08.1
JUIN 2008

AIDEP
BE FR GE JU NE TI VD VS

Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?

Actes du séminaire 2007
Leysin, 6 et 7 décembre

Organisateur : Michel Guyaz
Editeur des Actes : Jacques Weiss

irdp
Institut de recherche et de documentation pédagogique

Association des inspecteurs et directeurs d'Ecoles primaires de la Suisse romande et du Tessin

Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?

Actes du séminaire 2007
Leysin, 6 et 7 décembre

Organisateur : Michel Guyaz

Editeur des Actes : Jacques Weiss

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail documentation@irdp.ch
http://www.irdp.ch

Fiche bibliographique :

Weiss, Jacques (éd.). – Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ? Actes du séminaire 2007 : Leysin, 6 et 7 décembre / Organisation de Michel Guyaz. - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2008. - 113 p. ; 30 cm. - (08.1). – Bibliogr.

CHF 14.--

Mots-clés : Evaluation des enseignants, Profession d'enseignant, Compétence, Evaluation internationale, Auto-évaluation, Formation des enseignants, Perfectionnement des enseignants, Critère d'évaluation, Inspection scolaire, Gestion d'établissement scolaire, Efficacité scolaire, Qualité de l'enseignement, Suisse romande, France

Cette publication est également disponible sur le site IRDP:

http://www.irdp.ch/publicat/

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRDP est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées

Table des matières

Message du président 3
Denis Métrailler

Message de l'animateur du séminaire 5
Matthis Behrens

Conférences

TENDANCES ACTUELLES DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS 9
Pierre Laderrière

L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS: RECOMMANDATIONS POUR UNE RÉFORME DE L'INSPECTION EN FRANCE 19
Pascal Bressoux

VERS QUELLES ÉVALUATIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT POUR DYNAMISER LEUR DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LEUR IMPLICATION VERS DES RÉSULTATS? 29
Léopold Paquay

Ateliers

QUEL RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES POUR LES ENSEIGNANTS? 45
Elisabeth Stierli et Geneviève Tschopp

LES RÉFORMES DE L'INSPECTION EN SUISSE ROMANDE, LE CAS DE GENÈVE 53
François Stocco et Véronique Bigio

ENSEIGNANTS EN INTERVISION 65
Isabelle Truffer Moreau

DÉMARCHES D'AUTO-EVALUATION OU D'AIDE AU CHANGEMENT 71
Geneviève Tschopp et Elisabeth Stierli

LA SUPERVISION DANS L'ENSEIGNEMENT ET DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS 79
Pierre Ducommun

L'ÉVALUATION FORMATIVE DES PROFESSEURS DE LA FÉDÉRATION DES ÉCOLES GENEVOISES DE MUSIQUE 83
Anne Perréard Vité et Peter Minten

DES ÉPREUVES DE RÉFÉRENCE AU SERVICE DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS 91
Martine Wirthner et Ladislas Ntamakiliro

DÉVELOPPER LA QUALITÉ DE/À L'ÉCOLE OBLIGATOIRE DANS LE CANTON DE SAINT-GALL 101
Hans Ulrich Bosshard et Jürg Müller

Remerciements 111

QUEL RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES POUR LES ENSEIGNANTS ? [1]

Elisabeth Stierli et Geneviève Tschopp, professeures formatrices
à la Haute école pédagogique du canton de Vaud

Préambule

Dans la mouvance des réformes de l'enseignement supérieur qui ont suivi en Europe la Déclaration de Bologne, les programmes de formation initiale des enseignants, dès les années 2000, ont connu plusieurs modifications. La création de nouvelles institutions de formation, les Hautes Écoles Pédagogiques (HEP), l'allongement des études portées à trois ans, la délivrance d'un Bachelor [2] suisse « euro-compatible » sont complétés par l'adoption de référentiels de compétences, et par la ré-écriture entière des plans d'études dans un but de développement progressif de compétences professionnelles. Depuis 2002, les institutions de formation initiale, continue et complémentaire de Suisse Romande et du Tessin, sur mandat de la Conférence suisse des directeurs des Hautes écoles pédagogiques (CDHEP) ont mis sur pied un groupe de formatrices et formateurs qui ont pour mission la réalisation et l'expérimentation d'un référentiel de compétences commun. Cette démarche « compétences » vise un rapprochement des dispositifs de formation de ces institutions [3] de formation propre à favoriser la mobilité des étudiants. Avec Riopel (2006), nous notons une volonté tangible qui se manifeste dans le fait d'énoncer les compétences professionnelles les plus pertinentes à acquérir dès la formation initiale. La professionnalisation du métier est accrue par la création d'un continuum de formation (formation permanente) dans lequel la formation initiale constitue le temps fort de la construction identitaire du futur enseignant [4]. On peut considérer les référentiels de compétences comme un horizon vers lequel chaque professionnel se dirige de façon à la fois individuelle et collective.

Le référentiel de compétences romand et tessinois [5] a été construit à partir de ceux qui existent dans les institutions de formation de Suisse Romande et du Tessin et de celui qui est en vigueur au Québec (MEQ 2001). Il s'appuie entre autres sur les travaux de Léopold Paquay (1994) et de Philippe Perrenoud (1999).

---

[1] Pour faciliter la lecture de ce texte, nous utilisons le masculin comme terme générique regroupant des femmes et des hommes.

[2] Excepté l'Université de Genève où la licence en Sciences de l'Éducation est encore en vigueur avec quatre ans d'études. Les discussions politiques évoquent l'attribution du Bachelor ou du Master.

[3] Les HEP de Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE), Fribourg (HEP-FR), Valais (HEP-VS), Vaud (HEP-VD) et Institut de formation des Maîtres de l'Enseignement Secondaire à Genève.

[4] Pour appuyer ces propos, citons Léopold Paquay in Riopel (2006, p. XV) : « Sans oublier que la formation initiale des enseignants n'est qu'un début d'un long parcours et qu'elle gagne à être conçue dans une perspective de développement professionnel continu, comme une préparation au début de carrière. »

[5] Cf Encadré à la fin de l'article.

L'atelier

Notre contribution à ce séminaire de l'AIDEP permet la prise en compte d'au moins trois dimensions: d'une part, les étudiants actuellement en formation seront les enseignants de demain dans les écoles romandes, d'autre part comme formatrices à la Haute école pédagogique vaudoise, nous sommes impliquées dans les changements survenus depuis sa création en 2000 et nous intervenons plus précisément dans des séminaires portant sur la construction de l'identité professionnelle des étudiants. Dès lors, à partir de la question posée en titre de cet atelier, nous avons proposé aux participants de travailler sur le référentiel romand et leur avons demandé de choisir trois compétences considérées comme prioritaires pour l'exercice du métier d'enseignant. Nous avons abordé les notions de compétences et de référentiel d'un point de vue théorique et présenté quelques pistes de travail à explorer dans les établissements scolaires, dans la perspective du développement de la professionnalité des enseignants.

Le groupe de travail romand auquel nous appartenons est chargé de conduire une expérimentation de ce référentiel romand en formation initiale, continue et complémentaire. A la HEP Vaud, nous conduisons cette expérimentation avec deux groupes d'étudiants se destinant à être enseignants généralistes. L'accompagnement individuel et collectif, offert dans un séminaire d'intégration, a pour but la création avec les étudiants des liens entre les éléments de la formation aussi bien théorique que pratique, ainsi que l'apport d'éléments expérientiels hors de la formation formelle. Dès l'entrée en formation, nous amorçons dans un séminaire[6] la construction du développement professionnel du futur enseignant. L'une des premières activités que nous y menons se situe au niveau des définitions du terme « compétence » (être compétent versus avoir des compétences).

Approches choisies de la compétence

Si Le Boterf en 1995 qualifiait la compétence, d'« attracteur étrange », il a aussi posé l'hypothèse que ce nouveau paradigme de formation remettrait en cause les références et les découpages traditionnels des métiers, que le défi serait d'envergure, car si la compétence est une production, il faudra bien s'interroger sur l'identité professionnelle du sujet qui la produit.

Dans le monde de l'éducation, la compétence est devenue une notion médiatique: les plans d'études pour les élèves sont exprimés en termes de compétences visées[7], des référentiels de compétences pour le métier d'enseignant ont vu le jour. Désormais nous sommes invités à former les enseignants et à analyser leur pratique en termes de compétences professionnelles (Jorro, 2002).

Philippe Perrenoud (1999), dans son livre « Dix nouvelles compétences pour enseigner, invitation au voyage », désigne la notion de compétence comme « une capacité à mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situation ». Il insiste plus particulièrement sur plusieurs aspects de la compétence: elle se construit en formation mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien d'une situation de travail à une autre, elle s'appuie sur la mobilisation de ressources en situation singulière pour déterminer et réaliser une action relativement adaptée. Il ajoute que l'analyse des compétences renvoie constamment à une théorie de la pensée et de l'action située, que nous sommes en terrain mouvant. Arrivé au terme de son voyage qu'il qualifie d'« exercice de style », il insiste sur les avantages d'une telle démarche, qui pourrait devenir intéressante au moment de réviser ou de

[6] Clerc A., Stierli E., & Tschopp G. (2007). *Interroger son histoire, son choix professionnel et son rapport au savoir pour construire son identité professionnelle de futur enseignant: actes du colloque «Le biographique, la réflexivité et les temporalités».* Tours: [s.n.]

[7] Voir www.ciip.ch: PECARO, HarmoS.

[8] Raynal F. & Rieunier A. (1997). Pédagogie: *dictionnaire des concepts clé. Apprentissage, formation et psychologie cognitive.* Paris: ESF.
Arenilla L & al. (2007). Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation. Tours: Bordas.

construire un plan de formation initiale ou continue des enseignants. Nous relevons ici que les enjeux de professionnalisation du métier posés dans cet ouvrage demeurent d'actualité.

La notion de compétence que l'on trouve définie dans bon nombre d'ouvrages de pédagogie[8] renvoie systématiquement à des dimensions professionnelles, personnelles et contextuelles, développées, construites et acquises en formation et par l'expérience. Elle renvoie de plus à une dimension collective : pour agir avec compétence, une personne devra combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources mais également des ressources de son environnement, des corps de savoirs élaborés socialement, se référant aux normes et règles de son milieu professionnel (Le Boterf, 2006, pp. 62-63).

Nous retenons pour notre exposé une définition de la compétence relativement courte et simple qui est aussi celle que nous travaillons avec nos étudiants tout au début de leur entrée en formation :

> *La compétence…*
>
> *Une habileté ou une capacité à mobiliser de manière efficace des ressources matérielles et non matérielles dans le but d'obtenir un résultat, d'atteindre un objectif, de répondre aux besoins d'une activité (Le Boterf, 1999).*

Pour compléter cette définition, posons encore quelques caractéristiques qui pourraient être déclinées en indicateurs observables :

La compétence…

- se déploie en contexte professionnel réel,
- se situe entre les activités et les savoirs détenus par une personne,
- se fonde sur un ensemble de ressources,
- est de l'ordre du « savoir - mobiliser » en contexte d'action professionnelle,
- est une pratique intentionnelle,
- est un « savoir - agir » réussi, efficace, efficient qui se manifeste de façon récurrente,
- constitue un projet, une finalité, un « savoir - devenir ».

Notre projet, de rechercher des traces des ressources théoriques et pratiques de la compétence au travers de l'expérimentation du référentiel nous amènera sans doute à répondre à la question de la façon dont les étudiants mettent en sens les compétences professionnelles dans le cadre de leurs études et de leur pratique en stage. Les dimensions et indicateurs appartenant aux compétences visées par la formation montreront ainsi ce qui fait qu'elles peuvent être opérantes ou non dans les situations singulières d'action, et donc ce qui fait qu'une personne peut être désignée comme compétente.

La notion de compétence n'est ainsi pas figée, elle demeure un concept en voie de « fabrication » comme le disait Le Boterf avec l'« attracteur étrange » : sans y voir forcément une analogie, l'expression imagée nous engage à rechercher une définition du terme de compétence qui croit avec le besoin de l'utiliser. En effet, l'objet « compétence » est abstrait, il demande à être déconstruit et reconstruit par tous les acteurs concernés afin qu'en soient précisées les caractéristiques et les ressources. Si on ne le fait pas, alors la compétence restera une coquille vide, éloignée de toute pratique réelle.

Le référentiel romand

Perrenoud (1999, p.16) relève que « Le métier n'est pas immuable. Ses transformations passent notamment par l'émergence de compétences nouvelles (liées par exemple au travail avec d'autres pro-

[9] Rappelons encore que le référentiel présenté ici est avant tout un outil au service de la formation - surtout initiale - et qu'il n'a pas encore reçu l'approbation des professionnels du terrain.

fessionnels ou à l'évolution des didactiques), ou par l'accentuation de compétences reconnues, par exemple pour faire face à l'hétérogénéité croissante des publics et à l'évolution des programmes. »

Constitué de 11 compétences et composantes pour développer la professionnalité du métier d'enseignant, le référentiel romand [9] reprend le voyage initié, il y a bientôt dix ans, en devenant un outil et un cadre de référence au service de la formation. Les normes qu'il véhicule font agir et réagir les acteurs qui ont le devoir de l'utiliser et donc de le transposer en actions de formation. Travailler avec un référentiel de compétences prescrit, dans le cadre de groupes d'enseignants ou d'institutions de formation, oblige à clarifier les objectifs et les contenus, à mesurer le cheminement, mais surtout à susciter des explications et une confrontation des représentations des uns et des autres. Et cela peut se produire dans divers contextes :

- en formation initiale,
- dans les écoles, avec des projets de développement (auto et co-formation) d'une ou plusieurs compétences,
- dans des récits de praticiens pour mettre en mots l'expérience, l'analyser et la valider,
- dans le but de relier l'expérience personnelle à l'histoire collective,
- en formation continue et complémentaire,
- …

De plus, « la professionnalité est appréhendée au travers de compétences professionnelles qui apportent au regard des notions anciennes de capacités, d'habiletés, de dispositions, des précisions sur les savoir-faire » (Jorro, 2002, p.7). C'est à la notion de gestes professionnels que Jorro fait ici allusion : quels sont les gestes du métier, les routines qu'un professionnel met en œuvre au quotidien pour exercer sa profession ? Les inspecteurs et les directeurs de l'enseignement primaire observent, questionnent, analysent voire évaluent ces « savoir-faire » de l'enseignant : les référentiels de compétences seront-ils une aide à ce travail de « jugement professoral » ?

Pour donner aux participants à l'atelier l'occasion de prendre connaissance et de discuter de la pertinence du référentiel romand, nous leur avons proposé de le lire et de déterminer trois compétences prioritaires, centrales et incontournables pour exercer le métier d'enseignant. Ce classement réalisé, nous leur avons demandé de composer des groupes en veillant à se trouver entre collègues de cantons différents afin de confronter leur choix. Les discussions engagées et soutenues visaient une comparaison des représentations et des significations attribuées aux compétences choisies. Notre passage auprès des groupes nous a montré que ce travail de confrontation faisait sens, que les débats entre les participants étaient animés. Pour clore ce moment d'échange, nous avons demandé à chaque groupe de choisir les trois compétences les plus importantes afin de produire une sorte de « hit parade » en récoltant ainsi l'avis des différents groupes constitués.

Deux compétences émergent prioritairement et obtiennent des scores proches, ce sont :

> *« Concevoir et animer des situations d'enseignement - apprentissage en fonction des élèves et du programme d'étude (compétence 4) »*
>
> *« Mettre en place un cadre de travail qui favorise l'apprentissage et la socialisation des élèves, structure les activités et les interactions (compétence 6) »*

Suivent trois compétences qui se disputent la troisième place, ce sont :

> *« Intégrer éthique et responsabilité dans l'exercice de ses fonctions (compétence 3) »*
>
> *« Prendre en compte la diversité des élèves (compétence 7) »*
>
> *« Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés (compétence 9) »*

Ces cinq compétences semblent être au coeur du métier d'enseignant aux yeux des inspecteurs et directeurs de l'enseignement primaire présents à l'atelier. Faut-il dès lors établir une hiérarchie dans l'acquisition de ces compétences en formation ? Les utiliser prioritairement pour évaluer les prestations des enseignants ? Les décliner en niveaux de maîtrise et en indicateurs observables ? Ces quelques questions mériteraient à elles seules un débat voire un séminaire futur.

Ajoutons encore que la sélection de compétences prioritaires pourrait être un travail à conduire dans une école afin de déterminer des axes centraux pour le développement de la professionnalité des enseignants en exercice et de les saisir comme projet fédérateur d'un collectif d'enseignants. Une autre option serait de tenter de déterminer collectivement les gestes professionnels contenus dans l'une ou l'autre de ces compétences.

Une question à propos de la différence entre les notions de professionnalité et de professionnalisme a été posée par l'un des participants. Nous y répondons en convoquant Lang (1999) pour qui « l'analyse de la professionnalisation conduit à l'hypothèse que la dynamique de professionnalisation des enseignants passe par la constitution progressive d'un espace d'autonomie professionnelle […] par la reconnaissance d'un statut social valorisé. Le néologisme professionnalité concerne la pratique de l'enseignement dans un sens tant collectif qu'individuel et rejoint surtout les qualifications, les modalités d'exercice du métier. » (cité par Boisvert et Lévesque 2001, p. 30). Nous comprenons ici que la professionnalité se développe par la formation et l'expérience alors que la professionnalisation s'apparente à une stratégie de positionnement social du métier d'enseignant.

Poursuite …

En conclusion de notre présentation, nous réaffirmons que la « fabrication » d'un référentiel de compétences garantissant une mise en mots de l'activité réelle des enseignants demeure fragile car ces découpages sont souvent « arbitraires », ne rencontrant que peu souvent l'approbation de l'ensemble de la corporation des enseignants. Ce constat s'accentuerait si le référentiel devenait une prescription de compétences décrétées par les instances politiques à des fins d'évaluation. Un référentiel gagnerait en confiance s'il était partagé, questionné, « trituré » et compris par les acteurs d'une profession donnée.

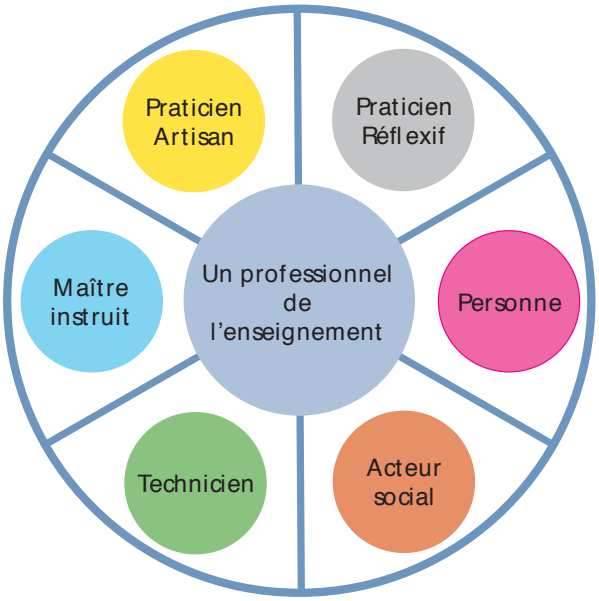
Dans la profession d'enseignant, il ne s'agit donc pas de réinventer la roue mais plutôt d'appréhender l'horizon évoqué au début de l'article pour considérer le référentiel comme un chemin vers :

- une charte professionnelle vivante,
- un projet éducatif et pédagogique,
- un outil d'analyse de la pratique,
- un vecteur de mobilité,
- un langage propice à l'action individuelle et collective.

D'ailleurs, Léopold Paquay mentionnait déjà en 1994 les risques de dérives liées à la constitution de référentiels de compétences en :

« Un référentiel… pas un moule ! Levons immédiatement une objection. Par le passé, les divers essais d'établissement d'un profil de compétences des enseignants ont soulevé des résistances compréhensibles : on avait peur des risques d'uniformisation, voire de robotisation du métier. Précisons donc immédiatement qu'un référentiel de compétences ne constitue pas nécessairement un « profil » type ni un moule aliénant (p.8). »

L'image appelée dans notre jargon « la roue de Paquay » (ci-dessous), que nous présentons à nos étudiants dès les premiers jours de leur formation afin qu'ils entrent dans le monde professionnel et rencontrent le vocabulaire de leur futur métier, apporte une forme d'intégration vivante et évolutive des multiples facettes du métier d'enseignant. La construction de ces dernières continuellement par chacun, et dans chaque établissement, pourrait renforcer les complémentarités créatrices et devenir un projet de développement de la professionnalité des enseignants. Ce serait alors une manière différente de présenter l'horizon à atteindre pour tout (futur) enseignant…



Vers le référentiel d'un métier à six facettes (selon Paquay, 1994)

Les onze compétences du référentiel romand

1. Agir en tant que professionnel critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture
2. Se former par l'analyse de ses pratiques, par le recours aux savoirs théoriques et par la recherche
3. Intégrer éthique et responsabilité dans l'exercice de ses fonctions
4. Concevoir et animer des situations d'enseignement - apprentissage en fonction des élèves et du programme d'étude
5. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves
6. Mettre en place un cadre de travail qui favorise l'apprentissage et la socialisation des élèves, structure les activités et les interactions
7. Prendre en compte la diversité des élèves
8. Utiliser les technologies nouvelles aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement - apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel
9. Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés
10. Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées
11. Communiquer de façon appropriée dans les divers contextes liés à la profession

Références bibliographiques

Arenilla, L. et al. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Tours : Bordas.

Bézille, H. & Courtois, B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique sociale.

Boisvert, E. & Lévesque, M. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement, théorie et pratique*. Québec : Logiques.

Clerc, A., Stierli, E. & Tschopp, G. (2007), *Interroger son histoire, son choix professionnel et son rapport au savoir pour construire son identité professionnelle de futur enseignant : actes du colloque « Le biographique, la réflexivité et les temporalités »*. Tours : [s.n.].

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier denseignant*. Paris : ESF.

Le Boterf, G.(1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Les éditions d'Organisation.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ?. *Recherche et formation, 16*, 37-38.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.

Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité nouvelle à développer*. Québec : Les presses de l'Université de Laval.

DEMARCHES D'AUTO-EVALUATION OU D'AIDE AU CHANGEMENT[1]

Geneviève Tschopp et Elisabeth Stierli, professeures formatrices
à la Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Ce qui fait l'expérience ce n'est pas ce qui arrive à un homme, c'est ce que l'homme fait avec ce qui lui arrive.
Fabienne Castaignos-Leblond

Deux directions seront esquissées ici, la première pour évoquer la démarche du *dossier de formation* imposée aux étudiants en formation initiale à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud et, la seconde articulée avec le processus de transition, que nous nommerons *«Faire le point et agir… en quatre temps»*. Les démarches retenues évoquent la posture du praticien réflexif dont Léopold Paquay nous dressait le portrait et vantait les mérites déjà en 1994. Les deux voies proposées participent d'une logique d'auto-évaluation par le (futur) professionnel qui s'y engage et stimulent celui-ci dans son processus d'évolution et de changement.

Les séminaires d'intégration à la HEP Vaud

Suivons donc le panneau « dossier de formation », et voyons où ce chemin nous mène. Dans le cadre d'un séminaire d'intégration continu[2], les étudiants à la HEP – futurs enseignants au niveau préscolaire ou primaire – se retrouvent dans un groupe stable d'une quinzaine de membres et sous la conduite d'une formatrice pour cinq des six semestres de leur formation. L'année 2003 a vu l'adoption d'un plan d'études axé sur le développement de compétences. Ce choix a entraîné une transformation conséquente de la formation, des pratiques évaluatives, de l'organisation du travail des professeurs à la HEP et des praticiens formateurs sur le terrain.

Parmi les innovations, nous relevons ici la conception de ces séminaires d'intégration depuis 2004-2005 par trois formatrices: Elisabeth Stierli, Anne Clerc et Geneviève Tschopp. La compétence première que nous cherchons à développer dans ce contexte stipule: « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »[3] et les objectifs posés comme déterminants sont les suivants:

- revenir sur son activité d'enseignant en vue d'améliorer ses interventions et de développer ses compétences professionnelles;

[1] Pour faciliter la lecture de ce texte, nous utilisons le masculin comme terme générique regroupant des femmes et des hommes.

[2] La somme des 5 temps de formation semestriels correspond à 4,5 crédits ECTS.

[3] Compétence correspondant à « Se former par l'analyse de ses pratiques, par le recours aux savoirs théoriques et par la recherche » du référentiel de compétences romand et tessinois de formation, cf. Elisabeth Stierli, Geneviève Tschopp, *Quel référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants?*, AIDEP, atelier no 1, décembre 07.

- se référer aux notions théoriques abordées durant le semestre pour comprendre et analyser sa pratique.

Nous définissons le séminaire d'intégration comme « un lieu privilégié permettant aux étudiants d'établir des liens entre les différents éléments de la formation théorique et pratique »[4].

Une même formatrice l'accompagne et poursuit la mise en place des deux outils de formation : *le journal de bord* et *le dossier de formation.* Nous présenterons exclusivement ici le second de ces outils. Relevons néanmoins que le journal de bord donne à son scripteur l'occasion d'élaborer un savoir de l'expérience, de se décentrer du présent et de permettre ainsi à la pensée de se construire, à son identité professionnelle de se constituer avec la complexité de l'action (Cifali et André, 2007 ; Barlow et Boissière-Mabille, 2002).

Le dossier de formation – sorte de portfolio de l'étudiant – est constitué par l'étudiant qui y met un nombre limité de pièces qu'il sélectionne, témoignant de sa progression dans le temps et s'inscrivant dans des rubriques qui lui sont proposées (structure imposée). Ces pièces de nature diverse sont issues des différents contextes de formation. Chaque pièce est accompagnée d'une note de présentation réflexive censée relever les apprentissages dont il est question, rendre compte du parcours de formation, du développement / de la construction des compétences et illustrer les efforts, progrès, réalisations, questionnements, doutes, prises de conscience… La note inclut ainsi la justification de la sélection de la preuve en question et l'autoévaluation des apprentissages. « Dans les portfolios, la sélection de preuves par l'élève ou l'étudiant et l'autoévaluation constituent des leviers puissants pour ce qui est de la prise de conscience de ses apprentissages », souligne Jacques Tardif (2006, p. 245).

L'approche choisie favorise une appréciation qualitative et non quantitative dans l'évaluation des compétences. Nous nous distancions des démarches porfolio qui correspondent souvent à une logique de preuve par rapport à des compétences et à un souhait d'exposition (esprit d'un CV élargi) et qui clôt une démarche de formation (archivage de réalisations). Pour notre part, nous préférons mettre en avant le long processus singulier de formation de l'étudiant. Nous estimons qu'il faut documenter à partir de preuves une trajectoire ou un parcours de développement. Les étudiants agissent durant ces trois années de formation sur le développement de leurs compétences, et le moyen qui nous semble le plus judicieux pour évaluer ces dernières est de proposer une évaluation continue des compétences plutôt qu'un arrêt sur image. Jacques Tardif évoque le « […] dossier d'apprentissage comme étant à ce jour, l'instrument idéal pour la constitution de preuves par l'élève et par l'étudiant pour rendre compte de leurs apprentissages dans une logique de parcours de formation » (2006, p. 245). Il nous semble possible, en privilégiant ces dimensions, d'avoir accès à l'expression des différences individuelles à partir des expériences choisies et à l'autonomisation de chacun par rapport au référentiel de compétences. Nous nous sommes inspirées principalement du portfolio de Marcienne Lévesque et Émilienne Boisvert, intervenant dans la formation des maîtres au Canada (2001) et de celui de Sabine Vanhulle, dans le contexte de la formation des enseignants en Belgique (2005), actuellement professeure à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Chaque fin de semestre, dans le cadre d'un entretien semi-directif, l'étudiant co-évalue son dossier de formation avec la formatrice qui l'accompagne. Lors du séminaire d'intégration, l'étudiant a maintes fois l'occasion de présenter des pièces de son dossier à ses pairs ou de prendre connaissance des leurs, de percevoir ainsi la spécificité de chacun dans son processus de professionnalisation, mais également ce qui les relie en termes d'identité professionnelle, de questionnement. Les pièces sont fort différentes[5], nous trouvons par exemple des travaux ou dossiers réalisés dans le cadre de cours ou séminaires de la HEP, des réflexions inédites, des photographies d'une sortie culturelle organisée

[4] Clerc, A., Stierli, E. & Tschopp, G. (2007). *Dossier de formation : projet de démarche*. Lausanne : HEP Vaud (document de présentation de la démarche dans le cadre du séminaire).

[5] Plusieurs dossiers de formation prêtés par nos étudiants ont été proposés à la consultation lors de l'atelier.

par l'étudiant en stage, la photocopie de son brevet de sauvetage en piscine, l'enregistrement audio de comptines en allemand avec les élèves de la classe de stage, un bilan réflexif du 3e semestre de formation, l'analyse a posteriori de la planification d'une leçon de gym, ...

Pourquoi accompagner cette pratique réflexive et ne pas laisser le futur enseignant affirmer ici son autonomie ? Nous estimons nécessaire de cheminer avec ces derniers, de nous ajuster à l'endroit où chacun se trouve. Écoutons ici les propos de Michel Vial :

> *« L'accompagnateur pose les conditions pour que l'accompagné construise son propre chemin, ce faisant, il construit lui aussi un chemin. Mais ce n'est pas le même chemin. […] L'accompagnateur vise le cheminement de l'accompagné, tandis que l'accompagné vise son propre devenir. Autrement dit l'accompagnateur chemine pour que l'accompagné chemine, il problématise (pour lui) pour que l'accompagné problématise, lui. De même, il écoute pour écouter, il s'autoévalue pour que l'autre s'autoévalue... L'accompagnateur est une figure de l'éducateur. » (2007, p. 35-36).*

Nous pouvons notamment réaliser ces intentions via les entretiens périodiques, où nous comparons nos évaluations des pièces et notes de leur dossier, ce qui met l'étudiant en posture de prendre la mesure de sa progression et de considérer le chemin d'apprentissage qui reste parfois encore à construire. Mentionnant les évaluations du portfolio par le professeur, Jacques Tardif relève que, couplée à l'auto-évaluation, elles « constituent des leviers puissants dans les prises de conscience des élèves et des étudiantes, et dans leur évolution » (p. 250). Nous souhaitons également valoriser l'accompagnement par les pairs. Cela se produit lors de la socialisation de leurs productions, où chacun a ainsi accès à des modes de faire différents. L'étudiant pourra alors se trouver stimulé quant à la forme et au fond (pièces inédites, originales présentées d'une manière spécifique), sera amené à prendre conscience de sa manière singulière d'apprendre (le vécu de mêmes événements amenant des effets ou relectures différentes), pourra échanger sur sa compréhension des attentes des formateurs et formatrices.

Après trois années d'accompagnement de ces démarches dossier de formation et journal de bord, nous pouvons relever diverses retombées positives de celles-ci pour l'étudiant, parmi lesquelles :

- son engagement renforcé dans la formation,
- la perception et la clarification des liens entre les cours et le terrain,
- la conscience de l'articulation de ses apprentissages avec son parcours et la poursuite possible de ce développement (formation tout au long de la vie),
- l'exploration d'une pratique d'évaluation, de réflexion et de métacognition fortement articulée à une écriture réflexive,
- le témoignage de son identité professionnelle émergente,
- la mise en lumière de la spécificité de son « profil » et la préparation aux entretiens d'embauche,
- son initiation à une pratique en vigueur à l'école avec les élèves.

Approches à développer avec les enseignants : le dossier professionnel

Changeons à présent de public. Les inspecteurs et directeurs d'établissements scolaires sont amenés à évaluer leur personnel enseignant. Nous imaginons une transposition possible de la logique d'évaluation suivie avec nos étudiants au contexte professionnel des enseignants en fonction. Nous recommanderions à ces derniers l'élaboration d'un dossier professionnel permettant à son auteur de :

- dresser le bilan personnel de ses acquis et développements professionnels,
- valoriser des traces de la gestion de son enseignement,
- mettre en lumière ses centres d'intérêts,
- expliciter sa philosophie de l'enseignement,
- présenter son identité professionnelle d'enseignant et ses interrogations professionnelles.

Ce dossier professionnel verrait également la spécification du ou des axes de développement professionnel où souhaiterait s'engager l'enseignant : par exemple son plan de croissance professionnelle, son objectif de développement de compétences, un projet pédagogique précis. Le partage dans un groupe de ce type de pratique réflexive est fort profitable. Soulignons également que ce mode de faire valorise une co-évaluation (entre pairs ou entre directeur et enseignant) plutôt qu'exclusivement une évaluation « venant d'en haut ».

Nous encourageons les praticiens à valoriser ainsi leur parcours professionnel d'enseignant [6], à se situer dans leurs compétences personnelles et professionnelles pour en dresser un bilan, à mettre enfin en valeur la richesse des acquis découlant de leurs expériences en vue de les réinvestir dans leur pratique. Les professionnels qui ont élaboré leur propre portfolio mentionnent notamment comme intérêt à cette démarche leur motivation et leur plaisir professionnel maintenus ou accrus, ainsi que l'ouverture de pistes en direction du changement. Nous acquiesçons aux propos de Mireille Cifali qui relève, concernant la mise en récit de sa pratique par l'enseignant :

> *« Nous visons, avec des professionnels, la possibilité pour eux de se maintenir dans ce constant questionnement sur leurs actions, sur les conséquences de celles-ci, sur le lien entre intentions et conséquences, sur leurs valeurs, leur responsabilité, et sur une possible liberté de pensée. » (2007, p. 229).*

À qui proposer de s'engager dans une telle démarche individuelle ou collective de pratique réflexive ? Listons ici différents acteurs susceptibles d'y trouver du sens :

- les nouveaux enseignants,
- ceux qui ont un potentiel de progression important,
- ceux qui présentent un écart de performances,
- ceux qui projettent une formation certifiante,
- chaque enseignant qui souhaite progresser dans ses compétences professionnelles,
- l'enseignant prévoyant un changement d'ordre d'enseignement,
- ceux qui approchent d'une transition importante (changement de fonction, réengagement après un congé maternité, retraite, compétences clés à développer dans l'établissement, ...),
- tout enseignant volontaire et motivé par une telle approche.

Si nous avons pu mettre en évidence l'intérêt pour les étudiants de bénéficier d'un accompagnement dans la constitution de leur dossier de formation, il nous paraît également profitable pour l'enseignant s'engageant dans l'élaboration d'un dossier professionnel ou portfolio d'y avoir accès. Les moments d'échange et de partage des expériences retenues, la mobilisation des apprentissages mis en valeur et l'auto-évaluation par l'intéressé de ses compétences couplée à l'évaluation formative d'un

[6] La conservation des traces des formations continues auxquelles l'enseignant a participé est à ce niveau pertinente, la reconnaissance n'étant pas possible en l'absence de traces. Ces dernières pourront au moment voulu en fonction de l'objectif de l'enseignant (bilan – projet – changement professionnel – VAE – autre) figurer dans ce dossier professionnel.

enseignant semblent ici pertinents. Certains auteurs comme Josette Layec, formatrice française dans le champ du développement et de la reconnaissance des compétences, va même plus loin, insistant sur l'intérêt pour le praticien de vivre cette expérience avec des pairs :

> *« Ce travail de conception [de son portfolio] est un travail solitaire... mais il bénéficie utilement du regard des pairs engagés dans la même recherche. » (2006, p. 105). Elle précise sa vision du rôle des différentes personnes impliquées : « l'aide du groupe, les interactions avec les participants, avec l'accompagnateur, voire avec d'anciens collègues, ou des personnes proches de l'activité décrite, peuvent être utiles par la confrontation que cela suscite. […] le rôle de l'animateur est de proposer des opportunités de développer des solidarités dans le groupe en favorisant le travail bilatéral ou en petit sous-groupe au détriment d'une interaction bilatérale avec lui-même. Cette interaction n'interviendra que si le travail en bilatéral ou en sous-groupe n'a pas donné les effets attendus. » (2006, p. 99).*

Quel que soit le mode d'accompagnement retenu par l'enseignant (démarche de formation collective ou coaching individuel), le processus d'autonomisation de l'auteur de son dossier professionnel ou portfolio réflexif n'est plus à démontrer. Celui-ci ou celle-ci accroît ou reconquiert par cette démarche la position d'acteur et d'auteur (*versus* une place d'objet) de son parcours professionnel et personnel en pouvant notamment lui donner un sens et envisager des changements à traverser.

Changement souhaité : « Faire le point et agir… en quatre temps »

Reprenons notre route et suivons le second panneau : « *Faire le point et agir… en quatre temps* ». Considérons ici la posture d'un enseignant qui souhaite renouveler et vitaliser ses expériences, construire son avenir professionnel de manière créative. Nous pourrions alors lui conseiller de suivre les quatre moments et questionnements suivants :

1. Où j'en suis
2. Où je vais
3. Quel projet je définis
4. Comment j'y suis arrivé

Où j'en suis

S'arrêter, se poser la question « Où en suis-je ? » ne va pas toujours de soi. D'autant plus que la confrontation à cette question n'est pas toujours librement recherchée mais peut être imposée par un autre ou par les circonstances de la vie. Cette étape de bilan pour faire le point et considérer ce qui « résiste » est pourtant primordiale. L'esquiver pourrait mener l'intéressé à reproduire un changement déjà tenté et au final à ne pas véritablement changer. Nous avons invité les participants à l'atelier à repérer dans leur pratique puis à sélectionner un événement, un moment estimé par eux questionnant, à inscrire cet événement ou moment dans une grille proposée amenant à la description de la situation et à la prise en compte de sa complexité (déroulement, contexte, acteurs, ...). Cet arrêt sur image a permis à nos interlocuteurs de préciser ce qui leur posait question et nous les avons encouragés à narrer cette situation et à en discuter un bref moment avec un collègue. Raconter, c'est réinterroger une histoire, réinterroger le sens (dimension heuristique) et être ainsi tendu vers une énigme, nous dit Cifali (2007).

Où je vais

Après cette première étape de clarification de ce qui pose question, le professionnel peut s'interroger sur la direction à suivre : « Où vais-je ? », quel(s) changement(s) est/sont possible(s) ? L'auteur de son propre parcours, pour qui une compréhension s'est peu a peu élaborée, doit alors sélectionner et déterminer quels changements il souhaite conduire et quelles compétences il va ainsi être amené à développer. Précisons que nous considérons le changement comme un processus, une transition, qui consiste à laisser aller la vieille situation, à subir la confusion de n'être nulle part, d'être entre-deux et de se lancer en avant encore dans une nouvelle situation (Michèle Roberge, 1998).

Le changement – qui n'est qu'un moyen d'atteindre une plus grande satisfaction et non une fin en soi – passe par un apprentissage. En effet, si nous adoptons avec Françoise Kourilsky-Belliard (1995) une lecture systémique de la réalité, seul un apprentissage impliquant un système dans sa finalité, dans la redéfinition de lui-même ou de la réalité, donne accès à un changement profond. Tout réel changement ne peut donc se faire qu'à un niveau profond qui transforme le système concerné, l'enjeu étant le développement des potentialités de ce système (individu, organisation ou institution).

Le pictogramme chinois usité pour désigner le changement combine deux éléments, l'un signifiant *danger* et l'autre *opportunité*. Nous rejoignons avec cette idée les auteurs tels que Didier Anzieu, Danièle Riverain-Simard ou Jean-Pierre Boutinet qui ont mis en évidence que la crise comporte aussi bien des potentialités de progrès et de croissance qu'un aspect menaçant. La crise amène une période de désorganisation chez la personne, entraînant des changements au sein desquels agissent des forces de vie et de mort.

Nous ne pouvons par exemple faire fi des mécanismes de résistance au changement qui peuvent poindre ici. Les interlocuteurs de l'atelier ont été amenés à se questionner rapidement sur leurs propres résistances face à la situation personnelle évoquée précédemment et à réfléchir aux moyens de transformer ces résistances, ou freins au changement, en moteurs... Lorsque les forces créatives ont pris le dessus et que le brouillard s'est dissipé, il est possible de préciser la direction à suivre et de s'y engager peut-être plus sereinement. Il ne nous suffit plus aujourd'hui de nous adapter, nous devons nous projeter vers le futur.

Quel projet je définis

S'ensuit alors ce troisième temps, celui de l'élaboration du projet, de la rencontre entre du souhaitable et du possible, de sa conceptualisation à sa réalisation.

Avec Pierre Goguelin (1992) nous pourrions définir le projet comme l'image (représentation mentale) que nous sommes capables de former d'une situation ou d'un état que l'on pense pouvoir atteindre. Le projet engage un acteur (individuel ou collectif), il oblige à une analyse de la situation. Il permet de concrétiser une solution parmi d'autres, il est une réponse personnalisée et singulière.

Si le projet est particulièrement tentant et valorisé à l'époque actuelle [7], veillons cependant à en user sans nous laisser abuser par lui ! L'idée centrale est bien de placer l'apprenant au centre de l'activité d'apprentissage (Boutinet, 2001 ; Vassileff, 1995). Mais, si le formé ne fait que se conformer à la demande du formateur, par exemple, il y a adaptation à l'autre et non démarche propre du sujet. Chaque adulte est confronté aujourd'hui à une complexification de son parcours de vie et les démarches de formation peuvent le soutenir dans le « pilotage » de son projet de vie, dans cette incessante reconfiguration de son existence.

[7] Notion omniprésente dans le monde de la formation et des sciences humaines en particulier

[8] Questions possibles : Quoi ?, Qui ?, Où ?, Quand ?, Comment ?, Combien ? et Pourquoi ?

Nous avons suggéré à nos interlocuteurs de mettre sous la loupe la situation de crise repérée, ce moment critique, en identifiant la tension entre d'un côté l'état initial (obstacle - problème - question - besoin - défi) et de l'autre l'état souhaité (rêve - image précise - réussite). Des questions ciblées[8] leur ont été proposées pour dresser le portrait de ce projet et les amener à opérer les choix nécessaires pour y parvenir en considérant la complexité des paramètres de la situation. Examiner ici son expérience antérieure (exploiter ses possibilités) peut s'avérer fort profitable.

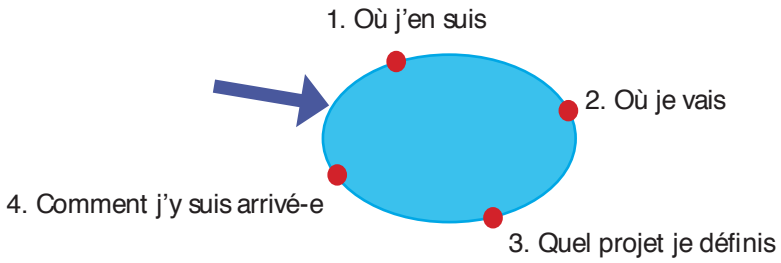
Comment j'y suis arrivé

Si la route est longue et malheureusement parsemée d'embûches et d'imprévus, considérons que le projet a enfin vu le jour et que la cristallisation du changement a pu se faire. L'humeur est alors joyeuse, l'ambiance peut-être festive et l'on peut être tenté par le relâchement et le repos du voyageur... Pourtant, un quatrième moment serait à considérer ici, en réponse à la question « Comment y suis-je arrivé ? ».

Ce « dernier » moment du processus de transition nous invite à dresser un bilan, à évaluer les résultats et les impacts du changement engagé. Cette analyse *a posteriori* se trouve facilitée si l'auteur du changement a conservé des traces de ce cheminement, par exemple sous forme de carnet de bord du projet dans lequel figureraient notamment :

- objectifs, séquences, faits, problèmes rencontrés, ressources sollicitées ;
- sériation des types de problèmes (structurel – conjoncturel – relationnel – matériel – partenariat – psychologique – professionnel) ;
- savoirs et savoir-faire mobilisés par les acteurs.

Faire le point et agir en 4 temps...



La confrontation à la question « Comment y suis-je arrivé ? » est malheureusement souvent occultée. Nous incitons chacun à prévoir ce temps d'évaluation du projet en vue de dresser le bilan des savoirs développés et mobilisés. Cette phase permet en effet, la « sortie du projet », la création de liens avec l'après et le retour à l'ordinaire. Elle est également l'occasion d'évaluer le processus vécu, les démarches autant que le produit. Finalement, elle peut aboutir à la formalisation de cette évaluation (ce que le système a effectivement appris notamment) et à la communication des résultats de cette dernière aux intéressés.

Nous apprécions particulièrement l'idée suivante de l'écrivain Jules Renard, proposée dans son Journal (2 février 1902) : « Le projet est le brouillon de l'avenir. Parfois, il faut à l'avenir des centaines de brouillons. » Il nous invite ainsi à considérer ces quatre temps de questionnement comme potentiellement à reprendre, comme une boucle à revisiter si le processus de changement n'a pas amené toutes les réponses espérées... C'est sans doute à ce prix que peut véritablement émerger un sujet acteur de son parcours. « Si quelque chose s'achève, il nous faut penser que quelque chose commence. », relève Rudolf Steiner. Comme il en est pour le cycle des saisons, nous pouvons considérer ici qu'à cette agréable période de l'été succédera celle de l'automne...

En guise de fin : l'acceptation d'autrui et son accompagnement

Démarches de bilan et de projection de soi, via un dossier de formation ou un portfolio réflexif, via un journal de bord, via un changement ou projet pensé sur un mode quaternaire : nous touchons ici la personne dans ses potentialités d'autonomie et de détermination de soi.

Françoise Kourilsky-Belliard rappelle que « le respect et la valorisation des systèmes humains dynamisent leurs ressources d'évolution : paradoxalement, c'est au moment ou on s'accepte et on se sent accepté que l'on est préparé à changer. » [9]

En nos fonctions et qualités de professionnels de la formation, de l'enseignement, de l'éducation, nous pouvons accompagner ces capacités de bilan et de projection des personnes avec lesquelles nous collaborons. S'engager dans cet art difficile et respectueux du voyage à plusieurs, en mettant en lumière et en analysant les expériences singulières vécues (posture clinique), nous invite à rechercher l'authenticité et le respect de chacun dans les pratiques de co-évaluation engagées.

Références bibliographiques

Barlow, M. & Boissière-Mabille, H. (2002). *Écrire son journal pédagogique : analyser et élaborer sa pratique*. Lyon : Chronique sociale.

Boutinet, J.-P. (2001). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.

Cifali, M. & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience : vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.

Delory-Momberger, Ch. (2003). *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.

Goguelin, P. & Krau, E. (1992). *Projet professionnel, projet de vie*. Paris : ESF.

Kourilsky-Belliard, F. (1995). *Du désir au plaisir de changer : comprendre et provoquer le changement*. Paris : InterÉditions.

Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris : L'Harmattan.

Lévesque, M. & Boisvert, E. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement : théorie et pratique*. Outremont : Logiques.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation, 16*, 7-38.

Roberge, M. (1998). *Tant d'hiver au cœur du changement : essai sur la nature des transitions*. Québec : Septembre éditeur.

Rywalski, P. & Tschopp Rywalski, G. (2000). La formation fait vivre du changement. In D. Paquette, R. Parent, A.-D. Salamin, G. Tschopp Rywalski & P. Rywalski, *Manuel d'apprentissage du module « Animation formation à distance de formateurs d'adultes »*. Sierre : Centre romand d'enseignement à distance (CRED).

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Saint-Laurent : Chenelière Education.

Vanhulle, S. & Schilling, A. (2005). *Avec le portfolio, écrire pour apprendre et se former en formation initiale*. Bruxelles : Labor.

Vassileff, J. (1995). *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon : Chronique sociale.

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

Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1975). *Changements : paradoxe et psychothérapie*. Paris : Seuil.

[9] Annonce de sa conférence donnée à Lausanne *Modifier le rapport de force pour conduire le changement*, mardi 19 février 2008, organisée conjointement par DialogUNIL, Help-EPFL et le Groupe Impact de l'Etat de Vaud.