débriefing (deux par couple) à la suite de quatre interventions chirurgicales filmées. Le premier couple de mentors avait uniquement la vidéo de l'intervention chirurgicale à disposition, tandis que le deuxième a également exploité la fonction d'annotation vidéo. L'étudiante a analysé sa pratique en trois modalités différentes : sans vidéo, avec la vidéo, et, finalement, dans la dernière séance, en employant l'annotation vidéo.

Analyse des données

Outre les autres données, nous avons collecté les enregistrements vidéo des séances de feedback sur lesquels nous avons mené une analyse qualitative, supportée par le logiciel nVivo et basée sur un grille de codage dérivée de Hattie & Timperley (2007) et de Brinko (1993). En conséquence, nous avons divisé chaque séance en unités de feedback différentes et nous les avons codées selon cinq catégories principales: a) le type de feedback (correctif, axé sur le processus de travail, stimulant un processus d'autorégulation, axé sur le sujet ou axé sur la planification des actions futures, c'est-à-dire sur « feed-forward »), b) la qualité des références concrètes à la pratique professionnelle (si faibles ou situationnelles et spécifiques), c) le style communicatif de la séance (axé sur le mentor ou sur l'étudiante), d) le niveau d'auto-évaluation chez l'étudiante (si nul, faible ou approfondi) et e) le niveau d'acceptation de la part de l'étudiante (si nul, faible ou élevé).

Résultats

L'analyse des données montre avant tout que la quantité des unités de feedback diminue si on compare les séances sans vidéo et celles supportées par l'annotation vidéo. Néanmoins, d'un point de vue qualitatif, on constate que dans les séances sans la vidéo il y a une prédominance de feedbacks à caractère prescriptif/normatif et une minorité de feedbacks concernant le processus de travail. Dans les séances supportées par la vidéo on a observé la situation contraire, c'est-à-dire que l'on a eu une majorité de commentaires centrés sur le processus et sur les modalités de travail. En outre, dans les séances supportées par l'annotation vidéo, on a aussi constaté des feedbacks visant à développer le processus d'autorégulation chez l'étudiante et des feedbacks visant à discuter les améliorations possibles pour la planification des actions futures (*feed-forward*).

En ce qui concerne les références à des preuves concrètes de la pratique, on observe que la majorité des unités de feedback supportées par l'usage de la vidéo est liée à des

éléments situationnels et spécifiques de la pratique dérivés du visionnage de la vidéo. Le style communicatif change seulement une fois que l'annotation vidéo par l'étudiante a été introduite dans la séance ; dans cette situation, la séance de débriefing est plutôt conduite par l'étudiante et les mentors posent des questions, ajoutent des explications ou corrigent l'analyse de l'étudiante. La même dynamique est observable en ce qui concerne les indicateurs d'auto-évaluation : c'est uniquement dans la séance où l'étudiante a pu analyser sa propre pratique et la commenter avec l'annotation vidéo que l'on a la majorité d'unités de feedback dans lesquels l'étudiante même exprime sa propre auto-évaluation. Donc, ce qui permet un passage d'une hétéro- à une auto-évaluation de la pratique est la possibilité pour l'étudiante d'écrire ses commentaires dans la vidéo de sa propre pratique professionnelle. En termes d'acceptation, on constate que dans les séances sans le support de la vidéo, le niveau d'acceptation est plus faible que dans les séances supportées par l'annotation vidéo.

Conclusion

En résumé, l'usage de la vidéo change le nature de feedback : avec le support de la vidéo, les retours sur la pratique sont plus spécifiques en termes de références à la situation (utilisation des déictiques verbaux et gestuels), il y a moins de feedbacks correctifs et plus de feedbacks de soutien et d'amélioration des processus de travail. L'annotation vidéo change surtout la dynamique communicative des séances : progressivement plus axée sur l'étudiante et dialogique plutôt qu'affirmative et axée sur les mentors ; de plus les feedbacks sont plus acceptés/intégrés. L'usage de l'annotation vidéo a changé la modalité de débriefing des mentors en passant d'une évaluation assertive centrée sur le mentor à un soutien à l'auto-évaluation par l'étudiant qui développe la réflexion sur des éléments de *feed-forward* pour améliorer des pratiques futures. Au vu de ces résultats encourageants, nous avons envisagé de mener une étude avec un échantillon plus grand.

Références

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Eds.), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (pp. 7-24). Bruxelles : De Boeck.
- Archer, J. C. (2010). State of the science in health professional education: effective feedback. *Medical education*, 44(1), 101-108.
- Avsar, U. Z., Cansever, Z., Acemoglu, H., Avsar, U., Khan, A. S., & Cayir, Y. (2015). Self-assessment through videotaping compared with peer and trainer feedback. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*, 25(1), 41-45.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Picci, P. (2012). Tutorship e video annotazione: il punto di vista degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, 246-258.
- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: what is effective? *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves: revue critique de la littérature de recherche. In Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Eds.), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (pp. 45-70). Bruxelles : De Boeck.
- DBRC. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23(1), 45-63.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London and New York: Routledge.

- Hattie, J.A.C. & Yates, G. (2014). *Visible learning and the Science of how we learn*. Routledge: UK.
- Hattie, J. A. C., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Norcini, J., & Burch, V. (2007). Workplace-based assessment as an educational tool: AMEE Guide No. 31. *Medical teacher*, 29(9-10), 855-871.
- Pelgrim, E. A. M., Kramer, A. W. M., Mokkink, H. G. A., & van der Vleuten, C. P. M. (2012). The process of feedback in workplace-based assessment: organisation, delivery, continuity. *Medical Education*, 46, 604–612.
- Saedon, H., Salleh, S., Balakrishnan, A., Imray, C. H., & Saedon, M. (2012). The role of feedback in improving the effectiveness of workplace based assessments: a systematic review. *BMC medical education*,
- Van de Ridder, J.M., Stokking, K.M., McGaghie, W.C. ten Cate O,T. (2008). What is feedback in clinical education? *Medical Education*, 42, 189-197.

Dictactiser l'alternance. Outils d'accompagnement et d'évaluation des pratiques d'enseignement et d'ingénierie en langues étrangères

Bruley Cecile | cecile.bruley@univ-paris3.fr | Université Sorbonne Nouvelle – Paris
De Ferrari Mariela | mariela@deferrari.fr | CO-alternatives, Responsable Innovation

Introduction

Notre contribution, portée par des intervenants professionnels, chercheurs et universitaires (responsable de master), se situe au niveau de la recherche-action-formation et de la formation des professeurs de français comme langue étrangère (désormais FLE) et plus largement des professionnels des langues étrangères au niveau universitaire. L'ancrage institutionnel présenté est celui de la France, pays où malgré une volonté politique et éducative de promouvoir l'alternance, les dispositifs d'alternance dans l'enseignement supérieur, et plus spécifiquement dans les sciences humaines peinent à être valorisés et reconnus, tant au niveau sociétal qu'institutionnel. Y seront explorés les figures de l'enseignant de langue, du professionnel novice et les enjeux inhérents à l'accompagnement proposé lors de sa professionnalisation en formation initiale (Altet 2013, Causa 2012, Cicurel 2011). Il en va de la responsabilité à la fois des intervenants en Master et des enseignants novices en formation (Beacco 2013). Il convient également de se demander quel regard faut-il réellement porter sur les choix, partis pris adoptés dans la formalisation des savoirs de l'expérience (Simondi 2010).

En effet, en didactique des langues (désormais DDL), depuis l'autonomisation de la discipline, des efforts conséquents ont été réalisés en formation initiale, au niveau des Master (1 & 2), concernant les contenus de formation proposés et leur cohérence, et ce en lien avec le monde professionnel (par rapport notamment aux stages obligatoires en M1 et M2), en interrogeant sans cesse la responsabilité quant à l'insertion professionnelle des étudiants. Par ailleurs, une réflexion permanente est menée concernant l'accompagnement à la professionnalisation et l'évaluation des pratiques professionnelles, notamment au niveau des outils à mettre en place auprès des professeurs novices en formation initiale.

Notre contribution (voir diaporama de la communication à Lausanne, février 2017 : <https://goo.gl/IXApVm>) s'appuie sur des expérimentations menées depuis 2007 en Master de FLE/DDL, et notamment sur le Master 2 proposé en alternance à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. En commençant par revenir sur le dispositif lui-même proposé en alternance, soit sur les contenus de formation dans ce Master 2, nous montrerons comment les outils, permettant ainsi l'accompagnement et l'évaluation des futurs enseignants de FLE et langues étrangères, prennent tout leur sens dans les actions de formation. Nous verrons ainsi comment ces outils mis en place dans le cadre de l'alternance favorisent la construction de leurs compétences professionnelles, de la gestion des incidents critiques, de l'affirmation de leur posture de professionnel, etc.

1. Dispositif en alternance - Master FLE / DDL

Comme rappelé au début du n°173 de la revue *Education permanente* « Tisser du lien, jeter des ponts, articuler des cadres de références, des pratiques sociales, mettre en question les savoirs, en produire, expliciter l'expérience, la didactiser, la problématiser, etc. Advenir, devenir, ne peut se faire qu'à certaines conditions... Evaluation formative, pratique réflexive, différenciation pédagogique, tels sont quelques-uns des chemins à emprunter pour que l'expérience ou le « soi professionnel » (Vanhulle et al. 2007) prennent forme dans

l'alternance, pour que l'expérience fonctionne comme un levier de formation et non comme une « chimère éducative » (Maubant 2007). » (Fernagu-Oudet, 2007 : 6). Ainsi, dans les dispositifs de formation des enseignants « décrits par Maubant 2007, on trouve l'idée de **mise à distance** du savoir, de mise à distance de la pratique et de mise à distance de soi et d'autrui » (*ibid.*).

Et bien loin (voire en retard) par rapport à tous les travaux du monde agricole (Maisons familiales d'apprentissage agricole, MFR), les CFA, le CNAM, les travaux de Mayen, etc., nous nous interrogeons sur le/les dispositifs en alternance, et donc classiquement les liens entre **théorie et pratique**, même si nous avons vu encore hier (17/02/2017), les limites, mythes de l'alternance mis en lumière par Sabine Vanhulle lors de sa conférence. Nous nous situons actuellement à Paris 3 plutôt dans un **dispositif de type alternance-intégration** – avec certaines années plutôt de type alternance-juxtaposition / association – (De Ferrari & Mourlhon-Dallies 2014, Bruley & De Ferrari 2015), même si nous sommes en recherche de toujours davantage de cohérence et avons le souhait de tendre vers une alternance-production (Maubant 2007), en convoquant les travaux de la didactique professionnelle (notamment Mayen, Pastré), et en axant notre accompagnement sur la valorisation et le travail sur les savoirs de l'expérience (Simondi, 2010), ce qui reste encore très à la marge dans notre domaine.

2. Outils d'accompagnement et d'évaluation (des pratiques d'enseignement et d'ingénierie en langues étrangères)

Comme le rappelait Guillemot dans sa communication au colloque, « Les formations en alternance mettent en évidence la tension **entre logique du contrôle et logique de l'accompagnement** (Vial, 2012) dans l'évaluation » ; et nous sommes bien dans cette tension ici, sachant que les formations proposées au second semestre et permettant d'élargir le spectre de compétences des étudiants sont plus de l'ordre de l'accompagnement que de l'évaluation au sens strict.

Les outils d'accompagnement et d'évaluation sont proposés tout au long de l'année universitaire, avec au premier semestre, des formations et outils plutôt académiques (projets, devoirs sur table, exposés, etc.), pour se poursuivre au second semestre avec des ateliers d'accompagnement à la professionnalisation, des formations complémentaires, proposant des outils plus de l'ordre de l'accompagnement et de la valorisation des savoirs de l'expérience (questionnements structurant, discussions, lectures, retour sur expérience, tenue d'un journal d'apprentissage, auto-évaluations guidées, co-évaluations, évaluations des formations reçues, etc.), pour ainsi aboutir en fin d'année à la rédaction du mémoire de fin d'étude, du rapport de stage inclus dans le mémoire.

3. Modalités accompagnement et effets observés

Quant aux modalités d'accompagnement (voir diaporama, diapos 10, 11 et 12), notamment proposées par Mariela De Ferrari dans son atelier d'accompagnement à la professionnalisation, nous avons observé un certain nombre d'**effets**, soit **explicites** quant à leur posture professionnelle, entre autres, la reconnaissance professionnelle (voir diapos 13 et 14), avec des traces discursives repérées notamment à titre d'exemple dans le mémoire de Martine X (2016) consacré au *Label qualité FLE comme embrayeur de la pratique réflexive chez l'enseignant de FLE* (voir Exemple - annexes mémoire Martine X 2016 : <https://goo.gl/U5lryt>), soit des effets **induits**, comme des demandes de formations des partenaires, l'affirmation de l'identité professionnelle, etc. (voir diapo 16).

Pour ne pas conclure...

« Ainsi, du point de vue de la didactique professionnelle (Mayen, à paraître ; Pastré, 1999, 2001, Pastré & Lenoir, à paraître ; Vergnaud, 1996), la fonction essentielle de l'alternance est de révéler les écarts entre travail prescrit et réel et aussi entre savoirs universitaires et professionnels pour les prendre comme des potentialités d'enseignement et

d'apprentissage. » (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007 : 28), ce que nous espérons arriver à développer à l'avenir, à Paris 3, dans le domaine de la DDL, et en rendre compte dans nos prochaines publications (le format de cette publication concise ne permettant pas ici de plus amples développements).

Pistes de réflexions :

- Développer l'alternance pour le plus grand nombre ; à commencer le plus tôt possible dans le cursus (master 1)
- Valoriser les cursus en alternance en formation initiale / les formations professionnalisantes au sein de la société
- Développer encore davantage les partenariats professionnels / universités pour une insertion durable des étudiants
- Unir monde professionnel et université pour une meilleure reconnaissance du métier de formateur en FLE, des métiers du FLE, qui peinent toujours à être reconnus
- Reconnaître le travail de professionnalisation, d'insertion professionnelle, réalisé au sein de l'université, en formation initiale

Références

- Altet M. & al. (dir.). 2013. Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances. Bruxelles : De Boeck.
- Beacco J.-C.(dir.) 2013. Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité. Paris : Didier.
- Bruley C. & De Ferrari M. 2015. Accompagner la professionnalisation en formation initiale : quelles reconnaissances ? *Les cahiers de l'Asdifle*, n° 26, Paris : CLE International, pp. 74-90.
- Causa M. (dir.). 2012. Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Cicurel F. 2011. Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe. Paris : Didier.
- Cosnefroy L. 2011. *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation. Déontologie et identité*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, Collection « Regards sur l'éducation ».
- Coulet J-C. 2010. Mobilisation et construction de l'expérience dans un modèle de la compétence. *Revue Travail et apprentissages*, n° 6, Dijon : Edition Raison et Passions – Institut Jacotot, pp. 181-198.
- De Ferrari M. & Mourlhon-Dallies F. 2014. Professionnalisation en formation initiale : un dispositif ternaire. Causa M., Galligani S. & Vlad M. (dir.). *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolutions des contextes, des besoins et des dispositifs*, Paris : Riveneuve édition, col. Actes académiques, pp. 49-64.
- Education permanente, L'alternance, pour des apprentissages situés, n° 173, 2007/4.
- Maubant P. 2007. Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. Merhan F. et al., *Alternances en formation*, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », pp. 67-82.
- Merhan F., Ronveaux C. & Vanhulle S. (dir.). 2007. *Alternances en formation*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, « Raisons éducatives ».

- Simondi E. 2010. De l'expérience à l'acte : la formalisation de savoirs inédits en clinique des pratiques. *Revue Travail et apprentissages*, n° 6, Dijon : Edition Raison et Passions – Institut Jacotot, pp. 168-180.
- Vanhulle S. et al. 2007. Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Merhan F. et al., *Alternances en formation*, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », pp. 7-45.
- Vial M. 2012. *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils*, coll. « Pédagogies en développement », Bruxelles : De Boeck.

Une intervention-recherche : l'exercice du métier à la source de la formation

Chambon Josiane | josiane.chambon@univ-amu.fr | Aix Marseille Université

Exercer pleinement le métier à mi-temps et se former à mi-temps à l'ESPE : telle est la gageure à relever pour les enseignants débutants en France, dans le premier degré depuis 2014. Formatrice à l'ESPE et chercheuse débutante, c'est dans la double perspective de favoriser le développement professionnel et de le comprendre que j'ai engagé ce travail.

Le contexte hybride, constitué de deux milieux aux finalités et aux fonctionnements différents, dans lequel les étudiants deviennent enseignants, questionne la place et le rôle de la formation dans l'exercice débutant du métier et à l'inverse la place et le rôle de l'exercice du métier dans la formation. Etre en même temps apprenti-enseignant et enseignant en apprentissage, est-ce un statut profitable au plan du développement professionnel et à quelles conditions ?

En m'inscrivant dans les cadres théoriques et méthodologiques d'une ergonomie de l'activité des enseignants, j'ai constitué un collectif de 6 novices pour une durée d'un peu plus de deux ans. C'est sur la base du volontariat, que ces enseignants débutants collaborent avec moi, et nous n'entretenons pas cette année de lien institutionnel. Ce collectif est déployé selon deux axes.

D'une part, il est conçu comme une communauté d'apprentissage qui permet d'organiser la réflexion sur le travail au moyen d'une analyse de leur activité afin de permettre la construction d'objets de travail, l'élaboration de règles de métier, la mise à jour de dilemmes professionnels.

Ces discussions s'élaborent à l'aide d'artefacts constitués de montages vidéos de séances de classe, de séances en autoconfrontation simple ou croisée ou encore de séances de regroupement. Ces différentes vidéos sont issues de deux séries réalisées l'année 2015/2016, une en début d'année et une autre en fin d'année.

D'autre part, il constitue un observatoire privilégié permettant à la fois de repérer différents éléments issus de la formation et/ou du terrain d'exercice, ainsi que la manière dont ces éléments peuvent ou non devenir des ressources au fil des différentes mises en discussion.

Le recours, en complément à une méthodologie plus directe comme des entretiens individuels documente avec plus de précisions le parcours de chacun à la fois dans sa propre école mais aussi dans son groupe de formation à l'ESPE.

La clinique de l'activité permet une mise en évidence des préoccupations de ces enseignants débutants, ainsi que leur compréhension du métier. Les différents contextes dialogiques (ACS, ACC, regroupement) organisés successivement participent à la mise en mouvement, à la transformation de ces préoccupations et de cette compréhension. Cependant, ces changements repérables dans les échanges langagiers ne constituent pas pour autant des marqueurs de changements dans les pratiques de classe et/ou plus largement dans les activités professionnelles.

Je cherche à repérer des liens entre ces préoccupations, les changements dont elles sont l'objet dans les discussions et les occupations, leurs éventuelles évolutions dans les classes de chaque novice. C'est pourquoi, j'envisage cette recherche de manière circulaire, alternant le « dire sur le faire » et le « faire sur le dire ».

Références

- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In B.Maggi (dir), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (41-67). Paris : PUF.
- Laurent, Y., & Saujat, F. (2014). La co-analyse de l'activité entre formateurs et formés comme révélateur de conditions à la transformation des pratiques de formation. In L. Paquay, M. Altet, M. Desjardins, J. Etienne, & P. Perrenoud (Éd.), *Comment la formation des enseignants prend-elle en compte la réalité du travail enseignant et les prescriptions dont il fait l'objet dans le milieu scolaire ?*. Bruxelles: de Boeck.
- Faïta, D. (2011). Théorie de l'activité langagière. In B.Maggi (dir), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (41-67). Paris : PUF.
- Roger, L., Jorro, A., & Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante : genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de professionnalisation. *Education et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, (35).<http://doi.org/10.4000/edso.675>
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Provence – Aix-Marseille I, Marseille.
- Wittorski, R (2016). La professionnalisation en formation : textes fondamentaux. PURH

La naissance d'une profession : Processus de professionnalisation ?

Chauvet Jessica | jessica.chauvet@iffp.swiss | IFFP

1. Le contexte

Ce témoignage de pratique va exposer mes constats réalisés ces dernières années au contact du public du CAS Formateur à la pratique professionnelle ES domaine social. Mon expérience sera mise en lumière en convoquant ma pratique de formatrice de formateurs sur ce thème.

Je suis responsable de filières d'études à l'IFFP depuis 2012, notamment pour le CAS formateurs à la pratique professionnelle (FPP) du domaine social. Je suis en charge de l'ingénierie de formation pour ce CAS. J'interviens comme formatrice dans un module de ce dispositif, et j'évalue les travaux de module. Pour réaliser mon travail, je me base sur trois particularités de mon profil : 12 ans d'expérience en formation d'adultes, une licence en Sciences de l'éducation, complétée par un MSc en Sciences de l'éducation et une spécialisation en formation d'adultes ainsi qu'un Brevet Fédéral de Formatrice d'Adultes (BFFA) obtenu récemment par validation d'acquis de mon expérience.

Les formateurs à la pratique professionnelle (FPP) au sens de la LFPPr sont diplômés de niveau ES dans un métier du social. Ils s'engagent dans la formation de la relève et sont des référents sur le terrain pour la formation pratique des étudiants en école supérieure sociale. Le Plan d'Etude Cadre (PEC) qui prescrit la formation sur un plan national depuis 2008 exige des FPP qu'ils soient formés à la pédagogie avec une formation de 300h. Leur tâche est complexe : il s'agit à la fois de transmettre leur savoir faire professionnel et leurs compétences réflexives, d'accompagner mais aussi d'évaluer l'étudiant en formation dans la construction des compétences requises pour la pratique professionnelle. La formation des FPP a pour but de développer leur capacité à assumer cette fonction.

Ce niveau de formation ES redéfinit les fonctions selon le SEFRI du technicien (gestionnaire) dans le paysage du social, entre l'ouvrier CFC (praticien) et l'ingénieur HES (concepteur). Sur un plan national, ce niveau ES a été raccordé au niveau 6 du CNC. Les diplômés d'éducateur social ES et d'éducateur de l'enfance ES figurent parmi les plus décernés en Suisse en 2014.

Le CAS est né d'une demande des ES, et un partenariat s'est créé avec les ES du domaine social romandes et l'IFFP : l'ESEDE à Lausanne, l'Ecole Supérieure – Domaine Social Valais à Sion, l'ARPIH à Yverdon-les-Bains, l'ESSIL à Lausanne, et le CIFOM – EPC à la Chaux de Fonds. La première volée a été organisée en 2008. Le rythme de l'organisation des volées a été exponentiel depuis mon arrivée à l'IFFP, et depuis 2014 nous tournons à 5 volées par an. Ce qui nous donne environ 80 personnes certifiées par an. Cette formation est la seule formation continue certifiante spécifique au public ES.

En 5 ans à l'IFFP, j'ai pu voir ce public évoluer dans ses conceptions de sa mission de FPP. Je souhaite relater ici mes hypothèses sur les raisons de cette évolution, et l'impact que cela a eu sur mon activité de formatrice.

2. L'Évolution du public

Au début de mon activité en 2012, les volées sont composées de professionnels diplômés dans leur métier ES social. Ils s'engagent dans la formation de la relève et accueillent dans leurs institutions des personnes en formation ES qui se destinent au même métier. Ces professionnels aguerris non formés eux-mêmes par le PEC reproduisent le schéma historique utilisé dans les métiers du social : la formation par l'activité.

Environ 2 ans après le début de mon activité, j'ai remarqué un changement dans le type de public, qui a évolué dans ses attentes et ses besoins. J'ai constaté que le turnover dans ces métiers du social amène les jeunes diplômés à se former en tant que FPP. L'effet des formations organisées par mon prédécesseur depuis 2008 ainsi que moi-même depuis 2012 est visible dans leurs attitudes et leurs demandes. Ces professionnels ont été encadrés par des collègues eux-mêmes formés à la fonction de FPP par l'IFFP. Sur le terrain, des groupes de travail et des associations de FPP voient le jour, ce qui crée un réseau d'échange de pratiques et de réflexions. Cet effet, couplé à l'utilisation systématique du PEC, amène cette évolution. Le processus de formation de ce nouveau métier est rendu visible. Figari, lors de sa conférence dans le cadre du gEVaPE, parlait du processus de référentialisation et disait qu'un référentiel n'a de sens que s'il est partagé par le terrain. En l'occurrence, les FPP font vivre le PEC sur leurs terrains professionnels, et se l'approprient de manière informelle au contact de FPP formés, mais également via la formation CAS.

Pour étayer mes constats, j'ai des indices tels que leurs demandes différentes et spécifiques au début des modules, leurs apports plus réfléchis durant la formation. Leur langage a évolué, ils parlent d'eux-mêmes de méthodologie, d'évaluation formative et diagnostique, ils ont déjà des bases sur l'apprentissage adulte. La transmission de concepts ne leur suffit plus. J'assiste à un transfert des demandes d'outils-recette vers une demande d'outils-articulation théorie-pratique. Ils veulent conceptualiser leur propre pratique professionnelle, et non plus adapter les contenus étudiés à leur terrain professionnel.

3. Les modifications dans la pratique

Je me suis posé des questions sur ma pratique de formatrice, et sur la professionnalisation des FPP. Qu'est-ce que ces constats modifient dans leur pratique et dans ma pratique ?

De par l'évolution du public décrite précédemment, mon ingénierie de dispositif et pédagogique s'en trouve modifiée. Mes intentions de formatrice ont évolué et par là également mon déroulement pédagogique. Les conséquences de ce changement pour les FPP sont une meilleure appréhension de leur rôle et leur responsabilité en tant que formateurs ainsi qu'une collaboration plus étroite avec les représentants de l'ES concernée.

Je dois reconnaître et tenir compte de ce changement de public dans mon activité d'ingénierie pédagogique. Je laisse la place au processus de développement qui se passe ici et maintenant, en les accompagnant dans leur réflexions et la construction de leur propre savoir. Je prends la posture du formateur – agent de développement au sens où l'entend Jobert (2013). J'utilise des supports, mais je ne suis pas dans la transmission de la vérité. Je les aide à développer les solutions qui sont bonnes pour eux et leur contexte, en m'appuyant sur le groupe et les échanges. J'utilise plusieurs techniques comme l'explicitation, la dynamique de groupe, la verbalisation pour formaliser les connaissances. Je prends plusieurs postures au gré des besoins et des situations en formation, dont certaines sont décrites par Enriquez (1981). Je m'adapte à chaque groupe.

Je remarque que j'ai plus de plaisir à animer ces formations. Je me sens à ma place, les personnes se développent dans leur professionnalité et je me sens bien dans mon activité de formatrice. Moi formatrice, je bouge également dans ma propre professionnalisation par ce biais. J'utilise ces réflexions pour nourrir mes autoévaluations de mes propres

compétences acquises par mon expérience, dans le cadre de l'obtention du BFFA par validation d'acquis.

4. Les effets de la formation

Ces constats sur le glissement de posture des FPP, les traces du changement de professionnalisation des ES et mon expérience dans ma pratique m'amènent à plusieurs réflexions sur les effets de cette formation.

Tout d'abord, le CAS permet de rendre visible leur activité : la formation permet aux FPP de se sentir légitimes dans la fonction ES, et par là dans la fonction de formateur. Ils apprennent à rendre explicite l'évidence, et ainsi à accroître leur visibilité et leur crédibilité en tant que professionnels. Je le lis dans les travaux de module dans lesquels nous leur demandons de réfléchir sur les changements qui se produisent en eux.

Je pense également que le métier ES prend sa place dans le système CFC – ES – HES. Le rôle de FPP légitime le métier ES social et le métier ES en prend de la valeur. Puisqu'il faut former les formateurs, c'est que le métier existe et qu'on doit y être formé. Parce qu'ils ont fait un CAS, ils sont légitimés à former la relève du métier et à prendre position sur l'avenir de ce métier. La professionnalisation au sens où l'entend Wittorski (2009) est en marche.

Ils ont un regard de formateur sur leur premier métier ES : ils apprennent un nouveau métier. Ils sont non seulement éducateurs ou MSP, mais également formateurs. Ce changement de paradigme se réalise au moment de l'écriture du travail de module, et a pour conséquence des restructurations dans les entreprises.

Obtenir le CAS et les compétences visées leur permet d'évoluer dans leur activité : certains changent de fonction sur un plan professionnel après la formation. Ils deviennent enseignant professionnel ou occupent un poste à responsabilité traditionnellement réservé aux HES. Le CAS encourage donc la mobilité professionnelle, ainsi que l'acquisition de nouvelles compétences et certifications.

Un autre résultat de cette adaptation aux besoins de mon public est l'amélioration de la collaboration entre l'école et le lieu de formation pratique. Il est intéressant pour la formatrice de formateurs que je suis de voir le glissement de la posture de formateur sur le terrain entre les premiers professionnels du social formés par le tout au travail et ceux formés à travers le dispositif organisé par le PEC, qui ensuite viennent se former comme formateurs de la relève à l'IFFP.

5. La double professionnalisation

La professionnalisation des FPP respecte un cycle de formation : d'abord vient la formation ES pour devenir des professionnels du social, et exercer un métier. Ils habitent leur métier au sens de Jobert (2007). Après avoir exercé quelque temps, ils s'intéressent à la formation de la relève. Ils sont alors formés de manière informelle sur le terrain par des FPP déjà au bénéfice du CAS. Ils font partie de réseaux de formateurs-terrain.

Cela les amène à s'inscrire au CAS proposé par l'IFFP. La formation en alternance et par l'alternance demande des acteurs professionnels et donc formés (Vanhulle 2017). Il est question ici de genre du métier, leur appartenance est reconnue. Une fois diplômés, ils se sentent légitimes également comme formateurs, avec en plus la capacité à expliciter et argumenter l'utilité de leur profession. Wittorski (2009) dit que la formation est à l'origine de la professionnalisation, en précisant que l'on est un professionnel si l'on est reconnu par ses pairs. Je deviens ainsi une instance légitimante, je leur donne une importance, je reconnais leur appartenance au genre professionnel du métier et je leur transmets le jargon du formateur. Je les reconnais comme formateurs de leur métier, ce qui les autorise à être légitimes dans leur milieu professionnel.

J'aide donc les FPP à se professionnaliser, et je me professionnalise également à leur contact. D'où l'idée de la double professionnalisation, car à travers leur développement je développe le mien.

Au début de mon activité dans cette formation, j'avais une posture de formatrice-enseignante (Ranjart). J'étais dans la transmission de savoirs. Puis, J'ai glissé vers la posture de la formatrice-guide vers leur objectif d'acquisition de connaissance. Être confrontée au changement de public m'a fait évoluer vers la posture de formatrice-agent de changement (Jobert 2007). Je cherche à accroître l'autonomie des personnes dans l'exercice de leur activité. Je suis également formatrice-accompagnatrice, car je les aide à mettre des mots sur leur pratique. Finalement, je suis formatrice-agent de développement (Jobert 2013). Je les invite à réfléchir et à conceptualiser leur pratique, ce qui a pour conséquence de faire évoluer leurs représentations. Mon rôle de formatrice, c'est de les amener à créer le lien théorie-pratique pour eux-mêmes, puis pour leur apprenant. Je crée la rencontre entre les concepts scientifiques et les concepts quotidiens, comme le dit Vygotski cité par Jobert (2013).

Ce processus d'analyse des besoins de mon public cible et l'activité de validation d'acquis de mon expérience menée en parallèle m'a permis de développer ma propre professionnalité. Cette présentation dans le cadre du colloque gEvaPE m'amène à poser cette interrogation pour aller encore plus loin dans la réflexion : est-ce que je forme les FPP, ou est-ce que je les aide à devenir ce qu'ils sont ? Dit autrement, est-ce que nous sommes des formateurs, ou est-ce que nous sommes des professionnalisateurs (Vanhulle 2017) ?

Références

- Albornoz, A. et Dupuis, P. Comment évaluer les acquis de l'expérience ? : une analyse du travail des experts en VAE, Genève : Université, 2008.
- Baeriswyl, C. Clavier, L. et Pillonel, M. Evaluation des compétences et changements identitaires in Baillat, G. et al, Evaluer pour former, De boek Supérieur, 2008
- Enriquez, E. (1981). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle. Extrait de Connexions, pp. 93 à 109.
- Figari, G. (2017). Quel(s) référentiel(s) pour évaluer dans une formation duale ? 4ème colloque du gEvaPE : Former, accompagner et évaluer les pratiques : tensions et enjeux en situations d'alternance, Lausanne.
- Hadji, C. L'évaluation, règles du jeu, Paris, Ed. ESF, 1995
- Jobert, G. Les formateurs d'adultes et l'idéologie du changement, Paris : Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie., 2007
- Jobert, G. « Le formateur d'adultes : un agent de développement », Nouvelle revue de psychosociologie, 2013/1 n° 15, p. 31-44.
- Jorro, A. et Maurice, J-J. De l'analyse à l'évaluation d'une pratique professionnelle, in Baillat, G. et al, Evaluer pour former, De boek Supérieur, 2008
- Perrenoud, P. Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ?, FAPSE, 2001
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html
- Scallon, G. (2004) L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Bruxelles, De Boeck Ed.
- La formation professionnelle en Suisse, Faits et chiffres 2016. Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI).

Vanhulle, S. (2017). L'alternance : dire ses mythes, vivre ses limites. 4ème colloque du gEvaPE : Former, accompagner et évaluer les pratiques : tensions et enjeux en situations d'alternance, Lausanne.

Vial, M. L'accompagnement sous contrôle, 2013, www.reseaeval.org

Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In Barbier, JM. ; Bourgeois, E. ; Chapelle, G. ; et Ruano-Borbalan, JC. (éd.) Encyclopédie de l'éducation et de la formation (p. 781-793). Paris : PUF.

Les apports des terminaux numériques pour développer les compétences autoévaluatives et réflexives des futurs enseignants dans une formation en alternance

Coen Pierre-François | coenp@edufr.ch | Unité de recherche EVIDENS, HEP Fribourg
Sieber Maud | sieberm@edufr.ch | Unité de recherche EVIDENS, HEP Fribourg
Lygoura Styliani | styliani.lygoura@unifr.ch | Unité de recherche EVIDENS, HEP Fribourg

Résumé

Cette communication présente une recherche dont l'enjeu est l'utilisation et l'exploitation des traces captées durant les stages par les étudiants en formation au moyen de terminaux numériques dans le développement de leurs compétences autoévaluatives et réflexives. L'étude - conduite auprès de 9 étudiants de la Haute école pédagogique de Fribourg (Suisse) - vise deux objectifs : 1) identifier les stratégies de collecte et d'exploitation de traces par l'étudiant et son accompagnant (mentor) et 2) observer l'impact de ces traces sur la réflexivité des étudiants et leurs aptitudes autoévaluatives. Les résultats ont permis de modéliser un processus en trois niveaux allant de la collecte de traces d'activités aux activités sur les traces elles-mêmes. Le premier niveau concerne les modalités de capture des traces (par l'étudiant et/ou ses accompagnants - formateurs de terrain et mentors -), le second niveau s'attache aux traitements des traces (dans une logique d'autoévaluation et d'évaluation formative), enfin, le troisième niveau concerne l'intégration des traces dans un écrit réflexif comme le dossier d'apprentissage. Les résultats questionnent en outre les rôles que jouent les accompagnants (mentor et formateur de terrain) à la fois lorsqu'il s'agit de collecter des traces, mais aussi lorsqu'il s'agit d'évaluer le développement des compétences des étudiants.

Mots-clés : formation des enseignants, analyse de traces, autoévaluation, terminaux numériques

Eléments contextuels

La formation dispensée à la Haute école pédagogique de Fribourg (HEP-FR) est jalonnée de tâches qui incitent les étudiants à développer des compétences réflexives (Perrenoud, 2001). C'est notamment le cas à travers la constitution d'un dossier d'apprentissage (DAP) qui est vu comme un outil susceptible de construire des liens entre théorie et pratique (Vanhulle, 2005). Les étudiants sont ainsi conduits à collecter des traces (photos, vidéos, papier) de leurs activités (en stage) et de les exploiter à la lumière des concepts théoriques vus durant les cours, dans l'institution. Par ailleurs, l'institution désigne des formateurs (mentors) qui accompagnent de manière personnalisée les étudiants. Parmi les tâches qui incombent à ces mentors, l'une d'elles consiste à accompagner les étudiants dans leur développement professionnel en particulier au niveau de leur réflexivité.

Le rôle du DAP est fondamental puisqu'il va être la « base documentaire » sur laquelle l'étudiant va s'appuyer pour réaliser son dossier. La collecte de traces s'avère ainsi prioritaire quand bien même, et selon nos observations, elle ne s'effectue pas toujours de manière naturelle, systématique et aisée. Ainsi, les étudiants se retrouvent souvent avec peu d'éléments exploitables (Dejemeppe et Dezutter, 2001), peu de traces susceptibles de les interroger alors même que ces traces peuvent avantageusement concourir au développement de leur réflexivité (Cram, Jouvin & Mille, 2007).

Les traces numériques

Selon Jaillet (2009), on peut voir la trace selon deux axes: d'abord la trace métonymique, c'est-à-dire révélatrice d'une conséquence de l'action (une trace de pas dans le sable indique que quelqu'un y a marché), ensuite la trace synecdoctique porteuse d'intentions (les pas indiquent la direction d'un trajet). On peut aussi concevoir la trace, non plus comme une donnée propre, mais comme un élément susceptible de produire d'autres données. En s'appuyant sur ce que dit Vermersch (1994) à propos de l'entretien d'explicitation, nous considérons les traces comme des supports évocatifs permettant d'accéder aux souvenirs d'un événement et susceptibles de produire une prise de conscience chez le sujet qui en parle (Coen, 2006).

Dans notre perspective, nous nous appuyons sur les traces produites par l'acteur lui-même (ou un tiers accompagnant) sous forme de photos, d'enregistrements ou de notes. Nous nous interrogeons sur les mécanismes de collecte de ces données et sur ce qu'elles produisent en termes de choix et de discours parce que nous pensons qu'ils sont solidaires des processus d'autoévaluation mobilisés par l'étudiant et ses accompagnants. La trace joue ainsi le rôle de preuve et apparaît comme un fragment de réalité empreint d'objectivité. Elle accroît la validité de l'évaluation et/ou l'autoévaluation et la crédibilité des différents acteurs.

Objectifs de la recherche et premiers résultats

La recherche que nous présentons a débuté en 2014 et se poursuit actuellement autour des objectifs suivants : 1) identifier les stratégies de collecte et d'exploitation de traces sur le terrain des stages par l'étudiant et son accompagnateur, 2) observer l'impact de ces traces sur la réflexivité des étudiants et sur leurs aptitudes autoévaluatives. Pour répondre à ces questions, les 9 étudiants de la HEP-FR disposaient d'un terminal numérique avec pour consigne de collecter des traces durant toute l'année scolaire, en particulier lors de leurs stages sur le terrain.

Les résultats ont permis de modéliser un processus en trois niveaux allant de la collecte de traces d'activités aux activités sur les traces elles-mêmes (Larose et Jaillet, 2009). Le premier niveau concerne la capture de traces effectuée a) de manière fortuite ou volontaire, b) par l'étudiant ou par un tiers, c) centrées sur les activités de l'étudiant ou celles des élèves. Le second niveau rend compte des modalités de traitement des traces (choix qui président à l'élection de certaines traces, lien avec les concepts théoriques, modalités de soutien et d'accompagnement). Enfin, le troisième niveau concerne l'intégration des traces et des concepts s'y rapportant dans un écrit réflexif correspondant aux attentes de l'institution. Les résultats apportent également un questionnement intéressant sur les rôles que jouent les accompagnants dans le dispositif de formation à la fois lorsqu'il s'agit de collecter des traces, mais également lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences des étudiants.

Références

- Coen, P.-F. (2006). Les technologies : des aides précieuses pour développer la réflexivité des apprenants. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 3, 149-180.
- Cram, D., Jouvin, D., & Mile, A. (2007). Visualisation interactive de traces et réflexivité : application à l'EIAH collaboratif synchrone eMédiathèque. *Sticef*, 14, 1-22
- Dejemeppe, X., & Dezutter, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels. *Recherche et formation*, 36, 89-111.
- Iksal, S., & Choquet, S. (2007). Modélisation et construction de trace d'utilisation d'une activité d'apprentissage : une approche langage pour la réingénierie d'un EIAH. *Sticef*, 14, 1-24.
- Jaillet, A. (2009). Traces et histoires de traces. In F. Larose & A. Jaillet (Eds), *Le numérique dans l'enseignement et la formation, analyses, traces et usages*, 12-39. Paris : L'Harmattan.
- Larose, F. & Jaillet, A. (2009). *Le numérique dans l'enseignement et la formation. Analyses, traces et usages*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Sieber, M. & Coen, P.-F. (2014, 19-21 nov.). *Utilisation d'une tablette numérique dans le développement des compétences réflexives d'enseignant.e.s en formation*. Papier présenté à la Conférence TICE 2014. Béziers, France.
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Echelle de sentiment d'efficacité personnelle en gestion de la discipline

Malika Dessibourg | Université de Fribourg | malika.dessibourg@unifr.ch

Les difficultés rencontrées par les enseignants en lien avec la gestion de la discipline des élèves sont très souvent soulevées comme étant non seulement une source de frustration et une perte de temps pour les enseignants du secondaire I mais également une des raisons principales expliquant la démission de nouveaux enseignants (Eisenman, Edwards & Cushman, 2015 ; Romi, Lewis & Roache, 2013). De plus, plusieurs études ont démontré qu'une relation élève-enseignant difficile est positivement associée au burnout des enseignants (Schwarzer & Hallum, 2008 ; Brouwers & Tomic, 2000). Ce sujet est particulièrement important au niveau du secondaire I car de nombreuses stratégies utilisées à l'école primaire perdent de leur efficacité avec les élèves plus âgés du secondaire (Malmgren, Trezek & Paul, 2005). Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) joue un rôle important chez les enseignants. Celui-ci influence la motivation au travers des choix faits par un individu: un sentiment d'efficacité personnelle élevé permet à une personne de fournir plus d'efforts dans les tâches qu'elle entreprend et l'aide à faire preuve de plus de persistance face à des situations difficiles (Bandura, 2013). Cela nous mène donc à penser, tout comme plusieurs études l'ont confirmé par le passé (Duffin, French & Patrick, 2012), que plus le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant est élevé concernant une certaine tâche, plus il sera performant. Enfin, il a été démontré que ce sentiment influe également sur la perception qu'ont les enseignants d'élèves ayant des difficultés comportementales (Gaudreau, Royer, Beaumont & Frenette, 2012). A notre connaissance, il existe plusieurs échelles mesurant le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants mais pas spécifiques à la gestion de la discipline, d'où l'intérêt de construire une échelle mesurant le SEP en gestion de la discipline en classe au secondaire I.

La validité de contenu de l'échelle a été établie avant la passation: 50 items ont été jugés par des experts: trois enseignants du secondaire I, un directeur d'établissement du secondaire I et un enseignant universitaire et du secondaire I spécialisé dans la formation des enseignants. Les items jugés peu importants ou peu pertinents par deux experts ou plus ont été revus et supprimés du questionnaire lorsque cela était nécessaire pour arriver au nombre de 43 items. De plus, certains items ont été reformulés à la demande de deux experts pour les rendre plus clairs et plus faciles à classer. L'analyse présentée se base sur les réponses de 98 enseignants du secondaire I qui ont complété l'échelle à l'aide d'un questionnaire en ligne. Les données sociodémographiques obtenues concernent le sexe, l'âge, le type de classe, le pourcentage de travail et la formation initiale des participants. Les résultats obtenus laissent présager une échelle à 4 dimensions qui devront être confirmées à l'aide d'une analyse factorielle confirmatoire sur un échantillon plus grand : 1 - le SEP en discipline proactive ; 2 - le SEP en discipline réactive ; 3 - le SEP inclusion des parents ; 4 - le SEP inclusion de personnes externes dans un but de remédiation. De plus, le concept d'auto-efficacité est ancré dans une théorie expliquant un réseau de relations entre différents facteurs. La vérification d'effets prévus appuie la validité de construit de l'outil (Bandura, 2006). Concernant la gestion de la discipline, le SEP des enseignants devrait être positivement associé à leur sentiment de satisfaction personnelle. La corrélation observée entre ces deux facteurs est significative: $r=.45$, $p<1\%$. Comme les 4 facettes du SEP des enseignants concernant la gestion de la discipline en classe mesurent le même domaine de sentiment d'efficacité personnelle, celles-ci corréleront comme attendu entre elles ainsi qu'avec le score global du SEP (Bandura, 2006). Toutes les corrélations sont significatives à $p<1\%$.

La présente étude est limitée par son petit échantillon. Toutefois, elle peut servir de tremplin pour des études à venir et propose un outil pouvant être utilisé par des chercheurs mais également par des enseignants en formation ou non souhaitant porter une réflexion plus approfondie sur leurs pratiques en gestion de la discipline en classe. De manière générale, les échelles concernant le sentiment d'efficacité augmentent la prédictivité de comportements et fournissent des lignes directrices permettant d'adapter divers programmes aux besoins des individus (Bandura, 2006): Le présent outil contribuera dans un premier temps à améliorer la prédiction mais également la compréhension de comportements en lien avec le SEP des enseignants concernant la gestion de la discipline en classe tels que ceux cités dans le contexte théorique. Notre recherche se poursuivra dans le but d'observer l'évolution du SEP des enseignants en formation durant leur stage final, ainsi que durant leur première année d'enseignement. Nous espérons ainsi mettre en évidence des liens entre celui-ci et d'autres aspects tels que l'influence de l'enseignant formateur, l'approche disciplinaire favorisée par l'enseignant en formation et le climat de classe.

Références

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urban (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT : Information Age.
- Bandura, A. (2013). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and teacher education*, 16, 239-253.
- Duffin, L.C., French, B.F. & Patrick, H. (2012) The teachers' sense of efficacy scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and teacher education*, 28, 827-834
- Eisenman, G., Edwards, S. & Cushman, C.A. (2015). Bringing Reality to Classroom Management in Teacher Education. *The professional educator*, 39(1), 1-12.
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C. & Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian journal of education / Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Léveillé, C.-J. & Dufour, F. (1999) Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532.
- Malmgren, K.W., Trezek, B.J & Paul, P.V. (2005). Models of classroom management as applied to the secondary classroom. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 36-39.
- Romi, S., Lewis, R. & Roache, J. (2013) Classroom management and teachers' coping strategies : Inside classrooms in Australia, China and Israel. *Prospects*, 44(2), 215-231.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008) Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout : Mediation analyses. *Applied psychology : An international review*, 57, 152-171.

Fonctions pédagogiques de l'écriture du journal de bord dans la formation universitaire par alternance

Duchène Maéva | Maeva.duchene@yahoo.fr | Aix-Marseille Université
Poplimont Christine | Christine.poplimont@univ-amu.fr | Aix-Marseille Université

Dans le cadre des formations professionnalisantes, l'articulation entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action (Barbier et Balagatu, 2004) n'est pas fortuite, mais repose sur l'exercice d'une gymnastique cognitive. L'outil pédagogique employé dans la pédagogie de l'alternance pour favoriser ce processus intégratif est l'écriture d'un journal de bord, inspiré du cahier d'exploitation des Maisons Familiales Rurales - institutions pionnières de la pédagogie de l'alternance en France (Nove-Josserand, 1987).

Centré sur le vécu de l'apprenant, le cahier d'exploitation avait pour fonction de favoriser le questionnement du sujet par la formulation, la description puis l'analyse des situations vécues. On peut lui attribuer trois missions principales : 1) du point de vue de l'enseignant, ce journal est un outil d'évaluation et de régulation des apprentissages réalisés par l'apprenant ; 2) du point de vue de ce dernier, il est un outil de construction de son identité professionnelle (Bucheton et Decron, 2003) ; 3) il est également pour l'apprenant un outil de retour d'expérience et d'analyse propice au développement des capacités d'auto-évaluation propres au praticien réflexif (Argyris et Schön, 1994). En effet, en tant que pédagogie de l'expérience (Dewey, 1916), la pédagogie de l'alternance encourage l'apprenant à extraire la pleine signification de chaque expérience vécue dans le présent afin de préparer son action à venir, en la comprenant mieux et en anticipant mieux ses choix (Poplimont, 2000). La formation par alternance comporte ainsi une fonction polémique provoquée par la diversité des apports qui viennent interroger et parfois remettre en cause la réalité vécue (Schwartz, 1977). Or cette fonction polémique ne s'accompagne pas forcément d'une logique intégrative. Dans ce système formatif, c'est le journal de bord qui joue le rôle d'intégrateur des contraires, participant alors à l'émergence d'un savoir expérientiel produit par l'apprenant. L'écriture devient médiatrice (Gippet et Jorro, 2000) entre deux pôles -théorique et pratique- que l'organisation de la formation a disjoint.

Dans cette communication, nous présenterons les résultats d'une recherche empirique qui s'est intéressée aux facteurs du changement vécu par un groupe d'étudiants durant leur formation par alternance à l'Université. Inspirée des méthodes pédagogiques des dispositifs de formation par alternance, la formation comporte une UE spécifiquement dédiée à l'écriture d'un journal de bord dans le cadre de la régulation des stages. Sans l'évoquer directement au cours des entretiens semi-directifs que nous avons menés, nous souhaitons savoir dans quelle mesure l'écriture apparaissait comme un levier de changement et d'apprentissage et comment elle était perçue par les étudiants. Notre questionnement ne portait donc pas sur l'usage du journal de bord en tant qu'outil d'évaluation pour l'enseignant, mais sur son usage en tant qu'outil formatif pour l'apprenant. Les données qualitatives recueillies, dans leur forme discursive, ont été traitées et analysées à l'aide du logiciel d'analyse de données textuelles ALCESTE (Reinert, 2001).

Nous discuterons des résultats qui s'inscrivent dans la continuité des travaux de Jorro (2004) sur les différentes fonctions de l'écriture. Nos analyses identifient l'écriture comme une *épreuve formatrice* génératrice de changement. L'écriture - associée à l'enseignement théorique - agit comme facteur d'un auto-questionnement déstabilisant en formation, cependant source d'apprentissage sur soi-même et de développement de ses capacités d'auto-évaluation.

En tant qu'*épreuve*, l'écriture est décrite comme une souffrance dont la symbolique renvoie à l'accouchement – de soi. L'effort à consentir provoque des résistances au changement.

Formatrice, l'écriture l'est à deux égards :

- *Du point de vue d'un changement identitaire* : non seulement l'écriture part d'un questionnement, mais elle produit du questionnement, des remises en question, en offrant un espace d'introspection conduisant à une meilleure connaissance de soi.
- *Du point de vue du développement des compétences professionnelles* : l'écriture est le catalyseur d'une « confrontation polémique » entre les multiples savoirs acquis en formation. Lieu d'un retour d'expérience, elle suscite une prise de recul et une distanciation sur sa pratique offrant un espace de réflexivité, conduisant à une plus grande appréciation de ses actes et au développement de capacités d'auto-évaluation de sa pratique.

Références

- Argyris, C., Schön, D.A. (2002/1996). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Paris : DeBoeck Université.
- Barbier, J.-M., Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris, L'Harmattan.
- Bucheton, D., Decron, A. (2003). Le journal de bord en formation : une parole de travail, *Tréma* [En ligne], 20-21 | 2003, mis en ligne le 01 avril 2003, Consulté le 08 septembre 2016. URL : <http://trema.revues.org/1362>
- Dewey, J. 1916. *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Gippet, F., Jorro, A. (2000). L'écriture comme passage. In R. Delamotte, F. Gippet, A. Jorro & M.-C. Penloup (Eds.), *Passages à l'écriture* (pp. 107-128). Paris : PUF.
- Jorro, A. (2004). Parole, récit et écriture. Les arcanes de la professionnalisation. *Les sciences de l'éducation, Questions vives*, 4, 47-57.
- Nove-Josserand, F. 1987. *L'étonnante histoire des maisons familiales rurales*. Paris : Editions France-Empire.
- Poplimont, C. 2000. Représentations sociales des formateurs dans la formation par alternance. Approche intensive et étude clinique de cas. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Provence.
- Reinert, M. (2001). La méthode informatisée d'analyse du discours « Alceste ». *Revue française de psychiatrie et de psychologie médicale*, t.V, 49, 32-36.
- Schwartz, B. 1977. *Une autre école*. Paris : Flammarion.

Symposium: L'évaluation à l'Espace Entreprise: enjeux, outils et expertises

Favre Patrick | patrick.favre@edu.ge.ch | Espace Entreprise - Genève
Antille François | francois.antille@edu.ge.ch | Espace Entreprise - Genève
Mottier Lopez Lucie | lucie.mottier@unige.ch | Université de Genève

Présentation du symposium

Ce symposium propose de présenter l'évaluation telle qu'elle est pratiquée à l'Espace Entreprise (EE). L'EE est un centre de formation professionnelle dans lequel les 2000 apprentis des écoles de commerce à plein-temps du canton de Genève viennent, sous forme d'alternance, effectuer des stages de pratique professionnelle. Ils y réalisent des prestations administratives *réelles* à destination de clients externes ou interne.

Comment penser l'évaluation de la pratique professionnelle dans un contexte d'alternance? Quel outil pour accompagner, encadrer et réguler l'action évaluative? Quels sont les enjeux qui la sous-tendent? Ces questions sont au cœur des interventions de ce symposium. La première communication développera la conception de l'évaluation en tant que processus d'accompagnement de l'acquisition des compétences professionnelles des apprentis et de l'enjeu qu'elle représente pour penser l'alternance dans le milieu de la pratique sous condition d'une évaluation authentique, intégrative et multi-référentielle. La deuxième communication présentera l'Outil informatique de Gestion et d'Evaluation de la Pratique Professionnelle développé dans l'Espace Entreprise qui a cette ambition. Finalement, la troisième communication exposera une analyse des pratiques quant à l'usage effectif fait par les formateurs et les apprentis de l'outil, en problématisant la tension entre l'activité réelle et l'évolution du prescrit.

1. L'évaluation dans l'EE : un enjeu pour penser l'alternance

Les formes d'alternance sont multiples en formation professionnelle. Comme le développent Vanhulle, Merhan et Ronveau (2007), elle ne réduit de loin pas à la dichotomie théorie-pratique. Elle convoque différentes logiques de production et des savoirs de différents ordres. Les auteurs distinguent le niveau actoriel qui désigne les savoirs d'expérience, parfois non formulables, qui sont acquis dans les situations de travail, composés d'habitus, de sens commun, de connaissances incorporées dans les façons de penser et de faire ; le niveau institutionnel, qui désigne les savoirs homologués, prescrits et officiels, qui déterminent les curricula, les programmes et les formes d'intervention éducative ; et le niveau organisationnel qui désigne les savoirs produits par la recherche et les organisations spécialisées dans l'objectivation des professions et de leurs composantes (p. 9). Traditionnellement, l'alternance est vue comme étant la « théorie » dispensée dans des cours donnés dans une école / université et la « pratique » dans des stages qui ont lieu dans un contexte professionnel. Aujourd'hui, il est reconnu que l'alternance se joue dans des configurations plus complexes, entre et dans les différents lieux de formation professionnelle (Beauvais, Boudjaoui, Clénet & Demol, 2007) : à l'école / université, par exemple dans des séminaires d'analyse et de régulation des pratiques qui visent à objecter les expériences de stage ; dans l'entreprise, quand les savoirs professionnels se construisent par la médiation d'un accompagnement proposé par un maître de stage par exemple.

Les trois communications de ce symposium interrogent l'alternance dans un contexte de formation pratique dans le domaine commercial. Ce contexte a pour particularité de proposer

des stages afin de répondre à un déficit d'offres de places d'apprentissage. Il s'agit de l'Espace Entreprise (EE) du Canton de Genève. Un défi pour ce contexte de formation est de proposer des conditions d'apprentissage professionnel à partir de tâches authentiques (des « missions » qui sollicitent des prestations réelles de la part des apprentis pour des clients externes) dont la réalisation est encadrée par des formateurs. Cet espace doit alors constamment jouer l'alternance dans des formes subtiles d'interpénétration entre les logiques réceptives et productives, entre des lieux d'énonciation et d'expérimentation (Vanhulle al al., 2007). Afin d'accompagner cette « alternance imbriquée » en situation de formation pratique, l'EE a choisi de développer un système d'évaluation continue qui a les particularités suivantes :

- Pour l'EE, l'évaluation représente d'abord et avant tout un acte de formation, c'est-à-dire qu'elle se met tant au service des apprentissages professionnels des apprentis que de la régulation des dispositifs et processus de formation (Hadji, 2012) ;
- Elle choisit d'articuler de façon la plus cohérente qu'il soit les enjeux de l'évaluation formative et les exigences de la certification des compétences professionnelles au regard du cadre réglementaire qui régit la formation en commerce en Suisse ;
- Elle implique activement les apprentis dans des démarches réflexives et d'autoévaluation critique, mais également entre pairs et avec les formateurs à des fins de co-évaluation (e.g., Paquay, Darras & Saussez, 2001) ;
- Elle combine différentes démarches d'évaluation (contractualisation des objectifs de formation en fonction des missions à réaliser, observation et accompagnement de l'activité de l'apprenti, feedback et échanges de régulation, bilans de progression, etc.) en s'appuyant sur des moyens technologiques qui offrent un cadre intégratif à toutes ces démarches ;
- L'évaluation est multidimensionnelle, portant sur les compétences professionnelles telles que définies dans le référentiel officiel de formation mais également sur l'attitude professionnelle de l'apprenti pour soutenir le développement de ses compétences sociales et personnelles au travail.

Cette première communication décrira ce système d'évaluation et la façon dont il interroge une alternance énaïve (Varela, Thompson & Rochm, 1993), sous condition d'une évaluation authentique, intégrative et multi-référentielle. Elle apportera ainsi le cadre général aux deux communications suivantes.

Références

- Beauvais, M., Boudjaoui, M., Clénet, J. & Demol, J.-N. (2007). Accompagner la qualité de l'alternance éducative. Pragmatique, épistémologie et éthique de la conception. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.), *Alternances en formation* (pp. 49-66). Bruxelles: De Boeck.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Darras, E. & Saussez, F. (2001). *Les représentations de l'auto-évaluation*. In G. Figari & M. Achouche (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 119-133). Bruxelles : De Boeck.
- 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* (pp. 7-45). Bruxelles: De Boeck.

2. Un outil de gestion et d'évaluation de la pratique professionnelle accompagnant l'apprentissage

Mettre l'informatique au service de la formation, simplifier les échanges entre formateurs et apprentis, tout en clarifiant les attentes et les termes de l'évaluation, laisser la place à la relation tout en gardant les traces de la discussion, tels sont les rôles de l'OGÉPP, l'Outil de Gestion et d'Evaluation de la Pratique Professionnelle, développé, mis en place et utilisé à l'Espace Entreprise. Cette communication visera à présenter l'ergonomie de cet outil dont une des originalités est d'accompagner le développement des compétences professionnelles des apprentis au sein de l'EE, tout en cherchant à être au plus proche d'une évaluation authentique et contextualisée (Wiggins, 1998). Sa grande originalité est de convier la technologie dans l'espace d'alternance professionnelle visé par l'EE.

Cet outil évolue régulièrement depuis sa première mise en ligne en 2013, prenant en compte les réactions des formateurs et des apprentis au fil de son utilisation. Se basant sur l'analyse de la pratique des acteurs, au travers de tables rondes, ateliers, entretiens et questionnaires, les processus d'évaluation des tâches et de l'attitude professionnelle sont revus annuellement et adaptés, dans une recherche de simplification d'utilisation et d'efficience de l'accompagnement formatif qui est visé à travers l'évaluation avant d'être certificative.

Pour 2016, l'ergonomie de l'OGÉPP a été amélioré, partant du constat que l'outil était performant, mais serait mieux compris avec un changement visuel. Dès lors, chaque page intègre une explication sur la pertinence et l'intérêt de son contenu, rendant les actions d'évaluation plus transparentes et encourageant les apprentis à utiliser réellement ses différentes options, afin d'être mieux armés pour les examens. Désormais, chacun peut voir sa progression sur un tableau récapitulant les objectifs métiers à expérimenter sur son cursus, avec des liens directs sur les missions confiées.

L'OGÉPP offre aux apprentis un support visant à assurer des évaluations équitables. Ils décrivent eux-mêmes la mission confiée et son contexte, puis les indicateurs assurant une bonne qualité de réalisation, le tout étant ensuite validé, ou non, par le formateur. Une fois la mission terminée, l'apprenti est invité à auto-évaluer son activité, avant l'évaluation du formateur. Cette dernière va prendre en compte tous les éléments enregistrés. La confrontation des deux évaluations débouche sur une co-évaluation, laquelle est saisie directement sur tablette, n'entravant pas physiquement l'interaction apprenti-formateur.

Pensé et conçu tant en terme de processus, qu'en terme d'ergonomie, l'OGÉPP répond aux exigences des applications mobiles actuelles. Il accompagne les apprentis dans la transposition didactique de leurs apprentissages au travers de notes personnelles permettant de prendre du recul une fois une mission réalisée et leur servant de mémoire tout au long de leur formation pratique.

Outre l'évaluation du savoir-faire et des compétences méthodologiques, l'outil permet aussi celle de l'attitude professionnelle, visant au développement des compétences sociales, grâce à des auto-évaluations quotidiennes par l'apprenti et à la mise en avant d'objectifs précis qui seront observés par le formateur.

S'ajoutent la gestion des processus métiers et des projets sur lesquels se basent les évaluations, consolidant la description de tâches régulièrement réalisées, ainsi que le cadre dans lequel elles se déroulent.

Durant la période de formation, une vision complète de son déroulement se forme. Elle reprend les missions réalisées et les détails de chacune, les auto-évaluations et objectifs mis en avant pour l'attitude professionnelle, et les périodes d'absence. Le formateur peut ainsi faire des bilans réguliers avec l'apprenti sur une base factuelle. En fin de période, il peut décider, sur l'attitude professionnelle observée, s'il estime qu'elle a été conforme aux attentes exprimées ou non.

Enfin, la philosophie sous-tendant le développement de l'OGEP est qu'un outil informatique se doit d'être adapté aux besoins de ses utilisateurs pour être adopté, utilisé et atteindre ses buts. Il doit être régulièrement analysé et réadapté à une réalité changeante et à des pratiques évolutives, permettant de former de manière efficace les employés de demain. La communication aura pour objectif de présenter l'ergonomie de l'outil en lien avec les visées d'évaluation tant pour l'apprenti que pour les formateurs qui l'accompagnent.

Références

Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance* [Kindle DX version]. Retrieved from Amazon.com.

3. Analyse de pratiques: de l'appropriation d'un système d'évaluation comme outil de sa régulation

Cette proposition présente une analyse des pratiques des formateurs et des apprentis à propos de l'évaluation à l'Espace Entreprise (EE) et montre comment ce type d'analyses contribue à modifier le système d'évaluation, tant techniquement, pédagogiquement que philosophiquement.

Dès sa création en 2011, différents enjeux se sont cristallisés autour de l'évaluation, enjeux qui ont influé sur le design du système d'évaluation et, plus largement, sur l'ingénierie de la formation offerte. Il s'agit de :

- Se différencier de l'école, en adoptant un mode évaluatif se rapprochant de l'entreprise et de la formation duale, mode évaluatif dans lequel l'accompagnement et la construction des compétences priment sur leur vérification (Vial, 2012).
- Professionnaliser les formateurs sur le geste évaluatif et, plus largement, sur le geste formation. Il s'est par ailleurs avéré qu'une grande part de l'anxiété quant au métier de formateur tourne autour de l'évaluation.
- Professionnaliser les apprentis : le temps alloué à l'apprentissage du geste-métier dans le cursus de formation est extrêmement réduit (moins d'un sixième), impliquant que toute activité doit contribuer à l'apprentissage dans une logique d'alternance.
- Servir de mémoire des expériences pour les apprentis. En fin de cursus, les examens portent sur l'expérience acquise, ce qui rend nécessaire de garder des traces des activités et apprentissages effectués.
- Contribuer au développement de l'employabilité des apprentis pour faire face, une fois sur le marché de l'emploi, à la concurrence de leur collègue ayant suivi une formation duale.

Ces différents enjeux ont conduit l'EE à définir des principes autour de l'évaluation. Ces principes - transparence maximale dans l'évaluation et ses modalités, autoévaluation systématique, échanges et feed-back avec le formateur, usage d'un portfolio, distinction entre évaluation du geste-métier et de l'attitude professionnelle, minimisation de l'effet Pygmalion - se sont ensuite déclinés et incarnés dans un processus évaluatif. Ce dernier s'opérationnalise dans un dispositif technique qui permet aux différents acteurs d'interagir.

L'activité évaluative réelle est symptomatique des enjeux que ses usagers vivent. Ces enjeux, chez les formateurs, évoluent avec le temps et sont représentatifs de leur degré de maturité, tant dans leur métier de formateur, que dans celui auquel ils forment. Selon Argiris et Schön (1977), l'analyse de l'appropriation du dispositif par ses usagers permet un apprentissage en double-boucle, la première régulant leur action quotidienne, tant dans le

dispositif didactique que dans l'action évaluative; la seconde régulant non seulement le processus évaluatif prescrit et son incarnation concrète, mais également l'ingénierie de la formation mise en place. Pour notre part, nous verrons qu'il s'agit plutôt d'une triple boucle, visant une professionnalisation des formateurs sur le geste-formation métier, une professionnalisation des apprentis sur le geste-métier, et une amélioration continue du système de formation dans son ensemble.

Du côté des apprentis, la dynamique est particulière puisqu'eux n'ont pas directement prise sur le système d'évaluation en parallèle comme c'est le cas des formateurs, mais évoluent à son contact, au fur et à mesure que leurs représentations de l'évaluation se modifient, passant des caractéristiques de l'évaluation scolaire, souvent subie et perçue avec une forme d'arbitraire, à celles d'une démarche d'accompagnement et de co-construction. Certains apprentis finissent également par utiliser l'évaluation comme un portfolio d'expériences acquises et conscientisées (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007), lui donnant de la sorte tout son sens.

Sur cette base – identification des enjeux et préoccupations des formateurs; évolution des représentations des apprentis – et dans le respect des principes qui le sous-tendent, nous montrerons comment le système d'évaluation de l'EE évolue de manière itérative, tant dans son processus que dans son dispositif. Ces régulations permettent d'entrer dans une logique d'amélioration continue visant à optimiser l'efficacité de la formation en affinant son ingénierie. Si les évolutions du processus et du dispositif d'évaluation montrent la place centrale et le rôle formatif que l'EE donne à l'évaluation, l'analyse de l'activité réelle des formateurs et des apprentis en la matière est un outil essentiel du pilotage d'un centre de formation.

Références

- Argyris, C. et Schön, D.A. (2002/1996). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Paris : DeBoeck Université.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes dispositifs, outils*. Bruxelles: De Boeck.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S (Ed.). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.

Former, accompagner et évaluer : modalités ou postures dans ces parcours de formation continue certifiante

Caractéristiques et pratiques de formation, d'accompagnement et d'évaluation dans 4 parcours de formation continue certifiante

Feller Magali | magali.feller@iffp.swiss | IFFP

Les parcours de formation continue certifiante dans le champ de la formation professionnelle, auquel il est fait référence ici, durent de 15 à 20 jours « en présentiel » étalés sur une période de 1 à 2 ans, réunissent des professionnels en activité et répondent à des besoins de spécialisation ou de professionnalisation.

Ces formations sont des formations pratiques parce qu'elles amènent les participant-e-s à faire évoluer leurs compétences dans leur pratique professionnelle. Nous considérons que ces formations ont une perspective professionnalisante parce qu'elles visent une transformation de l'identité professionnelle, une activité réfléchie et argumentée et la capacité de se positionner. Dans ce dispositif de formation continue l'alternance formelle est organisée par une planification des journées de formation « en présentiel », autrement dit des temps (espace), entrecoupées de périodes de travail. Pour respecter la proportionnalité il faudrait plutôt parler de périodes de travail occasionnellement interrompues par une ou quelques journées de formation. Cette planification vise à donner le temps (durée) aux participant-e-s d'intégrer et de mettre en pratique ce qui est vu en formation. Ce temps est aussi indispensable à la transformation identitaire. L'accompagnement n'est pas formalisé dans ce dispositif comme un temps qui y serait dédié spécifiquement. L'évaluation comme l'accompagnement ne prend pas un espace formel sauf pour ce qui est de l'évaluation certificative.

Former, accompagner et évaluer : modalités ou postures dans ces parcours de formation continue certifiante

Afin d'atteindre les objectifs de formation (pratique et professionnalisante) le travail de formation se fait autour de situations professionnelles et autour de l'expérience (personnelle, professionnelle et celle vécue en formation). Ainsi ces dispositifs de formation amènent les intervenant-e-s à alterner les actions de formation, d'évaluation et d'accompagnement au sein même du temps de formation en présentiel. Ces temps ne sont pas signifiés formellement dans un programme, mais se succèdent au sein de la formation pour devenir des postures de l'intervenant qu'il signifie formellement ou pas.

Déplacement des enjeux formulés sous forme de questions

L'alternance décrit-elle seulement des temps ou des mouvements dans ces dispositifs de formation ou saisit-elle un véritable enjeu de formation? La convocation de l'expérience en formation amène-t-elle un déplacement des enjeux de l'alternance? Où se situe l'alternance? Où se situent les enjeux de formation du point de vue des formateurs? Où se situent les enjeux de formation du point de vue des participant-e-s?

L'alternance des postures des formateurs (former, accompagner et évaluer) dans ces dispositifs de formation décrit le travail des intervenant-e-s, en quoi est-ce intéressant de s'y pencher du point de vue de la formation (transformation) des participant-e-s?

L'alternance entre l'activité et la réflexion sur l'activité doit-elle être pensée pour penser la formation? Comment doit-elle être pensée? Qu'en est-il de ce qui se passe pour les participant-e-s lorsqu'ils ou elles mobilisent la formation dans leur activité? Que savons-nous des mouvements entre activité et réflexion sur l'activité lorsque ce mouvement n'est pas initié par un formateur ou une formatrice?

L'alternance deviendrait-elle le terme qui décrit le mouvement, le déplacement de point de vue, la prise de recul, nécessaire à la réflexivité?

L'évaluation, en dehors de l'évaluation certificative, est-elle vraiment présente dans ces dispositifs de formation? décrit-elle autre chose qu'une lecture intérieure que le formateur fait de ce qui se passe? Dès lors que le formateur accompagne les participant-e-s dans leur processus de formation son intervention se fera sous forme de question, d'adaptation de son intervention, d'animation des interactions dans le groupe, où l'évaluation se situe-t-elle ici?

La spécificité du champ de la formation professionnelle (au sens ici du système suisse appelé ainsi), où se situe-t-elle? Qu'est-ce que les termes « activité », « profession », « métier » et « travail » décrivent? La culture du métier (« le métier qui rentre »), la culture professionnelle et le travail (pénibilité, rémunération) devraient-ils être pris en considération dans ces parcours de formation? Comment influencent-ils la formation des participant-e-s?

Références

- Barbier, J.-M. e. T. et J. (2013). *Le Travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. (2013). Faire vivre l'expérience d'apprendre. *Cahiers pédagogiques*, Octobre(500), 14–16.
- Dehon, A., Derobertmeasure, A. et Demeuse, M. (2014). Appréhender l'identité professionnelle : démarches méthodologiques et implications épistémologiques. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (31), 63-80.
- Le Goff, J.-L. (2014). La réflexivité dans les dispositifs d'accompagnement : implication, engagement ou injonction ? *Interrogations ?*, Décembre(19).
- Leplay, E. (2011) La professionnalisation : entre compétences et savoirs professionnels. Un exemple en « travail social ». Dans Wittorski, R. (dir.), *Formation et professionnalisation*.(p.67-81) *Education permanente*, 3(188).
- Mailliot, S. et Parlier, M. (dir.). (2013). Travail et développement professionnel: construire l'expérience (2). *Education permanente*, 4(197), 1-198.
- Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 67-82). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Maubant, P. (2013). Apprendre en situations: un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Parlier, M. et Ulmann, A.-L. (dir.). (2013). Réflexivité et pratique professionnelle: construire l'expérience (1). *Education permanente*, 3(196), 1-201.

Autoévaluation formative de l'enseignement » – comment résoudre des casse-têtes pédagogiques

Follmer Zellmeyer Helena | helena.follmerzellmeyer@fhnw.ch | HEP/PH FHNW

Buchmann Florence | f.buchmann@sunrise.ch | HEP/PH FHNW

Caligiuri Pascaline | pascaline.caligiuri@zemces.ch | ZEM CES

Beywl Wolfgang | HEP/PH FHNW

Penser l'évaluation non comme pratique certificative des enseignants-es, mais comme développement d'une pratique autoévaluative et formative de l'enseignement qui se base sur des données effectives (Bestvater/Beywl, 2015 ; Beywl, 2013), voilà ce que la méthode **Eeve** – l'acronyme signifiant : enseigner et évaluer de manière visible et effective – tente de mettre en évidence. Le but principal de la méthode Eeve est de faire évoluer son propre enseignement. Développée par le professeur Wolfgang Beywl, la méthode Eeve est mise en pratique par le biais de la formation continue de la Haute Ecole Pédagogique du Nord-Ouest (HEP/PH FHNW). Cette contribution se base d'une part sur l'analyse de plus de 400 projets Eeve réalisés majoritairement en Suisse alémanique du primaire au milieu tertiaire, dont certains ont explicitement eu lieu en situation de formation en alternance (école professionnelle). D'autre part cette contribution s'appuie sur une sélection de données de recherche de la mise en pratique de projets Eeve depuis 2013.

Initialement cet outil d'autoévaluation a été développé dans le domaine du travail social en Allemagne dans les années 1990 (Heiner, 1998). Il a ensuite été adapté au développement de l'enseignement tertiaire universitaire, puis finalement élargi à l'enseignement scolaire. La méthode Eeve intègre enseignement et évaluation. Le recueil de données a lieu pendant les cours tout en étant conceptuellement associé à l'intervention (Härrri, 2015).

Ce processus d'autoévaluation s'inscrit en cinq étapes :

1. Les enseignant-e-s identifient une situation initiale gênante ou préoccupante en cours (« un casse-tête pédagogique »).²
2. Ce casse-tête pédagogique va les amener à formuler des objectifs s.m.a.r.t dans le but de les résoudre³
3. et à déterminer une intervention pendant le cours.
4. Ils/Elles développent un instrument de collecte de données pour donner une visibilité à leurs cours et aux résultats atteints en limitant au maximum les efforts supplémentaires.
5. Finalement ils/elles exploitent les données pour le développement de leur enseignement.

Les enseignant-e-s approfondissent la réflexion critique en générant et en évaluant leurs données de manière systématique. Cette « autoévaluation formative de l'enseignement » augmente son efficacité comme le prouvent de nombreuses recherches (Hattie, 2009/2012 ; Helmke, 2015). Il est important de souligner que la participation est particulièrement bénéfique lorsque elle est volontaire. La formation continue est conçue sur une durée de 1.5 jours répartis en trois séquences. Les enseignant-e-s conçoivent un projet Eeve à l'aide d'une grille de planification et l'adaptent à leur situation d'enseignement. Leur soutien est assuré par conseil e-mail de formateurs-trices entre deux séquences. Le projet est ensuite

² La majorité des casse-têtes pédagogiques s'articulent autour des : conditions de départ, mesures d'apprentissage/temps apprentissage actif ou résultats d'apprentissage.

³ s.m.a.r.t. : spécifique, mesurable, acceptable et attractif, réaliste, temporel.

mis en œuvre de manière ciblée, et les résultats sont présentés par la suite en plénum devant toute l'école/l'institution.

Depuis 2013 les projets Eeve font l'objet de recherche scientifique. L'analyse qualitative de 75 grilles de planification permettent une vue d'ensemble des contenus traités (Odermatt/Beywl, 2015). De plus, une enquête en ligne de 95 participants-es Eeve, trois à douze mois après l'aboutissement du projet, identifie les points forts et les faiblesses, puis éclaire certains résultats (Beywl/Odermatt/Schmid, 2015; taux de réponse : 64%). 90% des répondants-es déclarent avoir plutôt résolu leur casse-tête pédagogique et sont confiants-es de pouvoir en résoudre d'autres. Dans 80% des cas la collaboration avec les élèves s'est améliorée. Quatre groupes de discussion autour de questions de réflexion, institués en 2016 avec 21 enseignants-es, élargissent les données recueillies.

Le ZEM CES⁴, centre de compétences de la CDI⁵ pour les thématiques relatives à l'enseignement Secondaire II formation générale, soutient depuis le début la HEP FHNW dans le développement et la diffusion de cet outil. Il représente une option concrète pour améliorer la qualité de l'enseignement, particulièrement pertinente pour les enseignants du secondaire II par son caractère d'autoévaluation qui allie pratique et recherche. Un suivi individualisé des projets EEVE contribue à la formation continue des enseignants et par là-même, plus largement, au développement de la qualité du système scolaire dans son ensemble.

Références

- Bestvater, Hanne/Beywl, Wolfgang (2015): "Gelingensbedingungen der Selbstevaluation". In: Bolay, Eberhard/Iser, Angelika/Weinhardt, Marc (Hg.): *Methodisch Handeln - Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag, p. 133-144.
- Beywl, Wolfgang (2013): "Mit Taten zu Daten. Der Ansatz der unterrichtsintegrierten Selbstevaluation". In: *Journal für Schulentwicklung - Themenheft: Mit Daten zu Taten - Wenn Schulen Wissen nutzen*, Jg. 17, 1, p. 7-14.
- Beywl, Wolfgang/Pirani, Kathrin (2015): „Optimisiert le temps dédié à l'apprentissage grâce à Luise“, In: *Gymnasium Helveticum*, Jg. 69, Heft 5, p. 7-9.
- Beywl, Wolfgang/Odermatt, Miranda (2016): *Luise – Lehrkräfte untersuchen und reflektieren ihren eigenen Unterricht*. Windisch: IWB PH FHNW.
- Beywl, Wolfgang/Odermatt, Miranda/Schmid, Philipp (2015): *Lehrpersonen-Nachbefragung zu Luise. Ergebnisse der Online-Befragung mit 59 Luise-Teilnehmenden*. Windisch: IWB PH FHNW.
- Härrli, Roland (2015): "Evidenzbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung – Wenn Lehrpersonen zu Selbstevaluatoren werden und Unterrichtserfolge sichtbar machen". In: *Erziehung & Unterricht*, Jg. 166, H. 1-2, p. 156-163.
- Hattie, John A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, John A. C. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.

⁴ Centre suisse de l'enseignement secondaire II

⁵ CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Heiner, Maja (Hg.) (1998): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim, München: Juventa.

Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation u

Verbesserung des Unterrichts. 6. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2015): "Wenn Lehrer zu Lernern werden - Merkmale wirksamer Lehrerfortbildung". In: Lin-Klitzing, Susanne/Di Fuccia, David/Stengl-Jörns, Roswitha (Hg.): *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties "Visible Learning"*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, p. 144-160.

Odermatt, Miranda/Beywl, Wolfgang (2015): Luuise-Projekte von 2011-2014. Eine empirische Analyse der ersten 75 Luuise-Projekte. Forschungsbericht. Windisch: PH FHNW

L'accompagnement de mémoire Recherche Action. Histoire d'une *al-chimie*

Fristalon Isabelle |isabelle.fristalon@iffp.swiss | IFFP

Gut Caroline | caromafalda@hotmail.com

Notre communication porte sur l'accompagnement des mémoires de fin de formation que nous menons dans le cadre de la formation pédagogique des enseignants d'écoles professionnelles suisses à l'IFFP. Trois modalités sont proposées pour la réalisation un mémoire de fin d'études : le mémoire *science appliquée* relevant d'une démarche classique scientifique d'expérimentation (Quivy et Campenhoudt, 1995) ; le *dossier de formation à l'analyse du travail* basé sur une approche narrative et de remémoration des situations vécues (Vermersch, 1994) ; le *mémoire recherche action* inspiré des démarches de recherche intervention et de recherche impliquée (Hugon et Seibel, 1988 ; Lapassade, 1996 ; Cifali et André, 2007).

Nous centrons notre propos sur l'accompagnement du mémoire recherche action en ce qu'il nous permet d'explorer le cœur du dispositif de formation, à savoir l'alternance.

Les personnes en formation mènent toutes une activité d'enseignement tout en suivant la formation à l'IFFP. L'alternance est définie ici comme concernant deux milieux distincts qui correspondent à deux milieux de pratiques dont les classes de situations convoquées sont différentes (Mayen, 2012).

Quatre dimensions de l'accompagnement de ces mémoires émergent de manière essentielle à travers : le terrain et ses spécificités, les instruments ou moyens exploités, le dispositif et son organisation, et enfin la question de l'altérité.

L'expérience comme terrain de la formation

Le terrain est considéré ici au sens propre du travail réel tel que l'ergonomie francophone le nomme. Il s'invite dans l'espace de la formation, l'espace aménagé et instrumenté de partage de réflexion. C'est en tant que travail réel vécu qu'il acquiert le statut d'expérience pour la personne.

Dewey définit l'expérience comme étant la vie elle-même, le résultat d'une interaction entre un être vivant et son environnement (Dewey, 2011, 2005). Si elle comprend la double dimension de continuité « faire une expérience » et de capitalisation « avoir de l'expérience », cette notion d'expérience contient toujours la notion d'un éprouvé (Dewey, 2011, Schwartz, 2000).

A travers les récits de situations, les séquences vidéo de son activité professionnelle réelle, la personne en formation apporte cet éprouvé avec elle en formation.

Cet apport de l'expérience en formation est un des volets essentiels de la formation des adultes (Dominicé, 1991) en ce qu'elle constitue non seulement un objet du travail de la formation souvent dans une relation d'opposition aux savoirs académiques, mais également une ressource (Jobert, 2012) et une modalité d'apprentissage par l'apprentissage par l'action (Mayen, 2012).

Stéphane que nous avons accompagné pour son mémoire pendant un an et demi, s'interroge sur son processus d'accompagnement des élèves dans le processus créatif dans le cadre du design horloger. Il se penche ainsi sur son expérience actuelle, vécue, d'accompagnement de ses élèves autour du projet de l'année. Au début de son mémoire, il se pose la question de comment observer ce processus. La question de la trace à recueillir devient donc première. Il recueille alors un ensemble de données vidéo de différents

entretiens menés avec ses étudiants à différents moments du processus de projet. Ces traces vidéo de son activité réelle de formateur constituent le terrain expérientiel à l'origine de son mémoire, sa matière première.

Le remaniement de l'expérience par des instruments sémiotiques

Comment s'effectue ce travail sur l'expérience ?

Oudart, en didactique professionnelle, parle d'une formalisation de l'expérience à travers le travail de mémoire. Ecrire le mémoire dans le cadre de la formation en alternance constitue le pas suivant nécessaire à la démarche réflexive souhaitée en formation sur la pratique professionnelle (Oudart, 2012).

Comme accompagnateurs nous mobilisons des méthodes d'autoconfrontation largement utilisées en analyse de l'activité qui constituent autant de méthodes indirectes au sens de l'instrument psychologique de Vygotski (Amigues, Faïta, Saujat, 2004 ; Clot, 2008 ; Schneuwly, 1999 ; Schneuwly, Bronckart, 1985).

De par la posture qu'il adopte, l'accompagnateur du mémoire recherche-action est lui-même un instrument de médiation entre la personne en formation et son expérience. Cette posture est constitutive d'un geste professionnel d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009 ; Jorro, 2006).

Ce travail de (sur ?) l'expérience passe par une activité de sémiotisation, de mise en mot ou d'appropriation de son expérience par la personne en formation au moyen de différentes verbalisations (paroles, schémas).

Cette activité s'inscrit dans une arène de confrontation et de reconstruction de significations que nous appelons des espaces d'expérialisation (Fristalon, 2012, Bronckart, 2008). Dans cette arène, le formateur joue plutôt le rôle de celui que Jobert appelle « agent de développement » (Jobert, 2013).

Stéphane lors de nos rencontres prend toujours le parti de reformuler le fruit de notre discussion. A l'aide de schémas très explicites, il remet en forme le propos jusqu'à mettre en scène en quelque sorte sa compréhension de l'expérience vécue. Là où nos notes mettent en ordre les réflexions de manière synchronique, Stéphane réorganise les éléments en strate, selon une chronologie et une historicité qui donne du sens et de la profondeur de champ à son parcours.

Le dispositif au service du travail de maturation

Le dispositif, conçu dans un principe de formation professionnelle ancrée sur des réalités de terrain, offre les conditions d'un accueil de l'expérience rapatriée du terrain professionnel.

Les allers et retours dans les écoles, les lieux de formation et de travail, les visites, constituent un matériau précieux et divers. Si le système dual ou de alternance semblent se distinguer par le système de temporalités propres et une centralité plus ou moins forte sur le travail ou la formation (Evéquo, 2012), la formation professionnelle des enseignants est ici une formation en alternance caractérisée par la mobilisation de deux niveaux de pratiques différents (Mayen, 2012). D'un côté les personnes en formation sont des professionnels en exercice, de l'autre ils réalisent une activité de mise en réflexivité sur cet exercice professionnel.

Le dispositif est le lieu symbolique des savoirs théoriques et conceptuels, déposés dans les formateurs, les contenus de cours, qui sont ainsi en quelque sorte mis à disposition de la rencontre avec les savoirs d'expérience. La formation en proposant l'alternance permet de construire et mobiliser en regard de savoirs pratiques, les savoirs qu'Yves Schwartz appelle en « désadhérence », les savoirs formels ou décontextualisés de la formation.

Le module consacré au travail de diplôme est un module « perlé », étalé sur l'ensemble de la durée de la formation. Cette répartition des temps institutionnels qui relève de ce que Malherbe appelle le temps du *Chronos*, offre des espaces de construction du mémoire et structure le temps de formation. Néanmoins, le travail d'élaboration du mémoire est une épreuve de soi au double sens d'éprouver et d'être mis à l'épreuve (Schwartz, 2000). Cet éprouvé et son accompagnement s'inscrivent dans le temps long d'une « germination lente », le temps de la *Schôlé*. La souplesse du dispositif permet de pallier aux possibles contradictions avec le temps institutionnel.

Ainsi notre accompagnement a consisté à proposer, mettre en place, ouvrir des espaces de sémiotisation et d'élaboration, des entretiens, de manière opportuniste.

Stéphane s'est maintenu à l'écart de notre accompagnement pendant un temps de la formation pendant lequel il a recueilli des données empiriques, il a lu, métabolisant d'autres ressources que les/la nôtre(s). A moment donné cependant, il nous a sollicité, au moment de bascule, où l'objet de sa réflexion cognitif est devenu fortement identitaire.

L'Altérité au cœur de l'accompagnement

L'accompagnement d'un mémoire Recherche Action s'inscrit dans la rencontre de deux sujets (Cifali, 2008 ; Cifali et André, 2007), rencontre authentique et vivante qui permet un engagement subjectif de chacun. L'adulte en formation n'est pas en solitude face à ses morceaux d'expérience car il n'existe pas d'activité solipsiste fusse-t-elle de réflexion. La démarche d'accompagnement permet de maintenir le soutien psychologique dans l'effort d'élaboration de la réflexion par une disponibilité « présente » ou « distante » mais toujours adressée. L'accompagnant aménage l'espace d'accueil de la surprise et de l'étonnement en se servant de son propre ressenti comme instrument de la compréhension de l'autre. Ainsi l'altérité est indispensable à la démarche de Recherche Action à double titre : cette démarche est porteuse de reconnaissance, et le regard partagé sur la pratique participe au débat de normes (Schwartz, 2000).

Notre accompagnement de Stéphane a consisté à maintenir une disponibilité à l'intérieur du dispositif pour accueillir ses besoins spécifiques dans le processus. Nous sommes devenus des passeurs au sens de Michel Serres, de choses théoriques comme pratiques.

Conclusion

Le travail spécifique dans le cadre des mémoires de Recherche Action nous a permis de mettre à jour quelques dimensions pertinentes de notre accompagnement.

Les dimensions intersubjectives et identitaires sont fondamentales. Jobert nous dit : « Il n'y a pas d'apprentissage sans construction identitaire, ni de construction identitaire sans socialisation. L'expérience partagée permet le dialogue entre pairs, et c'est ce dialogue qui contribue à la socialisation » (Jobert, 2012, p.5). Ceci rentre tout à fait dans le cadre de la formation professionnalisante qui nous occupe. L'accompagnement consiste alors à aménager cet espace et le débat de normes.

L'altérité au cœur de l'alternance est en fait une sorte d'altérité des contextes qui permet de tisser les liens. L'altérité se définit par la fécondité mutuelle des milieux.

Ces mémoires Recherche Action constituent une opportunité de réconcilier les deux dimensions fondatrices souvent mises en opposition -travail et formation, mais aussi pratique et concept- mais aussi de les transformer au sens d'une *alchimie* heureuse. L'éclairage est double : sur l'expérience et son changement de nature à travers la sémiotisation (expérience vécue faite expérience) ; sur les savoirs théoriques qui regagnent un ancrage dans le réel.

Faut-il poser ici et comment la question de l'évaluation ? On constate que la personne a bougé, dans le discours et le regard qu'elle porte sur son expérience après le passage par toutes ces étapes de sémiotisation et de transformation. Et si le développement n'est ici

jamais finalisé, nous considérons que l'accompagnement de ces mémoires pose les conditions d'un développement professionnel possible.

Références

- AMIGUES, r., FAÏTA, d., SAUJAT, f. (2004). l'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *bulletin de psychologie*, 57, (1), 469, 41-44.
- BRONCKART, j.-p. (2008). un retour nécessaire sur la question du développement. in j. fijalkow et m. brossard (coord.) *vygotski et les recherches en éducation et en didactiques des disciplines* (pp. 237-250). bordeaux : presses universitaires de bordeaux.
- BUCHETON d. et SOULÉ y., (2009) « les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *éducation et didactique* [en ligne], vol 3 - n°3 | octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 01 janvier 2013. url : <http://educationdidactique.revues.org/543>
- DEWEY, j. (2005/2008). la réalité comme expérience. *tracés. revue de sciences humaines (en ligne)*, 9, mis en ligne le 11 février 2008, url : <http://traces.revues.org/204>
- DEWEY, j. (2011). *démocratie et éducation*. paris : colin (chap. 11 et 20)
- DOMINICE p. (1991). « la formation experientielle : un concept importe pour penser la formation ». in b. courtois et g. pineau (coord.) *la formation experientielle des adultes*. paris : la documentation française.
- CIFALI m. (2008). « une pensee affectee pour l'action professionnelle ». in mireille cifali et al. *formation clinique et travail de la pensee*, pp. 129-147. bruxelles : de boeck.
- CIFALI m. et ANDRE a. (2007). *ecrire l'experience. vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. paris : puf.
- CLOT, y. (2008). *travail et pouvoir d'agir*. paris : puf.
- EVEQUOZ G. (2012). « l'apprentissage dual en suisse : pourquoi ça marche ? » *education permanente*, n°193, pp.143-152.
- FRISTALON i. (2012). *mobilisation de l'experience dans des formations se referant a l'analyse du travail. these de doctorat en sciences de l'education. universite de geneve*.
- HUGON, m.-a. & SEIBEL, c. (1988). *recherches impliquees. recherches action: le cas de l'education*. bruxelles : de boeck.
- JOBERT g. (2012). « l'alternance, un fait social total ». *education permanente*, n°193, pp. 5-7.
- JOBERT g. (2013). « le formateur d'adultes : un agent de developpement ». *nouvelle revue de psychosociologique*, n°15, pp. 31-44.
- JOBERT, g. (2002). « la professionnalisation entre competence et reconnaissance sociale ». in m. altet, l. paquay et p. perrenoud (s/d). *formateurs d'enseignants. quelle professionnalisation?* (pp. 247-260). bruxelles : de boeck.
- JORRO a. (2006). « l'agir professionnel de l'enseignant ». *seminaire de recherche du centre de recherche sur la formation - cnam, feb 2006, paris, france*. <halshs-00195900>
- LAPASSADE, g. (1996). *les microsociologies*. paris : economica.
- MALHERBE, j.-f. (2003). *les ruses de la violence dans les arts du soin*. montreal : liber.

- MAYEN p. (2012). « questions d'apprentissage dans les formations par alternance ». *education permanente*, n°193, pp. 53-62.
- LOUDART A.-C. (2012). « la formalisation de l'expérience au risque de l'alternance ». *education permanente*, n°193, pp.-153-161.
- SCHNEUWLY, B. & BRONCKART, J.-P. (DIR.) (1985). *vygotski aujourd'hui*. lausanne : delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1999). *le développement du concept de développement chez vygotski*. in y. clot (dir.) *avec vygotski* (pp. 267-280). paris : la dispute.
- SCHWARTZ y. (2013). « conceptions de la formation professionnelle et double anticipation ». *education permanente*, n°197, pp. 11-27.
- SCHWARTZ, Y. (2000). *le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. toulouse : octares.
- VERMERSCH p. (1994). *l'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. paris : esf.

Transfert des acquis en formation continue : une méthode de construction et de gestion de la qualité des instruments d'évaluation

Gilles Jean-Luc | jean-luc.gilles@hepl.ch | HEP Vaud

Chochard Yves | chochard.yves@uqam.ca | Université du Québec à Montréal (UQAM)

Le programme PEERS (Projets d'Étudiants et d'Enseignants-chercheurs en Réseaux Sociaux) (Gilles, Gutmann et Tedesco, 2012 ; Gilles et Soldevila, 2014, 2016) est un programme destiné à la formation des enseignants qui se déroule sur une année académique. Le PEERS a pour objectif le développement d'un projet de R&D en s'appuyant sur la formule éducative de l'alternance (Bruno et Chaliès, 2011). Dans le cadre du PEERS 2015-2016, six étudiants et deux professeurs ont alterné entre deux établissements de formation : la HEP Vaud (MASPE) en Suisse et l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au Canada. Le projet éducatif a consisté à mettre au point une nouvelle méthode d'évaluation du transfert des acquis de la formation continue (Chochard et Gilles, 2016) soutenue par les technologies numériques (Schwendimann et al., 2015).

La formation continue est aujourd'hui considérée comme une des méthodes les plus efficaces pour développer le capital humain d'une organisation (Lee et al., 2014). Elle permet d'attirer de nouveaux salariés, de fidéliser les talents, d'augmenter la productivité du personnel et d'accompagner le changement. De nombreuses organisations souhaitent aujourd'hui une évaluation approfondie des impacts de leurs activités de formation (Noe, 2016). Le célèbre modèle de Kirkpatrick (1959) distingue quatre catégories d'impacts d'une formation continue :

1. Les réactions : les participants ont-ils appréciés la formation ?
2. Les apprentissages : les personnes ont-elles appris quelque chose durant la formation ?
3. Les comportements : les apprenants appliquent-ils dans leur travail ce qu'ils ont appris ?
4. Les résultats organisationnels : l'organisation fonctionne-t-elle mieux grâce à la formation ?

La nouvelle méthode développée dans le cadre du PEERS vise la mesure de la troisième catégorie d'impact. Elle consiste à mesurer le transfert des acquis de la formation dans le milieu de travail, autrement dit à vérifier si les comportements acquis en formation sont utilisés par les participants dans leur milieu de travail (Chochard et Davoine, 2015). Il s'agit d'une problématique importante pour les organisations, car seul un faible pourcentage des comportements développés en formation sont effectivement transférés au travail (Burke et Hutchins, 2007).

La préoccupation contemporaine vis-à-vis de l'évaluation des impacts participe aussi à un mouvement mondial d'introduction du management de la qualité dans les activités de formation. Les pratiques évaluatives mises en place pour mesurer les impacts des formations doivent faire la démonstration de leur qualité à différents niveaux (validité, fidélité, sensibilité, diagnosticité, praticabilité, communicabilité, équité). C'est pourquoi l'originalité de la méthode est d'intégrer une approche qualité en s'appuyant sur le cycle de Construction et Gestion Qualité des Tests Standardisés (CGQTS) (Gilles, 2002 ; Gilles et Lovinfosse, 2004 ; Piette et al. 2006 ; Gilles et al., 2011 ; Piette et al., 2012 ; Gilles, 2015 ; Prosperi, Gilles et Blais, 2015). Pour vérifier la qualité de la méthode, elle a été testée dans le cadre de la

formation continue « Préparer et rédiger des comptes rendus et des procès-verbaux » dispensée au printemps 2016 dans deux milieux de formation.

Notre communication s'insère dans l'axe 4 du colloque car plusieurs outils basés sur les technologies numériques ont soutenu le développement et le test de la méthode d'évaluation. En effet, entre le début du projet au Canada en novembre 2015 et sa conclusion en Suisse en juin 2016, une partie importante du projet s'est déroulée à distance, au moyen d'outils numériques facilitant la collaboration : le logiciel *Skype* a permis la tenue de téléconférences régulières ; le logiciel *Google Forms* a rendu possible l'administration de l'outil d'évaluation à deux cohortes de participants, une située au Canada, l'autre en Suisse ; la plateforme *Google Drive* a permis l'analyse simultanée des données issues de l'évaluation ; la plateforme *PowToon* a facilité la diffusion de feedbacks aux personnes qui ont organisé ou dispensé la formation, aux personnes formées ou à leurs supérieurs hiérarchiques.

La communication débute par une présentation du programme PEERS, suivie d'une explication des principales étapes de la nouvelle méthode d'évaluation du transfert des acquis de la formation. Une discussion sur les avantages et limites des outils numériques mobilisés durant l'évaluation conclut la communication.

Références

- Beat A. Schwendimann, Alberto A.P. Cattaneo, Jessica Dehler Zufferey, Jean- Luc Gurtner, Mireille Bétrancourt & Pierre Dillenbourg (2015) The 'Erfahrraum': a pedagogical model for designing educational technologies in dual vocational systems, *Journal of Vocational Education & Training*, 67:3, 367-396. DOI: 10.1080/13636820.2015.1061041
- Bruno F., & Chaliès S. (2011). Optimiser les dispositifs de formation des enseignants novices par alternance : étude de cas, *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3):465.
- Burke L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review, *Human Resource Development Review*, vol. 6 no 3, 263-296.
- Chochard, Y., & Davoine, E. (2015). La méthode d'analyse de l'utilité : une méthode d'évaluation quantitative et contextualisée du ROI de la formation managériale, *Recherches en Sciences de Gestion - Management Sciences - Ciencias de Gestión*, no 108.
- Chochard, Y, & Gilles, J.-L. (2016). Optimiser l'impact de la formation continue universitaire : développement d'un nouvel instrument d'évaluation du transfert des acquis sur le terrain professionnel. In Adigüzel, O. C. (Ed.), *Abstract Book - XVIII AMSE-AMCE-WAER CONGRESS - Teaching and Training Today for Tomorrow*, 30 May - 2 June 2016 (p. 76). Retrieved from <http://tinyurl.com/AMSE2016-JLG-SS-PEERS>
- Gilles, J.-L. (2002). Qualité spectrale des tests standardisés universitaires – Mise au point d'indices éducatifs d'analyse de la qualité spectrale des évaluations des acquis des étudiants universitaires et application aux épreuves MOHICAN check up '99 - Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation (559 pages). Liège : Université de Liège, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2268/2217>
- Gilles, J.-L., & Lovinfosse, V. (2004). Utilisation du cycle SMART de gestion qualité des évaluations standardisées dans le contexte d'une Haute Ecole : regard critique en termes de validité, fidélité, sensibilité des mesures, diagnosticité, praticabilité, équité, communicabilité et authenticité. In Arzola Medina, S. (Ed.), *Proceedings of World Education for Educational Research (WAER) - XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una Nueva Cultura - Summary of papers abstracts*.

- Santiago: Pontifica Universidad Catolica de Chile, Facultad de Education. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2268/2755>
- Gilles, J. L. (2010). *Qualité spectrale des tests standardisés universitaires*. Sarrebruck : Editions universitaires européennes.
- Gilles, J.-L., Detroz, P., Crahay, V., Tinnirello, S., & Bonnet, P. (2011). La plateforme ExAMS, un "assessment management system" pour instrumenter la construction et la gestion qualité des évaluations des apprentissages. In Blais, J.-G. , & Gilles, J.-L. (Eds.), *Evaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication* (pp. 11-40). Laval (Canada, Québec) : Presses de l'Université de Laval. Retrieved from <http://tinyurl.com/exams-2011-preprint>
- Gilles, J.-L., & Soldevila, S. (2014). Programme PEERS : Projets d'Equipe d'Enseignants-chercheurs et d'Etudiants en Réseaux Sociaux. *Comenius Journal*, n°23 (pp. 32-34). Retrieved from <http://tinyurl.com/PEERS-Comenius-Journal>
- Gilles, J.-L. (2015). Un projet PEERS pour optimiser le transfert des acquis en formation continue. *Zoom*, 22, 24-25. Retrieved from <http://tinyurl.com/PEERS-zoom-2015>
- Gilles, J.-L., & Soldevila, S. (2016). Internationaliser la formation des enseignants de demain à l'aide de projets collaboratifs orientés recherche : le programme PEERS. In Adigüzel, O. C. (Ed.), *Abstract Book - XVIII AMSE-AMCE-WAER CONGRESS - Teaching and Training Today for Tomorrow, 30 May - 2 June 2016* (pp. 73-77). Iskesehir (Turkey): Anadolu University. Retrieved from <http://tinyurl.com/AMSE2016-JLG-SS-PEERS>
- Kirkpatrick, D. (1959), Techniques for Evaluating Training Programs, *Journal of the American Society of Training Directors*, vol. 13, no 11, 3-9.
- Lee H.N., McNamara T. K., Pitt-Catsoupes M. et Lee J. (2004), Opportunities to improve skills and to teach and train others : employee outcomes in the United States and Japan, *International Journal of Training and Development*, vol. 18, no 3, 204-222.
- Piette, S.-A., Tinnirello, S., Mutsers, A., Gilles, J.-L., Detroz, P., & Pirson, M. (2006). L'évaluation standardisée de qualité à la portée des entreprises. In *Personnel et gestion* (pp.13-19). Bruxelles: Ed. Wolters Kluwer Belgium. Retrieved from <http://tinyurl.com/sap-st-am-jlg-pd-mp>
- Piette, S.-A., Tinnirello, S., Bruyère, F., & Gilles, J.-L. (2012). D'ExAMS à DOCIMO, évolution d'une plateforme web-based soutenant la création de tests selon un modèle scientifique de création et gestion qualité de tests standardisés. In Baillat, G. & al. (Eds.), *Livre des résumés du 17e Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation*. Reims: Université de Reims, France.
- Prosperi, O., Gilles. J.-L. et Blais, J.-G., (2015) L'indice de difficulté subjective DS90: un instrument de calibration combinant la qualité spectrale des tests standardisés avec les principes sous-jacentes à la théorie des reponses aux items. In Blais, J.-G., Gilles, J. L.& Tristan Lopez, A. (2015). *Evaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication – Bienvenue au 21° siècle* (pp. 283-303). Berne: Editions Peter Lang.

Micro-pratiques de socialisation diffuse d'une stagiaire par ses collègues de travail

González Martínez Esther | e.gonzalezmartinez@hep-bejune.ch | HEP BEJUNE & Uni de Fribourg

La préparation à l'exercice d'une profession à une dimension très concrète d'acquisition de savoirs et savoirs-faire directement liés aux tâches à réaliser ainsi qu'une dimension de socialisation aux fonctionnements propres à l'environnement de travail (Hughes, 1958). Alors que la formation *stricto sensu* fait l'objet de transmissions qui lui sont explicitement consacrées, qui peuvent être couchées sur papier dans des procédures et manuels, la socialisation opère souvent de manière plus diffuse, en périphérie des tâches spécifiques à la profession en question. Cette socialisation diffuse est fortement liée à des positionnements identitaires et relationnels (Dubar, 2002). Si l'étudiant doit "apprendre à faire", c'est-à-dire procéder idéalement comme un expert, le membre en devenir doit "apprendre à agir selon qui il est" pour ses collègues, c'est-à-dire procéder non pas comme un expert mais comme le groupe attend qu'un stagiaire, par exemple, le fasse. Les formations en alternance préparent à la réalisation de tâches professionnelles tout en socialisant les apprenants à des environnements de travail qui exigent un ajustement rapide aux contingences du moment (Billet, 2011; Durand, 2012). La formation à la profession infirmière, fortement structurée par des stages sur le terrain, en est un exemple. Censés amortir le choc de la réalité (Kramer, 1974), ces stages permettent aux futures infirmières de découvrir progressivement les vraies attentes à leur égard des milieux de la pratique (Newton et al. 2006). Les infirmières en formation comprennent ainsi l'importance, au-delà de l'expertise professionnelle, de l'habilité à s'intégrer (*fit in*) dans leur environnement de travail et se savent évaluées aussi à ce niveau (Melia, 1987).

Nous avons réalisé une recherche sur les interactions de travail au sein d'un service hospitalier en Suisse romande (González-Martínez et al., 2012-2015). L'objectif était d'étudier la coordination de l'équipe opérée par des échanges contingents dans les couloirs de l'hôpital, en dehors de situations planifiées telles que les réunions de travail ou les relèves de poste. Au niveau méthodologique, nous avons opté pour la réalisation d'une vidéo-ethnographie (Heath et al., 2010) comprenant le recueil de 331 heures d'enregistrements audiovisuels complétés par des observations sur place, des entretiens informels et la collecte de documentation. Nous avons constitué des collections de clips montrant des interactions de travail, qui ont fait l'objet d'une analyse conversationnelle multimodale (Mondada, 2014) attentive à l'articulation du langage avec des ressources corporelles (regards, gestes et mouvements). Examiner ainsi l'organisation de l'interaction nous a permis d'identifier des actions récurrentes des participants ainsi que les pratiques utilisées pour les accomplir.

Notre communication se concentrera sur les interactions entre l'équipe soignante et une étudiante de *Bachelor* en sciences infirmières qui effectuait un stage à l'hôpital au moment des enregistrements. L'examen d'une cinquantaine d'interactions montre que les couloirs sont des espaces où les participants réalisent des activités consacrées à la formation de la future infirmière (Pearce, 2003). Il s'agit bien de lui apprendre à faire ses tâches mais aussi de la socialiser au fonctionnement de l'équipe et de lui montrer la manière qui lui correspond d'en faire partie. L'équipe montre à la stagiaire qui elle est par rapport à ses différents membres et la manière dont il convient d'interagir avec eux. Les aspects identitaires et relationnels de cette socialisation diffuse sont ainsi fortement liés. Notre communication expose des pratiques récurrentes qui participent à des actions telles qu'indiquer des droits

de parole, des droits d'initiative, des attentes de réactivité ou des devoirs de déférence. Faisant écho à la thématique du colloque, nous ouvrirons la réflexion aux enjeux de la formation sur le terrain, ses objets, ses acteurs et les dispositifs que ceux-ci mobilisent. Revenant sur notre problématique initiale, nous défendrons une conception élargie des enjeux du stage nourrie par l'étude de micro-pratiques de socialisation diffuse que les participants déploient de manière récurrente et qui peuvent donc faire l'objet d'un examen systématique par le chercheur.

Références

- Billet, S. (2011), "Learning in the circumstances of work. The didactics of practice", *Education and didactique*, 5(2), pp. 125-146.
- Dubar, C. (2002), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Durand, M. (2012), "L'alternance. Une métaphore prometteuse d'innovations sociales et éducatives", *Education permanente*, (193), pp. 31-40.
- González-Martínez, E. et al. (2012-2015). *Mobile and Contingent Work Interactions in the Hospital Care Unit*. ProDoc Research Project, subsidé du Fonds national suisse de la recherche scientifique n° 134875.
- Heath, C., et al. (2010), *Video in qualitative research. Analysing social interaction in everyday life*, London, Sage.
- Hughes, E. C. (1958), *Men and their work*, Glencoe, Free Press.
- Kramer, M. (1974), *Reality shock. Why nurses leave nursing*, Saint Louis, The C.V. Mosby company.
- Melia, K. M. (1987), *Learning and working. The occupational socialization of nurses*, New York, Routledge.
- Mondada, L. (2014), "Corps en interaction. Une approche séquentielle et multimodale du langage en interaction", pp. 11-64 in L. Mondada (ed.), *Corps en interaction. Participation, spatialité, mobilité*, Lyon, ENS éditions.
- Newton, J. M. et al. (2009), "Journeying through clinical placements. An examination of six student cases", *Nurse education today*, 29(6), pp. 630-634.
- Pearce, C. (2003). "Corridor teaching. 'Have you Got a Minute...?'", *Australian Family Physician* 32(9), pp. 745-747.

Comment concilier les projets d'évaluation des différents acteurs engagés dans un dispositif de formation en alternance ? Etude de cas

Guillemot Valérie | Valerie.guillemot30@gmail.com | Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA)

Les dispositifs de formation en alternance mettent en évidence la tension entre deux logiques contraires de l'évaluation, le contrôle, et « le reste » (Vial, Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts, 2001), plus tard défini comme « accompagnement » (Vial, 2012). Vial définit l'évaluation comme rapport aux valeurs (2001, p. 37). Pour attribuer la valeur, dégager ce qui importe, il faut hiérarchiser. Or ce qui importe pour l'un des acteurs de l'évaluation n'est pas toujours ce qui importe pour l'autre. De plus, la hiérarchisation évolue dans le temps lorsque la situation est modifiée. Comment prendre en compte cette instabilité de l'évaluation dans l'élaboration et la mise en œuvre des dispositifs de formation en alternance ?

Le terrain est composé d'un groupement de huit organismes de formation aux métiers de l'écoconstruction sur deux départements français : étude de documents (conventions contractuelles, enquêtes de satisfaction - 54 stagiaires de 8 formations différentes, comptes rendus de réunions), et observation participante.

Quantitatifs et mesurables (ex : le nombre de contrats de travail signés dans les entreprises d'accueil), les indicateurs d'évaluation du commanditaire relatifs à l'alternance le situent d'emblée dans le modèle de l'évaluation mesure (Vial, Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts, 2001). En réponse, les huit organismes ont formalisé leur projet commun. Ils y précisent la complémentarité entre centre de formation et entreprise. Le modèle d'alternance présenté est plus intégratif que juxtapositif (Malglaise, 1994).

Alors que Vial distingue trois types d'objet à évaluer (2001) (produits, procédures, processus) et trois modèles de l'évaluation correspondant (mesure, gestion, située) (2012), le projet formalisé par les organismes englobe implicitement ces trois objets et modèles sans pour autant les distinguer.

Après un an de mise en œuvre, les enquêtes de satisfaction en fin de parcours montrent une relative insatisfaction sur les deux items « alternance » et « accompagnement vers l'emploi ». En réunion de groupement, des hypothèses de cause ont été posées :

- maintien des fonctionnements antérieurs, sans évolution vers une alternance davantage intégrative où l'évaluation par le formateur dépasserait le contrôle de l'acquisition des compétences pour relever aussi de l'accompagnement. Or il revient au formateur d'accompagner le stagiaire à exploiter les écarts entre plusieurs mondes d'action (Zeitler, 2001, p. 107), à échanger et analyser sa pratique en vue de générer de la compétence (Mayen, 1999).
- confusion entre l'engagement pris par les organismes d'accompagner « vers l'emploi » et l'attente des stagiaires d'être placés dans un emploi,
- confusion entre outils, technique, dispositif et processus (la dynamique groupe et individuelle par laquelle le projet d'origine évolue et se concrétise de l'entrée à la sortie de formation) dans l'accompagnement dit « vers l'emploi »,

- évolution des priorités (donc de la hiérarchisation des critères d'évaluation), sans que cela ne soit explicite.

S'étayer aux concepts de l'accompagnement (Vial & Capparos-Mencacci, 2007)⁶ et aux modèles de l'évaluation (Vial, 2001)⁷ permettrait aux acteurs de la formation de distinguer ce qu'ils évaluent (objet de l'évaluation), de se donner des critères pertinents à leur projet d'évaluation et de réguler au besoin soit ces critères, soit leur hiérarchisation. Ces acteurs pourraient alors développer une stratégie pour satisfaire les attendus du commanditaire (objectif emploi), et opter pour une évaluation au service de l'accompagnement du stagiaire dont la visée pourrait être que « *le projet de soi pour soi rencontre le projet de soi pour autrui* » (Kaddouri, 2006, p. 138), comme un trait d'union entre les différents projets des différents acteurs (commanditaire, organisme de formation, entreprise et stagiaire).

Parmi les pistes d'action, l'accueil d'un étudiant en master en Sciences de l'Education sous forme de stage pourrait constituer l'opportunité de poursuivre le travail partenarial sur cette question.

Références

- Arduino, J., & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Revue POUR* (107), pp. 120-128.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents.* Bruxelles: de Boeck.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?*. Bruxelles : de Boeck.
- Guillemot, V. (2014). Le référentiel organisateur du dit coaching ? Etude socio clinique de ses usages. Thèse de Doctorat. Aix-Marseille: Aix-Marseille Université.
- Guillemot, V., & Vial, M. (2013). Quelle place pour les référentiels en formation ? Le cas du coaching. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, pp. 53-70.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villiers, & M. Kaddouri, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-146). Paris: L'Harmattan.
- Malglaive, G. (1994, janvier). Alternance et compétences. *Cahiers Pédagogiques*, n° 320, , . (320), pp. 26–28.
- Mayen, P. (1999, avril). Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences. *Education Permanente* (141), pp. 23–38.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris: L'Harmattan.
- Stufflebeam, D. (1980). *L'évaluation et la prise de décision.* Ottawa: NHP.
- Tyler, R. (1964). *Defining educational objectives.* Pittsburg: University of Pittsburgh Press.
- Vial, M. (2001). Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts. Bruxelles: de Boeck.
- Vial, M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation : histoire, modèles, outils. Bruxelles: De Boeck.

⁶ Ou d'autres références, comme Paul (2004)

⁷ Ou d'autres références, comme Figari (1994)

Vial, M., & Capparos-Mencacci, N. (2007). L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. Bruxelles: de Boeck.

Zeitler, A. (2001). Une conception située de l'alternance : se construire dans plusieurs modes d'action. Questions de recherches en Education , pp. 95-108.

Du mentorat entre apprenants au développement de compétences professionnelles de la relation d'aide ... une affaire d'accompagnement !

Présentation d'un travail de recherche-action dans le cadre de la formation pédagogique d'enseignant-formateur pour les métiers du social

Haldimann Julie | julie.haldimann@rpn.ch | Ecole Pierre-Coullery, CIFOM

Je propose dans cette communication de présenter un résumé du travail de recherche-action menée dans le cadre de ma formation pédagogique d'enseignante-formatrice à l'IFFP en 2015-2016. La réflexion porte sur la question mon accompagnement d'apprenants en fin de formation dans le domaine social pour un projet de mentorat avec des apprenants de 1^{ère} année.

Je suis enseignante-formatrice depuis 4 ans à l'école Pierre-Coullery, CIFOM (Centre de formation interrégional des Montagnes Neuchâtelaises), qui dispense des formations dans le domaine de la santé et du social. Educatrice spécialisée de métier, j'ai été engagée pour former des personnes au CFC d'assistants socio-éducatifs.

Depuis que j'ai intégré ma nouvelle fonction d'enseignante-formatrice, des questions m'habitent autour de la transmission de compétences qui touchent pour une grande partie au savoir-être dans le monde du travail social. Les apprenants CFC ASE sont destinés à une profession sociale, c'est-à-dire qui privilégie le lien, la relation avec autrui. En cela, les apprenants doivent acquérir des compétences professionnelles axées en partie sur des capacités à entrer en contact, tisser un lien dans le respect de la personne accompagnée. L'apprentissage de gestes d'accompagnement, de soin, d'animation est sous-tendu par la dimension relationnelle et affective avec les personnes.

Ainsi, dans les cours que je dispense qui touchent plus spécifiquement au domaine de la relation professionnel, j'ai voulu questionner comment je m'y prenais pour transmettre, faire apprendre, faire prendre conscience aux apprenants, des attitudes professionnelles dans une relation d'accompagnement. Ce questionnement est sous-tendu par la thématique de l'appropriation d'une nouvelle identité professionnelle, celle d'enseignante-formatrice dans le domaine social.

Pour répondre à ce questionnement je me suis inspirée des outils de l'analyse de l'activité (extraits de films en leçon, auto-confrontations, journal de bord, etc...) pour développer un travail de recherche-action sur mon accompagnement des apprenants dans un projet novateur de mentorat. Il y a une année, j'ai mis sur pied un projet de mentorat entre apprenants CFC ASE. Chaque apprenant de 3^{ème} année ont dû suivre pendant 3 mois un apprenant de 1^{ère} année dans le cadre d'une relation de mentorat pour faciliter à ce dernier son entrée en formation professionnelle. Le projet avait pour but de faire vivre aux apprenants de 3^{ème} année une micro-relation d'aide leur permettant d'exercer des compétences professionnelles. Le mouvement recherché chez eux est de l'ordre du vécu d'une expérience d'accompagnement en vue de transférer des compétences découvertes et/ou exercées dans leur propre pratique du métier d'ASE, en m'appuyant notamment ce que résume Maela Paul (Paul, 2003) : « *Et qu'est-ce qui peut mieux définir le terme d'un accompagnement que la venue d'un temps où l'on devient capable, à son tour, d'accompagner ?* »

Dans le monde du social mais également dans le domaine de l'enseignement, le mot « accompagner » est omniprésent. Terme souvent utilisé, rarement défini précisément, l'accompagnement illustre un certain mouvement, une posture, des croyances et des valeurs transmises. Dans le langage courant utilisé dans le monde du social mais également de la formation, il n'est pas rare d'entendre parler de *processus d'accompagnement*, de *processus d'apprentissage*, de *processus identitaire*, etc. Il s'agit bien de montrer que l'accompagnement est quelque chose qui évolue, qui chemine et qui n'est pas tout-à-fait saisissable ; il y a une part de cet accompagnement qui doit se vivre. Maela Paul (Paul, 2003) a tenté d'approcher cette notion d'accompagnement, utilisée fréquemment dans nombreux domaines. Elle mentionne que la difficulté de saisir le champ de pratiques de l'accompagnement dans le domaine social est corollaire à la crise sociale que l'on vit actuellement avec la multiplication des professions dites « sociales ». Ce constat renvoie à la difficulté de saisir l'identité professionnelle des ASE, nouveau métier qui doit faire sa place dans le paysage des professions sociales en Suisse.

L'auteure distingue quelques caractéristiques de l'accompagnement au sens large (Paul, 2003, pp. 122–123) : « *Enquêter sur l'accompagnement est le poursuivre là où le professionnel le voue normalement au silence ou dont il parle sur le mode « cela va de soi.* »

Ainsi donc, la difficulté à définir précisément ce qu'accompagnement veut dire m'a permis d'explorer des possibles liées à ma propre praxis dans le cadre du projet mentorat et d'intégrer plus en profondeur mon identité d'enseignante-formatrice.

Au fil des semaines, des rencontres avec les différentes classes, des échanges avec mes collègues, des lectures, des vidéos et auto-confrontations, de tout ce que j'ai vécu dans cette expérience de recherche-action a alimenté l'évolution-même du projet mentorat et de mon propre accompagnement. C'est un projet en mouvement, qui implique aussi un mouvement chez les apprenants.

Le travail de recherche mené sur cette question d'accompagnement des apprenants vivant une expérience d'accompagnement a participé au processus d'appropriation de ma nouvelle identité d'enseignante –formatrice dans le domaine social. En effet, au travers l'analyse de ce que j'ai découvert dans les vidéos, auto-confrontations et autres moyens utilisés pour la récolte d'informations de mon accompagnement, j'ai thématiqué un certain nombre d'éléments (par exemple ; la résistance, l'effet miroir comme moyen pédagogique, le chaos et le mouvement, la posture relationnelle, la mise en route, etc.) En conclusion à mon travail, j'ai mis en lien ces différentes thématiques avec la notion du geste professionnel étayé notamment par Dominique Bucheton (Bucheton & Soulé, 2009). Ainsi, il me semble que j'ai dessiné quelques « contours » des gestes professionnels que j'ai démontré au travers de cet accompagnement, que je peux utiliser maintenant avec les apprenants dans leur propre accompagnement qu'ils mettent en place dans le cadre du mentorat et, de manière plus élargie dans leur pratique professionnelle.

Références

- Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. Bruxelles: De Boeck.
- Bessou, A. (n.d.). De l'expérience à l'apprentissage : le chemin vers la prise de conscience, *Hors série mars 2014*, 87–94.
- Bucheton, D. (2013). Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage? Presented at the Penser l'aide au coeur des apprentissages, Saint-Denis. Retrieved from http://www.gfen.asso.fr/images/documents/bucheton_5_avril2013.pdf

- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées, 3(3). Retrieved from <http://educationdidactique.revues.org/543>
- Charlier, É., & Biémar, S. (2012). *Accompagner: un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, 4, 7–42.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Presented at the XXXVIIème Congrès, Aix-en-Provence.
- Marpeau, J., & Berger, G. (2000). Le processus éducatif la construction de la personne comme sujet responsable de ses actes. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Michel, J.-F. (2013). Les 7 profils d'apprentissage: [pour former, enseigner et apprendre]. Paris: Eyrolles.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire, 9(1).
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2012). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissages, formation, psychologie cognitive. Issy-les-Moulineaux [France]: ESF éditeur.
- Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier?*. Issy-les-Moulineaux [France]: ESF.
- Tolle, E. (2000). *Le pouvoir du moment présent (J'ai lu)*.
- Vellas, E. (n.d.). Comparer les pédagogies: un casse-tête et un défi, (Spécial/2007).
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux [France]: ESF éditeur.

L'évaluation des stages en formation en alternance : pratiques déployées dans des dispositifs de formation au Québec

Mazalon Elisabeth | Elisabeth.Mazalon@USherbrooke.ca | Université de Sherbrooke
Chochard Yves | chochard.yves@uqam.ca | Université du Québec à Montréal (UQAM)

Le gouvernement du Québec voit dans la pratique des stages en entreprise un moyen pour former la main-d'œuvre de demain et pour améliorer l'adéquation entre la formation et les besoins des entreprises. Le budget 2015-2016 prévoit ainsi des initiatives totalisant 30,6 millions de dollars afin de favoriser le recours aux stages dans le cadre des formations professionnelles et techniques (Gouvernement du Québec, 2015). Plusieurs dispositifs de formation québécois offrent des stages en entreprise dans leur cursus de formation selon la formule éducative de l'alternance. Au niveau secondaire, l'alternance est un élément clé et obligatoire des programmes de formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (MEES, 2013). Au niveau secondaire et post secondaire, dans le cadre de la formation aux métiers spécialisés et techniques, la formule subventionnée qui se développe localement dans les établissements de formation prend la dénomination d'alternance travail-études (ATE) lorsque l'ensemble des périodes de stage dépasse 20% de la durée totale de la formation (MEES, 2016). Près de 200 programmes proposés par les établissements de formation professionnelle et les collèges d'enseignement général et professionnel (Cégep) sont offerts sous le régime de l'ATE. Au niveau universitaire, l'alternance prend la forme de stages en enseignement coopératif où la formation en entreprise représente au moins 30% de la durée du programme et où chaque stage s'étend sur une session académique. Enfin, la formule est aussi fréquemment déployée dans le cadre de mesures de formation de la main-d'œuvre, des formations de courte durée destinées aux personnes éloignées du marché du travail.

Dans cette communication, nous nous intéressons aux dispositifs regroupés sous la dénomination d'alternance travail-études (ATE) et développés au niveau de la formation aux métiers semi-spécialisés, spécialisés et techniques. Depuis plus de 20 ans, ces trois dispositifs se développent à l'intérieur de cadres administratifs et pédagogiques formalisés par le Ministère de l'éducation (MELS, 2006). Ces cadres définissent l'ATE comme « une formule éducative qui met en action un dispositif pédagogique et organisationnel propre à articuler, de façon intégrative, des séquences en milieu scolaire et des séquences en milieu de travail, grâce à un partenariat de formation entre l'établissement scolaire et l'entreprise qui s'exerce dans le cadre d'un programme d'études menant à un diplôme reconnu » (MEES, 2016, p. 3). Pour être admissible à la subvention de démarrage d'un programme en ATE, plusieurs principes organisationnels doivent être respectés : (1) le programme doit inclure plus d'une phase d'alternance, (2) compter au moins 20 % de la durée totale des heures en entreprise et, dans les intentions pédagogiques, (3) se composer de séquences de développement et/ou de mise en œuvre de compétences (MELS, 2006).

Alors que les précédentes études sur les dispositifs d'ATE se sont concentrées principalement sur l'analyse de pratiques d'alternance dans un ordre d'enseignement spécifique, nous proposons ici une étude de cas multiples (Yin, 2013) des pratiques d'évaluation des apprentissages mobilisées dans les trois dispositifs. Les pratiques d'évaluation ont d'abord fait l'objet d'une analyse documentaire (Cellard, 1997) avant d'être comparées au moyen des quatre dimensions (contexte, Intrants, Processus, Produits) du modèle CIPP de Stufflebeam (Stufflebeam et Coryn, 2014) pour finalement être enrichies par analyse secondaire de précédentes études.

Nous avons adapté les quatre dimensions du modèle CIPP à l'analyse des pratiques d'évaluation mobilisées dans les trois dispositifs de formation. *L'analyse du contexte* vise à établir une correspondance entre les besoins, les attentes et les objectifs poursuivis par le programme. Dans notre cas, nous avons cherché à comprendre finalités et attentes vis-à-vis de l'évaluation et à répondre aux questions suivantes : quelles sont les finalités de l'évaluation du stage ? De quelles contraintes doit-on tenir compte ? Dans *l'analyse des intrants*, nous avons analysé les ressources disponibles ainsi que les stratégies mises en place pour atteindre les objectifs d'évaluation des stages. Dans *l'analyse des processus*, nous avons référencé les étapes, telles que vécues, de l'évaluation des apprentissages et questionné l'adéquation entre le prescrit et les pratiques d'évaluation. Enfin, dans *l'analyse des produits*, nous avons identifié les effets ou apports de l'évaluation.

Au niveau du contexte, nous observons une cohérence entre ce qui est prescrit et ce qui est vécu dans les trois dispositifs de formation. Les études de Rousseau, Sanson et Ouellet (2012) et Charbonneau, Samson et Rousseau (2014) précisent que l'évaluation du stage en FMSS est un élément central de la formation et vise principalement l'évaluation des attitudes et des comportements requis en milieu de travail. Pour le dispositif de formation en FP, Mazalon et Bourassa (2003) mettent en évidence qu'au-delà des finalités de développement de compétences, le milieu scolaire, l'entreprise et les apprenants voient dans ces opportunités d'apprentissage en milieu de travail, un moyen d'augmenter l'employabilité du stagiaire en lui proposant des situations dans des entreprises de tailles différentes et de secteurs différents (consolidation de leur orientation) et une insertion dans le type d'entreprise qu'il privilégie durant le stage final. De manière similaire, pour la FT, les visées sont principalement d'employabilité.

En ce qui concerne les ressources matérielles, pour le dispositif en FMSS les instruments visent principalement la certification de la formation. Charbonneau, Samson et Rousseau (2014) relèvent que ces instruments centrés sur l'évaluation des attitudes et comportements ainsi que sur le niveau d'exécution des compétences spécifiques manquent de précision quant aux objectifs à travailler. Des critères de performance sont établis sur les objets de la SST. Dans le dispositif en FP, les instruments d'évaluation ont essentiellement une finalité formative : l'évaluation permet de s'assurer qu'un maximum d'élèves atteignent les objectifs du programme de formation. Nous observons aussi bien dans les dispositifs prescrits que dans les pratiques que la formalisation de l'évaluation formative s'inscrit essentiellement dans la pédagogie de la maîtrise et du contrôle tel que mentionné par Vial (2012). Pour Gagnon (2016), il s'agit de faire en sorte que la plupart des élèves maîtrisent les objectifs pédagogiques prédéfinis et que les enseignants maîtrisent les procédures adéquates permettant aux élèves d'atteindre ces objectifs. En FT, puisque nous sommes en ajout de temps de formation pour les stages en entreprise, les instruments ciblent aussi bien les apprentissages réalisés par les étudiants durant leur stage que le potentiel formateur de l'entreprise.

Dans le cadre de l'analyse des processus d'évaluation en FMSS et FP, on remarque le leadership du milieu scolaire en matière d'évaluation des apprentissages : c'est lui qui développe les outils d'évaluation, conformément aux critères de performance établis dans le programme d'études. Dans le dispositif FMSS, l'évaluation dichotomique « succès » ou « échec » d'un stage entraîne une défection élevée des stagiaires avant même le début d'un stage ou à la suite d'un stage. Aussi très peu terminent leur cursus de formation. Dans le cas de la FP, l'évaluation des apprentissages en entreprise est basée essentiellement sur les attitudes et les comportements attendus de l'élève en milieu de travail (Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S., 2014). La plus grande difficulté réside dans l'évaluation des autres compétences visées pour réussir un module de formation puisqu'elles ne seront évaluées qu'après le stage, une fois de retour dans le centre de formation professionnelle, au moyen d'une épreuve sommative. Exceptionnellement, un élève sera retiré d'un stage. Les stagiaires recevront en fin de cursus une mention à leur relevé de notes d'une participation à

un programme en ATE. Selon l'étude de Mazalon, Beaucher et Langlois (2010) sur l'évolution des projets professionnels des élèves inscrits dans un programme en alternance, ce dispositif de formation favorise le développement et la consolidation des projets professionnels des apprenants et leur insertion dans le milieu de travail. Quant à la FT, on remarque un leadership partagé entre le milieu scolaire et l'entreprise sur le plan de l'évaluation des apprentissages en stage. Les finalités des stages étant de mise en œuvre des compétences, le coordinateur de stage du milieu scolaire s'assure de la conformité des tâches offertes aux stagiaires en lien avec l'offre de stage par l'entreprise. Une mention au relevé de notes de leur participation à un dispositif d'alternance sera mentionnée et contribuera largement à leur insertion professionnelle dans les entreprises participantes et à leur poursuite, pour certains, des études au niveau universitaire comme le mentionne Bouteiller (2008).

Nous terminons l'analyse descriptive par une mise en perspective des trois dispositifs de formation en ATE à partir (1) de la typologie de l'alternance de Bourgeon (1979), (2) des logiques de l'évaluation et de la posture des enseignants de Vial et Caparros-Mencacci, (2007) et (3) de la logique des apprenants de Lerbet (1993) et de Clavier (2004). La typologie de Bourgeon (1979) est toujours aussi pertinente du point de vue systémique pour distinguer les dispositifs d'alternance dans leur relation dialectique entre les individus qui les vivent et les structures institutionnelles. L'auteur y fait une distinction entre l'alternance juxtapositive, associative et copulative. Le dispositif FMMS illustre bien l'alternance juxtapositive puisque les deux périodes d'activités en école et en entreprise créent des espaces et des temps d'apprentissage indépendants les uns des autres, l'une de travail, l'autre d'étude, sans aucune liaison entre elles. La logique de l'évaluation est certificative, l'enseignant garde sa posture d'enseignant de la formation générale et l'apprenant sa logique de consommateur de savoir. Pour la FP, nous sommes en présence d'une alternance associative puisque cette alternance reconnaît l'influence du terrain en favorisant des ententes de stage avec les partenaires du milieu de travail à partir d'un référentiel scolaire ce qui permet à l'entreprise de mettre en place des séquences de formation au regard des compétences visées par le programme. La logique d'évaluation en stage est essentiellement formative et certificative à la suite du stage pour les compétences ciblées. Selon le potentiel formateur de l'entreprise, la posture de l'enseignant, enseignant ou expert de contenu et l'engagement du stagiaire, celui-ci passera d'un statut de consommateur de savoir à un statut de producteur de savoir. Quant à la formalisation de l'ATE en FT, elle illustre l'alternance copulative qui selon Bourgeon (1979, p. 37) correspond à une « compénétration effective des milieux de vie socioprofessionnelle et scolaire en une unité de temps formatif ». Nous remarquons à l'instar de Lerbet (1993) que le milieu scolaire a perdu une partie de son contrôle sur l'entreprise puisque que dans le cas de la FT, celle-ci recrute les stagiaires à la suite d'entrevue et définissent elles-mêmes les tâches à exécuter selon leurs besoins.

Finalement, bien que les trois dispositifs d'ATE soient, à première vue, assez similaires puisqu'ils se développent à partir d'un cadre administratif commun, ils sont, en fait, très différents. L'analyse des dispositifs de formation au moyen des quatre dimensions (contexte, Intrants, Processus, Produits) du modèle CIPP de Stufflebeam met en évidence une hétérogénéisation du dispositif alternant en formation professionnelle et technique au Québec (Chochard, Y. et Mazalon, É., 2016).

Références

- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris : UNMFREO, Mésonnance.
- Bouteiller, D. (2004). Alternance travail Études : quelles plus-values pour l'étudiant et l'entreprise. Communication présentée au colloque de l'ACDE, Québec, 11-12- novembre 2014.

- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. In Poupart, J. Groulx, L.H., Deslauriers, J.-P., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P., la recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques (p. 251-271), Boucherville : Gaëtan Morin.
- Chochard, Y. et Mazalon, É. (2016). Stages en entreprise en formation duale et alternée : quatre paramètres à considérer. <http://www.oce.uqam.ca/article/stages-en-entreprise-en-formation-duale-et-alternee-quatre-parametres-a-considerer>.
- Clavier, L. (2004). La relation entre évaluation et formation dans les formations par alternance : Le cas de l'alternance différentielle. *Recherche et Formation*, 46, 81-95.
- Charbonneau, J., Samson, G. et Rousseau, N. (2014). Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi. *Éducation et francophonie*, 42(1), 95-112.
- Gagnon, C. (2016). La fonction évaluative des pratiques de supervision dans les formations professionnelles en alternance. *Éducation permanente*, Numéro hors-série *Évaluer et certifier en formation professionnelle*, mars, 143-152.
- Gouvernement du Québec (2015). *Budget 2015-2016. Le plan économique du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec. ISBN 978-2-550-72726-2.
- LERBET G. (1993). *Système personne et pédagogie*. Paris : ESF.
- Mazalon, É., Bourassa, B. (2003). L'alternance en formation professionnelle au Québec : du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs. In Hardy M. (Dir.), *Concertation éducation-travail : politiques et expériences* (p.187-208). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale. *Éducation et francophonie*, 42(1), 113-135.
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : une étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, XLII (1), 112-131.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Alternance travail-études en formation professionnelle et technique*. Cadre de référence. Québec.
- MEES (2013). *Préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur.
- MEES (2016). *Guide administratif de l'alternance travail-études en formation professionnelle*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur.
- Rousseau, N., Samson, G. et Ouellet, S. (2012). Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi. Le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE): la FMS fait son chemin, mais ... Rapport de recherche, Programme action concertée. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Stufflebeam, D. L., Coryn C. S. (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications*, 2^e Edition, San Francisco : Jossey-Bass.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Vial Michel (2012), *Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes dispositifs, outils*, Bruxelles : De boeck.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: design and methods* (5th edition). Los Angeles: SAGE Publications.

Symposium

Construire des compétences professionnelles pour l'enseignement au degré secondaire : le défi de la cohérence dans une formation en alternance

Analyse de pratiques de formation à la HEP-VS,
filière formation à l'enseignement dans les degrés du secondaire (FP)

Coordination : Périsset Danièle | daniele.perisset@hepvs.ch | Haute école pédagogique du Valais

Présentation du symposium

Dans les milieux scientifiques et plus généralement professionnels, enseigner n'est actuellement plus perçu comme étant la manifestation spontanée d'une personnalité, d'un charisme ou d'une vocation où l'excellence du savoir acquis à l'Université tient lieu de brevet pédagogique. C'est devenu un métier qui demande à celui qui l'exerce de posséder des compétences spécifiques reconnues dans le champ social concerné, par les usagers que sont les élèves et leurs parents mais aussi par les autorités scolaires. Cette évolution a contraint une professionnalisation du métier d'enseignant, soit un dépassement de la croyance en « l'enseignement en tant qu'art » vers un professionnel de l'enseignement maîtrisant des outils didactiques, pédagogiques, sociologiques ou psychologiques, complémentaires à la formation académique disciplinaire.

Ce symposium propose d'analyser quelques dispositifs mis en place à la HEP-VS dans ses filières de formation à l'enseignement aux degrés secondaires 1 et 2. L'intention est claire : permettre aux enseignants en formation de construire une identité professionnelle qui met en dialogue, critique certes mais surtout constructif, dans une cohérence globale sans cesse éprouvée, formation en institution dans les disciplines dites « théoriques » (transversal, didactique) et formation sur le terrain (les stages) lors de cours traditionnels (étudiant-es en présentiels) ou hybrides (alternance entre présentiel et formation à distance à l'aide des outils Moodle).

Partie 1 : l'accompagnement à la construction des compétences professionnelles transversales

Communication 1

Cartographie des cursus de formation et référentiel de compétences FP HEP-VS : des intentions à la réalité

Barras Hervé | Herve.Barras@hepvs.ch | Haute école pédagogique du Valais

Le monde de l'enseignement supérieur est en mutation constante. Il s'adapte à la société dans laquelle il s'inscrit en fonction des besoins de formation mais aussi des injonctions politiques au travers des lois qui le régissent. Le débat de sur l'organisation et les champs de compétences des hautes écoles s'est déroulé en deux temps avec tout d'abord la création des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques puis la rédaction et l'entrée en vigueur de la loi fédérale sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE) (Assemblée fédérale, 2011). Ce travail répond à un besoin de tertiarisation de la formation de plusieurs professions dont notamment celle des enseignants. C'est dans ce contexte que les hautes écoles pédagogiques se sont développées avec la particularité d'une forte implantation cantonale.

La Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS) voit le jour en 2001. Elle propose à son origine une formation en enseignement primaire puis elle étoffe son offre de formation dont notamment trois cursus en enseignement secondaire regroupé au sein de la filière de formation à l'enseignement secondaire. Nous nous focaliserons sur cette filière de formation dans la suite de ce travail. L'intention prévalant à la construction des trois cursus de formation au sein de cette filière est le développement des compétences professionnelles des étudiants. Elle s'inscrit donc dans la professionnalisation des enseignants avec la réflexion de l'activité professionnelle comme fil rouge de la formation (Buysse, 2009). Elle s'appuie sur un référentiel de compétences de formation qui se décline dans une formation théorique et pratique.

Les changements habituels dans le corps enseignant ont permis de restructurer une partie de la gestion de la filière avec notamment la création d'une communauté de pratique regroupant les responsables et enseignants de la filière (Wenger, 1998). Au-delà des soucis administratifs constitutifs d'une filière de formation, rapidement la communauté a produit un nouveau modèle de l'articulation des domaines de savoirs dans la formation composé par la didactique, les savoirs transversaux, le terrain et en son centre la réflexivité (Périsset, Vuillet, Luy, & Barras, 2015). En parallèle, un sous-groupe d'enseignants formalise un glossaire des concepts construits dans ses cursus.

Les travaux de cette communauté se sont focalisés dans un premier temps sur l'organisation générale de la filière mais aussi sur l'appropriation des activités du domaine de la réflexivité. Aujourd'hui, une des questions émergentes de la communauté est de comparer les intentions de la formation à la réalité de la formation.

Nous faisons le choix pour répondre à cette question de photographier notre travail de formateur afin d'établir une carte. Nous avons choisi une représentation en deux dimensions. Son abscisse est les activités de formation, cours et stages, échelonnées temporellement, du premier au dernier semestre de formation. Son ordonnée représente les compétences d'enseignement du référentiel. Nous allons questionner les enseignants de la formation sur leurs charges d'enseignement. Nous voulons recueillir les objectifs généraux des enseignements mais aussi les compétences du référentiel qu'ils veulent ou pensent développer avec leurs activités auprès des étudiants. Ces données devraient nous permettre de remplir la carte décrite.

La lecture de la carte construite permettra à la communauté de visualiser l'ensemble de la formation. Elle sera une base de discussion pour déterminer les forces de la formation mais aussi de fixer les priorités pour les améliorations à apporter aux trois cursus.

Références

Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LEHE), (2011).

Buyse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-601.

Périsset, D., Vuillet, Y., Luy, M.-M., & Barras, H. (2015). Eléments pour une vision d'ensemble du plan d'études à la formation à l'enseignement secondaire de la HEP-VS. Retrieved from Saint-Maurice:

Wenger, E. C. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New-York: Cambridge University Press.

Communication 2

L'utilité de la recherche dans la formation des enseignant-e-s. Comment articuler les situations professionnelles vécues et l'appropriation de la recherche en Sciences de l'éducation

Amez-Droz Sophie | Sophie.amez-droz@hepvs.ch | HEP Valais

La recherche en éducation est-elle utile aux futurs enseignants du secondaire ? Des questions que se posent des étudiants en formation à l'enseignement à leur approfondissement en passant par la recherche en sciences de l'éducation

Le lien entre la formation à l'enseignement et la recherche est inscrit dans les prescriptions de la CDIP, la formation devant préparer les enseignantes et enseignants à « justifier à l'aide d'arguments plausibles et rationnels ce qu'ils font » (CDIP, 2010, p. 15). La formation doit donc « transmettre une éthique, un savoir et une méthodologie scientifiques » (p.15) qui permettent de réaliser cet objectif. Le principe d'*utilité* de la recherche est présenté comme une condition à l'acquisition de connaissances en Sciences de l'éducation ou en didactique des disciplines. C'est à cette condition qu'il devient possible de créer les liens fonctionnels, c'est-à-dire pertinents, entre les éléments issus de la recherche et la pratique de l'enseignement (CDIP, 2010). Si la recherche est implantée au sein de la formation, les liens articulant ces deux objets ne sont par contre pas définis. Rien n'est dit sur *comment* créer ces liens, pour autant qu'ils confèrent à la recherche un statut d'*utilité*.

C'est dans ce cadre et avec le souci de répondre à ces principes que se réalise le module de *Recherche en éducation et apprentissage tout au long de la vie*, dispensé à la Haute école pédagogique du Valais, dans les filières de formation à l'enseignement au secondaire I et II.

L'objectif général de ce module de recherche est d'accompagner les étudiantes et étudiants dans une démarche de questionnement et de problématisation, en les familiarisant avec la lecture de textes scientifiques. Le module vise également à développer une compétence d'auto-formation tout au long de leur carrière d'enseignant-e. Pour acquérir cette compétence de réflexion et de conceptualisation, les étudiant-e-s partent de l'identification d'une question issue de la pratique et de son éclairage à l'aide de textes

scientifiques en Sciences de l'éducation ou contributives. A partir d'une situation concrète, un effort de distanciation critique, de confrontation de points de vue est demandé.

L'objet du présent travail est de questionner l'ensemble du dispositif à la lumière des travaux des étudiant-e-s et d'observer en quelle mesure les objectifs spécifiques associés à chaque étape sont atteints. Les principales étapes interrogées sont :

1. Choix de la situation professionnelle : L'identification des situations professionnelles est libre. Les préoccupations des enseignant-e-s en formation ressortent donc et permettent de mettre en lumière la nature des savoirs visés.
2. Description de la situation : Une fois la situation identifiée, celle-ci doit être décrite par le groupe, en se basant sur la catégorie de discours relative au jugement d'observateur, défini par Dispaux (1984). Cette description factuelle permet de se distancer d'évaluations spontanées et subjectives.
3. Analyse initiale la situation : Une première analyse individuelle de la situation décrite demande de la référencer à des savoirs appartenant à l'une des disciplines contributives des Sciences de l'éducation. Cette analyse permet également de formuler des jugements d'évaluateur et de prescripteur (Dispaux, 1984). La distinction opérée entre ces différents niveaux de discours doit permettre de rompre avec l'évidence et le sens commun, dans le but d'amorcer un véritable travail de problématisation.
4. Recherche des textes scientifiques, appropriation, écriture : La recherche des textes de référence se réalise en fonction des axes identifiés et choisis par le groupe. La variété des ressources et l'articulation des textes entre eux démontrent l'appropriation et l'intégration des savoirs issus de la recherche.
5. Les conclusions du travail : Les textes conclusifs mettent en évidence d'éventuelles modifications des représentations ou un déplacement par rapport à la perception initiale de la situation. Des pistes pour la transformation de la pratique peuvent également apparaître.

Références

- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C., (1983) (4^e édition) *Le Métier de sociologue. Préalables épistémologiques*. Paris : Mouton et EHESS.
- CDIP (1998). Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité. Consulté le 6 septembre 2016 dans le site web de la CDIP: http://edudoc.ch/record/38131/files/AK_Mat_f.pdf
- CDIP (2010). Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire. Conférence-bilan II. Consulté le 6 septembre 2016 dans le site web de la CDIP: <http://edudoc.ch/record/99753/files/StuB33B.pdf>
- Dispaux, G. (1984). *La logique et le quotidien. Une analyse dialogique des mécanismes de l'argumentation*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en Sciences sociales*. Paris :Dunod

Communication 3

Accompagner les étudiant-es en formation à l'enseignement aux degrés secondaire I et II à l'aide d'outils de pratique réflexive : défis institutionnels

L'accompagnement de la construction des compétences professionnelles à l'aide d'outils de pratique réflexive est un des grands chantiers mis en œuvre lors de la construction des HEP en Suisse (Coen & Leutenegger, 2006). Si, en formation à l'enseignement au degré primaire, il est admis qu'enseigner n'est pas seulement instruire mais aussi éduquer et qu'une formation dans ce sens (transversal) est nécessaire en sus de la formation aux didactiques disciplinaires et que les outils de pratique réflexive revêtent un intérêt certain pour le développement professionnel (Perrenoud, 2001), l'identité professionnelle des enseignants du secondaire n'est à priori pas complètement ouverte à intégrer d'autres éléments que les didactiques disciplinaires à la formation (Cattonar, 2001 ; Saussez, 2012). C'est un défi auquel de nombreux formateurs sont confrontés (Périsset & Lussi Borer, 2012).

L'enquête menée à la HEP-VS auprès des étudiants en formation à l'enseignement au degré secondaire à la Haute École Pédagogique du Valais (HEPVS) en 2015-2016 s'est donné pour objectif de prendre connaissance de leur intérêt, adhésion ou rejet du dispositif d'accompagnement au développement professionnel autre que didactique et d'en comprendre les raisons. Les résultats montrent une forte controverse. Sans surprise, les étudiants accordent un primat aux apports pratiques sur les apports théoriques, même didactiques. Ce primat est encore plus fort en dernière année de formation, comme si les étudiants s'attribuaient à eux seuls le fruit des apports de la formation, la pratique réflexive étant vue comme résultant de pensées spontanées, non organisées et parfois désagréablement « psychologisantes ».

Ces résultats nous ont rappelé les enquêtes menées il y a une dizaine d'années au sein de la filière de formation à l'enseignement au degré primaire (Périsset & Buysse, 2008) et qui avaient conduit à repenser autrement la pratique réflexive et ses instruments (Buysse, 2011 ; Buysse & Vanhulle, 2009). Avant toute nouvelle réforme des instruments d'accompagnement proposés par la HEP-VS en filière formation à l'enseignement au degré secondaire, les résultats de la présente enquête obligent à repenser les défis que pose la visée de développement professionnel et d'accompagnement à la construction de compétences en pratique réflexive sous trois angles – au moins – dont il s'agit de tenir compte :

- le défi de la qualité des médiations proposées
- le défi de la prise en compte et de la transmission des expériences réalisées dans une filière à une autre filière, et donc le défi du décloisonnement des formations entre les ordres d'enseignement
- le défi de la formation des formateurs

Références

- Buysse, A. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant, et S. Martineau, S. (Ed.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa : Presses universitaires d'Ottawa.
- Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (3), 87-104.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 10, 1-35.
- Coen, P.F & Leutenegger, F. (Ed.). (2006). Réflexivité et formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignants en questions. Revue des HEP de Suisse romande*

et du Tessin 3/2006. Disponible sous http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/3.html

Périsset Bagnoud, D., & Buysse, A. A. J. (2008). *La pratique réflexive entre intentions et situations de formation*. Actes du 20e colloque ADMEE- Europe, Université de Genève, Suisse.

Périsset, D. & Lussi Borer, V. (Ed.). (2012). Conjuguer savoirs et compétences professionnelles: une défi pour les formations à l'enseignement secondaire et leurs formateurs. *Formation et pratiques d'enseignants en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin 15/2012*. Disponible sous http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/15.html

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF éditeur.

Saussez, F. (2012). Les sous-cultures disciplinaires en formation initiale à l'enseignement secondaire au Québec. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 461-482.

Partie 2 : l'accompagnement à la construction des compétences professionnelles didactiques

Communication 4

Accompagnement des didacticiens à l'hybridation de leur cours dans un dispositif de formation alternant enseignement en présentiel et à distance

Carrupt Romain | Romaine.Carrupt@hepvs.ch | HEP Valais

Ramillon Corinne | CorinneCorinne.Ramillon@hepvs.ch | HEP Valais

1. Contexte

Afin de répondre aux contraintes d'une formation professionnelle à l'enseignement et d'intégrer les technologies numériques, les modalités traditionnelles de formation de la Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS) cèdent, depuis 2008, la place à des dispositifs de formation hybride (Charlier et al., 2006 ; Burton et al., 2011), supportés par une plateforme de formation et un outil de visioconférence.

L'hybridation de différents domaines de formation permet certes de surmonter les obstacles organisationnels d'une formation à temps partiel ; mais d'autres apports explicites sont également recherchés. L'atteinte d'objectifs institutionnels oriente ainsi la mise en œuvre de ces dispositifs hybrides vers différents pôles qualitatifs.

2. La réflexion didactique au cœur de l'hybridation

Poteaux (2013) note que « l'influence des contextes sociaux, politiques et économiques est avérée dans les transformations des systèmes éducatifs » (p.2) et toute institution de formation professionnelle se trouve immergée dans un contexte où communiquer à distance est inhérent au citoyen et nécessite une réorganisation des situations éducatives. L'hybridation des scénarios basée sur une réflexion didactique en lien avec un usage renforcé des outils numériques et suivant quatre phases ne pouvait être qu'incontournable :

- Introduction : présentation d'un outil de planification et de régulation sous forme d'un scénario prototypique mêlant séances en présentiel et séances à distance, prédéfinies selon le calendrier académique pour toutes coïncider.
- Optimisation : analyse didactique des pratiques, puis association des objectifs visés avec les technologies disponibles (Moodle), forme sociale collaborative privilégiée et

modification des modalités d'accès aux savoirs, visée prioritaire cible : compétence de mise en œuvre des savoirs. Choix des outils numériques comme déclencheurs de réflexions et de régulations didactiques.

- Selon Lameul et al. (2011), l'usage du numérique agit comme « un catalyseur des pratiques : il révèle et actualise tout le savoir-faire et les méthodes pédagogiques des enseignants (transmission, formes sociales du travail, accompagnement, etc.) » (p.84).
- Réorganisation : réflexion, perception et adaptation des pratiques didactiques pour offrir des dispositifs plus ouverts, engageants, significatifs, intégratifs, pour des étudiants plus actifs. Proposition de tâches et de résolution de problèmes plus complexes afin de révéler les enjeux didactiques et identitaires ainsi qu'un sentiment d'auto-efficacité des acteurs.
- Collaboration : lecture du scénario complété par le groupe d'accompagnement et feedback pour complément ou adaptation à l'aide d'une grille d'analyse connue. Gestion des conflits identitaires émergents par la remise en question de pratiques trop formalistes et des inquiétudes quant à la diffusion des pratiques très personnelles à l'ensemble de la communauté liée par l'hybridation à l'aide d'entretiens individuels dirigés.

La (re)construction ouverte et collaborative des scénarios a été l'une des difficultés la plus spécifique. La mise en projet de manière concertée et communautaire est fondamentale dans le succès d'une hybridation et l'implication maximale des étudiants se doit d'être au cœur des scénarios. La création d'une communauté de pratique afin de partager les besoins devrait réguler l'individualisme prononcé découvert. Ebranler les fondations rassurantes d'une identité professorale et didactique acquise et éprouvée depuis des années place des barrières qu'il faut parvenir à abaisser sans perdre les apports certains de ce même corps professoral lors de l'accompagnement et le tutorat des étudiants tout au long du cursus d'études.

3. Perspectives

Faire le choix d'hybrider un dispositif de formation, c'est inévitablement réinterroger les fondements didactiques de ceux-ci. Dans la mesure où elle décloisonne les cours, l'hybridation questionne d'une part la cohérence de chaque didactique, et d'autre part, les enjeux des didactiques en formation professionnelle à l'enseignement.

Si l'hybridation constitue ainsi un levier possible de développement des didactiques spécifiques, elle semble aussi propice au développement professionnel des didacticiens par les déplacements de posture qu'elle provoque. Selon une dynamique itérative fréquente, le didacticien reconsidère ainsi sa pratique, ses conceptions et réalisations, à l'aune de sa posture de praticien réflexif (Lameul et al., 2014).

Références

- Burton, R. , Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G. , Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Rennebood, E. & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur, *Distances et savoirs*, (9)1.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, (4).
- Ladage, C. (2016). L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32-2 | 2016. Disponible sous <http://ripes.revues.org/1067>

- Lameul, G., Peltier, C., & Chalier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation, (e-301)*, 99-113.
- Lameul, G., Simonian, S., Eneau, J., Carraud, F. (2011). Regards croisés de chercheurs praticiens sur le dispositif de formation hybride FORSE : comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education. Vol.8, n°1-2, 2011, 81-91.* Disponible sous http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v08_n01-02_81.pdf
- Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les Enjeux de l'information et de la communication. Suppl. 2008.* Disponible sous <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>.
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Éducation & Formation, e-301*, 15-34. Disponible sous <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs, 1(4)*. Disponible sous <http://dms.revues.org/403>
- Rabardel, P. (1995). Les Hommes et les technologies une approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin.

Communication 5

Analyse de séquences « originales », destinées à l'introduction du calcul intégral et différentiel, produites en formation initiale des enseignants

Mili Ismaïl | ismail.mili@hepvs.ch | Haute école pédagogique du Valais

Le présent travail a choisi d'étudier la construction de l'identité professionnelle des enseignants de mathématiques en formation sous l'angle de leurs habiletés didactiques, en particulier celles relevant du choix des éléments et de l'organisation d'une séquence didactique « originale »⁸. Dans le cadre du premier cours de didactique des mathématiques de leur formation, notre intérêt s'est porté, pour des raisons qui seront détaillées ci-après, sur l'élaboration d'une macro planification destinée à l'introduction du calcul différentiel et intégral. Notre objectif consiste à étudier dans quelle mesure ces macros planifications seront similaires à celles proposées dans les manuels et étudiées durant la formations collégiale. Cette similitude sera analysée au travers des types de tâches développées ainsi que du statut technologico-discursif (au sens de Chevallard, 1999) de la dérivée.

Nous faisons l'hypothèse que, malgré la présentation dans le cadre de leur formation de situations didactiques revisitant l'ordre de présentation habituel des concepts disciplinaires et d'une étude épistémologique du calcul intégral, l'organisation des séquences produites par les enseignants en formation sera en grande partie identique à celle prévalant dans la

⁸ Le caractère original de cette séquence étant justement l'objet de notre étude, nous nous permettons de faire figurer des guillemets afin de souligner que cette originalité n'est encore que supposée.

plupart des plans d'études internationaux – cette uniformité est relevée par Cuoco, Goldenberg & Mark (1996) ou, de manière plus récente, Caron, Lidstone & Lovric (2015) – qui présentent les techniques du calcul différentiel comme un prérequis de celles relevant du calcul intégral. Cette prédominance technique du calcul différentiel se reflète, au niveau suisse romand, dans les examens de maturité fédérale, comme l'illustrent les différents examens de maturité archivés par la Commission Romande de Mathématiques.

La validation de notre hypothèse nous conduirait à penser que la seule présentation d'ingénieries dans le cadre de la formation en didactique des mathématiques ne suffit pas à construire, chez nos étudiants, une identité professionnelle forte ; ceux-ci auront plutôt tendance à se baser sur une reproduction des schèmes vécus en Secondaire II et donc sur une identité construite en tant qu'étudiant pré-universitaire.

Tous les étudiants concernés ayant complété une formation en mathématiques (maîtrise), ils ont dû aborder, généralement dans le courant de la deuxième année universitaire, la théorie de la mesure (Lebesgue, 1902). Cet élément se révèle particulièrement important dans le cadre de notre étude car, au moment d'approcher la construction théorique de Lebesgue, nos étudiants ont été dans l'obligation de réinterroger les liens entre dérivée et intégrale qui prévalaient dans les cours d'analyse dispensés au Secondaire II. En effet, la condition que la dérivée soit intégrable au sens de Riemann sur un intervalle fermé, nécessaire à la validité du théorème Fondamental du Calcul Intégral⁹, est alors remise en question par l'existence de fonctions, dérivables sur un intervalle fermé sans que cette dérivée ne soit intégrable (au sens de Riemann), qui rendent le lien dual entre primitive et dérivée plus aussi immédiat qu'il ne l'était jusque-là.

Comme nous l'avons souligné précédemment, cette considération épistémologique n'est toutefois que peu mise en avant à la lecture des différents programmes scolaires internationaux. Pourtant, comme le montrent les recherches de Caron (2015 ; 2016), il est possible de tenir un discours axé sur les technologies dès les premières années de Secondaire II en faisant émerger, de manière synchrone et au moyen d'activités de modélisation, les différentes propriétés des calculs différentiel et intégral, modifiant ainsi le statut discursif de la dérivée. C'est suite à la présentation de cette alternative didactique, en plus de l'analyse épistémologique évoquée ci-dessus, que nous nous proposons d'évaluer l'habileté des enseignants en formation à se construire une identité professionnelle forte, détachée des schèmes prévalant dans leur degré d'enseignement.

Références

- Amyotte, L. (2013). *Calcul Intégral* (éd. 2e). Montréal: ERPI.
- Caron, F. (2015). Modélisation et simulation de systèmes dynamiques. *Bulletin de l'Association Mathématiques du Québec*, LV(4), 38-58.
- Caron, F., & Lovric, M. (2016). Approaches to investigating complex dynamical systems. *Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education*.
- Caron, F., Lidstone, D., & Lovric, M. (2015). Complex Dynamical Systems. Working group report. *Canadian Mathematics Education Study Group 39th Annual Meeting*, 137-148.
- Charron, G., & Parent, P. (2011). *Calcul Intégral* (éd. 4ème). Beauchemin.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-265.

⁹ L'énoncé du dit théorème va comme suit : « Soit F une fonction réelle à une variable, on posera que si F est différentiable sur $[a; b] \in \mathbb{R}$ et si F' est intégrable au sens de Riemann sur $[a; b]$, alors, pour tout x élément de $[a; b]$, on a $\int_a^x F'(t) dt = F(x) - F(a)$ »

Cuoco, A., Goldenberg, E. P., & Mark, J. (1996). Habits of mind : An organizing principle for a mathematics curriculum. *Journal of Mathematical Behavior*, 14(4), 375-402.

Lebesgue, H. (1902). *Intégrale, longueur, aire*. France: Université de Nancy.

Communication 6

Analyse didactique d'une situation d'enseignement et d'apprentissage relatée. Un exemple dans le cadre du cours de didactique générique

Vuillet Yann | yann.vuillet@hepvs.ch | HEP Valais

Gabathuler Chloé | chloe.gabathuler@hepvs.ch | HEP Valais

Dans une perspective de formation en alternance, nous considérons l'articulation entre les expériences d'enseignement faites sur le terrain par les étudiants et les aspects théoriques, notionnels et conceptuels du métier d'enseignant comme un vecteur de professionnalisation. Cette articulation peut se matérialiser par le truchement de dispositifs de formation qui ont pour objet l'analyse de pratiques. Selon Bronckart & Bulea (2010), ces dispositifs ont généralement pour objectif de conduire les étudiants à « des mises en intelligibilité » des caractéristiques de leur futur métier (p. 51). A la suite des mêmes auteurs, et s'agissant des dimensions didactiques de la profession, nous avançons l'importance de mettre en place, en situation de formation, les conditions susceptibles de donner lieu à une « restructuration positive des connaissances et du vécu personnel » (p.52).

Dans la perspective des considérations précédentes, nous avons développé dans le cadre d'un cours dit de « didactique générique » de la HEP-Valais un outil de formation particulier, *l'Analyse Didactique d'une Situation d'enseignement et d'apprentissage Relatée (ADSR)*. Cet outil et le dispositif de formation dans lequel il se trouve exploité s'appuient en partie sur la qualité potentiellement générique de concepts issus de recherches didactiques (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002 ; Vuillet, 2015). Postulant une certaine régularité dans les enjeux à prendre en compte lors d'une analyse de pratiques dans une perspective didactique, nous travaillons, avec les étudiants, à la production et à l'analyse didactique de descriptions de situations vécues. L'ADSR relève ainsi à notre sens de la stabilisation, dans une perspective professionnalisante, d'un genre de texte professionnel.

Diverses fonctions de l'ADSR sont à distinguer suivant ses contextes potentiels de production. Elle peut tout d'abord avoir une fonction professionnelle. Dans ce cas, elle aidera globalement à la compréhension et la régulation des processus à l'œuvre dans les situations didactiques. Elle sera à considérer comme un outil réflexif servant l'amélioration en continu des pratiques ainsi que des dispositifs d'enseignement, et constituera de la sorte une aide à la prise de décisions didactiques pour l'enseignant. L'ADSR peut ensuite avoir une fonction professionnalisante. Dans ce cas, elle sera un outil permettant de relier des situations d'enseignement et d'apprentissage vécues à des concepts didactiques faisant l'objet de la formation. En d'autres termes, au sein de notre dispositif de formation didactique, l'ADSR est l'une des modalités de l'intégration de la théorie et de la pratique didactique – ce dont nous aimerions rendre compte à l'occasion de notre communication.

Lors de notre communication, dans un premier temps, nous présentons ce que nous entendons par « didactique générique » et explicitons les liens que cette construction entretient avec ce que nous proposerons de nommer une *réflexivité didactique*. Ensuite, nous détaillons les différentes étapes de l'ADSR et mettons en discussion ses intérêts pour la professionnalisation des étudiants. Enfin, nous procéderons à une présentation d'exemples concrets de travaux effectifs réalisés par des étudiants de la HEP.

Références

- Bronckart, J.-P. & Buela, E. (2010). Praticien réflexif ou praticien discursif? *Education Canada*, 49(4), 50-54.
- Mercier, A. & Schubauer-Leoni & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.
- Vuillet, Y., (2015). Le général se meurt : vive le générique! In Ronveaux. C., Runtz-Christan, E., Schneuwly, B. Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontres. *Revue des Hautes écoles pédagogiques*, 19.

Réflexivité et régulation des pratiques par l'auto-évaluation du niveau de maîtrise professionnelle

Perrault Bruno | bruno.perrault@espe-Inf.fr | Université d'Artois
Levene Thérèse | therese.levene@univ-lille1.fr | Université de Lille 1

Introduction

Le contexte général de la recherche est celui de la formation initiale des professeurs des écoles en École Supérieure de Professorat et d'Éducation (ESPE), des assistants de service social en Institut Régional du Travail Social (IRTS) et des formateurs d'adultes à l'université. Ces trois cursus de professionnalisation ont en commun la construction de compétences précisées dans des référentiels professionnels spécifiques. Ces compétences se construisent dans le cadre d'une alternance entre institution de formation et lieu professionnel. La période de stage en responsabilité négociée fait l'objet d'une évaluation de type formative menée par des référents pédagogique et professionnel qui accompagnent le stagiaire dans la construction de ses compétences. Cet accompagnement prend la forme de regroupements ou de visites sur les lieux de stage à différents moments de l'année à l'issue desquels il est demandé aux référents d'apporter un jugement sur le niveau de maîtrise d'un ensemble de compétences définies dans le référentiel des métiers préparés. Ce dispositif d'hétéro-évaluation des compétences en acte pose problème dans la mesure où, en contexte professionnel, la situation observée n'offre jamais l'opportunité d'évaluer l'ensemble des compétences référencées. De plus, cette hétéro-évaluation est jugée chronophage par ceux qui en ont la charge et à faible valeur ajoutée sur le plan pédagogique. En réponse à ces limites, un dispositif d'auto-évaluation qui place le stagiaire en situation d'identifier ses forces et faiblesses dans une perspective de régulation a été expérimenté.

L'écriture réflexive comme facteur de professionnalisation

Les formations étudiées présentent la particularité de valoriser la posture réflexive comme facteur de professionnalisation se fondant sur le postulat que la pensée critique permettrait de réguler les situations problématiques qui caractérisent ces métiers. Le développement de cette posture a été particulièrement promu notamment dans la formation des maîtres (Perrenoud, 2001). Parmi les dispositifs qui favorisent son développement, le mémoire professionnel est de loin le plus répandu dans le cadre des formations étudiées. Défini comme un lieu de problématisation des pratiques (Guigue & Crinon, 2006), la référence au « praticien réflexif » (Schön, 1993) est explicite. Toutefois, en dépit de la valeur ajoutée reconnue sur le plan de la professionnalisation, le mémoire professionnel ne tiendrait pas ses promesses : absence de problématisation et de théorisation résumant le plus souvent les critiques qui lui sont adressées (Deronne, 2011). Pour sa part Jorro (2005) constate que la régulation apparaît très faiblement investie.

Une alternative : la régulation des apprentissages par l'autoévaluation des pratiques

En ce qui nous concerne, nous considérons qu'amener les stagiaires à réfléchir sur leurs pratiques peut emprunter d'autres voies que l'écriture professionnelle notamment en les impliquant dans un processus d'auto-évaluation de leur niveau de maîtrise professionnelle. Pour les tenants de la participation des apprenants au processus d'évaluation (Alla, 1991),

cette posture réflexive de production d'un jugement critique argumenté sur soi-même serait un processus puissant de développement professionnel parce qu'elle favoriserait l'auto-régulation des conduites. Le processus de régulation naîtrait de la réflexion critique conduite par le sujet lui-même sur la valeur de ce qu'il a produit à partir de critères déterminés (Scallon, 2004). L'apprenant prend alors conscience de sa propre valeur, identifie ses points forts, ceux qui restent à améliorer et les pistes pour le faire, en revisitant sa production, son agir professionnel sur la base de critères de jugement clairement définis au préalable.

Méthodologie : un positionnement professionnel accompagné

Un outil a été créé qui vise l'auto-évaluation par l'apprenant de sa capacité d'action au regard d'un ensemble de tâches spécifiques aux professions préparées. Outre ce positionnement, pour chacune des tâches considérées, l'apprenant est invité à expliciter les expériences vécues qui témoignent du niveau de compétence ressentie et à signaler les demandes de soutien susceptibles de l'aider à progresser. L'outil de positionnement guide la réflexion en créant les conditions d'une distanciation critique approfondie au cours de l'entretien. Ce positionnement professionnel est proposé à plusieurs reprises au cours de l'année universitaire. Il est suivi d'un bilan qualitatif sous forme d'un entretien réflexif amenant le stagiaire à revisiter et verbaliser les événements qui ont marqué ses expériences passées. Ce bilan s'achève par l'établissement d'un contrat négocié qui place le stagiaire en situation de prendre en charge l'apprentissage d'une situation problème. La négociation porte sur la situation professionnelle retenue, les objectifs à atteindre et les moyens à mettre en œuvre.

Premiers résultats enregistrés

A l'heure où nous intervenons, nous ne sommes pas en mesure de livrer l'ensemble des résultats enregistrés suite à l'analyse des entretiens d'évaluation du dispositif. Néanmoins, nous nous proposons de rapporter des éléments significatifs recueillis lors d'entretiens bilans menés en fin d'année universitaire auprès des professeurs des écoles-stagiaires (PES), les futurs formateurs (F) ou ingénieurs de formation (IF), les illustrant par quelques *verbatim*.

D'une manière générale, pour l'ensemble des personnes interrogées, le sentiment est celui d'un réel effet du dispositif sur leur développement professionnel :

- Je ne sais pas si j'aurais autant progressé s'il n'y avait pas eu le dispositif. (PES)
- Avec K [l'enseignant qui dirige la rédaction du dossier] on a été beaucoup plus dans les aspects du dossier réflexif dans tout ce qui concernait la méthodologie de recherche, donc finalement pas tellement sur des pratiques de formateur a proprement dites. Là je trouvais que c'était beaucoup plus professionnel, enfin qu'il y avait un aspect via cette grille, un enjeu plus pro en fait (F)

Elles partagent le sentiment que l'outil de positionnement les a beaucoup aidées à prendre conscience de leurs limites et du travail à accomplir pour les dépasser.

- Ça m'a incité à travailler mes points faibles et à faire des recherches sur des choses que je ne maîtrisais pas du tout. J'ai fait pas mal de lectures sur l'autoévaluation [il faut comprendre ici les démarches d'évaluation menés par la PES auprès de ses élèves...] et j'ai pu découvrir quels étaient les avantages.

Le positionnement aurait également eu pour effet de les amener à travailler des compétences qui, jusque-là, étaient laissées de côté et/ou à prendre conscience des compétences à développer.

- Les positionnements m'ont permis de travailler des compétences que je n'aurais pas travaillées (PES).
- C'est vrai que remplir la grille, les compétences qu'on mobilise en lieu de stage, les formaliser ça a été un travail, enfin moi je l'ai pris comme ça, ça a été un travail de repérer les compétences attendues pour un ingénieur (IF)

- J'ai découvert finalement dans la première grille, ah oui, on attend tout ça du métier de formateur. C'était concret d'un seul coup de se rendre compte du contenu du métier de formateur et donc ça je trouve que c'est pas mal en fait d'avoir une vue là-dessus (F).

La réflexivité induite par le dispositif s'accompagnerait de la régulation des pratiques.

- Ça a changé ma pratique (PES).
- Quand j'ai vu ce que provoquait l'auto-évaluation sur moi, je l'ai mise en œuvre dans ma classe (PES)
- Avant j'arrivais pas à faire de la négociation [promotion et vente des actions de formation] puis j'ai vu que c'est une des compétences qu'on attend de moi et c'est vrai que j'ai peut-être plus utilisé, plus développé cette compétence-là en stage en fait. (IF)
- C'est une grille qui est intéressante et l'auto-évaluation aussi en elle-même, le fait de s'interroger moi m'a beaucoup plu, notamment pour les constructions de modules pédagogiques dont on avait parlé. (F)

Entretiens et contractualisation auraient un effet positif sur l'engagement en formation et détermineraient le processus de réflexivité/régulation des pratiques.

- Parfois je me disais que j'allais avoir des difficultés à travailler mes objectifs parce qu'en début d'année on a tellement de choses à faire que ça va être compliqué mais à chaque fois que je remplissais ma grille de positionnement ça me mettait un coup de pied aux fesses. « Ça j'avais dit que j'allais le travailler, je dois m'y mettre... » (PES)
- Le contrat ça me booste, c'est un défi...(PES)
- L'entretien à venir m'incite à mettre en œuvre le contrat, arriver avec le même positionnement à chaque entretien ça me mettrait mal à l'aise. (PES)
- L'entretien ça demande un travail de notre part et je trouve que c'est comme un engagement. Des fois je me disais j'ai un peu abusé, j'avais dit que j'allais travailler ce point-là et je ne le fais pas encore fait et donc ça me force à m'y mettre avant notre entretien. (PES).
- L'entretien a favorisé mon développement, ça crée une petite pression. (PES)
- A chaque entretien j'avais à cœur de montrer l'évolution dans cette compétence-là [négociation] (IF).
- Déjà ça m'a rassurée, à me dire que je n'étais pas forcément dans la mauvaise voie, donc ça m'a motivée, ça a soutenu mon engagement. (IF)
- Je pense avec le recul, si j'avais eu les ressources, j'aurais pu être plus efficace dans les premiers cours que j'ai donnés. Pas à tâtonner, pas à expérimenter mais répondre finalement à leurs besoins. C'est pour ça aussi que là j'ai envie de me former spécifiquement en FLE [français langue étrangère] parce que.... c'est une vraie envie parce que je me suis rendue compte qu'en grammaire, en animant ce cours de grammaire, ben j'avais pas toutes les compétences requises ! (F)

Pour terminer, les professeurs-stagiaires soulignent l'importance de la relation avec l'accompagnant : altérité, confiance et disponibilité apparaissent particulièrement appréciées.

- J'ai pris de l'assurance au fil des entretiens quand je parlais avec vous. Il y a un lien qui se crée, une relation de confiance (PES)
- J'ai pris conscience que vous passez beaucoup de temps à nous suivre, à lire nos positionnements, à nous écouter. On se dit que pour ce prof là on a de l'importance, il veut qu'on réussisse (PES)

- J'ai pu m'apercevoir que naturellement avec vous on arrivait spontanément à des confidences professionnelles, ne serait-ce que ça, des situations que l'on n'aurait pas pu expliciter en fait dans la grille (F)

Perspectives

Dans le prolongement de cette recherche, des pistes d'analyses se dessinent compte tenu de la richesse des situations analysées. Une attention particulière sera accordée à l'accompagnement qui apparaît jouer un rôle essentiel dans le processus réflexif. Or, de récents travaux montrent que cette posture manque de véritables repères (Brau-Antony, Mieusset, 2013). L'expertise professionnelle qu'on reconnaît aux maîtres de stage ou tuteurs ne serait en aucun cas garante d'une capacité à accompagner des professionnels en construction (Kunegel, 2012). De fait, lors de la première recherche et comme d'autres avant nous (Barbier (1996), Faingold (1996), Agulhon, (2000)) nous avons constaté de façon informelle que cet accompagnement diffère selon les contextes d'exercice et le profil des tuteurs et qu'il impacte en conséquence le vécu des stagiaires. Certains font état d'une mise en situation de travail progressive et formatrice, d'autres rapportent qu'ils se sentent livrés à eux-mêmes et ne bénéficient d'aucun guidage quand d'autres encore font état d'attitudes vexantes voire humiliantes (Perrault, Levené, Valdès, 2016).

Ce constat nous invite à investiguer plus avant la relation tuteur-tutoré. Sur le plan méthodologique, des enquêtes qualitatives et quantitatives se focaliseront sur les relations entre tuteurs et stagiaires dans la perspective de les caractériser, d'identifier les postures adoptées par le tuteur, les modèles professionnels induits par l'accompagnement, les tensions et/ou contradictions dans les représentations et les pratiques de l'alternance et au final leur contribution au développement professionnel des futurs enseignants, formateurs et travailleurs sociaux.

Références

- Allal L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants. Bruxelles : De Boeck.
- Allal L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L.Allal & L.Mottier-Lopez (Eds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (7-23)*. Bruxelles : De Boeck.
- Altet M., Desjardins J., Etienne R., Paquay L., Perrenoud, P. (dir) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura A. (2002). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles, De Boeck.
- Baudrit A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 1/2007 (Vol. 40) 115-136.
- Bélaïr L-M. (2015). Entre lotto-évaluation et autoévaluation : questionnements sur les logiques de formations et les démarches d'accompagnement. In P-F.Coen, L-M. Bélaïr (dir). *Evaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* Louvain La Neuve : De Boeck.
- Bouissou C., Brau-Antony S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours l'éducation*, Armand Colin, p. 113-122.

- Bucheton D. (2003). Le journal de bord, un écrit de travail en formation. In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan, p.209-240.
- Chartier A.-M. (2003). Ecrire les pratiques professionnelles : réticences et résistance des praticiens. In C. Blanchart-Laville & D. Fablet (coord.), *Ecrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et d'écriture*. Paris : L'Harmattan, p.17-56.
- Deronne C. (2014). Postures énonciatives du scripteur : le cas du mémoire d'IUFM. *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 15 mars décembre 2016. URL : <http://pratiques.revues.org/1711>.
- Gomez F. & Hostein B. (1996). Le mémoire professionnel. Pour une approche formative. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n°23, p. 73-86.
- Guigue M. (1995). Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction des savoirs. Paris : L'Harmattan.
- Jorro A. (2005). Réflexivité et auto évaluation dans les pratiques professionnelles des enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*. 27 (2) 33-47.
- Perrenoud P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF éditeur.
- Perrault B. (2006). *L'accompagnement dans la formation des enseignants*. Thèse dirigée par Poisson D. Editions universitaires européennes.
- Perrault B., Levené T., Valdès C. (2016). Construire des compétences dans des dispositifs de formation professionnelle par alternance : former des praticiens réflexifs à travers l'autoévaluation des compétences. Congrès international Actualité de la Recherche en Education et Formation. Mons du 04 au 07 juillet 2016.
- Perréard Vité A., Balslev K., Tominska E. (2015). Les entretiens tripartites de stage : opportunités pour une autoévaluation porteuse de développement. In P-F.Coen, L-M. Bélair (dir). *Evaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* Louvain La Neuve : De Boeck.
- Schön D. (1993). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal, Éditions Logiques.
- Vinatier I. (2012). Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation. Octarès éditions.

Evaluation continue de la pratique pour conduire et accompagner l'apprentissage professionnel en alternance

Perrinel Michel | m.perrinel@uco-laval.net | Université Catholique de l'Ouest, Laval, France

Pour que l'apprenti conduise son apprentissage professionnel en alternance et pour que le tuteur en entreprise et le responsable de formation l'accompagne efficacement, chacun d'eux s'appuie sur une appréciation continue de la pratique professionnelle de l'apprenti et une appréciation continue de l'évolution de cette pratique, de sa progression et de son processus d'apprentissage. Cette double appréciation devient évaluative en s'appuyant sur des systèmes de référence dans l'intention d'en déduire des axes de progrès ou d'évolution de la pratique et de son processus d'apprentissage.

Quelles sont les caractéristiques des pratiques évaluatives continues des trois acteurs de l'alternance? Quelles en sont les points communs? Qu'est-ce qui les distinguent? Quelles interactions et quels dialogues évaluatifs se réalisent-ils entre les acteurs? Nous proposons de répondre à ces questions en utilisant certains résultats d'une recherche que nous avons menée pour notre doctorat visant la progression de la connaissance de l'apprentissage professionnel en alternance dans l'enseignement supérieur français. Nous avons analysé les livrets d'alternance d'apprentis d'une licence professionnelle du campus Lavalais de l'Université Catholique de l'Ouest préparant au métier de chargé de clientèle de particuliers en banque-assurances. Ces livrets sont utilisés comme outils de liaison entre les trois catégories d'acteurs de l'alternance et comme support de l'analyse réflexive des apprentis sur leurs apprentissages. En mobilisant une articulation originale du cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et de l'approche épistémologique de Popper (1981), nous avons appréhendé le contenu de ces livrets comme : trace de l'analyse réflexive des apprentis sur leurs pratiques et leurs apprentissages ; expression des représentations des apprentis sur les activités et les situations de travail auxquelles ils doivent faire face ; actes de langage des trois acteurs cherchant à orienter le déroulement de l'apprentissage professionnel en alternance.

Nous constatons que le livret constitue un lieu symbolique de dialogue et d'interaction entre les trois acteurs de l'alternance pour peu que certaines conditions soient réunies comme le fait de partager une même visée professionnelle. Ils y racontent une histoire de l'activité et de l'apprentissage de l'apprenti à partir de leurs représentations de son histoire vécue. Cette représentation est évaluative mais les systèmes de référence mobilisés par les acteurs sont différents.

Le système de référence de l'apprenti s'appuie principalement sur l'observation et l'interaction avec ses collègues. Il se modifie en fonction de l'évolution de sa représentation des activités et des situations auxquelles il doit faire face. Cette évolution s'effectue par extension de l'espace physique et de l'enveloppe temporelle prise en compte dans la situation de travail. Les enseignements à l'école sous certaines conditions lui permettent d'accélérer cette évolution. Ces représentations comprennent des dimensions identitaires et des dimensions opératoires se traduisant par des intentions d'action ou d'apprentissage. L'apprenti évalue son apprentissage en termes de découvertes, d'ouvertures de potentiels, de résolutions de difficultés, de concrétisations des savoirs, et de consolidation de ses connaissances.

Le système de référence du tuteur s'articule autour d'une représentation d'une configuration singulière d'une situation de travail qu'il souhaite voir maîtriser par l'apprenti et sur une représentation des progressions possibles construite lors de ses expériences précédentes de tutorat. Il évalue la pratique de l'apprenti et ses apprentissages en fonction de constats issus du terrain et d'observations concernant la performance de l'apprenti, son comportement et ses connaissances mobilisées.

Le système de référence du responsable de formation se fonde sur une configuration générale des situations de travail et sur une progression type négociée et formalisée avec les représentants des employeurs. Il évalue la pratique de l'apprenti et ses apprentissages en fonction de l'histoire racontée par l'apprenti et le tuteur concernant les mêmes critères que le tuteur.

Le dialogue évaluatif prend la forme d'actes de langage visant principalement à synchroniser les activités et l'apprentissage de l'apprenti sur le flux des activités du travail ou sur le flux des activités de l'école.

Références

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : Presses universitaires de France.

Le stage dans tous ses états

L'alternance dans la formation des enseignants du secondaire entre injonctions et réalités

Poretti Michele | michele.poretti@hepl.ch | HEP Vaud
Curchod Pierre | pierre.curchod@hepl.ch | HEP Vaud

La réalisation de stages dans les établissements scolaires est un dispositif central des formations de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) (ci-après, HEP Vaud) destinées aux enseignant-e-s. Ce dispositif se fonde notamment sur la valeur pédagogique de l'alternance entre formation théorique et pratique, conçues comme deux champs possédant des logiques partiellement distinctes mais pouvant se nourrir mutuellement. Pour le niveau secondaire 1, les cadres normatifs prévoient, en particulier, que le stage soit réalisé à un niveau de scolarité approprié et dans la discipline dont la didactique est étudiée pendant le semestre en cours. Ces cadres s'accompagnent aussi d'injonctions concernant le processus de formation pratique, les types d'activités censées y être menées, le nombre idéal de périodes hebdomadaires de stage, ainsi que les documents permettant de formaliser la relation qui s'y établit entre l'étudiant-e en formation et le/la praticien-ne formateur/trice chargé-e de l'accompagner et de l'évaluer.

Cette communication explore les tensions et les enjeux liés à la pratique de l'alternance sur la base des résultats de trois sondages réalisés entre 2013 et 2015 auprès des étudiant-e-s du secondaire 1 de la HEP Vaud afin de mesurer l'écart entre les pratiques prescrites et les pratiques réelles. Après un bref résumé des cadres réglementaires et des mesures mises en œuvre en vue de leur application, la communication esquisse la diversité des situations de stage telle qu'elle ressort des sondages, qui incluaient à la fois des questions fermées et ouvertes et qui ont permis de récolter des données concernant 340 stagiaires. Elle souligne, en particulier, que les réalités du terrain obligent souvent les acteurs à trouver des solutions pragmatiques qui s'éloignent, à des degrés divers, du cadre fixé par les décideurs politiques et institutionnels. Ces écarts concernent la plupart des domaines règlementés (discipline de stage, niveau scolaire, charge de travail hebdomadaire, activités menées dans le cadre du stage, contrat, documents évaluatifs, etc.). La présentation montre aussi comment les tensions existantes entre les différentes logiques institutionnelles (écoles, HEP Vaud) et les contraintes qui pèsent sur les individus (praticien-ne formateur/trice, étudiant-e, cadres de la HEP Vaud), influencent le déroulement du processus de formation pratique.

Si de très nombreuses études ont éclairé, sous différents angles, l'écart entre travail prescrit et travail réel (cf. Clot & Faïta, 2000 ; Denis, 2007 ; Leplat, 1997 ; Perrenoud, 2001 ; Pizon & Jourdan, 2009), au point que Babeau et Chanlat attribuent désormais à cet écart le statut de « vérité établie » (2008, p. 1), le débat reste ouvert au sujet des explications de ce décalage et des éventuelles mesures permettant, le cas échéant, de le réduire. Sur la base d'un retour réflexif sur les incertitudes qui ont caractérisé les opérations de codage et d'analyse des données récoltées auprès des étudiant-e-s, la communication revisite ces débats. Elle montre notamment que les prescriptions requièrent nécessairement une interprétation au cas par cas, non seulement de la part des acteurs de terrain, mais aussi de la part des cadres de la HEP Vaud responsables de leur développement et de leur mise en œuvre.

Si les sondages conduits auprès des étudiant-e-s interrogent la conformité de l'action en situation par rapport aux normes, ainsi que la pertinence et l'efficacité des dispositifs mis en

place dans le cadre de la formation par alternance de la HEP Vaud, ils montrent également le caractère situé de la prescription elle-même (Denis, 2007). Les résultats de l'enquête, ainsi que les nombreuses questions qu'ils laissent sans réponse, permettent aussi d'identifier des possibles pistes de recherche visant à mieux comprendre la relation entre les prescriptions et l'action en situation d'alternance.

Références

- Babeau, O., & Chanlat, J.F. (2008), La transgression, une dimension oubliée de l'organisation. *Revue Française de Gestion*, 183(3), 201-219.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concept et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Denis, J. (2007). La prescription ordinaire. Circulation et énonciation des règles au travail. *Sociologie du Travail*, 49(4), 496-513.
- Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (2001). *La place de l'analyse du travail réel en formation initiale : transposition et dispositifs*. En ligne : http://www.unige.ch/fpse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_28.html
- Pizon, F., & Jourdan, D. (2009). Les enseignants et les prescriptions institutionnelles dans le champ de l'éducation à la santé. *Spirale – Revue de Recherches en Education*, 73, 171-189.

Exaptation et dispositif de formation en alternance

Rebord Nicolas | nicolas.rebord@iffp.swiss | IFFP

Cette communication s'inscrit dans le prolongement d'une précédente recherche intitulée « Paradigme de l'énaction et conception de formation hybride » (Rebord, 2014). À l'époque, nous analysions l'activité des futur-e-s enseignant-e-s à la pratique professionnelle impliquée-e-s dans leur formation pédagogique à l'IFFP, plus spécifiquement dans un module intitulé « Collaborer avec les autres responsables de la formation professionnelle », module qui traite principalement des concepts d'interdisciplinarité (Morin, 1990) et de complexité (Morin, 2005) – ces concepts se matérialisent dans le module par un projet initié et développé par des apprenti-e-s d'écoles, de régions et de métiers différents, encadré-e-s par des enseignant-e-s à la pratique professionnelle en formation également d'écoles, de régions et de métiers hétéroclites. Le prolongement proposé ici intervient après dix ans de fonctionnement d'un module qui a subi des transformations notamment dû au fait que son ingénierie a fait de plus en plus de place à l'alternance au fil du temps. Notre propos s'attache donc ici à identifier les principales transformations et à analyser les processus de transformation en nous appuyant sur une étude longitudinale a) des produits de l'évaluation et leurs consignes, b) des ingénieries de formation successive et c) de l'évolution des discours des formateurs.

Nous touchons à la question d'un dispositif qui, comme tous les dispositifs, se transforme et évolue avec le temps. Ces changements s'opèrent sur les contenus, les temporalités et les modalités pédagogiques. Ces transformations sont clairement assumées par les concepts qui soutiennent notre activité pédagogique notamment la non-distinction entre transformation et fonctionnement qui trouve son fondement théorique dans le champ des sciences cognitives, et plus spécialement dans une approche biologique de la cognition développée par Maturana et Varela (1994). Les deux auteurs sont en rupture avec les conceptions cognitivistes (Varela, 1996) – ils conçoivent le cerveau comme un organe complexe. C'est plus spécifiquement le concept d'« énaction » (Varela, Thompson, Rosch & Havelange, 1993) élaboré par Francisco Varela qui permet d'éclairer les soubassements de notre ingénierie de formation. Selon Maturana et Varela, un système vivant est « autopoïétique » dans le sens où il est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui : a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau. (Varela & Bourgine, 1989, p. 45). Tout ceci appuie les principes qui soutiennent naturellement l'ensemble des transformations.

Parmi les adaptations successives du module, nous souhaitons nous arrêter sur l'une d'entre elle – il ne s'agit d'ailleurs pas d'une adaptation au sens propre mais d'une exaptation (Gould & Vrba, 1982). Il s'agit de la modification radicale du produit de l'évaluation de ce module. Par exaptation nous entendons le déploiement d'un caractère composé d'une fonction initiale qui, par une forme de sélection naturelle, évolue au fil du temps pour jouer un tout nouveau rôle. De facto, l'évaluation mais également le module qui s'y rattache servent maintenant à générer de l'invention ou de l'innovation et ne servent plus à vérifier la capacité d'analyse des enseignant-e-s autour des notions de collaboration et d'activité collective – ce n'est donc plus d'une simple adaptation dont il s'agit mais bien d'une exaptation, concept que nous empruntons à la biologie de l'évolution. Pour illustrer ce concept nous pouvons évoquer les plumes des oiseaux qui servaient à la thermorégulation avant d'être des organes permettant de voler. Il en va de même pour le lait chez les mammifères, les poumons et les

pattes chez les tétrapodes ou du clitoris chez les hyènes tachetées (mais ceci est une autre histoire).

L'explication du changement d'affectation relève premièrement du modèle d'alternance développé pour ce module – en mettant en place un modèle d'alternance de plus en plus prégnant avec les années, nous avons produit un appel d'air des préoccupations de l'entreprise – préoccupations largement tournées vers l'innovation et l'invention – préoccupations relayées par les apprenti-e-s en formation dual largement en phase avec l'entreprise. Ces préoccupations sont traduites par les apprenti-e-s au moment d'initier et de développer le projet interdisciplinaire. Deuxièmement, il faut relever un phénomène lié au discours des formateurs qui évoquent l'interdisciplinarité comme un puissant moteur d'invention et d'innovation titillant et poussant inévitablement enseignant-e-s et apprenti-e-s à relever des défis. Troisièmement, ces défis montent en puissance d'une année à l'autre relativement à des apprenti-e-s et des enseignant-e-s qui souhaitent surpasser les productions des années précédentes : les gens discutent, la créativité s'active et la surenchère peut démarrer !

Références

- Gould, S., & Vrba, E. (1982). Exaptation-A Missing Term in the Science of Form. *Paleobiology*, 8(1), 415. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2400563>
- Morin, E. (1990). *Sur l'interdisciplinarité*, In : Carrefour des sciences, Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique (« Interdisciplinarité »), Paris, Éditions du CNRS, p. 21-29.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Rebord, N. (2014). Paradigme de l'éducation et conception de formation hybride : Un cas de conception et d'analyse d'un dispositif de formation pour enseignants à la pratique professionnelle incluant un environnement numérique (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie 135). Genève : Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Varela, F. J., & Bourgine, P. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E., & Havelange, V. (Ed.). (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Varela, F. J., & Maturana, H. R. (1994). *L'Arbre de la connaissance*. Paris; Reading, Mass.; New York: Addison Wesley France.
- Varela, F. J. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.

Développement de l'accompagnement en formation de formateur et formatrice d'adultes

Rywalski Patrick |patrick.rywalski@iffp.swiss | IFFP

Quand des formateurs ou formatrices d'adultes s'inscrivent à un dispositif de formation de 15 jours répartis sur six mois, il leur est demandé de renseigner la durée de leur pratique professionnelle. Non seulement parce que c'est une exigence d'obtention du Certificat FSEA¹⁰, donc à la sortie de la formation, mais c'est aussi une demande du responsable de formation de l'IFFP à l'admission. Ainsi les apprenants viennent avec une certaine idée de la pratique de cette occupation ou de ce métier pour reprendre la distinction opérée par Mulin (2008) quant aux processus de professionnalisation.

De mon point de vue de responsable de formation, le choix de poser comme condition d'admission une pratique de formateur ou de formatrice avant le démarrage de la formation en présentiel relève de la nécessité de faire s'exprimer les personnes autour de leur expérience, de leur perception des effets de leur activité, de leurs présupposés. C'est bien la mise en lien entre les différents types de savoirs qui est ici recherchée. Cela est rappelé par les participants eux-mêmes dans les textes de réflexion qu'ils rédigent dans les trois mois suivant le dernier jour de la formation et qui portent sur leur propre processus d'apprentissage (Rywalski, 2014). La manière de penser la formation en articulant les activités des personnes en situation de travail et en situation de formation valorise la possibilité qu'ont les participants de relier ces différents types de savoirs entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques (Vygotski, 1997).

Le fait que je sois à la fois responsable de formation et intervenant dans la formation apporte une plus-value certaine à la compréhension des dynamiques en jeu dans la formation. Cela me permet d'augmenter la cohérence interne de la formation ; le choix des activités des premières journées, les liens entre ces activités et le reste du programme donne, au moment d'animer, une finesse dans la conduite. Inversement, le fait de vivre la mise en œuvre du dispositif vient apporter des arguments pour la validité des choix à opérer¹¹. Une autre forme d'alternance.

En plus d'être inscrits dans une alternance entre lieu de formation et lieu de travail, les candidats à la certification sont également positionnés en alternance de méthodes pédagogiques à l'intérieur du dispositif de formation professionnelle (Olry et Vidal-Gomel, 2011). La colonne vertébrale de cette formation vise la mise en mots de son expérience afin de permettre aux personnes de s'approprier en termes d'explication et de compréhension ce qui se passe au moment où ils interviennent. Au bout du compte, c'est bien dans l'action, dans l'ici et le maintenant, que le formateur ou la formatrice va décider, de manière manifeste ou non visible (Leplat, 2001), de la parole à dire, du geste à faire, de l'attitude à considérer tout en interaction avec les autres, face aux incertitudes qu'ils génèrent (Efros et Schwartz, 2009). Dans la singularité de la rencontre à l'autre, cet autre qui va empêcher de

¹⁰ La Fédération suisse pour la formation continue (FSEA), anciennement Fédération suisse pour l'éducation des adultes, est dépositaire du Règlement du Brevet fédéral de formateur. Ce Titre, positionné au niveau tertiaire en formation professionnelle supérieure, est constitué d'un Certificat FSEA mettant l'accent sur la fonction d'animation. Des descriptifs sont disponibles sous www.alice.ch

¹¹ Lors de la discussion après mon intervention, Gérard Figari releva l'intérêt de cette posture mixte de responsable et d'intervenant en référence aux travaux d'Anne Jorro sur les styles des enseignants.

faire ce qui était prévu de faire (Clot, 2002), le formateur ou la formatrice s'oriente par rapport à son intention tout en sachant que cette activité est un débat entre plusieurs normes. Aussi ce moment-là n'est pas prévisible. Former à la pratique professionnelle de formateur ou formatrice d'adultes passe donc par une alternance de moments où les personnes sont invitées à conceptualiser leur propre théorie de l'action, à identifier les différentes normes de référence en jeu, à expliciter leur expérience. En ce sens-là les apports des démarches de reconnaissance et validation de acquis d'expérience (RVAE) sont éclairants et amènent à considérer les adultes en situation d'autoformation (Carré, 2016). Les différentes formes de récit (Bruner, 2002 ; De Certeau, 1990) privilégient une appropriation de son parcours et outillent les personnes à faire advenir leur projet (Boutinet, 2007).

L'accompagnement des personnes prend en compte les spécificités de la vie adulte, faite de bifurcations, de multiples appartenances, de transitions (Dominicé, 1989). C'est bien l'adulte qui va reconfigurer son parcours. « *Comme l'a écrit W. Mader (1992), il faut considérer l'effet psychologique de la formation sur l'adulte et non chercher dans une psychologie de l'adulte la source d'une inspiration didactique.* » (Dominicé, 2001, p. 130). L'acte de comparaison (Hadji, 1989) entre un référent et un référé (Figari, 1994) permettant à l'adulte de prendre une décision (Stufflebeam, 1980) renvoie d'abord à une attitude philosophique avant d'être un outillage technique (Ardoino et Berger, 1986). L'activité d'évaluation, comme recherche de sens, est éminemment plurielle et singulière tout en s'inscrivant dans un débat de normes (Durrive, 2003).

Astier évoque la place de la pédagogie comme étant située « *au cœur des façons de faire et de penser des formateurs* » (2016, p. 87) quand bien même les discours pédagogiques ne font plus florès. C'est peut-être une forme de revitalisation de la pédagogie, elle s'est installée dans les pratiques, elle permet aux formateurs et formatrices, en tant qu'agent de développement (Jobert, 2013) de préciser leur engagement, d'être au plus près de ce qui se passe dans les processus de formation. En d'autres termes, il s'agit d'offrir à l'adulte de se construire comme « être » et non pas comme « devoir-être », en fonction d'injonctions plus ou moins explicites du corps social et de ses décideurs (Lenoir, 2016, p. 20).

Références

- Ardoino, J. et Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Pour*, (107), 120-127.
- Astier, P. (2015). Le «nouvel esprit» de la formation. *Education permanente*, 2(203), 87-96.
- Boutinet, J.-P. (2007). Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 27-49). Paris : PUF.
- Bruner, J. (2002). Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Paris : Retz.
- Carré, P. (2016). Autour de l'apprenance. *Education permanente*, 2(207), 1-215.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Clot, Y. (2002). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.
- Dominicé, P. (1989). Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu. *Education permanente*, 4(100/101), 57-65.
- Dominicé, P. (2001). Configuration et reconfiguration de la vie adulte. *Carriérologie*, 8(1 et 2), 123-130. Repéré à http://www.carrieroogie.uqam.ca/volume08_1-2/

- Durrive, L. (2003). Le formateur ergologue ou « ergoformateur » : une introduction à l'ergoformation. Dans L. Durrive et Y. Schwartz (dir.), *Travail et ergologie* (p. 295-308). Toulouse : Octarès Éditions.
- Efros, D. et Schwartz, Y. (2009). Résistances, transgressions et transformations : l'impossible invivable dans les situations de travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7(1), 33. doi:10.3917/nrp.007.0033
- Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel?* Bruxelles : De Boeck.
- Hadji, C. (1989). L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils. Paris : ESF.
- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(15), 31-44. doi:10.3917/nrp.015.0031
- Lenoir, H. (2015). Penser et agir pour l'éducation des adultes. *Education permanente*, 2(203), 17-24.
- Leplat, J. (2001). Compétence et ergonomie. Dans J. Leplat et M. de Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie* (p. 41-53). Toulouse : Octarès Éditions.
- Mulin, T. (2008). La professionnalisation des formateurs en insertion. Contribution à l'analyse des différenciations professionnelles. (Thèse de doctorat inédite). Université de Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse.
- Rywalski, P. (2014). Où les récits d'apprenants forment le formateur. Dans *Écrire sa pratique professionnelle - secteurs sanitaire, social et éducatif : de l'activité au rendre compte* (p. 111-120). Paris: Seli Arslan.
- Stufflebeam, D. L. (1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation*. Victoriaville, Québec : Editions NHP.
- Vygotski, L. (1997, 1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Dynamiques interactionnelles dans l'entretien de stage : autour de la problématique de la différenciation

Tominska Edyta | Edyta.Tominska@unige.ch | Université de Genève

Dobrowolska Dominika | Dominika.Dobrowolska@unige.ch | Université de Genève

Balslev Kristine | Kristine.Balslev@unige.ch | Université de Genève

Groupe de recherche TALES, FPSE

Les formations à l'enseignement attachent une importance grandissante à l'articulation entre théorie et pratique (Ottesen, 2007 ; Maulini & Perrenoud, 2009; Balslev, 2016 ; Vanhulle, 2016, 2015), organisant celles-ci en différents moments de terrain accompagnés de visites de stage, de séminaires d'analyse de la pratique, où les formés ont la possibilité de revenir sur leur expérience tout en se référant à leur formation académique. Dans le dispositif genevois, cette alternance est de type progressif (Vanhulle, Mehran & Ronveaux, 2007) et se décline en plusieurs temps de terrain durant toute la formation. En dernière année, un dispositif d'accompagnement de stages en responsabilité est mis en œuvre (Perréard Vité, 2011). L'évaluation des enseignants en formation prend elle aussi place dans des dispositifs-phares de l'alternance : notamment les entretiens tripartites des stages en responsabilité.

Cette contribution prend pour objet d'analyse ces entretiens, considérés comme lieu d'interactions formatrices et, dans certains cas, de construction des savoirs professionnels. Lors de ces moments emblématiques de la formation, l'enseignant en formation (EF) interagit avec deux formateurs, dont un l'accompagne en classe durant le stage (tuteur ou T), et l'autre endosse la fonction de superviseur universitaire (ou S). Ce dernier rejoint l'EF et le T lors des entretiens à visée formative et certificative mis en place afin d'évaluer les stages. Dans cette contribution, nous nous focalisons sur les entretiens certificatifs des deux stages successifs d'une EF, ayant lieu après la fin de chaque stage.

Lors de l'entretien certificatif, il est demandé à l'EF de présenter une problématique professionnelle de son choix en y reliant son expérience du stage avec les apports de la formation. Cet exposé, préparé à l'avance, permet à l'EF de montrer ses acquis en mettant en visibilité des références académiques, institutionnelles, issus de la pratique enseignante, ou de son expérience propre, parfois dépassant la situation du stage ou de la formation. Ces références sont liées à des situations de travail ou des événements particuliers vécus en contact d'un élève, d'un collègue, d'un parent ; des aspects institutionnels (références aux cahiers de charge, aux prescrits du métier enseignant, aux cadres de la formation) ; des doxas, des valeurs et des affects ; en témoignant ainsi des tensions que peut vivre un jeune enseignant (Vanhulle, 2016, 2015 ; Dobrowolska et al. 2016).

Les présentations de problématiques constituent des discours réflexifs (Vanhulle et al. 2014, Vanhulle, 2016) se basant souvent sur les préoccupations partagées sur le terrain et faisant partie des objectifs des stages, comme la différenciation, l'évaluation, la gestion et organisation de la classe (De Carlo Vanini, 2014 ; Documents de stages en responsabilité). Notre contribution se focalise sur la problématique de la différenciation ; nous analysons deux entretiens certificatifs d'une EF qui traite ce sujet. Cette thématique est présente dans le plan d'études, dans les prescriptions destinées aux enseignants, dans les préoccupations des enseignants, ce qui la situe à l'interstice de registres et de sources des discours variés.

Nous nous focalisons sur les interventions verbales des formateurs à la suite de l'exposé de la problématique par l'EF et à la place qui est fait au discours de l'EF lors des échanges.

Le questionnement qui nous intéresse est le suivant : comment la différenciation est-elle définie par les trois interlocuteurs ? Quels savoirs et quels systèmes de référence convoquent-ils dans leur discours ? Quels types de dynamiques interactionnelles peut-on identifier lors des échanges ?

Nos données proviennent d'une recherche plus large¹² et sont constituées des enregistrements audiovisuels d'entretiens tripartites de stage. Lors de la dernière année de formation, les EF effectuent trois stages en responsabilité, accompagné chacun de deux entretiens. Le premier est formatif et consiste en une discussion portant sur les objectifs spécifiques du stage et en un moment de régulation formative de la pratique du stagiaire. Le second est certificatif et consiste en une analyse de la pratique menée par l'EF qui a pour tâche notamment de faire des liens avec les éléments théoriques issus de la formation.

Pour cette contribution, nous identifions des extraits traitant de la différenciation dans la discussion qui suit la présentation de la problématique. Nous nous intéressons à la manière dont les formateurs réagissent à l'exposé de l'EF et analysons les extraits sélectionnés d'après deux catégories de la grille ADAP (Analyse du Discours d'Apprentissage Professionnel ; Vanhulle, 2013) : 1) systèmes de référence et savoirs convoqués pour traiter la problématique de la différenciation par les trois partenaires de l'entretien; 2) interventions verbales des formateurs (questionner, demander de précision, réorienter, souligner, répéter, reformuler, donner l'exemple, etc.). Nous présentons brièvement nos résultats dans la suite de cette contribution.

Evolution de la problématique « différenciation »

Nos analyses relèvent une transformation importante de la conception de la différenciation dans le discours de l'EF : une dichotomie entre la théorie et pratique, visible lors du premier entretien, fait place à la conception de la différenciation en tant que réelle pratique de gestion de la classe lors du deuxième entretien. Ainsi, lors du premier entretien, le discours de l'EF dévoile un monde de possibles théoriques (« ça c'est en théorie »), difficilement applicable en classe (elle utilise souvent l'expression « on peut... »). Les formateurs complètent la définition donnée par l'EF, mais ne la discutent pas et ne questionnent pas non plus la compréhension que l'EF en a. T1 renforce la dichotomie entre « ce que dit la théorie » sur la différenciation et ce « qui se passe dans la réalité ».

Lors du deuxième entretien, le discours de l'EF est plus ancré dans la pratique du stage et contextualisé par les situations rencontrées sur le terrain. Elle problématise la prise en considération nécessaire des différences de rythme, des connaissances, d'autonomie, d'atteintes des objectifs de ses élèves, ce qui l'oblige à repenser sa pratique et s'adapter aux besoins et capacités des élèves (utilisation des expressions : « il faut faire... il faut penser à... il ne faut pas oublier... »). Les formateurs discutent la problématique, valident et reconnaissent le sens que l'EF y donne et s'interrogent sur les implications pratiques en découlant.

Systèmes de référence et savoirs évoqués

Lors du premier entretien, les trois partenaires contextualisent leur discours en évoquant les situations de travail générales. Concernant l'utilisation des savoirs de référence : l'EF et S s'appuient à plusieurs reprises sur les savoirs académiques, mais aussi sur les savoirs institutionnels et ceux de la pratique. Avec T1, l'EF partage les savoirs d'expérience vécu

¹² Recherche subventionnée par le Fonds National de Recherche Suisse (n°100019_137959) intitulée « La construction de savoirs professionnels dans les stages en enseignement primaire », dirigée par Sabine Vanhulle et Kristine Balslev

dans la classe ainsi que des exemples des situations spécifiques, des événements en classe que T1 commente en donnant à voir ses propres pratiques et les contraintes institutionnelles à gérer (le programme à réaliser). Elle souligne l'importance du collectif de travail (« on est plusieurs à faire comme ça »). S complète la définition donnée par l'EF et formule un dilemme s'y attachant : comment différencier (focale sur l'individu et ses besoins) sans perdre la vision de la classe vue comme un groupe ? Elle s'appuie sur les exemples généraux reflétant les situations typiques du travail enseignant.

Lors du deuxième entretien, l'EF entre dans le vif du sujet sur la différenciation par un exemple concret de l'hétérogénéité dans la classe à double degré où elle effectue son stage. Elle fait part du changement concernant sa compréhension du rôle de l'enseignant et de la notion de la différenciation en tant que pratique professionnelle au cœur de l'action enseignante. Elle fait un lien entre l'hétérogénéité des élèves et le projet de l'école dans laquelle elle se trouve. Ainsi, l'EF constate que sa gestion de la classe est basée sur la différenciation, non seulement parce que c'est une classe à double degré, mais aussi parce que c'est une démarche adoptée par l'établissement entier. Ceci lui permet d'ajuster sa perception et mieux comprendre des enjeux et mises en pratique de la différenciation. Concernant les références convoquées, T2 et l'EF s'appuient sur leur expérience commune de la classe, l'EF en donnant les exemples précis, T2 en les commentant. Quant à S, elle met en évidence les notions académiques utilisées par l'EF et interroge leur sens pour la pratique enseignante.

Interventions verbales et place accordée au discours de l'EF

Les deux duos de formateurs (lors des deux entretiens) accordent la place principale aux dires de l'EF ; l'écoutent activement et commentent ses propos ; mettent en valeur ses progrès, ses prises de conscience, son questionnement ; valident son agir professionnel auprès des élèves ; et discutent les changements en termes des forces et faiblesses à travailler.

Lors du premier entretien, les interventions verbales des deux formatrices diffèrent l'une de l'autre. T1 reste centrée sur les aspects institutionnels de sa pratique (programme à réaliser), elle conseille l'EF, valide son action en classe, compare les pratiques observées chez l'EF à ses propres solutions dans des situations concrètes (« t'as vu comment je fais »). S reste discrète, permet à ses deux interlocutrices de s'exprimer pleinement ; elle valide et reformule la problématique proposée par l'EF, nomme les notions évoquées de manière imprécise, ajoute les aspects différents de la définition, problématise les situations décrites.

Lors du deuxième entretien, les interventions verbales des formateurs démontrent un dialogue à trois plus équilibré : S discute la problématique présentée par l'EF en la complétant, en soulignant de nouveaux aspects soulevés par la stagiaire et le sens pragmatique qu'elle donne à la différenciation. Elle valorise la démarche réflexive de l'EF et sa façon de problématiser les propos rapportés, la prise de liberté face aux planifications et centration sur les élèves et leurs besoins. Elle propose à l'EF une projection dans le futur en vue de discuter ses acquis et lacunes à combler. T2 fait part de l'évolution de sa stagiaire et valorise ses apprentissages professionnels, propose des façons de réfléchir et des questions à se poser qui ouvrent les possibilités d'agir concernant la différenciation. Il évalue de manière positive le travail de l'EF et l'encourage à continuer de s'exercer dans cette pratique différenciée qu'elle commence à maîtriser.

Conclusions

Les dynamiques interactionnelles qui s'instaurent dans les deux entretiens permettent à l'EF de développer et de discuter non seulement sa conception de la différenciation mais également son utilisation sur le terrain. Les deux duos de formateurs encouragent l'EF à faire des liens entre les aspects théoriques de sa définition et le contexte institutionnel de la classe dans laquelle elle fait son stage ainsi que les situations concrètes rencontrées lors de ces moments de terrain. Les formateurs accordent également une place importante sinon

principale aux dires de l'EF, même s'ils n'hésitent pas à compléter sa définition avec des aspects qui leur semblent importants. Les deux trios partagent en grande partie les systèmes de référence en convoquant et en discutant les savoirs théoriques, institutionnels, pratiques, etc. proposés par l'EF. Nos résultats indiquent également que les formateurs adoptent des stratégies diverses concernant la façon d'intervenir auprès de la stagiaire en fonction des contextes, des situations rencontrées et du niveau d'analyse proposée par l'EF. Les formateurs s'appuient sur différents savoirs (les T plus sur les savoirs de l'expérience et les savoirs issus du contexte institutionnel ; les S mettent plus accent sur la conceptualisation des savoirs d'expérience en lien avec les apports académiques). Ils sont néanmoins toujours sensibles aux dires de ses interlocuteurs respectifs et aux liens entre les différents types de savoirs évoqués par l'EF et son expérience sur le terrain.

Références

- Balslev, K. (2016). Les entretiens de stage, lieux de construction des savoirs professionnels des enseignants ? In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.) *Apprendre à enseigner*. (pp. 155-167). Paris : Presses Universitaires de France.
- Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera, S., Tominska, E. (2015). Interventions discursives des tuteurs dans l'évolution des préoccupations des enseignants en formations. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Cartaud-Ciavaldini & I. Vinatier (Eds.) *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. (pp. 281-313). Paris : L'Harmattan.
- Dobrowolska, D., Balslev, K., Tominska, E., Mosquera Roa, S. & Vanhulle, S. (2016). Discours académiques et discours professionnels. *Phronesis*, 5 (3-4), 28-41.
- De Carlo Vanini, K. (2014). *Se Dire pour Devenir : une recherche biographique auprès d'enseignants débutants autour de la construction du soi professionnel*. Thèse de doctorat. Genève : Université de Genève, DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:41631](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:41631)
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2009). La structuration des savoirs dans le curriculum de formation professionnelle. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds.) *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ?* (pp. 55-76). Bruxelles : de Boeck.
- Ottesen, E. (2007). Teachers « in the making » : Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 612–623.
- Perréard Vité, A. (2011). Accompagner, former, évaluer : une « triple mission » délicate pour les formateurs de stages, de terrain et universitaires. In F. Regnard & L. Mottier Lopez (Eds.) *Former à l'enseignement musical. Pratiques et problématiques évaluatives* (pp. 79-94). Paris : L'Harmattan.
- 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 (Eds.) *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours des professionnels en devenir. *IKASTARIA*, 19, 37-67.
- Vanhulle, S. (2015). (Se)Former dans l'alternance : des mondes de discours en déséquilibre. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Cartaud-Ciavaldini & I. Vinatier (Eds.) *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. (pp. 249-279). Paris : L'Harmattan.
- Vanhulle, S., Dobrowolska, D. & Mosquera, S. (2015). Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du « genre réflexif » à l'appropriation des savoirs et du soi professionnels. In C. Ronveaux, E. Runz-Christian & B. Schneuwly (Eds.) Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontre. *Revue des HEP « Formation et pratiques d'enseignement en question »*, N°19, 115-126.

Vanhulle S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique ». *Pratiques*, (2016), 171-172. DOI : 10.4000/pratiques.3205

Université de Genève (2011). *Stages en responsabilité*. Document d'accompagnement. 2011-2012.

Question de temporalités dans une formation hybride en alternance.

Quelle place pour les apprentissages ?

Troxler Marjorie | marjorie.troxler@students.ehb-schweiz.ch | IFFP
Gremion Christophe | christophe.gremion@iffp-suisse.ch | IFFP

L'institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) est en charge de la formation initiale des enseignants pour les écoles professionnelles de Suisse. Les personnes qui fréquentent cette institution sont experts reconnus dans leur métier qui se voient confier l'enseignement de leurs branches professionnelles, au minimum à un taux de 50% de leur temps de travail, auprès d'apprentis de 16 à 25 ans en général. Pour apprendre ce nouveau métier qu'est celui d'enseignant, ils viennent suivre dans cette école une formation pédagogique en cours d'emploi, généralement au rythme d'une journée par semaine durant trois années.

Comme partout en Suisse et dans bon nombre de pays européens et nord-américains, la formation des enseignants vise la professionnalisation des individus et du métier lui-même. Ce mouvement implique entre autres le développement de l'autonomie des acteurs. Cette autonomie est nécessaire puisqu'une profession se distingue justement d'un métier de par la nature non routinière et complexe des tâches qu'elle propose aux acteurs (Lemosse, 1989), mais elle leur impose, en contrepartie, également de plus grandes responsabilités individuelles. Pour atteindre cette finalité, l'alternance entre lieu de formation et lieu de travail ainsi que le développement de la posture réflexive (Roquet, 2012) face à sa propre activité sont régulièrement convoquées dans les ingénieries de formation.

Mais les formes de l'alternance ne se ressemblent pas toutes, et ces différentes ingénieries n'offrent pas les mêmes possibilités d'exploiter les occasions d'apprendre de l'expérience (Lambelet, 2010; Pineau, 2000, p. 155-158). Ainsi, entre *le brouillage* qui fait se concurrencer les espace-temps de formation, *le clivage* qui les fait se succéder sans lien ou *l'alliage* qui leur permet d'entrer en résonance, les chances de voir l'alternance permettre des liens entre les situations de travail et les situations de formation ne sont pas égales. Entre les temps pluriels collectifs ou individuels, ces temps qui enferment ou qui orchestrent, l'acteur n'aura pas toujours la possibilité d'exploiter au mieux les occasions d'apprendre et s'expose même parfois à un risque de schizochronie (Pineau, 2000; Stumpf & Sonntag, 2009). Dans ce contexte tout à fait fréquent et qui n'est malheureusement pas le monopole de cette institution, il est légitime de se questionner sur les temporalités des formations professionnalisantes. Quels synchroniseurs utiliser et comment orchestrer les temps pour favoriser l'acte d'apprendre et la professionnalisation (Maubant, 2013; Pineau, 2000) ? Ces questions sont au centre de cette communication.

Pour le savoir, nous nous sommes intéressés à deux modules de formation dont les ingénieries hybrides, alternant cours présentiels et formation à distance, se ressemblent grandement. Ces dispositifs représentent 150 heures de formation. 24 heures de cours se déroulent en présentiel, dans l'école. 32 heures sont des travaux de groupes dont l'organisation, au niveau des espaces spatio-temporels, est de la responsabilité des étudiants. Enfin, un peu plus de 90 heures sont à disposition pour du travail personnel et de l'accompagnement assumé, à distance, par le formateur. Ces trois formes de travail s'articulent ainsi selon des modalités très différentes. Les cours présentiels, qui représentent trois journées, se dispensent dans l'école de Lausanne, unique centre de formation pour toute la Suisse romande. Les activités de groupe, environ quatre journées, imposent à leurs

trois membres de trouver des moments et des lieux de rencontres communs. Le travail personnel quant à lui est géré individuellement, mais certaines échéances ont un impact sur le rythme de travail des acteurs et des groupes. Ces modalités très souples ont été choisies pour permettre de mieux concilier vie professionnelle, vie privée et vie de formation, pour diminuer le temps de déplacement pour les cours présentiels, pour respecter le rythme d'apprentissage de chacun... Un mois après la fin du module, un dossier écrit, de type « portfolio » doit être déposé pour valider le cours. Cet élément est géré par le règlement d'étude et n'est que peu négociable.

Cette recherche s'intéresse à l'adéquation entre les rythmes institutionnels de la formation et de l'évaluation d'une part et les rythmes de vie, de travail et surtout d'apprentissage de ces adultes en formation en cours d'emploi d'autre part. Sur la base d'une vingtaine d'entretiens d'explicitation, nous cherchons notamment à répondre aux questions suivantes :

- Les libertés temporelles offertes dans ce cours sont-elles vécues comme des opportunités de respecter ses propres temps pluriels ou se vivent-elles comme du temps enfermant et déstabilisant par manque de cadre temporel institutionnel ?
- Quelles modalités spatio-temporelles semblent provoquer le plus de ces *instants féconds* source d'apprentissages professionnels (Maubant, 2013) ?
- Quelles conditions proposer pour favoriser la transformation de l'expérience en situation professionnalisante ?
- Quel rôle joue l'évaluation dans ce dispositif, facilite-t-elle l'auto-organisation ou, au contraire, ajoute-t-elle à l'hétéro-organisation d'un système d'alternance par trop hétéro-rythmé (Pineau, 2000) ?

Références

- Lambelet, D. (2010). L'alternance en formation: quelles conjugaisons des temps? *Education permanente*, (4), 20-21.
- Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et formation*, (6), 55-66.
- Maubant, P. (2013). Apprendre en situations: un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation: vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos : Diffusion Economica.
- Roquet, P. (2012). La mise en objet de la professionnalisation: une réflexion articulée autour de trois niveaux d'activités formatives et professionnelles. In D. Demazière, P. Roquet, & R. Wittorski (éd.), *La professionnalisation mise en objet* (p. 17-29). Paris: L'Harmattan.
- Stumpf, A., & Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.5 n°11), 177 -191.

L'accompagnement au service de l'autonomie professionnelle : entre postures et logiques adoptées...

Vivegnis Isabelle | isabelle.vivegnis@uqtr.ca | Université du Québec à Trois-Rivières -
Canada

La formation à l'enseignement repose sur un principe clé : celui de l'alternance entre le milieu d'enseignement et le milieu de stage (Ciavaldini-Cartaut, 2009). Celle-ci offre au stagiaire de réaliser les apprentissages nécessaires à l'exercice de la profession, de développer et d'analyser sa pratique, de se construire et de développer son identité professionnelle (Tardif, 2006). Bref, l'alternance vise la professionnalisation du praticien. Selon une approche intégrative, au sein de laquelle le milieu d'enseignement et le milieu de stage concourent à l'acquisition des compétences du stagiaire, l'alternance est envisagée de manière inductive et déductive à la fois (Malglaive, 1994). Ainsi, en même temps que d'illustrer les apprentissages effectués, l'expérience de l'étudiant offre d'investir et de nourrir les savoirs formalisés avec lesquels il est mis en contact dans le milieu de formation (Tardif, 2006). Parmi les principes pédagogiques soutenant l'alternance intégrative, figure le partenariat entre les acteurs impliqués dans la formation du futur enseignant (les formateurs – le stagiaire – le milieu scolaire). Il est question d'un partenariat favorisant le développement de l'autonomie de ce dernier. Celle-ci est essentielle puisqu'elle lui permet de réfléchir pour résoudre lui-même les défis auxquels il fera face dans sa pratique au quotidien (Perrenoud, 2001). Cependant, l'alternance sera soumise à plusieurs logiques antagonistes pouvant mener à une tension chez l'apprenant et mettre à mal le développement de son autonomie. À cet égard, Tardif (2006) oppose la « logique de production » à la « logique éducationnelle ». Alors que la première est axée sur l'efficacité, l'opérationnalité et l'adaptation au milieu scolaire par reproduction et mimétisme, la seconde repose sur la construction du savoir et des concepts pédagogiques. Maubant (2007) pointe pour sa part des logiques de production, de formation et d'évaluation. Si ces logiques se recoupent, elles font apparaître des embûches évidentes au développement professionnel du stagiaire puisque, si celui-ci choisit de s'adapter aveuglément au milieu par mimétisme ou dans la seule optique de réussir, son autonomie s'en verra menacée, devenant un obstacle à sa professionnalisation. Cela pose certaines conditions en matière d'accompagnement des stagiaires pour que l'alternance puisse faciliter leur socialisation professionnelle et leur construction identitaire (Tardif, 2006). L'enseignant associé pourrait soutenir une logique éducationnelle favorisant le déploiement de l'autonomie professionnelle, par l'adoption de postures d'accompagnement spécifiques (Faingold, 2002 ; Portelance, Caron et Martineau, 2016). Cependant, l'autonomie ne s'acquiert pas du jour au lendemain (Bot, 2005) et le professionnel y accède à travers l'action (Verzat, 2010). L'acquisition de l'autonomie professionnelle se fera de façon graduelle et se poursuivra au cours des premières années de la carrière (Martineau, Portelance et Presseau, 2010). L'alternance en formation constitue un lieu propice à son émergence tandis que l'entrée dans la profession ouvrira la voie, par diverses opportunités, à son développement. Pour sa part, l'accompagnateur en période d'insertion tient un rôle majeur dans le développement professionnel de l'enseignant, à condition d'adopter, lui aussi, certaines postures, allant d'une approche transmissive à une autre, réflexive (Pellegrini, 2010). Cet aspect a fait l'objet d'une recherche doctorale, menée sous la forme d'étude multicas et selon une approche qualitative. À partir de conversations entre l'accompagnateur et le débutant, nous avons analysé les postures adoptées par les accompagnateurs et examiné de quelle manière elles contribuent au développement de l'autonomie professionnelle des débutants. Il en ressort que certaines postures alimentent le

bagage de ressources du débutant, d'autres contribuent particulièrement à soutenir sa réflexion et enfin certaines soutiennent l'action professionnelle (Vivegnis, 2016). Ces apports soulignent l'importance d'un accompagnement combinant plusieurs postures, d'une part arrimées à la singularité et aux besoins de l'accompagné, et d'autre part ancrées à une dimension phare : la réflexivité. La communication établira des liens entre le contexte de la formation initiale et celui de l'insertion professionnelle, où des logiques antagonistes et semblables apparaissent et soumettent les accompagnateurs à plusieurs dilemmes...

Références

- Bot, L. (2005). *De la pérennité des pédagogies actives dans les enseignements scientifiques*. Récupéré le 19 septembre 2016 de <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b18c11.php>
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2009). *Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation*. Thèse de doctorat inédite en Sciences de l'Education. Aix-Marseille 1, Université de Provence.
- Faingold, N. (2002). Formateurs-tuteurs: quelles pratiques, quelle identité professionnelle?, dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants: Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 193-218.
- Malglaive, G. (1994). Alternance et compétences, *Cahiers Pédagogiques*, 320, 26–28.
- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A. (2010). *Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants*. Trois-Rivières: LADIPE.
- Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. *Raisons éducatives*, 67-82.
- Pellegrini, S. (2010). Le mentor en formation d'enseignants: plus qu'un accompagnateur ! *Cahier de la section des Sciences de l'Éducation*, 126. Genève: Université de Genève.
- Perrenoud, P. (2001). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Portelance, L. et Caron, J. et Martineau, S. (2016, janvier). *Des stagiaires en quête d'apprentissages au contact des formateurs?* Communication présentée au Colloque ADMÉE-EUROPE.
- Tardif, J. (2006). L'alternance intégrative, Deux terrains, trois acteurs. *Hebamme, Journal Sage-femme.ch*, 11, Berne: Suisse. Récupéré le 29 septembre de http://www.hebamme.ch/x_data/heft_pdf/2006-11-30.pdf
- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? Dans B. Raucant, C. Verzat et L. Villeneuve. *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 27-50). Bruxelles: De Boeck Université.
- Vivegnis (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas*. Thèse de doctorat inédite en Sciences de l'Education, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.