Institut de Formation Continuée de la Ville de Liège
Catégorie Pédagogique - Jonfosse

Certificat d'Aptitudes Pédagogiques :

Psychopédagogie et Méthodologie Générale

Code : 98 10 16 U36 D2

Classe de 2SP3

Sabine Minez-Mramer, Pédagogue (sabine.minez@ulg.ac.be)

Année Académique 2014-2015

Table des matières

- **Les engagements pédagogiques UE06 .....4**
- **La planification annuelle UE06.....8**
- **Travail N°1 :** Consignes relatives au travail de groupe concernant une thématique pédagogique **.....11**
- **Travail N°2 :** Consignes relatives à la création individuelle d'un portfolio d'apprentissage **.....12**
- **Les critères d'évaluation de l'UE06.....14**
- **La grille d'évaluation certificative de l'UE 06.....16**
- **Checklist des compétences de l'enseignant créée par l'association HERSDA 17**
- **Extrait du document « Devenir enseignant ».....20**
- **Thème 1 : Les grands courants pédagogiques au travers de pédagogues de référence 25**
    - COMENIUS (1592 – 1670) 26
    - Jean-Jacques ROUSSEAU (1712 – 1778) 27
    - Johan Heinrich PESTALOZZI (1746 – 1827) 27
    - Friedrich FRÖBEL (1782 – 1852) 28
    - John DEWEY (1859 – 1952) 29
    - Maria MONTESSORI (1870 – 1952) 30
    - Ovide DECROLY (1871 – 1932).....31
    - Célestin FREINET (1896 – 1966).....33
    - Lev Semenovitch VYGOTSKI (1896 – 1934).....34
    - Alexander SUTHERLAND NEILL (1883 – 1973) 34
    - Carl RANSOM ROGERS (1902 – 1987) 35
- **Thème 2 : La motivation en contexte scolaire 37**
    - Article de Roland VIAU 37
    - Travail individuel et en groupes concernant la dynamique motivationnelle.....54
    - Les grilles d'auto-analyse (Viau, 2009) 57
        - 1. Grille d'auto-observation concernant les attentes, le style d'autorité et le rôle de modèle d'un enseignant.....57
        - 2. Grille d'auto-observation concernant les exposés.....58
        - 3. Grille d'auto-observation concernant les activités d'apprentissage.....60

- 4. Grille d'auto-observation concernant les pratiques évaluatives.....61
- 5. Grille d'auto-observation concernant le climat de la classe.....62
- 6. Grille d'auto-observation concernant les récompenses et les sanctions 63

- **Thème 3 : La pratique réflexive.....64**
  - Article de Philippe Perrenoud 64
- **Thème 4 : L'obéissance à l'autorité.....70**
  - Article de Bègue, Beauvois, Courbet et Oberlé .....A
- **Thème 5 : Les discriminations 70**
  - Synthèse concernant les expériences menées par Jane ELLIOTT 70
- **Thème 6 : L'évaluation 73**
  - Les conceptions de l'évaluation 74
  - Évaluation et interactions 75
  - Les biais de l'évaluation.....77
  - Les types d'évaluation.....81
  - Les caractéristiques de l'évaluation 82
  - La mise en place d'une évaluation 83
  - Les fonctions de l'évaluation 84
  - Complément d'informations sur l'effet Posthumus 85
- **Thème 7 : L'approche par compétences en éducation.....87**
  - Article de Jacques TARDIF 87
- **Thème 8 : L'alignement pédagogique 111**
  - Grille d'analyse de la concordance d'un cours 111
    - Réflexion 111
    - Analyse..... 112
    - Constat..... 113
- **Planification des présentations en groupes concernant les thématiques pédagogiques** 114

Annexe : article « La soumission à l'autorité »

Institut de Formation Continuée de la Ville de Liège
Catégorie pédagogique (Jonfosse)

Engagements pédagogiques UE06

Intitulé de l'U.F. : Certificat d'aptitudes pédagogiques : Psychopédagogie et Méthodologie Générale. Enseignement supérieur pédagogique de type court	
Intitulé du cours : ***Psychopédagogie et Méthodologie Générale***	
Volume horaire : 120 périodes	
Titulaire : S. Minez-Mramer - **sabine.minez@ulg.ac.be**	**UE06**
Année d'études : 2ème année	**Code** : 981016U36D2
Groupe CAP Sabine Minez : www.facebook.com/groups/smcap/	

Capacités préalables requises (dossier pédagogique de l'UE)

La réglementation en vigueur impose aux apprenants de détenir un des titres suivants :

- Soit l'attestation de réussite de l'unité de formation 9810 11 U36 D2 « Certificat d'aptitudes pédagogiques : expression orale et écrite en français » classée dans l'enseignement supérieur pédagogique de type court ;
- Soit l'attestation de réussite de l'unité de formation 9810 11U36 D1 « Certificat d'aptitudes pédagogiques : formation générale orientée vers l'enseignement – niveau 1 (UE1) » classée dans l'enseignement supérieur pédagogique de type court ;
- Soit un certificat, diplôme, brevet délivré par la Communauté française ou jugé équivalent qui sanctionne une section de l'enseignement secondaire technique, professionnel ou artistique du troisième degré de plein exercice ou une section technique ou professionnelle de l'enseignement secondaire supérieur de promotion sociale ;
- Soit le CESS – enseignement général ou assimilé pour les candidats inscrits dans l'orientation « surveillant-éducateur » ;
- Soit être titulaire d'un titre de l'enseignement supérieur.

Programme du cours (dossier pédagogique de l'UE)

A partir de témoignages vécus, de situations concrètes, l'étudiant sera capable dans le respect des règles d'usage de la langue française :

- De caractériser les grands courants pédagogiques (pédagogie différenciée, pédagogie active, pédagogie par compétences, pédagogie de la remédiation, …) ;
- D'établir le parallélisme entre des pratiques pédagogiques actuelles et les idées des grands penseurs d'hier et d'aujourd'hui ;
- D'analyser les caractéristiques affectives, intellectuelles, sociales de l'adolescent et de l'adulte en formation, dans le contexte sociétal et de l'évolution de leur personnalité, en vue de l'élaboration d'une démarche pédagogique adaptée ;
- De repérer des indices de troubles psychologiques (anorexie, assuétudes, agressivité, …) en vue d'adopter des comportements adéquats et de passer le relais à bon escient ;
- D'analyser le fonctionnement du groupe en vue de proposer des moyens pour en gérer sa dynamique :
  - Percevoir les différents climats qui peuvent régner dans une classe et leur influence sur l'apprentissage ;
  - Mettre en place le type d'organisation du groupe-classe qui favorise un climat serein et facilitateur d'apprentissage ;
  - Repérer au sein d'un groupe les différentes sources de conflits de type social, culturel, affectif (intelligence, handicap, préjugés, violence, racisme, …) et appliquer les techniques de résolution de conflits ;

- Caractériser les aspects de la discipline, son utilité éducative, ses différentes formes, en référence au cadre et aux pratiques institutionnels ;
- Situer les limites de l'autorité dans la classe, dans l'école et dans la société ;
- S'autoévaluer par rapport aux relations en milieu scolaire ;

- De différencier les méthodologies appropriées aux différents types, formes et niveaux de l'enseignement secondaire ;
- D'effectuer les choix méthodologiques les plus efficaces en référence aux théories en vigueur en fonction :
  - Des objectifs d'apprentissage,
  - Du concept de transfert des apprentissages,
  - Des caractéristiques de l'apprenant, du groupe-classe et de l'enseignant,
  - Du cadre institutionnel et des politiques éducatives,
  - Du projet éducatif,
  - Des programmes, des socles de compétences.

- De rechercher des moyens de susciter la motivation ;
- De donner du sens aux apprentissages et de les rendre fonctionnels ;
- De favoriser la mémorisation dans l'apprentissage en s'appuyant sur des facteurs régissant le fonctionnement de la mémoire (rédaction des documents, rappel, prise de notes, …) ;
- De distinguer les différentes démarches mentales des apprenants (style cognitif, stratégie de résolution de problèmes, métacognition, ….) en vue de mieux identifier les difficultés d'apprentissage des étudiants et d'adapter sa méthodologie ;
- De caractériser l'acte d'évaluer en se référant aux différents types d'évaluation (évaluation formative, évaluation sommative, auto-évaluation, évaluation continue, évaluation certificative, évaluation prédictive, …) ;
- De préparer des révélateurs d'évaluation en fonction des compétences à atteindre et de leurs niveaux taxonomiques (questionnaires, consignes, grille, barème, …) ;
- De s'informer et de réaliser de manière autonome une approche socio psychopédagogique critique d'une situation-problème scolaire ;
- De découvrir et d'appliquer certains éléments de la recherche scientifique des sciences humaines (neuropsychologie, neurobiologie, psychologie cognitive, …) en vue de favoriser l'apprentissage ;
- De mettre en évidence l'évolution de sa conception du métier d'enseignant par la constitution d'un portfolio, par exemple.

Capacités terminales (dossier pédagogique de l'UE)

Pour atteindre le seuil de réussite, l'étudiant sera capable, à partir de situations concrètes et dans le cadre d'une approche scientifique ainsi que dans le respect des règles d'usage de la langue française :

- De justifier des options psychopédagogiques et méthodologiques puisées dans les ressources scientifiques actuelles et passées pour rendre une situation d'apprentissage signifiante, attractive et efficace ;
- D'envisager le(s) mode(s) d'évaluation approprié(s) à la situation d'apprentissage évoquée et de justifier les choix opérés ;
- De présenter l'évolution de sa conception du métier d'enseignant, son questionnement par rapport à certains concepts théoriques et en référence à son propre mode de fonctionnement.

Pour la détermination du degré de maîtrise, il sera tenu compte des critères suivants :

- Le degré de précision et la richesse de l'argumentation,
- La précision et la clarté de l'expression,
- L'utilisation d'une terminologie adéquate.

Prérequis

La maitrise orale et écrite de la langue française.

Modes d'enseignement et d'apprentissage

- UE en présentiel ➔ présence requise lors des séances
- Séances organisées selon les méthodes active et transmissive
- Évaluation formative et sommative
- Travaux et recherches individuels et en groupes
- Présentation orale en groupe
- Création individuelle d'un e-portfolio d'apprentissage
- Mise en place de débats

Évaluation

L'évaluation concernera d'une part la mise en place d'une présentation au groupe d'une des thématiques proposées dans le cadre de l'UE06, ceci par groupes de 2 étudiants minimum. D'autre part, l'évaluation concernera la création personnelle d'un e-portfolio d'apprentissage **(Voir consignes et critères d'évaluation).**

Les travaux seront mis à disposition de S. Minez au format électronique (sabine.minez@ulg.ac.be) au plus tard le jour de l'avant dernière séance. Les résultats de délibération de chaque UE (notes, seconde session) seront affichés aux valves du 2ème étage de l'IFC et mis en ligne sur le site www.ifcjonfosse.be. **Chaque étudiant est tenu de s'informer de ses résultats et des modalités d'une éventuelle seconde session via ces canaux**.

Plagiat

La découverte de plagiat à l'intérieur des travaux remis pour évaluation entrainera automatiquement le refus de ceux-ci, ou le report en seconde session.

Selon l'Université du Québec À Montréal - UQÀM (2014)[1] :

Le plagiat consiste à :

- « Copier textuellement un passage d'un livre, d'une revue ou d'une page Web sans le mettre entre guillemets et/ou sans en mentionner la source.
- Insérer dans un travail des images, des graphiques, des données, etc. provenant de sources externes sans indiquer la provenance.
- Résumer l'idée originale d'un auteur en l'exprimant dans ses propres mots, mais en omettant d'en indiquer la source.
- Traduire partiellement ou totalement un texte sans en mentionner la provenance.
- Réutiliser un travail produit dans un autre cours sans avoir obtenu au préalable l'accord du professeur.
- Utiliser le travail d'une autre personne et le présenter comme le sien (et ce, même si cette personne a donné son accord).
- Acheter un travail sur le Web. »

Matériel

- Matériel permettant la prise de notes
- Dans la mesure du possible, un ordinateur portable lors des séances de préparation des travaux
- Le matériel nécessaire pour mettre en place sa présentation
- Les documents pédagogiques remis par le professeur.

Gestion des absences et des arrivées tardives

La présence aux cours est requise et les horaires de début et de fin des cours doivent être respectés. Les séances auront lieu **le samedi de 8 à 18H**, moyennant l'aménagement de pauses.
Règlement concernant les absences : pour être admis à l'évaluation, et pour qu'une unité d'enseignement soit validée, l'étudiant ne peut dépasser 20% d'absences injustifiées pour chacune des unités d'enseignement.

[1] http://www.bibliotheques.uqam.ca/plagiat (consulté 08/2014)

Justification des absences : les motifs d'absence seront validés par les documents suivants :

- Certificat médical
- Attestation de l'employeur, d'instances judiciaires ou administratives justifiant l'absence.

Ces documents doivent être remis au secrétariat uniquement.

Contrat de vie en classe

- Les GSM seront en mode silencieux durant les cours.
- Il est interdit de fumer dans l'enceinte de l'école.
- Chacun des membres du groupe a le droit de s'exprimer, d'être entendu et surtout écouté, quelle que soit son opinion, pourvu que celui-ci ait attendu son tour de parole, et que cela se fasse sans agressivité, dans le respect de chacun des membres du groupe.
- Chacun des membres du groupe a la responsabilité de veiller à la propreté dans les classes et les communs.
- Les communications avec le professeur en dehors des séances de cours se réaliseront par courriel.

Bibliographie

- Administration de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. (2001). *Devenir enseignant*. Bruxelles : Ministère de la Communauté Française.
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». Pistes de réflexion. *Puzzle – CIFEN, 26*, 4-14.
- Bègue, L., Beauvois, J. L., Courbet, D., & Oberlé, D. (2010). La soumission à l'autorité. *Cerveau & Psycho, 38*, 36-41.
- Berthiaume, D., & Daele, A. (2010). Évaluer les apprentissages des étudiant-e-s à l'aide du portfolio : Centre de soutien à l'enseignement de l'université de Lausanne (CSE-UNIL).
- Dupont, J. P., Carlier, G., Gérard, P., & Delens, C. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique: revue de la littérature. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, 73.*
- HERSDA. (1989). Challenging conceptions of teachning : some prompts for good practice.
- Malghem, L., & Demoulin, S. (2006). « *Petite leçon de discrimination appliquée* ». En ligne sur le site de Luc Malghem : http://www.1chat1chat.be/spip.php?article66 , consulté le 23/09/2014.
- Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. Éducateur, 2, 30-33.
- Poumay, M., & Maillart, C. (2014). Les portfolios : vers une évaluation plus intégrée et plus cohérente avec la notion complexe de compétence.
- Poumay, M. (2005). *SWOT en Pédagogie Universitaire: Questionner sa pratique d'Enseignant*. LabSET: Université de Liège.
- Rigo, C. (2008). *Évaluation des apprentissages*. HEPL André Vésale.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. Revue française de pédagogie (157), 147-177.
- Solot, F. (2003). *Étude critique des courants pédagogiques*. HEPL André Vésale.
- Tardif, J. (2013, février). *L'approche par compétences : un changement de paradigme*. Communication présentée à l'ICAP, Université de Lyon 1, France.
- Tardif, J. (2004). Rendre compte d'une trajectoire de développement des compétences. Paper presented at the Colloque AQPC - *Évaluer... pour mieux se rendre compte*.
- Tricot, A. (2013, octobre). *Pourquoi évaluer ?* Communication présentée à l'Université de Toulouse, France.
- Viau, R. (2009, 1997, 1994). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. Paper presented at the 3e congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Revue Correspondance, 5 (3)*, 1-5. En ligne http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Viau.html

Psychopédagogie et Méthodologie Générale UE06
Planification annuelle

Dates	Activités
29/11	- Présentations orales des nouveaux arrivants + relevé des présences - Envoi des adresses électroniques à S. Minez - « *Pour clarifier un concept* » à propos du concept de pédagogie (Dias PPt) - Distribution documents pédagogiques UE06 - Rappel concernant le campus électronique de l'IFC Jonfosse - Lecture et explicitation des engagements pédagogiques + signatures pour réception - Présentation de la planification annuelle - Présentation et explicitation des consignes concernant les travaux à réaliser (en groupe et individuellement) et choix des thématiques abordées - Explicitation des critères d'évaluation de l'UE06 - Création de la planification des présentations en groupe - **Indication séance suivante** : apporter son PC portable
06/12	- Création d'un compte personnel sur **Eduportfolio.org** - Manipulation et découverte en duo du site et de ses fonctionnalités - **Le portfolio d'apprentissage** : introduction et cadrage (diaporama) – Informations concernant **la lecture et le travail à effectuer** pour la séance suivante
13/12	- **Thème 01 : Les grands courants pédagogiques au travers des pédagogues de référence (1)** – Projection du film concernant Célestin FREINET : « *Le maitre qui laissait les enfants rêver* » (1h40) – Jeu de formation concernant la thématique abordée : réflexion en groupe (4) à partir de questions présentées via diaporama – Travail de recherche et de synthèse (création d'un poster) à réaliser et à présenter en groupe (10) à propos d'un pédagogue de référence (1ère partie)
20/12	– **Thème 01 : Les grands courants pédagogiques au travers des pédagogues de référence (2)** – Travail de recherche et de synthèse (création d'un poster) à réaliser et à présenter en groupe (10) à propos d'un pédagogue de référence (2ère partie) – Préparation individuelle et en groupe des travaux en collaboration avec le professeur
10/01	– Travail individuel et en groupes concernant le portfolio et la thématique pédagogique (1) – Informations concernant **la lecture et le travail à effectuer pour la séance suivante**
17/01	– **Thème 02 : La Motivation (1ère partie)** – Activités de réflexion individuelles et en groupes – Cadrage via Diaporama PPt

24/01	– **Thème 02 : La Motivation (2ème partie)** – Activités de réflexion individuelles et en groupes – Cadrage via Diaporama PPt – Préparation individuelle et en groupe des travaux en collaboration avec le professeur – Informations concernant **la lecture et le travail à effectuer pour la séance suivante**
31/01	– **Thème 03 : La Pratique Réflexive** – Cadrage via Diaporama PPt – Activités de réflexion individuelles et en groupes - Mise en commun en grand groupe concernant la thématique abordée
07/02	– Travail individuel et en groupes concernant le portfolio et la thématique pédagogique (2) – Informations concernant **la lecture et le travail à effectuer pour la séance suivante**
14/02	- **Thème 04 : L'obéissance à l'autorité** - Projection de l'expérience de Stanley MILGRAM (44') - Projection du documentaire « *le jeu de la mort* » (1h32) - Jeu de formation concernant la thématique abordée : réflexions en groupes autour de questions posées via diaporama - Mise en commun en grand groupe concernant la thématique abordée - Informations concernant **la lecture et le travail à effectuer pour la séance suivante**

28/02	- **Thème 05 : Les discriminations**
	- Projection du document réalisé d'après les expériences menées par Jane ELLIOTT « *La classe divisée* » (51')
	- **Individuellement** : répondre aux questions :
	  - *Qu'est-ce que je trouve intéressant dans cette expérience ?*
	  - *Quelles sont les questions que cette expérience suscite chez moi ?*
	  - *Qu'est-ce que je trouve non pertinent dans cette expérience ?*
	  - *Qu'est-ce qui est à retenir de cette expérience ?*
	- **En petits groupes** : échanger les productions de chacun et prendre note des réponses qui font consensus
	- Mise en commun en grand groupe
	- Information concernant **la lecture et le travail à effectuer (8 groupes) pour la séance suivante**

07/03	- **Thème 06 : L'Évaluation** : **Les fonctions de l'évaluation ; Les différents types d'évaluation ; Les biais de l'évaluation (1)** - Projection du documentaire « Investigations – *Quelle éducation pour nos enfants ?* » (60') ou « Questions à la une : *Échec scolaire – l'école de la réussite* » (56') - Relever les caractéristiques de notre système d'enseignement versus celles du système d'enseignement nordique (individuellement) + mise en commun au TN - Mise en commun concernant le travail à réaliser en petits groupes par thématique traitée (1ère partie)

14/03	- **Thème 06 : L'Évaluation** : **Les fonctions de l'évaluation ; Les différents types d'évaluation ; Les biais de l'évaluation (2)** - Présentation des travaux réalisés en petits groupes autour d'une thématique concernant l'évaluation (2ème partie) - Informations concernant **la lecture et le travail à effectuer pour la séance suivante**
21/03	- **Thème 07 : L'approche par compétences** - Projection de la conférence prononcée par Jacques TARDIF « *L'approche par compétences : un changement de paradigme* » (1H34') - Exploitation des questions des étudiants concernant la lecture du document de référence et le visionnage de la conférence de Tardif - Exercice individuel et en petits groupes (par spécialité) concernant la description des compétences à exercer chez les étudiants par spécialité et par cours - Mise en commun en grand groupe concernant la thématique abordée - Informations concernant **la lecture et le travail à effectuer pour la séance suivante**
28/03	- **Thème 08 : L'alignement pédagogique – La triple concordance OME** - Cadrage via Diaporama PPt - Activités de réflexion individuelles et en groupes - Mise en commun en grand groupe concernant la thématique abordée - Préparation individuelle et en groupe des travaux en collaboration avec le professeur
04/04	- Présentations en groupes des thématiques pédagogiques (1) : - **Thème 09 :** - Apports complémentaires éventuels - Analyse en groupe concernant la présentation
25/04	- Présentations en groupes des thématiques pédagogiques (1) : - **Thème 10 :** - Apports complémentaires éventuels - Analyse en groupe concernant la présentation
02/05	- Présentations en groupes des thématiques pédagogiques (1) : - **Thème 11 :** - Apports complémentaires éventuels - Analyse en groupe concernant la présentation
09/05	- Présentations en groupes des thématiques pédagogiques (1) : - **Thème 12 :** - Apports complémentaires éventuels - Analyse en groupe concernant la présentation - **Date limite pour la mise à disposition des portfolios au format électronique**
23/05	- Présentations en groupes des thématiques pédagogiques (1) : - **Thème 13 :** - Apports complémentaires éventuels - Analyse en groupe concernant la présentation
	- Défenses orales brèves des portfolios (éventuellement)

Consignes relatives au travail de groupe concernant une thématique pédagogique

Thématiques abordées dans le cadre de l'UE06

Séances animées par S. Minez :

- **Thématique 1 : Les grands courants pédagogiques au travers des pédagogues de référence ;**
- **Thématique 2 : La motivation en contexte scolaire;**
- **Thématique 3 : La pratique réflexive ;**
- **Thématique 4 : L'obéissance à l'autorité ;**
- **Thématique 5 : Les discriminations ;**
- **Thématique 6 : L'évaluation** : Les fonctions de l'évaluation ; Les différents types d'évaluation ; Les biais de l'évaluation **;**
- **Thématique 7 : L'approche par compétences ;**
- **Thématique 8 : L'alignement pédagogique – la triple concordance OME**

Pour chacune de ces 8 séances, il y aura un travail de lecture ou de préparation, à réaliser préalablement. Les consignes seront données la semaine précédant la séance en question.

Séances animées par les apprenants en groupes ➔ choix parmi les thématiques suivantes :

- **Thématique 9 : La métacognition – les intelligences multiples ;**
- **Thématique 10 : La violence scolaire – l'approche et la résolution des conflits ;**
- **Thématique 11 : La dynamique des groupes ;**
- **Thématique 12 : La pédagogie différenciée ;**
- **Thématique 13 : Les pédagogies Actives et l'Autosocioconstruction des savoirs – la didactique fonctionnelle – la pédagogie du/par projet ;**
- **Thématique 14 : L'enseignement/apprentissage et les technologies de l'information et de la communication (e-learning, blended learning, MOOC's, Web 2.0, réseaux sociaux, …) ;**
- **Thématique 15 : L'enseignement spécialisé et l'inclusion scolaire – les apprenants à besoins spécifiques.**

Pour préparer ce travail en groupe, du temps vous sera alloué lors des séances à l'IFC (voir planification annuelle).

Il vous est demandé de ...

- Former des groupes de 2 étudiants minimum et choisir une thématique parmi les propositions. Les thématiques seront traitées une seule fois.

- Réaliser des recherches bibliographiques sur votre thématique de manière à trouver des informations à ce sujet (livres, articles de revues, Internet, mémoires, documents audio-visuels, …).

- Élaborer une présentation et une animation concernant la thématique choisie. Il va s'agir d'aborder les contenus de manière attractive (utilisation de moyens audio-visuels, jeux de rôle, mises en situation, exercices, mise en place d'un débat, recherches, …) durant une séance complète en ménageant une pause.

Consignes relatives à la création individuelle d'un portfolio d'apprentissage

Dans le cadre de l'UE06, le second travail à réaliser concernera la création individuelle d'un e-portfolio via le site « Edu-portfolio[2] ». Celui-ci comportera les sections suivantes[3] :

1. L'identité professionnelle de l'enseignant
2. Le développement des compétences de l'enseignant
3. Les recherches personnelles
4. Les perspectives
5. La défense orale brève
6. La bibliographie
7. Les annexes.

L'organisation de ces sections et les matériels utilisés pour les créer sont laissés au libre choix des apprenants (vidéo, texte, enregistrement audio, photo, …). Toutes les sections doivent être créées et des traces (preuves) seront insérées et commentées.

1. L'identité professionnelle de l'enseignant

- Selon vous, qu'est-ce qu'un enseignement et un apprentissage de qualité ?
  - ✓ Vision en début en en fin d'UE ;
  - ✓ Expliciter les changements éventuels.
- La description de son expérience personnelle en tant qu'enseignant/formateur (stage compris) ;
- La description des formations réalisées concernant l'enseignement
  - ✓ Quels sont les apprentissages réalisés ?
- La présentation de travaux réalisés concernant l'enseignement, la pédagogie ;
- Les témoignages concernant la qualité de ses pratiques (pairs, étudiants, maitres de stage, formateurs, autoévaluations, …).

[2] http://eduportfolio.org/
[3] Structure inspirée de l'article de Poumay et Maillart (2014).

2. Le développement des compétences de l'enseignant

« Rendre une situation d'apprentissage signifiante, attractive et efficace. Envisager le(s) mode(s) d'évaluation approprié(s) à la situation d'apprentissage et justifier les choix opérés. »[4]
Dans cette section, il s'agira d'apporter des traces (preuves) concrètes et illustrées de la qualité de votre pratique d'enseignement (stage, micro-enseignement, présentations, pratique professionnelle) et de les commenter :

- ✓ Deux « preuves » qui attestent de situations **signifiantes** (qui ont du sens pour les apprenants), **attractives** (motivantes) et **efficaces** ;

- ✓ Deux « preuves » qui mettent en évidence une **évaluation adaptée et efficace** (mesure effectivement les apprentissages réalisés par les étudiants).

Mettre ces éléments en lien avec la checklist de l'association **HERSDA**[5] (ci-jointe), ainsi qu'avec les contenus pédagogiques qui seront abordés durant l'UE06.

3. Les recherches personnelles

Il vous est demandé d'insérer dans cette partie deux ressources (pas uniquement la référence) qui, selon vous, pourraient aider votre développement professionnel d'enseignant (article, chapitre d'ouvrage, outil pédagogique, synthèse personnelle d'un document, vidéo, …), en **explicitant** ces deux choix.

4. Les perspectives

- ✓ Les questions qui restent pour vous en suspens en ce qui concerne votre pratique d'enseignant.
- ✓ Quel(s) axe(s) (document « Devenir enseignant ») souhaiteriez-vous développer plus encore dans le futur ? Pour quelle(s) raison(s) ? De quelle(s) manière(s) ?

5. La défense orale brève

Choisir une « preuve » développée dans la seconde section et la présenter oralement au groupe au moyen d'un support visuel (10 minutes).

6. La bibliographie

Celle-ci reprendra toutes les sources documentaires utilisées dans le cadre de la création du portfolio. Elle sera rédigée selon les normes de l'APA[6] (document envoyé au format électronique par S. Minez).

7. Les annexes

Vous pouvez insérer à cet endroit d'autres ressources qui vous semblent pertinentes et qui ont aidé à la création de votre portfolio.

---

[4] Voir les « capacités terminales » du dossier pédagogique de l'UE06.
[5] Higher Education Research and Development Society of Australasia
[6] American Psychological Association

Le portfolio sera mis à disposition de S. Minez au format électronique au plus tard le jour de l'avant dernière séance de cours. Des séances seront consacrées à la conception des travaux en classe (voir planification annuelle). Lors de ces séances, vous aurez la possibilité de recevoir des feedbacks formatifs de la part de vos collègues et du professeur. Pour ce faire, nous vous invitons à soumettre vos travaux de manière volontaire aux différents intervenants.

Critères d'évaluation de l'UE06 Psychopédagogie et Méthodologie générale

Le travail en groupe concernant une thématique pédagogique

- **Respect des règles d'usage de la langue française :**

  - ✓ Construction de phrases claires et concises ;
  - ✓ Respect des règles d'orthographe et de syntaxe de la langue française.

- **Présence d'un cadrage théorique** en rapport avec la thématique choisie.

- **Pertinence du choix des éléments théoriques abordés**

- **Richesse des méthodologies employées lors de la présentation**

- **Clarté de la présentation**

- **Participation lors des différentes séances de travail en groupes et de présentation**

Le portfolio d'apprentissage

- **Les règles de présentation des travaux :**

  - ✓ Présence d'un plan structurant le portfolio ;
  - ✓ Structuration claire des différentes sections du portfolio ;
  - ✓ Mise en forme soignée.

- **Les règles d'usage de la langue française :**

  - ✓ Construction de phrases claires ;
  - ✓ Respect des règles d'orthographe et de syntaxe de la langue française.

- **L'identité professionnelle de l'enseignant :**

  - ✓ Description argumentée de sa vision personnelle ;
  - ✓ Pertinence de l'argumentation ;
  - ✓ Présence des différentes informations demandées ;

- **Le développement des compétences de l'enseignant :**

  - ✓ Les « preuves » (traces) sont commentées et explicitées ;
  - ✓ Les « preuves » (traces) présentées démontrent la mise en place de deux situations
    - Signifiantes
    - Attractives
    - Efficaces
  - ✓ Les « preuves » (traces) présentées démontrent la mise en place d'évaluations adaptées et efficaces ;
  - ✓ Les éléments décrits sont mis en lien de manière pertinente avec :
    - les composants de la checklist HERSDA
    - les contenus abordés durant l'UE06.

- **Les recherches personnelles:**

  - ✓ Deux ressources pertinentes par rapport au contexte pédagogique sont insérées dans le portfolio ;
  - ✓ Les choix réalisés sont argumentés.

- **Les perspectives :**

  - ✓ Les questions en suspens sont formulées ;
  - ✓ Les perspectives de développement futures sont explicitées ;
  - ✓ Le(s) lien(s) avec le document « Devenir enseignant » est/sont pertinent(s).

- **La bibliographie :**

  - ✓ Elle contient toutes les références utilisées pour constituer le portfolio ;
  - ✓ Elle est rédigée selon les normes de l'APA ;

Grille d'évaluation certificative[7] de l'UE Psychopédagogie et Méthodologie générale

La maitrise de la langue française est nécessaire à l'atteinte des capacités terminales.

Respecter les règles d'usage de la langue française	A	NA

Pour atteindre le seuil de réussite, l'étudiant prouvera, à partir de situations concrètes et dans le cadre d'une approche scientifique, qu'il a acquis chacune des capacités terminales suivantes :

1. Justifier des options psychopédagogiques et méthodologiques puisées dans les ressources scientifiques actuelles et passées pour rendre une situation d'apprentissage signifiante, attractive et efficace	A	NA
Degrés de maitrise : - Utilisation d'une terminologie adéquate - Précision et clarté de l'expression - Degré de précision de l'argumentation - Richesse de l'argumentation		
2. Envisager le(s) mode(s) d'évaluation approprié(s) à la situation d'apprentissage évoquée et justifier les choix opérés	A	NA
Degrés de maitrise : - Utilisation d'une terminologie adéquate - Précision et clarté de l'expression - Degré de précision de l'argumentation - Richesse de l'argumentation		
3. Présenter l'évolution de sa conception du métier d'enseignant, son questionnement par rapport à certains concepts théoriques et en référence à son propre mode de fonctionnement	A	NA
Degrés de maitrise : - Utilisation d'une terminologie adéquate - Précision et clarté de l'expression - Degré de précision de l'argumentation - Richesse de l'argumentation		

Toutes les capacités sont acquises : Réussite de l'UE : %

Au moins une non-acquisition est constatée : Ajournement Refus

Commentaires éventuels :

[7] Grille d'évaluation officielle utilisée à l'IFC Jonfosse dans le cadre de l'UE06.

Checklist des compétences de l'enseignant créée par l'association HERSDA[8]

✓ Favoriser l'apprentissage

1. Que faites-vous pour informer les étudiants des exigences du cours/de la matière et pour les aider à en comprendre les motivations ?
2. Dans la mesure du possible, cherchez-vous à connaître les attentes des étudiants à l'égard de votre matière et utilisez-vous ces renseignements pour adapter votre programme ?
3. Comment mettez-vous à profit l'expérience personnelle des étudiants dans votre matière et dans votre pratique pédagogique ?
4. Assurez-vous la cohérence entre les objectifs de votre matière, vos méthodes d'enseignement et vos méthodes d'évaluation ?
5. Quelles possibilités offrez-vous aux étudiants de choisir certains aspects du travail ou de l'évaluation du cours qui sont en rapport avec leurs intérêts et leur expérience ?
6. Comment incitez-vous les étudiants à utiliser efficacement les bibliothèques et d'autres outils d'apprentissage ?
7. Prenez-vous en considération le sexe, l'origine ethnique et d'autres caractéristiques des étudiants de vos classes pour répondre à leurs besoins d'apprentissage propres ?

✓ Nouer une relation avec les étudiants

8. Comment montrez-vous aux étudiants que vous respectez leurs valeurs et leurs convictions, sans nécessairement les accepter pour autant ?
9. Comment aidez-vous les étudiants à réfléchir aux valeurs dans lesquelles ils croient et à s'épanouir sur le plan éthique ?
10. Que faites-vous pour amener les étudiants à prendre conscience du potentiel d'apprentissage mutuel et des avantages d'un travail en groupe ?
11. Comment apportez-vous une aide personnelle aux étudiants et/ou les aiguillez-vous vers les outils et les organismes disponibles pour les aider ?

✓ Enseigner pour que les étudiants apprennent

12. Comment témoignez-vous aux étudiants de votre enthousiasme pour la matière ?
13. Consentez-vous un effort conscient afin d'être un modèle efficace pour la réflexion et la pratique dans votre profession ou votre discipline ?
14. Quelles approches utilisez-vous pour inciter les étudiants à la recherche et à d'autres formes d'implication active dans les études ?
15. Quelles mesures prenez-vous pour élargir la gamme des activités d'apprentissage auxquelles vous recourez dans votre enseignement ?
16. Comment gérez-vous les étudiants qui préfèrent apprendre et participer par des procédés différents ?
17. Quelles approches utilisez-vous pour aider les étudiants à réfléchir sur leurs intentions, leur comportement et leurs pratiques d'apprentissage propres et à acquérir des compétences efficaces pour l'apprentissage tout au long de la vie ?

[8] Higher Education Research and Development Society of Australasia. Inspiré d'un document réalisé par l'IFRES ULg (2012).

18. Quelles stratégies adoptez-vous pour aider les étudiants à exercer un regard critique sur les connaissances et les pratiques admises dans votre discipline ou votre profession ?
19. Quelles mesures mettez-vous en œuvre pour rendre explicites les formes de pensée et d'écriture dans votre discipline et pour aider les étudiants à renforcer leurs compétences à cet égard ?
20. Comment structurez-vous les questions afin d'aider les étudiants à apprendre efficacement ?
21. Comment encouragez-vous les étudiants à poser leurs questions et comment répondez-vous de manière à faciliter leur apprentissage ?
22. Comment contrôlez-vous que vos explications sont claires pour les étudiants ?
23. Comment réagissez-vous lorsque les étudiants signalent leurs difficultés en ce qui concerne le contenu, le rythme, les priorités ou le style ?
24. Si nécessaire, comment repérez-vous les raisons d'un comportement perturbateur et comment y remédiez-vous ?

✓ Évaluer et donner des feedbacks

25. Comment aidez-vous les étudiants à acquérir l'habitude d'évaluer régulièrement leur propre travail ?
26. Quelles stratégies appliquez-vous pour apporter un commentaire immédiat aux étudiants afin de les aider à améliorer leurs résultats ?
27. Identifiez-vous les atouts et les lacunes spécifiques dans les performances des étudiants et leur proposez-vous un commentaire précis sur les possibilités d'amélioration ?
28. Comment garantissez-vous que vos méthodes d'évaluation évaluent avec précision les résultats d'apprentissage que vous souhaitez ?

✓ Évaluer son enseignement

29. Quelles formes d'informations sur votre pratique pédagogique et vos matières recueillez-vous régulièrement ?
30. Comment adaptez-vous vos approches de l'enseignement et/ou la conception de vos matières à la lumière des informations recueillies ?
31. Comment cherchez-vous à connaître les méthodes qu'appliquent les étudiants pour leur apprentissage et la manière dont votre pratique pédagogique et/ou la conception de votre matière affecte ces méthodes ?
32. Comment utilisez-vous les informations recueillies dans les travaux à domicile et les examens des étudiants pour évaluer votre pratique pédagogique et/ou vos matières ?

✓ Développer ses compétences professionnelles

33. Comment maintenez-vous vos connaissances à jour dans votre domaine de spécialisation ?
34. Comment vous tenez-vous au courant de l'évolution dans la didactique de votre discipline ou dans votre profession ?
35. Quelles occasions utilisez-vous pour discuter d'aspects de l'apprentissage et de l'enseignement avec vos collègues ?
36. Quelles occasions utilisez-vous de recevoir les commentaires de vos collègues sur votre pratique pédagogique ?
37. Comment faites-vous en sorte de renforcer vos compétences et vos connaissances en tant qu'enseignant ?

38. Quelles stratégies appliquez-vous pour réfléchir à vos pratiques pédagogiques et identifier les aspects à améliorer ?
39. Assistez-vous à des séminaires, des cours ou des conférences sur l'apprentissage et l'enseignement ?
40. Quelle littérature lisez-vous sur l'enseignement et l'apprentissage ?
41. Comment assurez-vous que vos collègues moins expérimentés bénéficient de votre aide et de votre soutien ?

✓ Influencer le contexte de son institution

42. Quelles occasions créez-vous pour discuter avec les étudiants du contexte général qui influence leur apprentissage ?
43. Comment contribuez-vous à la prise de décision dans votre établissement afin de favoriser l'enseignement et l'apprentissage ?
44. Comment entretenez-vous et développez-vous une communication avec vos collègues qui enseignent une matière apparentée dans votre établissement ?
45. ~~Comment garantissez-vous que votre établissement applique une approche globale de l'expertise en enseignement aux fins de nomination, de promotion et d'entretien de développement ?~~
46. Faites-vous appel à votre association professionnelle pour soulever des sujets de préoccupation dans le programme de votre discipline ?
47. Comment vous tenez-vous au courant des prescriptions de la politique nationale ou locale, surveillez-vous leurs effets sur l'enseignement et l‘apprentissage et exprimez-vous vos préoccupations dans les instances appropriées ?

2.2. Par quels moyens construire la professionnalisation ?

⊙ Un référentiel de compétences

Les enseignants sont donc appelés à être actifs et créateurs en classe, dans l'école et dans l'institution scolaire. Pour répondre aux multiples exigences de leur profession, les enseignants doivent maîtriser treize compétences indispensables.

1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe ainsi que pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
2. Entretenir des relations de partenariat efficace avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves.
3. Etre informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession d'enseignant telle qu'elle est définie dans les textes légaux de référence.
4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique.
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique.
6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller les élèves au monde culturel.
7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession.
8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.
9. Travailler en équipe au sein de l'école.
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer, les réguler.
11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir.
12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.
13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

«Un aspect intéressant de la notion de compétence est sa capacité à engendrer une réponse inédite et pertinente à une situation inattendue et singulière.» (Bernard Rey)

⊙ Six axes de formation

Tous les futurs enseignants (instituteurs préscolaires, instituteurs primaires, régents et agrégés de l'enseignement secondaire supérieur) sont donc appelés à développer progressivement les compétences citées ci-dessus au cours de leur formation initiale, qui, pour ce faire, s'articule sur six axes distincts et complémentaires :►

LE MÉTIER CHANGE, LA FORMATION AUSSI

14

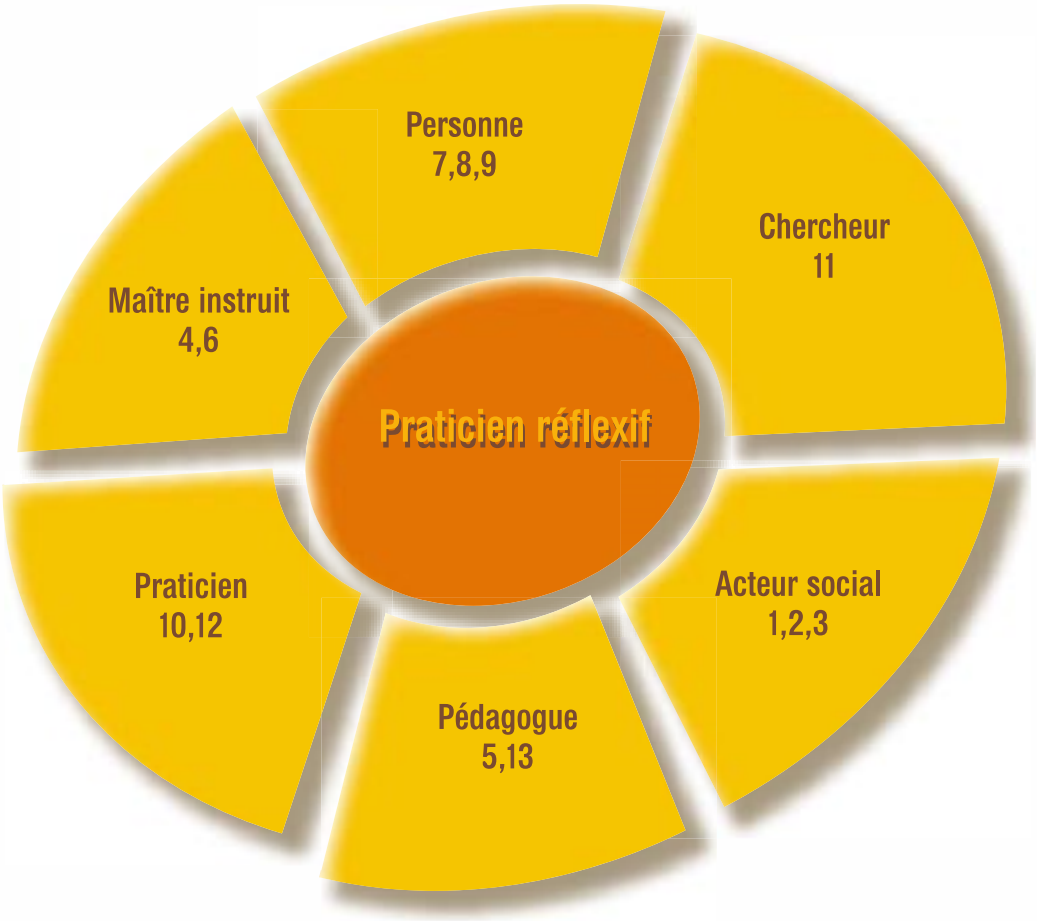
DEVENIR ENSEIGNANT

- Extrait du document « Devenir Enseignant ».[9]

[9]Administration de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. (2001). *Devenir enseignant*. Bruxelles : Ministère de la Communauté Française.

1. l'enseignant adhère aux objectifs de l'enseignement définis dans le décret «Missions» et il les met en œuvre en jouant son rôle dans l'institution scolaire : il est un acteur social.
2. l'enseignant remet régulièrement en question ses connaissances et ses pratiques et il les actualise : il est un chercheur.
3. l'enseignant maîtrise parfaitement les contenus disciplinaires qu'il enseigne et il les situe dans un contexte plus vaste : il est un maître instruit.
4. l'enseignant est capable d'entrer en relation avec ses élèves, leurs parents, ses collègues, les autres acteurs de l'école et sa hiérarchie : il est une personne sociale.
5. l'enseignant est amené chaque jour à initier, gérer, réguler des situations d'apprentissage, à les évaluer : il est un pédagogue.
6. tous les savoirs de l'enseignant sont indissociables de leur exercice professionnel : il est un praticien.

Chacun de ces axes permet d'acquérir et de développer de manière cohérente les compétences nécessaires à l'exercice de la profession. Tous convergent vers le cœur de l'identité professionnelle de l'enseignant : être un praticien réflexif, c'est-à-dire capable de faire évoluer ce référentiel, de manière autonome et critique, au rythme de l'évolution de la profession. ▸



Axes et schéma élaborés d'après les travaux de Léopold Paquay.

• L'enseignant acteur social

Tout système éducatif repose sur des valeurs. Le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement précise clairement celles qui fondent le système éducatif en Communauté française.
L'engagement de l'enseignant dans la mise en œuvre de ces principes est primordial. En effet, pour les transmettre à ses élèves, il lui faut les incarner. Le «faites ce que je dis, pas ce que je fais» est incompatible avec un enseignement de qualité.
Cet axe de la formation initiale développe trois des compétences du référentiel :

- La mobilisation de connaissances en sciences humaines : ceci passe par une formation en sociologie de l'éducation et une approche théorique de la diversité culturelle (histoire de l'immigration, notions d'anthropologie, etc.).
- L'information sur le rôle de l'enseignement au sein de l'institution scolaire : ceci passe par une bonne connaissance des institutions belges en général et des institutions scolaires en particulier et une approche sérieuse des grands textes de lois qui les régissent.
- Le développement d'une culture générale importante : ceci passe par une initiation aux arts et à la culture.

«Les savoirs à enseigner constituent l'héritage qu'une génération souhaite léguer aux survivantes, le capital que des pères souhaitent transmettre à leurs enfants.» (Michel Develay)

• L'enseignant chercheur

Un cours ne peut jamais être établi une fois pour toutes ! Professionnels de l'enseignement, l'instituteur et le professeur doivent remettre régulièrement en question leurs pratiques et leurs connaissance et les actualiser. Leur formation initiale va donc leur permettre de s'approprier la démarche scientifique nécessaire pour leur permettre de construire un dispositif d'apprentissage, le tester, le modifier en fonction des résultats observés.
Cet axe de formation développe les compétences du référentiel relatives à la conception, l'évaluation et la régulation de dispositifs d'enseignement. Il passe par des activités comme la recherche documentaire, l'initiation à la recherche en éducation, l'épistémologie des disciplines et s'exerce de manière privilégiée à l'occasion du travail de fin d'études.

• L'enseignant maître instruit

Chaque enseignant s'attache à mobiliser chez ses élèves les compétences déterminées dans les documents «Socles de compétences»* et les «Compétences terminales»*. On attend donc de lui qu'il les maîtrise parfaitement. Quant a ses connaissances, elles ne peuvent être limitées aux programmes de cours. Pour être à l'aise dans leur mission d'enseignement, instituteurs et professeurs doivent maîtriser les connaissances disciplinaires et aussi être capables de les relier à leur contexte. En effet, une bonne connaissance des contenus disciplinaires repose sur la possibilité de situer les savoirs à enseigner dans un contexte scientifique et épistémologique et dans une approche interdisciplinaire.▸

Mais, avant tout, chaque enseignant doit maîtriser la langue française. C'est en effet celle de l'enseignement dans la Communauté française. Dès lors, le français est le vecteur de tout message d'enseignement et de tout processus d'apprentissage. Quel que soit le cours qu'il donne, la matière qu'il enseigne, chaque instituteur, chaque professeur enseigne donc également le français. Lui-même est donc tenu de posséder une bonne connaissance de la langue écrite et orale.

- **L'enseignant personne en relation**

«L'enseignant n'est pas une machine à instruire dépourvue d'émotions, de préjugés ethno-centriques, de désirs, de comptes à régler avec sa propre enfance.» (Philippe Perrenoud)

On attend des enseignants qu'ils soient capables d'entrer en relation avec tous leurs élèves. Ceci les engage, comme professionnels, à pouvoir dépasser leurs réactions spontanées, leurs émotions, leurs préjugés... Cet apprentissage passe par des cours de psychologie du développement, mais aussi par le travail sur les réactions spontanées lors des ateliers de formation professionnelle et des séminaires d'analyse des pratiques.
Les enseignants doivent aussi pouvoir travailler en équipe. L'enseignement est devenu un métier collectif. Le temps du «chacun dans sa classe» est définitivement révolu : le travail en cycles, les articulations interdisciplinaires supposent une réelle collaboration entre enseignants. L'apprentissage du travail en équipe est donc indispensable.
De plus, la concertation (avec la direction, l'inspection, les parents, les divers partenaires de l'école) occupe elle aussi une place importante dans le métier. Le futur enseignant va donc apprendre à identifier son rapport à l'autorité, au pouvoir, à l'échec, etc., pour travailler de manière efficace et harmonieuse. Ceci suppose notamment, durant la formation initiale, des cours de psychologie de la relation et de la communication, une sensibilisation à la gestion des conflits. L'enseignant est donc amené à s'exprimer dans tous les domaines de son champ professionnel. Le travail de l'expression orale fait donc tout naturellement partie de sa formation.

- **L'enseignant pédagogue**

Les différents axes de la formation contribuent tous à faire du futur enseignant un véritable pédagogue. Toutefois, certaines connaissances méritent un éclairage pédagogique plus ciblé encore. En effet, tous les enseignants sont amenés chaque jour à poser un diagnostic rapide en situation scolaire, initier, gérer et réguler des situations d'apprentissage, à choisir une méthode d'enseignement, planifier une action pédagogique sur une longue durée, identifier les obstacles... Toutes ces tâches exigent ▸

qu'ils possèdent un vaste savoir pédagogique centré sur l'élève apprenant.
Le futur enseignant va donc apprendre à planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage. Ceci passe par la formation à l'évaluation des apprentissages, l'étude critique des grands courants pédagogiques, la psychologie des apprentissages. Il doit aussi pouvoir porter progressivement un regard réflexif sur sa pratique et, déjà, organiser sa formation continuée.

- **L'enseignant praticien**

Tous les savoirs de l'enseignant pédagogue sont indissociables de l'exercice professionnel. Les mêmes compétences sont développées dans les deux axes, mais avec des approches différentes. Les stages vont permettre au futur enseignant de mettre en pratique sur le terrain les diverses compétences engrangées. Les ateliers de formation professionnelle, pour leur part, permettent d'analyser les réalités, les réussites et les obstacles rencontrés lors des stages.

⊙ Le lien entre la théorie et la pratique

Les stages représentent l'un des fondements de la formation des futurs enseignants. Ils sont maintenus dans la formation des instituteurs et des régents et intensifiés dans la formation d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur.

Encore faut-il que l'expérience du stage puisse être préparée et analysée. C'est le rôle des ateliers de formation professionnelle introduits dans les départements pédagogiques des hautes écoles et des séminaires d'analyse des pratiques introduits dans les institutions universitaires.

Les étudiants peuvent également y élaborer leur projet de carrière et, déjà, envisager leur perfectionnement en cours de carrière.

«Sans analyse, il n'y a pas de démarche, de résolution, de problème et acquisition de compétences adaptables, mais reproduction aveugle de pratiques apparaissant comme des moyens de survivre au choc de la réalité.» (J. Beckers)

⊙ Le Serment de Socrate

Au terme de leurs études, les nouveaux instituteurs (préscolaires et scolaires), les nouveaux régents et les nouveaux agrégés de l'enseignement secondaire supérieur seront désormais invités à prononcer publiquement le «serment de Socrate»*, au cours d'une cérémonie organisée publiquement dans la haute école ou dans l'institution universitaire : «Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié.»▸

Thématique 1 : Les grands courants pédagogiques au travers de pédagogues de référence

Référence : F. SOLOT (2003) HEPL André Vésale.

Globalement, les deux conceptions essentielles de l'éducation sont : **l'éducation traditionnelle** et l'éducation selon **les méthodologies actives.**

Il y a quelques siècles, on employait les termes « nourrissement » et « institution » lorsque l'on parlait d'éducation. Le terme « éducation » vient du latin « ex duccerer » ➔ « tirer hors de.. ». Le terme « élever » est également employé ➔ « porter de bas en haut », donner de l'éducation, former.

Auparavant, le terme « pédagogie » décrivait « l'art d'instruire et d'élever » les enfants. À présent, on parle plutôt de Sciences de l'Éducation. « *Elle se définit comme une théorie de l'enseignement qui s'est imposée à partir du 19ème siècle comme science de l'éducation, ou didactique expérimentale, et s'interroge aujourd'hui sur les conditions de réception du savoir, sur le contenu et l'évaluation de celui-ci, sur le rôle de l'éducateur et de l'élève dans le processus éducatif et plus globalement sur les finalités de cet apprentissage* ». (Solot, 2003).

La pédagogie, c'est aussi l'ensemble des méthodes qui recherchent les conditions optimales d'enseignement. C'est un rapport entre l'enseignant, l'enseigné et un savoir. Soit l'enseignant « déverse » son savoir, soit il permet à l'apprenant de se l'approprier.

Les premiers systèmes d'enseignement étaient basés sur la formation générale de l'homme et du citoyen plutôt que sur la transmission de connaissances strictes. Les techniques utilisées étaient la « **dialectique** » et la « **maïeutique** ».

➔ ***Les apprenants feront une recherche en groupe concernant ces deux concepts.***

Durant le moyen âge, on parlait plutôt de la « **scolastique**[10] », les méthodes mettaient l'accent sur la communication maitre-élève et étaient centrées sur la transmission de la foi. Cette méthode privilégiait la mémorisation et l'imitation.

À la suite de cela, Comenius présenta une méthodologie reposant sur la « **didactique**[11] **».** Il proposait alors de mettre en œuvre un système d'éducation qui permettrait la progression morale et intellectuelle de l'élève.

Plus tard, avec l'arrivée de Jean-Jacques Rousseau, la réflexion sur la pédagogie a pris un véritable essor. Celui-ci a mis en évidence la spécificité de l'enfant comme un être ayant des besoins et des satisfactions spécifiques. Pour Rousseau, la mission du pédagogue était d'observer les dispositions de l'enfant et d'en favoriser le développement.

[10] Enseignement organisé sous la juridiction de l'église.
[11] Théories et méthodes concernant l'enseignement de manière générale, ou d'une discipline en particulier.

1. Comenius (1592 – 1670)

Ses publications pédagogiques ont eu du succès dans toute l'Europe jusqu'à la fin du 19ème siècle.

Comenius voulait assurer le bien être de la famille et de l'état et « faire un homme meilleur ». Il pensait que tous les individus devaient se sentir responsables de l'éducation, ce n'est pas seulement l'affaire des enseignants. Les idées de Comenius ont permis de créer une vraie démocratie dans les écoles. Il est à la base des projets basés sur l'autonomie et le développement de la personnalité.

Comenius prône également le fait que l'éducation doit respecter le processus de développement de l'enfant ➔ il faut enseigner ce que l'enfant est prêt à recevoir. Il prône aussi « l'éducation pour tous » ➔ tous les enfants sont capables d'éducation.
Il ne faut pas séparer le manuel du mental, le savoir et le savoir-faire, il déclare qu'il faut se servir de l'expérience pour enseigner.

Comenius a le projet d'organiser l'éducation : elle doit être nationale, avec un **tronc commun**, organisée en 4 degrés :

- **Pour le petit enfant** : il faut lui apprendre des comptines, des poésies, des chants et le laisser jouer. Il propose la création d'une école maternelle de 1 à 6 ans.
- **Pour l'enfant** : il doit y avoir une école élémentaire par village et on y exercera la mémoire et l'imagination. Il faudra toujours associer la main à la parole et à l'expérience au sein de tous les apprentissages scolaires.
- **Pour l'adolescent** : il y aura « un gymnase » dans chaque ville et on y apprendra la dialectique[12], la grammaire, la rhétorique, les sciences, les arts. L'école fonctionnera 4 heures par jour, le reste du temps sera consacré aux travaux manuels, aux jeux et aux activités sportives.
- **Pour les adultes** : c'est l'académie et les voyages dans les autres provinces ou états. On apprend la médecine et le droit. Il faut partir des actes, des faits et donner le bon exemple.

Il met en œuvre des méthodes selon les principes de l'éducabilité de chacun, de l'évaluation formative, de formation générale, d'enseignement mutuel et de formation continue.

« *Que dans les écoles on apprenne à écrire en écrivant, à parler en parlant, à chanter en chantant, à raisonner en raisonnant*, … »

Comenius était considéré par Piaget comme le fondateur de la pédagogie différenciée.

[12] De manière générale, la dialectique est l'art de discuter et de dialoguer (Philocours : http://la-philosophie.com. Consulté 10/2014).

2. Jean-Jacques ROUSSEAU (1712 – 1778)

L'objectif de la méthode proposée par Rousseau est de faire « un homme vrai, libre et heureux », en procédant par étapes, en suivant l'évolution naturelle de chaque individu. Il rejette également l'accumulation de savoirs inutiles et préconise une certaine « oisiveté » qui selon lui, permet à l'être de rester fidèle à sa vraie nature. L'éducation de la fille est spécifique à sa nature féminine : la faire exister par et pour les besoins des autres, l'homme en particulier.

Dans ses ouvrages, il parle de l'importance de l'allaitement maternel, des mouvements libres dans les vêtements, il explique également qu'il faut élever les enfants sans hâte. Il prône plutôt l'individualisation concernant l'éducation.

En ce qui concerne l'enfant de 2 à 12 ans, l'éducation des sens est très importante, avant l'éducation de l'esprit. Chez lui aussi le jeu occupe une place prépondérante. Entre 12 et 15 ans, l'éducation intellectuelle doit être utilitaire et pratique, il s'agit de donner le goût de la science, l'enfant doit trouver par lui-même en réalisant des expériences et surtout en comprenant leur utilité. Pour la jeune fille, l'éducation est plus traditionnelle (dentelle, cuisine, …).

Pour Rousseau, le pédagogue sera observateur et respectera la liberté intérieure de l'enfant. En effet, l'éducation doit être joyeuse et l'enfant heureux. Il met l'accent sur l'importance de la nature qui se charge de l'enseignement : grandir au grand air, s'aguerrir avec le froid, faire une gymnastique naturelle en liberté. Tout doit être proportionné aux forces de l'enfant, les expériences doivent être graduées ➔ l'éducation est progressive en faisant appel à la réflexion et à l'initiative de l'enfant car l'intelligence n'assimile que ce qu'elle découvre par elle-même. On peut dire que son système d'éducation préconise la liberté, à la place de l'autorité, pour permettre à l'enfant de réaliser ses potentialités de façon autonome en lui donnant l'occasion d'expérimenter par lui-même, et de ce fait, de s'approprier la connaissance.

Il recommande aux enseignants : « *Qu'il ne sache rien parce que vous lui avez dit mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente* ». (Rousseau, in Chalvin, 1996). Il affirme que l'homme naît bon et libre et que l'ordre social l'engage dans un processus de dégénérescence.

3. Johann Heinrich PESTALOZZI (1746 – 1827)

Il était préoccupé par l'éducation des petits enfants et des mères. À 23 ans, il créée une maison pour enfants pauvres à Neuhof (Allemagne). Ils y font du filage, du tissage et des apprentissages scolaires. Les élèves vivent de leurs travaux ➔ PESTALOZZI gère la production et s'occupe de vendre les produits finis en ville. Quatre années plus tard, il devra fermer et vendre car il représente un concurrent pour les fermiers voisin. De plus, les parents désirent « récupérer » leur enfant qui à présent ramène de l'argent.

En 1798, il crée un orphelinat et y accueille 80 garçons où alternent les apprentissages scolaires et manuels. Deux ans plus tard, il ouvrira un institut pour la formation des maitres.
Entre 1806 et 1825, il gèrera un collège de 150 élèves et 20 enseignants.

Pestalozzi pense que l'homme est égoïste et qu'il est important de développer des forces individuelles pour aller à l'encontre de la massification de l'état. Il croit cependant à la nécessité de partir des besoins de l'enfant et de ce que la nature met à la disposition de l'homme pour apprendre ➔ l'enseignement doit suivre la voie du développement, de l'individualité de chacun.

Selon Pestalozzi, il y a trois démarches :

- Connaitre, pour se dégager des impressions confuses et construire un univers de lois ;
- Pouvoir, c'est-à-dire la capacité d'œuvrer par soi-même ;
- Vouloir, par le développement de la sensibilité avec et contre les contingences de ce monde.

Ses lois principales sont :

- **La simplification élémentaire** ➔ il faut démarrer des éléments de base.
- **La loi de l'induction** ➔ il faut partir du niveau où se trouve l'individu pour suivre son développement.
- **La loi de la proximité** ➔ l'apprenant doit avoir la possibilité de faire des expériences sensibles dans son environnement immédiat, cela permet une certaine autonomie dans les acquisitions.
- **La loi de l'activité** ➔ les acquisitions ne se manifestent qu'à travers la mise en œuvre.

PESTALOZZI met en place l'enseignement mutuel où l'enfant qui a acquis un savoir, savoir-faire, le met à la disposition de l'autre. Il a posé les jalons de l'enseignement primaire moderne et a été profondément influencé par ROUSSEAU.

Pour lui, le rôle de l'enseignant était d'apprendre à développer l'individualité de l'enfant plutôt que d'essayer de lui transmettre des connaissances.

Il a associé aux autres apprentissages une forme d'éducation physique pour développer les mouvements du corps, cela occupait plusieurs heures par jour. Il s'agissait de maitriser certains gestes fondamentaux : frapper, jeter, pousser, tirer, tourner, tordre, brandir, …

4. Friedrich FRÖBEL (1782 – 1852)

Il est le créateur du jardin d'enfants et d'un système très complet de jeux éducatifs qui permettent la concentration, développe l'imagination et la force. Il a travaillé avec PESTALOZZI durant 4 ans et a ensuite fondé l'institut général allemand pour l'éducation, au sein duquel il a mis en place une méthode éducative pour les enfants de 3 à 7 ans. En 1837, il ouvrait le premier « jardin d'enfants ».

Au sein de son institut d'éducation, on fait beaucoup de sports, de promenades à la campagne, l'éducation y est libre et on suscite l'activité de l'enfant plutôt que l'accumulation de connaissances.

Il s'intéresse surtout aux petits enfants et passe plusieurs heures à observer les bébés, c'est à partir de cela qu'il construira sa pédagogie. Il devra cependant cesser ses activités car il sera accusé de prôner l'athéisme et le socialisme.

Selon FROEBEL, l'enfant est le principal agent de son développement et il se développe par son activité propre. L'éducation doit amener l'homme à bien se connaitre. Il dit également que l'ordre et la liberté sont deux éléments essentiels dans l'éducation.

Sa méthode éducative repose sur le jeu car, selon lui, l'enfant y manifeste le plus profond de son être et c'est par celui-ci qu'il réalise des apprentissages. En effet, il y exerce ses sens, les premiers éléments de sa pensée, ainsi que sa force physique et intellectuelle. Au jardin d'enfants, chaque jeu est accompagné d'un chant.

Il y a aussi un « jardinet » pour chaque enfant ➔ on apprend à travailler, on sème et on récolte, on apprend la vie sociale. Les enfants disposent de ce qu'ils récoltent.

L'idée centrale de FROEBEL, ce sont diverses activités orientées vers le même objet ou à partir de lui, en le découvrant graduellement dans toutes ses parties (la causalité, l'origine, le devenir, le sens, …). Les sujets abordés sont issus de la vie : la nature, les saisons, les oiseaux, les fleurs, les insectes, le sens du bien, l'amour du prochain, de ses parents, de dieu, …
Pour commencer, il se sert d'une causerie qui peut suivre un événement, ceci de manière à échanger des impressions, préciser des mots, … Il donne ensuite des explications avec des images, il illustre ce dont ils ont parlé avec des poésies, des chansons, des jeux de mime, du dessin libre. Il termine alors le travail par une création finale où tous apportent leur collaboration.

Ses idées furent difficilement acceptées et il dut également stopper ses activités.

5. John DEWEY (1859 – 1952)

Son œuvre a marqué la vie scolaire aux Etats-Unis et la pensée pédagogique dans la plupart des pays durant la première moitié du 20ème siècle.

Il a fondé une école expérimentale en 1896 où il expérimenta ses idées durant 7 ans. Il a ensuite enseigné à l'Université de Columbia jusqu'en 1930 et il a démontré que l'éducation peut être un domaine de recherche scientifique (les Sciences de l'Éducation).

Il met en avant l'importance de l'expérience qui doit répondre à deux critères :

- Le plaisir immédiat ;
- Une certaine influence sur l'expérience suivante.

➔ L'enfant doit apprendre à dégager de l'expérience les points positifs, il doit prendre conscience de l'importance de faire un plan, un projet, et il doit réaliser une construction logique dans la continuité. Tout cela permet d'apprendre à prévoir les conséquences, à observer, à donner une signification à ce que l'on observe.
Le problème avec l'éducation traditionnelle, c'est qu'elle apporte le cheminement tout prêt à l'enfant, ce n'est donc pas lui qui le construit.

Les 5 étapes de l'expérience selon DEWEY :

- La reconnaissance d'un problème ;
- La définition de ce problème ;
- La formulation des solutions possibles, des résultats possibles ;
- La mise à l'épreuve ;
- L'importance de la relation dans la pensée.

Au sein de l'expérience des élèves, la fonction de l'enseignant est de préparer la situation où les élèves seront acteurs ➔ la classe, son arrangement, les outils nécessaires.

La philosophie de DEWEY est appelée « instrumentalisme » ou « expérimentalisme ». Il s'agit de permettre à l'élève d'apprendre en faisant. Il préconisait le travail en laboratoire ou en atelier, dont le but était de favoriser la créativité et la coopération parmi les étudiants.

Il pensait qu'une société démocratique doit donner aux citoyens l'habitude d'analyser les choses par eux-mêmes et de refuser les méthodes rigides ➔ l'éducation ne prend son sens que lorsqu'elle a un débouché pratique. Il met cependant en garde en précisant que toutes les expériences ne sont pas également éducatives ➔ certaines expériences sont anti-éducatives (danger).

DEWEY fut un des pédagogues américains le plus célèbre dans son pays et dans le reste du monde. En conclusion, on peut remarquer la prévalence d'activités variées sur des programmes rigides, et la substitution de la motivation et de l'effort individuel à l'autorité et à la discipline.

6. Maria MONTESSORI (1870 – 1952)

Elle fut la première italienne à recevoir le titre de docteur en médecine en 1896. Elle a ensuite travaillé dans un service pour enfants avec déficience mentale où elle a mis au point sa méthode. À partir de 1900, elle commence à travailler avec les enfants sans déficience particulière. En 1907, elle ouvre « la maison des enfants » au sein de quartiers populaires à Rome. Elle décidera ensuite de modifier le mobilier scolaire en faisant remplacer les bancs qui, selon elle, empêchent les enfants de se mouvoir. Par la suite, elle ouvrira plusieurs écoles et sa méthode sera adaptée pour l'enseignement secondaire. Ses travaux ont eu du succès dans plusieurs pays et ses ouvrages furent traduits en 18 langues.

MONTESSORI a une confiance profonde en l'enfant et un immense respect pour sa capacité à se développer par lui-même ➔ l'enfant aurait des tendances innées à se développer.
Elle préfère le terme « travail » à celui de « jeu » car c'est à ce moment que l'enfant construit des compétences. Selon elle, la maturation de l'enfant ne peut s'exercer que par l'expérience. Elle met également en évidence l'importance de la concentration chez l'enfant qui apprend, qui doit être respectée. Elle demande qu'on n'interrompe pas un enfant quand il est concentré sur une activité. Elle déclare que les défauts des enfants sont dus aux interventions maladroites de l'adulte.

Les rôles de l'enseignant selon MONTESSORI :

- Organiser un environnement permettant à l'enfant de conquérir sa liberté.
- Observer et guider, mais ne jamais interrompre l'enfant, celui-ci perdrait alors son élan.
- Il faut laisser l'enfant face à la difficulté pour qu'il ait l'occasion de la surmonter par lui-même.
- Elle met l'accent sur l'aménagement de l'environnement : l'organisation, l'ordre, la réalité, la nature, l'atmosphère, la communauté, un matériel bien pensé, la vie, et surtout : la liberté.
- Les enseignants devraient avoir une belle prestance, être bien soignés, …

Le contenu de sa méthode :

- Le ménage, les soins aux animaux, aux plantes ➔ l'enfant repère si tout est en ordre ;
- Les exercices de grâce : aller et venir, se saluer, marcher sur une ligne, apprendre à avoir un bon maintien ;
- Les causeries : les enfants racontent pendant que l'enseignant interroge ➔ on y apprend à écouter et à ne pas parler de n'importe quoi ;
- La gymnastique, l'éducation musculaire et la respiration ;
- Le contact avec la nature par le jardinage ;
- Les travaux manuels, la poterie par exemple.

Au sein de sa méthode, la discipline est active, part des faits réels, sans intervention de l'adulte, du moins le moins possible. Il n'y a pas de place pour le maître qui enseigne et qui déverse son savoir ➔ seulement des adultes qui aident l'enfant à travailler et présentent le matériel didactique au moment opportun. MONTESSORI a mis au point une série de matériels pédagogiques au service de l'enfant : cubes, cylindres, tablettes d'encastrement, chiffons, lettres mobiles, …

En résumé, **les principes fondamentaux de sa méthode sont** : la discussion entre enfants, l'autonomie, la verbalisation, le respect du rythme et des motivations de chacun, rendre l'élève acteur de ses apprentissages, la confiance et la réciprocité dans la relation pédagogique.

7. Ovide DECROLY (1871 – 1932)

Il était médecin, spécialisé dans les maladies mentales. Il s'intéressait aux enfants avec déficience intellectuelle. En 1901, il fonde un institut pour les enfants déficients. Plus tard, en 1904, il sera inspecteur des classes spéciales de la ville de Bruxelles. Dans les années 20, il fut professeur de psychologie à l'ULB. En 1922, il est allé rencontrer DEWEY aux Etats-Unis et a traduit un de ses livres en français. En 1930, il a mit au point sa méthode qui pourra être utilisée jusqu'à l'université. Il a notamment créé ***la méthode globale de lecture***.

Il va rechercher un moyen d'enseigner de manière plus cohérente, en guidant l'enfant et en lui laissant prendre des initiatives, en partant de ses propres besoins.

En ce qui concerne sa méthode, **sa démarche éducative possède 3 étapes** :

- **L'observation** : il s'agit de mettre l'enfant en contact avec des matériaux, des objets et des faits pour en extraire les propriétés. Pour cela, il s'agit d'organiser des excursions, des visites où on prend des notes, des photos. On apprend à observer, on met en lumière les mots nouveaux et on les précise. À partir de ces mots nouveaux, on approche la lecture et l'écriture. Il s'agit également de comparer, mesurer et classer, cela permet d'approcher le calcul et les mathématiques. On compare les formes, les volumes, les couleurs, les odeurs et les gouts ➔ cela permet de réaliser des sériations. À partir de l'observation, on peut également approcher la biologie, la physique et la chimie.

- **L'association** : il s'agit de la mise en rapport avec ce que l'enfant sait déjà ➔ la confrontation des connaissances acquises avec des données plus abstraites. À partir de là, on peut chercher les causes et les effets. Par cette méthode, on va également voir ce qui se passe ailleurs, et on aborde la géographie. En allant voir ce qui s'est passé avant, on aborde l'histoire.

- **L'expression** : il s'agit de la traduction des idées, des sensations, par des textes, par le langage, le dessin, la création artistique. Cette élaboration peut se terminer par un exposé au groupe, ou alors par l'élaboration de dossiers.

Selon ce pédagogue, il y aurait trois temps dans le processus d'apprentissage. Il s'agit de partir de ce qui est proche de l'enfant pour aller au plus lointain ➔ Il faut donc partir de ce qui entoure l'enfant directement.
Au sein de la méthode de DECROLY, la classe est un atelier où les murs appartiennent aux enfants et où on peut déplacer les mobiliers. Les tables sont plates, on ne travaille plus sur des bancs inclinés. Il dit que la classe est partout : à la cuisine, au jardin, à la ferme, à l'atelier, au magasin, au musée, …
L'enfant travaille de manière autonome mais est soutenu dans ses projets et encouragé. Il voit l'école comme un milieu social, une mini société. Il s'agit de l'éducation morale où les enfants ont des responsabilités dans la bonne marche de l'école : ils peuvent prendre des initiatives, il y a des comités d'enfants où des décisions sont votées. Il y a des responsabilités collectives pour le jardin, le matériel et le poulailler. DECROLY prévoit également des sports et des jeux, du théâtre, l'organisation d'un orchestre. Les enfants organisent des fêtes ➔ l'école est ouverte.

En fonction des phases de l'activité, **le travail est organisé** :

- **Collectivement** : les problèmes se posent ou sont posés à tous ;
- **En équipe** : lors des travaux de recherche ➔ les enfants confrontent leurs réponses, cherchent les erreurs, comparent les procédés ;
- **Individuellement** ;
- **Recherches personnelles** : pour répondre aux intérêts particuliers de chacun ➔ développement de l'initiative.

En ce qui concerne la discipline, l'école doit être une démocratie où les enfants s'entraident et où la discipline est une chose appropriée à une fin ➔ les règles de vie et les sanctions sont établies par ceux qui doivent les appliquer et les faire appliquer. Pour ceux qui ne respectent pas les règles, pas de punition, ni de « mauvais points », mais une réparation appropriée à la nature de la faute, décidée suite à un entretien.

8. Célestin FREINET (1896 – 1966)

Il débuta des études d'instituteur et fut grièvement blessé durant la guerre. De cette expérience, il aura une aversion envers les ordres et la discipline imposée. Il ira ensuite observer les modes d'enseignement dans divers endroits : Allemagne, Suisse, URSS.
Il cherchera une méthode pour susciter la curiosité de ses élèves, pour les mobiliser et les motiver. Pour cela, il mettra en place différentes méthodes et outils ➔ « ***le matérialisme pédagogique*** » :

- La correspondance scolaire (1926) ;
- L'imprimerie dans la classe (1924). Au moyen de la rédaction d'un journal, il introduira l'orthographe, le style et les règles de grammaire.
- Le cinéma (1927) ;
- Les éditions pour enfants (1927) ;
- L'appareil photo ;
- Le magnétophone ;
- Le projecteur de diapositives ;
- La caméra ;
- Le chevalet (peinture) ;
- La caisse à outils ;
- La radio et les disques (1928).

Ces activités s'organisent et se gèrent au sein d'une coopérative autogérée. En effet, un conseil de classe est organisé avec les élèves qui gère l'organisation du travail, le suivi de celui-ci, la vérification de son achèvement et la régulation de la vie de groupe au sein de la classe et de l'école ➔ « ***la vie coopérative*** ». Ces activités ont pris de l'ampleur et se sont internationalisées.

Son objectif est de « construire l'école du peuple » et cela sera très mal accueilli par les conservateurs ➔ FREINET sera déplacé de son école. Un an plus tard, il ouvrira une école privée à Vence.

La pédagogie FREINET organise la classe pour que les élèves apprennent à leur rythme, de manière à réduire les réactions fréquentes de rejet du système scolaire et les problèmes de discipline ➔ les élèves choisissent le moment d'aborder le travail qu'ils ont à réaliser.

FREINET prônait le « **tâtonnement expérimental** », qui met en œuvre à travers un processus complexe d'essais et d'erreurs constamment évalué et réajusté, un « raisonnement hypothético-déductif » ➔ ce que l'élève a découvert au cours de ses tâtonnements multiples et variés est mieux acquis car il s'est approprié ces connaissances. Il fonde également sa méthode sur la non-dissociation de l'affectif et de l'intellectuel dans les apprentissages.

Dans les classes FREINET, il y a un plan de travail hebdomadaire qui permet à l'élève de suivre son travail et d'accéder à plus d'autonomie. Ce plan est établi en concertation avec l'enfant. Il a également mis en place l'autocorrection qui devait permettre d'alléger la charge de l'enseignant, et apprendre à l'élève, en se corrigeant, à s'autoévaluer et à essayer de comprendre l'origine de ses erreurs.
FREINET sera un des premiers à s'occuper de l'organisation matérielle de la classe, notamment en supprimant l'estrade et en s'installant parmi les élèves.

9. Lev Semenovitch VYGOTSKI (1896 – 1934)

Il était docteur en Psychologie et a travaillé un certain temps à l'université de Moscou. Il a également enseigné à Leningrad. Il s'est intéressé durant dix ans aux enfants malentendants avec retard développemental, aux pathologies de la parole, et à la schizophrénie.

VYGOTSKI s'est intéressé de manière importante aux travaux réalisés par PIAGET. Il a travaillé à propos de l'enseignement et de l'apprentissage des concepts scientifiques. Il expliquait que ces concepts sont transmis par le langage, ont une portée générale, et forment des systèmes, au contraire des « concepts quotidiens » qui se forment dans l'expérience, ont une portée immédiate, sont peu abstraits et ne forment pas de système.

Il a introduit le concept de « **zone proximale de développement** » ➔ le niveau de développement actuel de l'enfant est déterminé par les problèmes qu'il peut résoudre seul, sans aide. Le niveau potentiel est défini par les problèmes qu'il n'est pas encore capable de résoudre seul, mais qu'il peut résoudre en collaboration ➔ l'écart entre ces deux niveaux est « la zone proximale de développement », c'est ici que devraient intervenir les processus d'apprentissage et les activités d'enseignement.

Il a également étudié l'apprentissage de la langue écrite ➔ il est important pour l'enfant qui apprend à lire de repérer les différentes fonctions de l'écrit : lecture de journaux, de romans, modes d'emploi, notices, … Il pense qu'il y a beaucoup de lacunes à ce niveau là. Concernant les représentations de l'apprentissage (durée, phases, difficulté), il déclare qu'il est important de se représenter de manière réaliste comment on apprend.

Aujourd'hui, VYGOTSKI fait partie de la culture psychologique mondiale en matière d'éducation. Il constitue notamment une référence dans le domaine des rapports entre le langage et la pensée. Pour VYGOTSKI, la pensée tend à unir une chose à une autre, à établir un rapport entre les choses.

10. Alexander SUTHERLAND NEILL (1883 – 1973)

Il est instituteur et en 1921, il a fondé une première école. En 1924, il a créé en Angleterre l'école de « Summerhill » d'abord à Lyme Regis, puis dans le Suffolk en 1927. Il a élevé sa fille au sein de son établissement, au milieu d'environ 50 graçons entre 5 et 17 ans.

Il a été influencé par les théories de Freud et il appliquait une méthode de compréhension psychanalytique pour l'éducation des jeunes, surtout pour les enfants dits « difficiles ». Ses conceptions s'opposaient à l'éducation traditionnelle et répressive de l'époque et étaient fondées sur les principes de liberté et de responsabilité personnelle.

NEILL parle de « *l'enfant prisonnier* » et dit que c'est celui qui est façonné, conditionné, discipliné et refoulé. Il est assis devant un pupitre ennuyeux, dans une école ennuyeuse. Plus tard, il sera assis devant un bureau encore plus ennuyeux, ou alors il travaillera à la chaine dans une usine. Il dit que cet être sera docile, prêt à obéir à toute autorité, craignant la critique, acceptant ce qui lui a été enseigné, sans jamais se poser de questions. Il dit enfin que cet individu passera à ses enfants tous ses complexes, ses peurs et ses frustrations.

NEILL a étudié la psychologie infantile et il déclarait que le refoulement est la cause principale des difficultés de comportement des enfants ➔ la solution est donc la liberté. Il pense qu'un des drames de l'éducation est la notion de « *deux poids, deux mesures* » appliquée par les adultes qui se permettent des agissements qui sont interdits aux enfants. Selon lui, l'enfant ne peut pas comprendre cela car sa notion de justice est d'un seul bloc : *si mon frère ainé a le droit de se coucher tard, alors moi aussi.*

Il dit que l'enfant n'est pas un adulte en miniature et que l'enfance est l'âge de l'égocentrisme, du plaisir de l'instant ➔ l'enfant ne peut pas se projeter dans le futur, ou se mettre à la place des autres, car il n'est pas mûr. Il préconise de le laisser courir, crier, chanter et manger comme il l'entend. L'éducation à l'autonomie oblige à poser un regard positif sur l'enfant.

NEILL explique que le fait de laisser un enfant faire ses propres expériences ne décharge pas l'adulte de sa responsabilité de référent ➔ il faut être disponible pour aider l'enfant, mais souvent en position de retrait. En ce qui concerne la scolarité, il se demande pourquoi on oblige tous les enfants à réaliser les mêmes apprentissages en même temps. Par exemple, on apprend à lire aux enfants à 6 ans ➔ pourquoi pas avant pour ceux qui sont intéressés, et pourquoi pas plus tard, pour ceux que cela n'intéresse pas encore. NEILL pense que tout enfant peut apprendre s'il est motivé par ce qu'on lui propose.

Concernant les jouets, il dit que les enfants en possèdent trop, et que les jouets couteux sont inutiles. De même, il déclare qu'il ne faut jamais montrer à un enfant comment fonctionne un jouet, l'important est qu'il cherche et découvre par lui-même (pédagogie active). L'enfant peut jouer avec des objets de la vie courante et être tout aussi intéressé (ex : des ustensiles de cuisine : cuillères en bois, …).

Nous pouvons remarquer que les principes de NEILL sont difficiles à mettre en place dans nos sociétés. Pour cela, il faudrait que l'on puisse se remettre en question, ainsi que notre manière d'éduquer. Cela nécessite aussi de la tolérance, de la patience, du respect, et de la considération pour l'enfance. Ce qui a le plus choqué dans le modèle de NEILL est le fait, pour l'enfant, de pouvoir choisir de ne pas aller en classe. En effet, à Summerhill les enfants n'étaient pas obligés d'aller en cours ➔ il était hors de question de forcer un enfant à faire ce qu'il n'avait pas envie de faire, **sauf quand il était question de sécurité**. Selon NEILL, l'enfant qui n'a pas envie d'aller à l'école car il préfère ce jour-là jouer au bac à sable, n'y fera rien de bon, et n'apprendra rien si on l'y oblige.
À Summerhill, les décisions étaient prises par le conseil de l'école où tous les participants étaient sur le même pied d'égalité (élèves et enseignants).

11. Carl RANSOM ROGERS (1902 – 1987)

Il a développé **l'approche non-directive** et **l'approche centrée sur la personne**.
Il était psychologue et a mis au point en 1951 une méthode psychothérapeutique fondée sur la non-directivité. Le but était de mettre en évidence les sentiments confus du patient et de les clarifier ➔ le patient sait mieux que quiconque ce qui est important pour lui.

Dès 1928, il travaille en tant que psychologue et devient directeur du « Child Study Department » en 1937. À partir de 1940, il enseigne au sein des universités de l'Ohio et de Chicago et il approfondit sa théorie de la non-directivité. En 1961, il part pour l'université du Wisconsin. En 1968, il crée le « Center for Studies of the Person ».

Concernant son enseignement, il demande à ses étudiants de déterminer l'orientation et le contenu des cours et accorde une large importance à l'expérience. En effet, il pense que chaque personne contrôle son propre développement et possède un instinct de croissance ➔ il faut créer un environnement qui favorise cette croissance. Ses cours étaient des réunions par petits groupes où on s'apportait mutuellement des informations complètes sur des sujets dignes d'intérêt.

Pour ROGERS, il faut aider les étudiants à prendre des initiatives, à assumer leurs responsabilités, à faire des choix, à s'adapter aux situations, à avoir recours à l'expérience et à travailler de manière coopérative. Pour ce faire, il dit qu'on ne peut enseigner directement à une autre personne, mais qu'il faut faciliter son apprentissage, qui doit être perçu par l'apprenant comme nécessaire. De plus, il faut que celui-ci se sente en confiance. Enfin, il faut que la situation éducative ne soit pas liée à une menace ➔ l'enseignement doit reposer sur des relations positives.

ROGERS pense que la situation pédagogique ne peut consister à de l'enseignement magistral à de grands groupes. Selon lui, les humains ont une capacité naturelle d'apprendre aussi longtemps que le système scolaire ne détruise cet appétit. L'enseignant doit reconnaitre et accepter ses propres limites, exprimer ses sentiments, être authentique et empathique. ROGERS s'est également intéressé au travail de groupe et à l'autoévaluation.

La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire

3e congrès des chercheurs en Éducation
Bruxelles, mars 2004

Rolland Viau
Université de Sherbrooke (Québec)

Comme le titre de la conférence le laisse voir, je m'attarderai durant l'heure qui vient à la thématique de votre 3ième congrès : (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. En faisant précéder le verbe «trouver» par le préfixe RE, le comité scientifique du congrès suppose que le plaisir d'enseigner et d'apprendre a diminué dans les milieux scolaires. Je fais partie de ceux qui pensent effectivement que les élèves d'aujourd'hui ont moins de plaisir à apprendre tout comme leurs professeurs ont moins de plaisir à enseigner que par le passé. Je ne voudrais cependant pas que l'on tombe dans le piège de croire que tout était mieux dans «notre» temps, car le plaisir d'apprendre et d'enseigner à l'école d'antan n'était sûrement pas ressenti par tous. Il ne faut pas oublier que nous tous ici sommes les gagnants du système et qu'un grand nombre de nos camarades de classe n'avaient qu'un but en tête : quitter l'école. Il en était probablement ainsi pour certains enseignants. Quoi qu'il en soit, en tant que chercheurs en éducation il importe que nous nous penchions sur la question et que par nos recherches, nous aidions les élèves et les enseignants à trouver, ou à (re)trouver, le plaisir d'apprendre et d'enseigner.

Je propose que l'on examine une des conditions essentielles au plaisir d'apprendre ou d'enseigner : la motivation à le faire. Ainsi, d'entrée de jeu, j'avance que le plaisir que les élèves peuvent ressentir à apprendre et les enseignants à enseigner est une conséquence que je qualifie d'émotive de leur motivation en contexte scolaire.

La conférence portera donc sur la motivation à apprendre et à enseigner en contexte scolaire. Le premier objectif vise à examiner les facteurs externes à l'élève qui influent sur sa dynamique motivationnelle. Je m'attarderai aux trois principaux soient les activités pédagogiques qui leurs sont proposées en classe; les pratiques évaluatives qui leur sont imposées et, enfin, l'enseignant.

Le deuxième objectif consiste à vous proposer ma lecture de la dynamique motivationnelle qui anime les enseignants et d'analyser avec vous pourquoi chez bon nombre d'entre eux cette dynamique est négative plutôt que positive. Mais revenons d'abord au premier objectif.

1. Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle des élèves

Pour atteindre le premier objectif, je vous invite à me suivre dans les trois questions qui ont dirigé et qui orientent encore mes travaux de recherche sur la motivation. Ces trois questions sont :

1. Quels sont les principaux déterminants de la dynamique motivationnelle qui anime un élève en situation d'apprentissage scolaire?
2. Quels sont les facteurs externes qui influent sur ces déterminants?
3. Pourquoi un grand nombre de grands chercheurs scientifiques ont-ils détesté l'école?

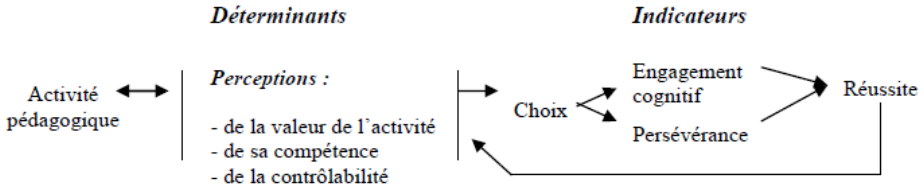
Cette dernière question peut paraître bizarre lorsqu'on la compare aux deux autres, mais elle s'inscrit bien dans mes intérêts de recherche qui portent sur les facteurs qui influent sur la motivation des élèves. En étudiant la motivation et la démotivation à apprendre de grands scientifiques tels que Charles Darwin, Albert Einstein et Carl Jung, j'espère mieux comprendre pourquoi des jeunes d'ajourd'hui, fascinés par la quête du savoir et à qui l'on prédit une brillante carrière scientifique, ne font rien qui vaille à l'école. Déjà, les premiers résultats qui se dégagent sont très intéressants. On verra entre autres lors de cette conférence, l'importance de l'effet «enseignant» sur la carrière de ces grands scientifiques.

1.1 Quels sont les principaux déterminants de la dynamique motivationnelle qui anime un élève en situation d'apprentissage scolaire?

D'approche sociocognitive, j'ai pour principe que la motivation de l'élève est un phénomène dynamique qui est animé par l'interaction entre ses perceptions et des facteurs liés à son environnement scolaire, familial et sociétal. Avant d'étudier ces facteurs, j'ai eu comme projet de mieux connaître le fonctionnement interne de la motivation chez l'élève.

À la lumière des études contemporaines sur la motivation en contexte scolaire, j'ai mis d'abord en relation les principaux déterminants et indicateurs qui s'avéraient les plus pertinents à considérer. Préoccupé à aider les enseignants, je me suis donné comme devoir de faire un modèle économique et fonctionnel, c'est-à-dire un modèle ne mettant en relief que les composantes essentielles. Ce modèle, que certains connaissent car il a été publié ici en Belgique en 1998 aux éditions De Boeck (Viau, 1998a), s'illustre de la façon suivante.

FIGURE I : LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ÉLÈVE



Ce modèle tente de décrire la dynamique motivationnelle qui anime un élève lorsque celui-ci accomplit une activité pédagogique. Comme on peut le voir, cette dynamique prend principalement son origine dans les perceptions qu'a un élève de l'activité pédagogique qui lui est proposée. Trois perceptions se dégagent des nombreuses recherches menées durant ces deux dernières décennies: la perception qu'a l'élève de la valeur de cette activité pédagogique, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et la perception qu'il a du contrôle qu'il exerce sur le déroulement de celle-ci.

Il serait hors propos ici de décrire en détail ces trois perceptions, mais soulignons rapidement que *la perception de la valeur d'une activité* est le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit (Eccles, Wigfield, et Schiefele,

1998). Ces buts peuvent être d'apprentissage (apprendre pour en savoir davantage) ou de performance (apprendre pour être le meilleur ou tout simplement avoir la note de passage). La perception de la valeur est également influencée par la perspective future de l'élève, concept développé par William Lens, un de vos collègues de l'Université catholique de Leuven.

La perception de sa compétence est une perception que l'élève a de lui-même et par laquelle il évalue sa capacité à accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir (Pajares, 1996; Bandura, 1993). Soulignons que la perception de la compétence n'est pas synonyme d'estime de soi. La première est spécifique à une activité ou à une matière, alors que la deuxième est un jugement général qu'une personne porte sur elle-même.

Quant à la perception de contrôlabilité, elle se définit comme la perception qu'a l'élève du contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences. Ici, entre en jeu ce que l'on appelle les attributions causales, c'est-à-dire les causes qu'un élève évoque pour expliquer ses échecs ou ses succès scolaires. Un élève qui attribue ses échecs à des causes qui lui sont externes, comme le professeur, a généralement une perception faible de contrôlabilité.

Comme l'illustre la figure I, l'élève motivé *choisit* de s'engager cognitivement dans une activité pédagogique et de persévérer. *L'engagement cognitif* correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de la réalisation d'une activité pédagogique (Salomon, 1983). On peut juger de cet effort en examinant les types de stratégies d'apprentissage auxquels il fait appel pour accomplir une activité pédagogique. Si, par exemple, il se limite à utiliser des stratégies de mémorisation, on peut considérer qu'il est peu engagé au plan cognitif. Un élève démotivé recourt à des stratégies d'évitement, c'est-à-dire à des stratégies qui lui permettent de retarder voire d'éviter d'accomplir une activité pédagogique.

La *persévérance* se traduit par le temps que l'élève consacre à accomplir une activité pédagogique: plus il est motivé, plus il y consacre du temps et plus il augmente ses chances de la réussir. Quelqu'un qui est démotivé tend à abandonner rapidement une activité ou à faire le strict nécessaire.

La *réussite* est la conséquence finale de la motivation. Généralement, un élève qui persévère et qui utilise de bonnes stratégies d'apprentissage réussit. Notons, par ailleurs, que, si la réussite est une conséquence de la motivation, elle en est également une source, car elle influence les perceptions de l'élève qui sont à l'origine de sa motivation.

À l'aide de ce modèle de la dynamique motivationnelle, nous pouvons, comme le tableau I l'illustre, mieux comprendre pourquoi certains élèves sont motivés alors que d'autres ne le sont pas.

TABLEAU I : POURQUOI CERTAINS ÉLÈVES SONT MOTIVÉS ALORS QUE D'AUTRES NE LE SONT PAS?

UN ÉLÈVE EST MOTIVÉ SI :	*UN ÉLÈVE EST DÉMOTIVÉ SI :*
— il considère la matière et les activités qui lui sont proposées *utiles* ou *intéressantes;* et — se sent *capable* de faire ce qu'on lui demande; et — a l'impression qu'il a une *certaine part* de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de ses apprentissages et croit qu'il est en grande partie responsable de ses succès comme de ses échecs.	— il considère la matière et les activités qui lui sont proposées *inutiles* ou *inintéressantes;* et/ou — se sent *incapable* de faire ce qu'on lui demande ou doute qu'il en sera capable; et/ou — a l'impression de n'avoir *aucune responsabilité* dans ce qu'on lui demande de faire et croit que ses succès ou ses échecs ne dépendent pas de lui.

Mon collègue Roland Louis et moi avons mené une étude auprès de 2400 élèves de niveaux primaire et secondaire afin de connaître leur dynamique motivationnelle à l'égard de trois activités en français : la lecture, l'écriture et l'expression orale. Les résultats de cette étude (Viau, 1998b) nous ont permis de tirer plusieurs conclusions dont celles-ci :

a) Plus les élèves avancent dans leurs études, plus leurs perceptions diminuent à l'égard des trois activités; les élèves du primaire étant ceux qui ont les perceptions les plus élevées.

b) Les perceptions des élèves varient en fonction des activités. La lecture est l'activité à laquelle les élèves accordent le plus de valeur et envers laquelle ils se sentent le plus compétents et ont le sentiment d'avoir le plus de contrôle. Viennent par la suite l'écriture et, enfin, l'expression orale.

c) La perception de contrôlabilité des élèves est la perception dont le niveau est le plus faible et ce, pour les trois activités.

Ce modèle, comme tout modèle, a des avantages et des limites. Parmi les avantages, notons qu'il est pratique et fonctionnel pour les praticiens. Il met en relation le minimum de composantes qui, selon les études d'approche sociocognitive, sont incontournables dans l'étude de la motivation en contexte scolaire. Ce n'est donc pas un modèle aux mille composantes qui souvent nous fascine, nous chercheurs, mais qui est peu utile pour un praticien. De plus, c'est un modèle de la dynamique motivationnelle et non de la motivation. Pour des enseignants, connaître les déterminants de la motivation c'est bien, mais connaître également les conséquences de ceux-ci sur les comportements d'apprentissage, c'est mieux. Enfin, il permet de faire un diagnostic plus précis des problèmes de motivation des élèves et de sortir du constat général auquel plusieurs enseignants arrivent : «Ils sont démotivés, il n'y a plus rien à faire».

Ce modèle a bien sûr des limites. D'abord, il est «micro-contextualisé», c'est-à-dire qu'il rend compte de la dynamique motivationnelle lors de l'accomplissement d'une activité. C'est donc

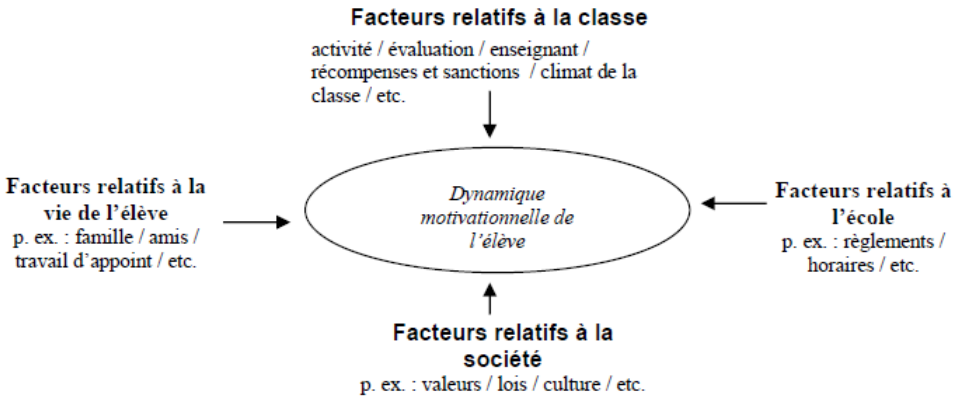
dire qu'il ne peut être utilisé pour rendre compte de toutes les motivations, comme celle d'apprendre une matière scolaire ou d'aller à l'école. De plus, elle ne tient pas compte de tous les déterminants, dont les émotions. Enfin, une des limites importantes de ce modèle réside dans l'absence, à l'exception des activités pédagogiques, des facteurs externes qui influent sur les déterminants motivationnels. Conscient de l'importance de cette dernière limite, nous nous sommes posé une deuxième question de recherche.

2.1 Quels sont les facteurs externes qui influent sur les déterminants de la dynamique motivationnelle?

Comme on peut s'en douter, la dynamique motivationnelle d'un élève est influencée par une foule de facteurs externes. Comme l'illustre la figure II, nous avons regroupé en quatre catégories ceux qui émergent le plus de la littérature nord-américaine sur la motivation: les facteurs relatifs à la société, à la vie personnelle de l'élève, à l'institution et plus particulièrement à la classe. L'intérêt d'une telle catégorisation réside dans le fait qu'elle permet de distinguer les facteurs sur lesquels les enseignants ont du contrôle de ceux sur lesquels ils en ont peu ou pas. Ainsi, on peut observer qu'ils ne sont pas les seuls responsables de la détérioration de la motivation de leurs élèves. Les parents, tout comme les décideurs politiques et les responsables administratifs des institutions scolaires, ont également leur part de responsabilité.

Un enseignant a donc peu de contrôle sur les trois premiers types de facteurs; il en a toutefois beaucoup sur les facteurs relatifs à la classe. Dès lors, ces facteurs doivent être vus par lui comme des « portes d'entrée » pour susciter la motivation de ses élèves. Les cinq principaux facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle d'un élève sont (1) les activités pédagogiques proposées en classe, (2) les modes d'évaluation utilisés par l'enseignant, (3) l'enseignant lui-même, (4) les systèmes de récompenses et de sanctions que ce dernier utilise pour susciter la motivation de ses élèves et (5) le climat de travail et de collaboration qui règne entre eux. D'autres facteurs relatifs à la classe peuvent influer sur la dynamique motivationnelle d'un élève, mais ces cinq facteurs sont les plus importants à considérer si l'on se fie à la littérature scientifique nord-américaine sur la motivation.

FIGURE 2 : LES FACTEURS QUI INFLUENT SUR LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ÉLÈVE



Nous avons décrit plus en détail tous ces facteurs dans un ouvrage sur la motivation à apprendre le français qui a été publié au Québec (Viau, 1999). Dans le cadre de cette conférence, nous aimerions porter une attention particulière sur les trois premiers soient les activités, l'évaluation et l'enseignant.

— Les activités

Dans nos travaux, nous distinguons deux types d'activités pédagogiques: les activités d'enseignement, dans lesquelles le professeur est l'acteur principal (p. ex. les exposés), et les activités d'apprentissage, dans lesquelles ce sont les élèves qui ont les rôles principaux (Viau, 1999). Compte tenu du temps qui nous est alloué, nous ne nous attarderons qu'aux activités d'apprentissage.

Les activités d'apprentissage menées en classe se présentent sous plusieurs aspects. Au primaire, elles prennent la forme d'exercices individuels, de jeux éducatifs, de lectures, de présentations devant la classe, etc. Au secondaire, elles dépendent davantage des matières. Dans les cours de français, par exemple, l'analyse et la rédaction de textes sont des activités d'apprentissage fréquemment utilisées, alors qu'en sciences, les problèmes à résoudre et les travaux de laboratoire sont privilégiés.

Aux Etats-Unis, dans les écoles du primaire et du secondaire, des chercheurs ont calculé que les élèves accomplissent au minimum 10 activités par jour. Or à la fin du secondaire, ils ont constaté qu'un élève a accompli au moins 20 000 activités. Comme le disent si bien Paris et Turner (1994): «Si la majorité des 20 000 activités sont dictées par les professeurs, peu exigeantes au plan cognitif et consistent pour la plupart à faire ce qu'un adulte exige, on devrait se demander pourquoi tant d'élèves restent à l'école, plutôt que de se demander pourquoi ils abandonnent».

Le type d'activité que l'on propose aux élèves influe sur leurs perceptions de la valeur de l'activité, sur leurs perceptions de compétence et de contrôlabilité à l'accomplir qui, nous l'avons vu précédemment, sont les principaux déterminants de leur dynamique motivationnelle. Dans une étude que nous avons menée auprès de 1082 étudiants universitaires en formation des maîtres, nous avons pu constater que ces étudiants ne percevaient pas de la même façon les activités d'apprentissage qui leur étaient proposées. Le tableau 2 fait voir les résultats obtenus.

TABLEAU 2 : MOYENNES OBTENUES (/5) ET (ÉCARTS-TYPES) POUR LES TROIS PERCEPTIONS EN FONCTION DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES CHOISIES PAR LES ÉTUDIANTS

Perception de …	*1* *Atelier (n=411)*	*2* *Apprentissage par projet (n=282)*	*3* *Étude de cas (n=191)*	*4* *Séminaire de lecture (n=88)*	*5* *Apprentissage par problèmes (n=56)*	$F_{dln/dld}$ p Comparaisons multiples (Bonferroni)
l'utilité de l'activité	3,92 (0,64)	4,25 (0,58)	4,19 (0,52)	3,82 (0,73)	3,98 (0,62)	$F_{4,1020}$=18,08 P<0,001 1 et 4 < 2 et 3 5 < 2
la compétence à apprendre par cette activité	4,31 (0,50)	4,40 (0,47)	4,38 (0,46)	4,33 (0,56)	4,33 (0,47)	$F_{4,1019}$=1,87 P=0,113
la contrôlabilité sur le déroulement	3,52 (0,88)	3,98 (0,82)	3,54 (0,84)	3,41 (0,91)	3,31 (0,91)	$F_{4,1020}$=17,14 P<0,001 2 > 1,3,4 et 5

Nous ne rentrerons pas dans les détails de ce tableau, nous aimerions juste vous faire remarquer que l'apprentissage par projet est l'activité d'apprentissage qui est perçue par les étudiants comme la plus utile, dans laquelle ils se sentent le plus compétents et sur laquelle ils ont le sentiment d'avoir le plus de contrôle. L'apprentissage par études de cas vient au second rang, alors que les séminaires de lectures, activité très appréciée par les professeurs d'université, vient au dernier rang. Pour nous, cette étude vient confirmer d'une part que les perceptions des étudiants varient en fonction des activités d'apprentissage qui leur sont proposées et, d'autre part, qu'il importe de se pencher sur les conditions motivationnelles que ces activités doivent rencontrer pour favoriser les trois perceptions qui sont à la source de la dynamique motivationnelle des élèves. Pour en savoir davantage à ce propos, nous avons examiné la littérature scientifique nord-américaine à ce sujet. Des travaux des chercheurs Stipek (1998), Paris et Turner (1994), McCombs et Pope (1994) et Brophy (1998), nous avons pu dégager les dix conditions suivantes[1].

Pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation des élèves, elle doit :

- *être signifiante aux yeux de l'élève*
- *être diversifiée et s'intégrer aux autres activités*
- *représenter un défi pour l'élève*
- *avoir un caractère authentique à ses yeux*

[1] On trouvera une description plus détaillée de ces conditions dans le livre «La motivation dans l'apprentissage du français» que nous avons publié en 1999 aux Éditions du Renouveau pédagogique au québec.

- *exiger de sa part un engagement cognitif*
- *le responsabiliser en lui permettant de faire des choix*
- *lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres*
- *avoir un caractère interdisciplinaire*
- *comporter des consignes claires*
- *se dérouler sur une période de temps suffisante*

On peut souhaiter que toutes les activités d'apprentissage proposées par un enseignant à ses élèves remplissent ces dix conditions. Il serait toutefois plus réaliste qu'il se fixe cet objectif pour des projets d'envergure ou des démarches pédagogiques complètes intégrant une séquence de plusieurs activités.

— L'évaluation[2]

Un des professeurs avec qui j'ai travaillé à l'Université de la Californie à Los Angeles (UCLA) me disait : «Si tu veux que ton enfant cesse d'écouter une émission de télévision, impose-lui après chaque épisode un examen sur ce qu'il a vu». Cette boutade illustre bien l'effet négatif que l'évaluation peut avoir sur la motivation et l'intérêt d'une personne.

Bon nombre de chercheurs considèrent que les pratiques évaluatives des enseignants démotivent l'élève à apprendre parce qu'elles sont centrées seulement sur la performance. Dans cette approche de l'évaluation, les enseignants considèrent que l'élève a appris lorsqu'il a obtenu de bonnes notes. Pour juger de sa performance, ils la comparent généralement avec celle des autres élèves : si sa note est la plus élevée du groupe, il est vu aux yeux de l'enseignant comme le meilleur ; si sa note est la plus faible, il est considéré comme le cancre de la classe. Les pratiques évaluatives centrées sur la performance de l'élève sont celles qui sont les plus souvent utilisées dans les écoles. Selon une enquête américaine, citée par Midgley (1993), 99 % des professeurs des écoles secondaires américaines évaluent la performance de leurs élèves, 26 %, les efforts qu'ils ont fournis, et seulement 18 %, les progrès qu'ils ont réalisés. On peut penser que ces résultats seraient sensiblement les mêmes au Québec si une telle enquête était menée.

Les pratiques évaluatives centrées sur la performance suscitent parfois la motivation des plus forts, mais nuisent généralement à celle des élèves moyens et faibles (Covington, 1992). Pour ces élèves, l'erreur est vue comme "une plaie" à éviter absolument, car elle réduit leurs chances «de passer». Menacés encore une fois de se retrouver au bas de l'échelle, ils oublient rapidement qu'ils sont à l'école pour apprendre et que l'on peut y trouver un réel plaisir à le faire.

On connaît les effets pervers d'utiliser les notes pour motiver les élèves. Un des plus importants réside dans le fait que les élèves ont tendance à rechercher des exercices qui leur demandent peu d'effort cognitif et à se limiter la plupart du temps à mémoriser plutôt qu'à comprendre la matière à l'étude (Lepper et Hodell, 1989). De plus, craignant d'échouer, ils sont peu audacieux dans

[2] De larges extraits de cette section sur la motivation sont tirés d'un article publié dans la revue Québec-Français intitulé «L'évaluation source de motivation ou de démotivation?» No 127, 77-79.

leurs idées et sont encore moins créatifs. Or, n'est-ce pas le reproche que l'on fait de nos jours aux élèves dans les écoles, de ne pas être imaginatifs et créateurs? Lorsque l'on regarde «l'atmosphère évaluative» qui règne dans les classes, peut-on sincèrement le leur reprocher ?

La motivation à performer ou tout au moins à «passer l'exam» a remplacé celle d'apprendre. Les chercheurs expliquent cette substitution par l'effet de surjustification. Cet effet se produit lorsque la motivation intrinsèque à apprendre d'un élève diminue à cause d'un usage abusif des notes ou des récompenses comme moyen de le faire travailler (Tang et Hall, 1995). En d'autres termes, le fait d'évaluer constamment un élève, et ce depuis le début du primaire, amène ce dernier à ne plus travailler pour le plaisir d'apprendre, mais pour les conséquences de l'apprentissage, c'est-à-dire pour les notes ou les récompenses annoncées. En fait, les nombreuses années passées sur les bancs d'école, ont amené les élèves à comprendre que ce n'est pas tant le fait d'apprendre qui est important à l'école, mais de réussir les épreuves et d'obtenir un diplôme. Comme on peut le constater, les enseignants subissent les contrecoups des pratiques évaluatives mises de l'avant par leurs prédécesseurs. En continuant cette tradition, ils ne font qu'alimenter la perception des élèves que l'école n'est pas un lieu où l'on apprend, mais une vraie cour de justice où ils se font constamment juger pour des fautes qu'ils ont commises.

Faire de l'évaluation une composante de l'enseignement qui favorise la motivation à apprendre des élèves est un défi de taille pour un enseignant. La valeur que la société accorde à la compétitivité et à la performance, la pression des parents pour que leurs enfants soient notés et l'atmosphère évaluative qui règne dans plusieurs établissements scolaires sont des arguments de taille pour les enseignants qui ne désirent pas changer leurs pratiques. Pour ceux qui désirent être rebelles et aller contre vents et marées, une piste peut être exploitée : mettre en œuvre des pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les performances seulement. Dans les pratiques évaluatives centrées sur l'apprentissage,

- l'accent est mis sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats. Le progrès accompli par l'élève devient alors un des principaux critères d'appréciation.
- la performance n'est qu'un des indices retenus pour évaluer l'apprentissage réalisé par l'élève. L'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces, le développement de l'autonomie et de la créativité deviennent des indices tout aussi importants que la performance.
- l'examen n'est plus l'outil d'évaluation par excellence. Le portfolio ou le dossier d'apprentissage, dans lequel sont colligés les travaux importants de l'élève, est considéré comme un outil plus adéquat que le relevé de notes pour évaluer le processus d'apprentissage.

Examinons maintenant un dernier facteur qui, pour plusieurs chercheurs, est le plus important : l'enseignant.

— L'enseignant

Le niveau de compétence de l'enseignant, sa motivation à enseigner, ses conceptions de l'apprentissage et d'autres traits qui le caractérisent peuvent favoriser ou nuire à la motivation de ses élèves. Mais un enseignant influence particulièrement la motivation de ses élèves par le type de relations interpersonnelles qu'il entretient avec eux. Par son sens d'honnêteté et d'équité, son humour, son respect des différences individuelles (p. ex. : le sexe) et culturelles (p. ex. : la

religion) et son empathie, il influence la motivation de ses élèves à s'investir et à persévérer dans leur travail.

Les recherches démontrent que certains enseignants ont des comportements discriminatoires envers leurs élèves qu'ils perçoivent faibles ou démotivés. Plusieurs enseignants vont en effet les critiquer plus souvent que les autres, les faire s'asseoir loin d'eux, limiter leurs contacts avec eux, se contenter de réponses inadéquates de leur part et manifester de la pitié lorsqu'ils échouent.

Ces comportements prennent souvent leur origine dans les perceptions négatives que les enseignants entretiennent envers ces élèves. À ce sujet, je vous rappelle la fameuse étude sur l'effet Pygmalion. On se souviendra que dans cette étude, il avait été dit à des enseignants que tous leurs élèves avaient passé des tests d'intelligence et que certains d'entre eux se révélaient très brillants. Après avoir désigné ces élèves aux enseignants, on étudia les comportements de ces derniers. On observa que ces enseignants, inconsciemment, portaient une attention particulière aux élèves considérés brillants, qu'ils étaient plus exigeants à leur égard, qu'ils leur posaient constamment des questions, etc. À la fin de l'année, on constata que les notes de ces élèves avaient augmenté de façon significative. Or, aucun élève n'avait passé de tests d'intelligence au début de l'année. Les élèves désignés comme «brillants» n'étaient ni plus ni moins intelligents que leurs camarades.

Qu'on se le dise, les élèves sont lucides et perspicaces; ils savent très bien distinguer les «profs» autoritaires, mais qui les respectent, de ceux qui profitent de leur autorité pour les dénigrer et les rabaisser aux yeux de leurs camarades.

Si nous revenons au plan de cette conférence, nous avons répondu jusqu'à maintenant à deux questions relatives aux déterminants de la motivation et aux facteurs externes. Attaquons-nous maintenant à la troisième et voyons comme elle vient confirmer l'importance des trois facteurs que nous venons de discuter.

1.3 Pourquoi un grand nombre de grands chercheurs scientifiques ont-ils détesté l'école?

Cela fait maintenant près de 20 ans que j'étudie la motivation en contexte scolaire. Je demeure toujours stupéfait et déçu de voir à quel point le milieu scolaire est un lieu démotivant aux yeux des jeunes.

Ce triste constat et mes dernières études auprès des étudiants en enseignement supérieur m'ont amené à orienter mes intérêts de recherche sur un groupe de jeunes : ceux qui dès leur enfance ont une motivation à apprendre hors de l'ordinaire et qui perdent cette passion au fil des années passées sur les bancs d'école. Plutôt que d'analyser leur démotivation et les facteurs qui en seraient à l'origine, je me suis dit qu'il serait intéressant cette fois-ci d'étudier le comportement de ceux qui, envers et contre tous, ont réussi à garder ce désir d'apprendre et sont devenus des sommités dans leur domaine. À cet égard, les travaux de Simonton (1994) sur les génies qui ont marqué la civilisation occidentale ont amené ce psychologue de l'histoire à constater qu'au moins 50% des grands hommes du 20e siècle n'ont pas aimé l'école, mais ont persévéré dans leur formation et leurs aspirations.

Laissant de côté les questionnaires et les collectes de données, ma dernière étude en est une de type documentaire et tente de répondre à la question suivante : pourquoi l'école a-t-elle été si démotivante pour plusieurs grands noms de la science et comment, malgré cette démotivation, ont-ils pu devenir des sommités dans leur domaine ?

Voici rapidement les hypothèses que j'ai formulées à la suite de l'étude de la vie de trois grands chercheurs : Charles Darwin, Albert Einstein et Carl Jung. On verra par la suite comment ces hypothèses peuvent nous servir à mieux cerner les problèmes de motivation que rencontrent les élèves passionnés par la recherche et l'apprentissage.

— **Pourquoi se sont-ils démotivés?**

La première hypothèse que l'on peut tirer des autobiographies et des mémoires de ces trois grands chercheurs réside dans le peu de défis que leur a proposé leur environnement scolaire. Les longs exposés auxquels ils devaient assister et le type de connaissances qu'ils devaient mémoriser ne faisaient aucune place à leur forte motivation à comprendre et à expliquer les phénomènes qu'ils observaient. Comme le souligne Einstein : «Cela tient du miracle que les méthodes d'enseignement modernes[3] n'aient pas complètement étranglé la curiosité naturelle et le besoin de découvrir.» (Einstein, 1959 : p. 17). On se rappellera que ce célèbre physicien n'assistait pas aux cours théoriques à l'école polytechnique de Zurich; il payait un de ses camarades pour prendre des notes! Quant à Darwin (1958), il affirme dans son autobiographie qu'il avait trouvé ses études de premier cycle à l'Université de Cambridge d'un ennui total à un point tel, qu'il allait à la chasse plutôt que de suivre ses cours. N'étant pas confronté à des modes d'enseignement dynamiques les incitant à exploiter leurs capacités exceptionnelles de recherche, Darwin, Einstein et sûrement d'autres grands chercheurs, ont sombré dans l'ennui.

La deuxième hypothèse réside dans l'incapacité des systèmes scolaires de leur temps à valoriser leur intérêt intellectuel. En Angleterre, au début du 19e siècle, les langues et les lettres classiques étaient les principales matières enseignées dans les écoles. Or, l'intérêt de Darwin résidait dans l'exploration et la compréhension de phénomènes naturels. Quant à Einstein, il n'a jamais eu une grande capacité de mémorisation lui permettant de se rappeler des noms, des dates et des expressions latines et grecques; pourtant c'est ce qui était privilégié dans les écoles secondaires en Suisse au début du 20e siècle. Enfin pour Jung (1973), la logique mathématique enseignée à l'école a toujours été sa «bête noire». Son intérêt pour la philosophie et les phénomènes spirituels n'a jamais été exploité ni valorisé par ses professeurs. Se rendant compte qu'à l'école on valorisait la reproduction de connaissances plutôt que la résolution de problème et constatant la pression à l'uniformisation plutôt qu'à la création, ces trois grands chercheurs en sont venus à considérer l'école comme un lieu démotivant.

La troisième hypothèse réside dans la relation problématique qu'ils ont entretenue avec leurs enseignants. Considérés comme des élèves ignorants, indisciplinés ou tout simplement amorphes, des relations interpersonnelles sous le signe du contrôle, de l'autorité et de la coercition se sont installées entre eux et leurs enseignants. Carl Jung se rappelle dans ses mémoires (Jung, 1973) qu'un jour, après avoir travaillé de longues heures sur une composition qu'il jugeait bien réussie, son professeur déclara devant toute la classe que ce texte était si bon qu'il ne pouvait pas avoir été rédigé par l'élève Jung. Il relate une autre anecdote où cette fois, le professeur trouva sa dissertation originale, mais tellement peu travaillée et fignolée qu'il affirma à Jung qu'il n'irait nulle part dans la vie! Ce que les professeurs de Jung exigeaient, c'est qu'il entre dans le moule de la conformité et se comporte comme les autres. Or, Carl Jung, comme beaucoup de savants, n'était pas comme les autres.

[3] On doit noter ici qu'Einstein a écrit ses notes autobiographiques dans les années 1945 et 1946 et que les nouvelles méthodes d'enseignement dont il fait mention ne sont pas celles que l'on connaît de nos jours.

En résumé, le peu de défi suscité par les modes d'enseignement auxquels ils ont été confrontés, l'incapacité du système scolaire à valoriser et à reconnaître leur potentiel de recherche et les relations conflictuelles avec leurs professeurs seraient les principaux facteurs qui ont amené ces éminents chercheurs à se démotiver face à l'apprentissage scolaire.

Si ces trois hypothèses se vérifient dans nos futurs travaux, elles viendront confirmer que les facteurs qui influent le plus sur la dynamique motivationnelle des élèves et sur lesquels nous devrions tout particulièrement nous pencher sont : les activités pédagogiques, l'évaluation et les relations que les élèves entretiennent avec leur enseignant.

Mais comment ces grands chercheurs s'en sont sortis pour en arriver à être des sommités dans leur domaine? Les travaux de Simonton (1994 ; 1999) démontrent qu'ils ont nourri leur motivation à apprendre en se donnant comme projet de se former eux-mêmes. Comme le souligne Darwin : «Je considère que tout ce que j'ai appris et acquis comme valeurs l'a été par l'auto-enseignement.» (Simonton 1999 : p. 120). Les travaux de Simonton, d'Ochse (1990) et de Zuckerman (1977; 1983) révèlent également que pour y arriver, ils ont utilisé les mêmes stratégies: la lecture, l'exploration et l'installation d'une relation intime et soutenue avec un ou des mentors. Le temps ne nous permet pas de passer en revue ces trois stratégies, mais j'aimerais cependant m'arrêter au dernier : la relation avec un mentor.

— Les mentors

Le premier et probablement le principal mentor de Darwin fut Henslow à l'Université de Cambridge. Dans son autobiographie, Darwin se rappelle des longues heures de discussion à l'extérieur de l'université qu'il a eues avec ce professeur de sciences naturelles et des précieux conseils qu'il lui prodigua. C'est d'ailleurs Henslow qui l'informa que le capitaine Fitz-Roy cherchait un naturaliste pour l'accompagner dans son expédition à travers le monde. Grâce au professeur Henslow et à ses investigations scientifiques, Darwin s'intégra plus tard aux sociétés savantes de Londres et trouva là enfin une communauté scientifique qui le stimula et le motiva à poursuivre ses travaux sur les origines des espèces.

Sigmund Freud fut probablement la personne qui influença le plus la carrière et les travaux de Jung. Comme ce dernier le souligne dans son autobiographie : «Nul autre parmi mes relations d'alors ne pouvait se mesurer à lui… Je le trouvais extraordinairement intelligent, pénétrant et remarquable à tous points de vue» (Jung, 1973: p. 176). Même après avoir pris une distance au regard de la théorie de la sexualité de Freud et être entré en conflit avec celui-ci, Jung reconnut que Freud «a donné à notre civilisation un élan nouveau qui consiste dans sa découverte d'un accès à l'inconscient» (p. 197).

On ne connaît pas de mentors à Einstein. Toutefois, il admit qu'à l'âge de 12 ans, il fut initié aux sciences par son oncle Jakob et par Max Talmey, un ami de la famille (Hoffman, 1972 : p. 20). Plus tard, Einstein fera de Newton, Faraday et Maxwell ses maîtres à penser et partagera ses idées avec ses grands amis dont Grossman et Besso.

Ces trois grands chercheurs ne furent pas les seuls à utiliser un mentor pour en connaître davantage et pour poursuivre leur quête du savoir. Dans une étude menée auprès de 92 prix Nobel américains, Zuckerman (1977) constata que 48 d'entre eux avaient travaillé à titre d'étudiant ou d'assistant avec un chercheur qui avait déjà obtenu un prix Nobel. Pour illustrer l'importance d'avoir un bon mentor lors de sa formation, cet auteur souligne que 11 lauréats au prix Nobel ont

eu comme mentor le grand physicien Rutherford, lui-même détenteur de deux prix Nobel. Comme on peut le constater, la majorité des grands chercheurs ont eu l'opportunité de profiter d'un mentor qui les a motivés, conseillés et guidés.

Fait intéressant, Zuckerman révèle dans son étude que ce ne sont pas tant les connaissances scientifiques que les mentors transmettent aux grands chercheurs; ces connaissances, ils les acquièrent eux-mêmes par la lecture d'ouvrages et de travaux de recherche. En fait, ce que les mentors leur communiquent, ce sont des méthodes de travail, des modes de pensée, des valeurs et des attitudes face à la recherche scientifique. De plus, tout en les amenant à avoir confiance en eux, ils leur inculquent des façons de penser et des standards de qualité qui les amènent à se dépasser.

Nous nous sommes donné le privilège d'ouvrir cette parenthèse sur l'importance des mentors dans la formation des grands chercheurs pour mettre encore une fois en relief le rôle primordial que les enseignants jouent, ou devraient jouer, dans la formation des jeunes. Les technologies de l'information actuelles et futures transformeront sûrement le monde scolaire, mais les jeunes seront toujours à la recherche de modèles et de mentors pour les guider.

En résumé

Au début de cette conférence, nous nous étions donné comme premier objectif de mieux connaître les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle des élèves. Que retirons-nous de tout ce que nous venons de dire?

Si nous voulons que tous les élèves y compris ceux qui sont avides de connaissances trouvent en l'école un lieu qui les motive à apprendre et qu'ils y prennent plaisir à le faire, il faut créer des environnements d'apprentissage fondés sur :

a) des activités d'apprentissage qui ont du sens pour eux et qui leur proposent des défis à relever;

b) des modes d'évaluation centrés sur leur processus d'apprentissage tout autant que sur les produits qui en résultent et que ces modes ne soient pas un obstacle à leur création et à leur audace;

c) des professeurs prêts à devenir des modèles d'apprentissage et des mentors.

Comme on peut le constater, le «prof» demeure la pierre angulaire d'un environnement pédagogique qui saura susciter la motivation des élèves à, non pas seulement obtenir un diplôme, mais à apprendre.

Mais en est-il capable et le désire-t-il vraiment? Certes, la majorité des enseignants sont qualifiés pour transmettre leur matière, mais ont-ils toutes les compétences nécessaires pour mettre en place des activités d'apprentissage qui motiveront leurs élèves à explorer, tenter, risquer? Avons-nous dans les écoles du secondaire et même à l'université des professeurs qui sont des modèles et des mentors qui ont eux-mêmes la passion d'apprendre et de connaître ? Autrement dit, est-ce que les jeunes voient leurs professeurs explorer, chercher, lire et surtout prendre plaisir à le faire ? N'observent-ils pas plutôt des enseignants du secondaire transmettre une matière machinalement sans trop de conviction et des professeurs d'université, plus préoccupés par l'obtention de subventions de recherche que par de réels problèmes de recherche ?

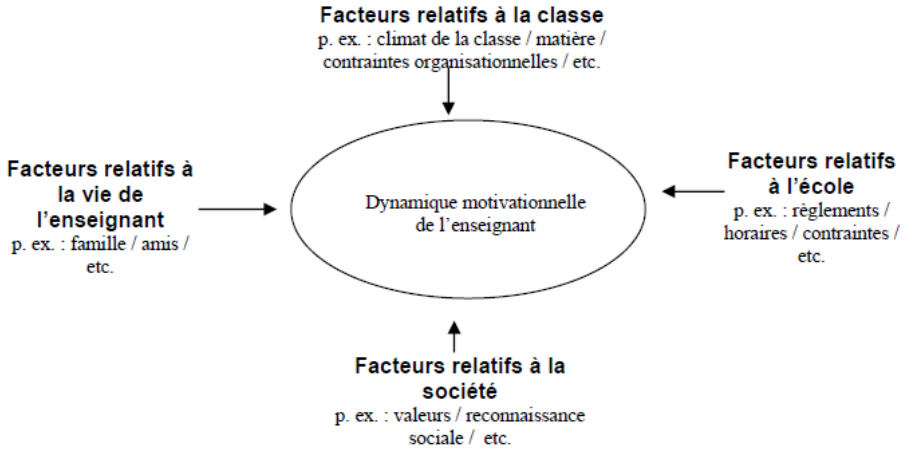
Toutes ces questions nous amènent au deuxième objectif de cette conférence qui porte sur les problèmes de motivation des enseignants eux-mêmes.

2. La dynamique motivationnelle qui anime les enseignants

Je dois vous avertir dès le départ que mes réflexions sur cette question sont plus de l'ordre de l'impression et de l'interprétation que de l'analyse scientifique. Mes travaux ont toujours porté sur la motivation des élèves et non sur celle des enseignants. De plus, ne connaissant pas le milieu scolaire en Belgique, il m'est difficile de porter un jugement sur les problèmes de motivation des enseignants dans votre pays. Ces mises en garde étant faites, voici comment je vois la problématique de la motivation des enseignants.

Depuis maintenant 25 ans que je travaille à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, j'ai eu l'opportunité de donner des cours à un grand nombre d'enseignants en exercice et de mener avec certains d'entre eux des travaux de recherche-action. Mes observations à leur égard sont simples : comme leurs élèves, plus ils oeuvrent dans le milieu scolaire, plus ils se démotivent. Cette démotivation, est-elle causée par l'usure du temps? la désillusion? la fatigue? Pour mieux comprendre ce phénomène qui touche un bon nombre d'enseignants québécois, reprenons si vous le voulez bien, le cadre de référence que nous avions pour étudier la motivation de l'élève.

FIGURE 3 : LES FACTEURS QUI INFLUENT SUR LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ENSEIGNANT



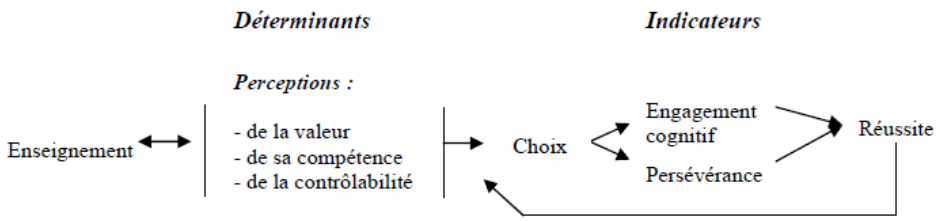
La figure 3 propose de distinguer plusieurs catégories de facteurs. Il me serait difficile de déterminer le ou les facteurs qui ont le plus de poids sur la dynamique motivationnelle des enseignants. Il serait plus approprié d'avancer l'idée que cela dépend de chaque professeur. Pour l'un, les facteurs relatifs à l'institution auront plus d'influence que les facteurs relatifs à sa vie personnelle; pour l'autre ce sera l'inverse. Quoi qu'il en soit, j'ai été tenté de regrouper les facteurs dans les mêmes catégories que celles des élèves afin de voir clairement à quel point les facteurs relatifs à la classe ont également de l'importance pour l'enseignant. J'en suis venu à

penser que les facteurs relatifs à la classe avaient un impact direct et majeur sur la motivation et la démotivation des enseignants. Certes, on ne peut ignorer les autres facteurs, mais si la classe n'est pas, ou n'est plus, pour l'enseignant un milieu stimulant, sa motivation à enseigner ne sera pas au rendez-vous. Mais comment les facteurs relatifs à la classe peuvent-ils influer de façon positive sur la dynamique motivationnelle de l'enseignant?

Pour tenter une réponse à cette question, j'adapterais maintenant la figure que nous avons utilisée pour mieux comprendre la dynamique motivationnelle de l'élève. La figure 4 reprend les composantes de la dynamique motivationnelle. À la lumière de cette figure, et en s'appuyant sur ce que nous avons dit sur les élèves, on peut penser que la dynamique motivationnelle de l'enseignant sera positive, si celui-ci : (1) valorise ce qu'il enseigne (2) a la perception qu'il est capable d'enseigner comme il le désire et (3) a le sentiment qu'il a un certain contrôle sur ce qu'il enseigne. Ces conditions à la motivation m'amènent à formuler l'hypothèse suivante pour expliquer la diminution de la motivation des enseignants.

> *Constatant le peu d'impact de leur enseignement sur leurs élèves, plusieurs enseignants se démotivent en accordant de moins en moins de valeur à la matière qu'ils enseignent et aux méthodes pédagogiques qu'ils utilisent.*

FIGURE 4 : LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ENSEIGNANT



Le peu de valeur qu'ils accordent à la matière et aux méthodes pédagogiques aura pour conséquence qu'ils mettront en doute leur compétence à aider leurs élèves à réussir et entretiendront le sentiment qu'ils ont peu ou pas de contrôle sur leur processus d'apprentissage.

Bien sûr, cette hypothèse demeure à être vérifiée, mais je vous inviterais à la considérer comme sérieuse pour les raisons suivantes. À mon avis,

a) plusieurs enseignants sont de moins en mois passionnés par la matière qu'ils enseignent et de ce fait, ils lui accordent une importance bien relative dans leur vie professionnelle. Rares sont les enseignants d'expérience qui me parlent avec passion de la matière qu'ils enseignent. Bien sûr je vois des jeunes enseignants prendre plaisir à développer du matériel pédagogique, mais rarement des «vieux» professeurs.

b) plusieurs enseignants sont de moins en moins convaincus que ce qu'ils enseignent servira à leurs élèves. À l'exception des enseignants qui oeuvrent en formation technique, je constate que les enseignants se questionnent de plus en plus sur le bien-fondé de ce qu'ils enseignent. Bien sûr, ils croient toujours à l'importance des mathématiques, de l'histoire, du français et

des autres disciplines, mais doutent de plus en plus de ce *qu'on leur demande d'enseigner* en mathématiques, en histoire, en français et dans les autres disciplines.

c) avec toutes les contraintes et les obligations institutionnelles et ministérielles qu'ils doivent rencontrer, plusieurs enseignants ne voient pas comment ils peuvent créer des situations d'apprentissage signifiantes pour les élèves. Ils disent le vouloir, mais affirment en être incapables. Eux-mêmes avouent par exemple que les exposés qu'ils donnent en classe n'ont plus d'effet sur les élèves. «Mais devant de si nombreux élèves, comment puis-je faire autrement?» disent-ils.

Ces observations me portent à penser que bon nombre d'enseignants, comme d'ailleurs leurs élèves, ne reconnaissent plus en l'école un lieu où l'on apprend et surtout, un lieu où l'on prend plaisir à le faire. À l'image de leurs élèves, ils accordent peu de valeur à ce que l'on peut enseigner à l'école. Ils en arrivent ainsi à se démobiliser.

Cette brève incursion dans la dynamique motivationnelle de l'enseignant m'amène au questionnement suivant : si nous voulons que l'enseignant soit un modèle d'apprentissage, un mentor pour ses élèves et si nous voulons qu'il soit motivé à le faire, ne devrions-nous pas le supporter et ce, à deux moments : lors de sa formation et durant sa pratique?

Y a-t-il une place dans la formation des maîtres pour aider l'étudiant qui se destine à l'enseignement à non pas seulement devenir un expert de contenu, mais également un «maître à penser»; une personne qui, par ses comportements, suscite la motivation à apprendre de ses élèves? Malheureusement, je considère que dans les programmes de formation des maîtres au Québec on fait peu de place aux aspects affectifs de l'apprentissage. Dans le programme où j'ai enseigné, 15 heures environ étaient consacrées à l'étude de la motivation des élèves et ce, sur une formation de quatre ans!

Les administrateurs, les directeurs d'école et même les parents peuvent-ils aider l'enseignant dans l'exercice de sa fonction à sortir du carcan de la formation traditionnelle pour qu'il innove, imagine et crée un environnement pédagogique motivant pour ses élèves? Malheureusement, sous la pression de plusieurs agents sociaux, dont les politiciens et le milieu des affaires, au Québec tout au moins, le rôle de l'école et de l'université consiste de plus en plus à préparer les jeunes à rencontrer les exigences du marché du travail. Des modes d'évaluation sont implantés pour s'assurer que l'étudiant est capable de faire «comme il se doit», c'est-à-dire comme tout le monde. Les parents, les professeurs et les administrateurs sont-ils prêts à accepter la marginalité de pensée ? J'en doute!

Conclusion

C'est un peu triste de terminer cette conférence sur ces constats. Espérons que j'ai tort, espérons que dans votre pays c'est différent. Quoi qu'il en soit, toutes ces questions que nous nous sommes posées durant cette conférence, nous font bien voir l'importance de la réflexion et de la recherche en pédagogie. L'enseignant demeure et demeurera le maître d'oeuvre du renouveau pédagogique que doivent connaître nos institutions scolaires. Notre apport en tant que chercheurs en doit être un de scientifique. Notre rôle est d'aider les enseignants à fonder leurs innovations pédagogiques sur l'état des connaissances scientifiques. Peut-être que la meilleure façon de le faire est d'être nous-mêmes des mentors et des modèles dans la façon dont nous menons nos études et dans notre propre plaisir d'apprendre et de communiquer avec les enseignants.

Références

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York : McGraw Hill.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform.* New York : Cambridge University.

Darwin, F. (éditeur) (1958). *The autobiography of Charles Darwin and selected letters.* New York : Dover.

Eccles, J. S., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. *In* W. Damon (dir.), *Handbook of Child Psychology* vol 3, (p. 1017-1095). New York: J. Wiley.

Einstein, A. (1959). *Autobiographical notes*. In P. A. Schillp (Ed.), Albert Einstein : Philosopher-scientist volume 1 (pp. 3-95). New York: Harper & Row.

Hoffman, B. (1972). *Albert Einstein Creator & rebel.* New York : Penguin Books.

Jung, C. G. (1973). *Ma vie, souvenirs, rêves et pensées.* Paris : Gallimard.

Lepper, M. R. et M. Hodell (1989). Intrinsic Motivation in the Classroom, dans R. E. Ames, et C. Ames (dir.), *Research on motivation in education, Goals and cognition, vol. 3*. Toronto : Academic Press, p. 73-106.

McCombs, B. L. et Pope, J. E. (1994). *Motivating hard to reach students.* Washington, D.C., American Psychological Association.

Midgley, C. (1993). Motivation and middle level schools. dans M. L. Maehr et P. R. Pintrich (dir.), *Advances in motivation and achievement, vol. 8*. Greenwich, CT : JAI Press, p. 217-274.

Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence : the determinants of creative genius.* Cambridge: Cambridge University Press.

Pajares, F. (1996), Self-Efficacy beliefs in academic settings, *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

Paris, S. G. et Turner, J. C. (1994). Situated motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown et C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning,* (pp. 213-237). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18, 42-50.

Simonton, D. K. (1999). *Origins of genius.* New York: Oxford University Press.

Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history et why*. New York: Guilford Press.

Stipek, D. (1998). *Motivation to learn : From theory to pratice.* Boston : Allyn and Bacon.

Tang, S.-H., et Hall, V. C. (1995). The overjustification effect: a meta-analysis. *Applied Cognitive Psychology*. 9, p. 365-404.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français.* St-Laurent (Qc): Éditions du Renouveau pédagogique.

Viau, R. (1998a). *La motivation en contexte scolaire*. (2e édition). Bruxelles : Éditions de Deboeck.

Viau, R. (1998b). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec-Français*. No 110, 45-47.

Zuckerman, H. (1983). The scientific elite: Nobel laureates' mutual influences. In R. S. Albert (Ed.), *Genius and eminence* (pp. 241-252). New York: Pergamon Press.

Zuckerman, H. (1977). Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States. New York: Free Press.

Thématique 2 : La motivation en contexte scolaire[13]

Quels sont vos souvenirs relativement à la motivation en contexte scolaire ?[14]

➔ Travail individuel

- ✓ ***Souvenez-vous de l'époque où vous étiez étudiant(e) et décrivez une situation, une activité ou un cours, où vous aviez été particulièrement démotivé(e).***

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- ✓ ***Quelles étaient les causes supposées de votre démotivation ?***

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- ✓ ***Quel(s) principe(s) général*** (attitude, méthode, organisation, support, communication, relation, …) ***pourriez-vous dégager de cette expérience afin d'éviter de susciter la démotivation des étudiants ?***

.....
.....
.....
.....
.....
.....

[13] Diaporama utilisé lors de cette séance mis à disposition via la plateforme de l'IFC.
[14] Inspiré de la formation dispensée par M. Deum (2011)

Suite travail individuel

- ✓ ***Souvenez-vous de l'époque où vous étiez étudiant(e) et décrivez une situation, une activité ou un cours, où vous aviez été particulièrement motivé(e).***

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- ✓ ***Quelles étaient les causes supposées de votre motivation ?***

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- ✓ ***Quel(s) principe(s) général*** (attitude, méthode, organisation, support, communication, relation, …) ***pourriez-vous transférer dans votre pratique d'enseignant afin de susciter la motivation des étudiants ?***

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Les déterminants de la motivation

Travail en petits groupes ➔ désignez un secrétaire et un rapporteur par groupe.

- ✓ **Principes généraux évoqués par chaque membre du groupe, perçus comme essentiels pour susciter la motivation des étudiants :**

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- ✓ **En conclusion et à partir des réflexions réalisées en groupe, choisissez individuellement 5 éléments qui, selon vous, suscitent la motivation des étudiants ?**

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....

Les grilles d'auto-analyse de sa pratique d'enseignant (Viau, 2009)

1. Grille d'auto-observation sur les attentes, le style d'autorité et le rôle de modèle d'un enseignant

Mes attentes envers un élève faible ou démotivé m'amènent-elles à	**OUI**	**NON**
l'interrogez aussi fréquemment que les autres élèves ?		
porter moins d'attention à ses questions et à ses commentaires ?		
commenter ses travaux de façon plus sévère ?		
moins l'encourager à persévérer ?		
être moins patient avec lui ?		
le réprimander plus fréquemment ?		
lui consacrer moins de temps ?		
éviter son regard ?		
Mon style d'autorité permet-il de démontrer à mes élèves	**OUI**	**NON**
le respect qui leur est dû ?		
mon ouverture au dialogue ?		
la cohérence dans mes décisions et dans leur application ?		
de la transparence dans mes consignes et dans mes exigences ?		
Mon souci d'être un modèle pour mes élèves m'amène-t-il à	**OUI**	**NON**
créer des situations où je peux leur démontrer (et pas seulement leur dire) le grand intérêt que j'ai pour la matière que j'enseigne ?		
créer des situations où ils me voient apprendre et surtout prendre plaisir à le faire ?		

Quelle analyse faites-vous de vos réponses à ce questionnaire ? Reflète-t-il la perception que vous aviez de votre attitude en classe envers les étudiants plus faibles ?[15]

Cette grille me permet de vérifier, telle une checklist, que je n'ai pas cédé à l'abandon face à un élève moins motivé. Par contre, il m'arrive de manquer de clarté dans l'énoncer de mes consignes.

Proposez quelques pistes d'action facilement applicables pour améliorer la motivation des étudiants :

Un idée d'amélioration serait de proposer ce qu'on trouverai idéalement dans le cadre d'un travail concret et de proposer aux élèves d'être évalué dessus

[15] Inspiré de la formation dispensée par M. Deum (2011).

2. Grille d'auto-observation concernant les exposés

Lorsque je présente des exposés …	**Presque jamais**	**rarement**	**souvent**	**Presque toujours**
Pour favoriser la perception qu'ont les élèves de la valeur du contenu de l'exposé, est-ce que				
je suis enthousiaste quand je commence un exposé ?				
je prends le temps de leur raconter une anecdote, de poser une question ou de soumettre un problème à résoudre qui éveillera leur intérêt et leur curiosité ?				
j'utilise la métaphore pour mettre en évidence l'utilité de la matière exposée ?				
Pour améliorer la perception qu'on les élèves de leur compétence à comprendre, est-ce que				
je leur propose un plan sous forme de questions ou de table des matières au début de mes exposés ?				
je les interroge sur leurs idées préconçues pour savoir comment ils expliquent le phénomène qui sera présenté ?				
j'essaie de leur donner des exemples qui les concernent et les intéressent vraiment ?				
je fais des analogies pour les aider à mieux comprendre la matière ?				
j'utilise des schémas ou des tableaux pour illustrer mes propos ou donner aux élèves une vision globale des concepts enseignés ?				
je montre aux élèves comment j'agirais (modélisation), au lieu de me contenter de leur dire ce que j'attends d'eux ?				
j'utilise un support technologique (diaporama, tableau, …) pour aider les élèves à rester attentifs ?				
je fais un résumé en revenant sur les principaux points à la fin de mon exposé ?				
Pour améliorer la perception de contrôlabilité des élèves, est-ce que				
mes questions donnent vraiment l'occasion aux élèves de participer à l'exposé et d'y contribuer ?				
je me soucie de bien comprendre la question venant d'un élève (par exemple en la reformulant)				
je prends bien soin de ne pas dénigrer les propos d'un élève lorsque je réponds à une de ses questions ?				
je termine mon exposé en demandant aux élèves de faire le bilan de ce qu'ils ont appris ?				

Quelle analyse faites-vous de vos réponses à cette grille ?

.....
.....
.....

Proposez quelques pistes d'action facilement applicables pour améliorer la motivation des étudiants lors de vos exposés :

.....
.....
.....
.....

3. Grille d'auto-observation concernant les activités d'apprentissage

Consigne : pensez à une activité d'apprentissage que vous proposez à vos élèves et répondez par oui ou par non aux questions suivantes	**OUI**	**NON**
Les buts d'apprentissage, les consignes et les exigences ont-ils bien été compris par tous les élèves, et ce, dès le début de l'activité ?		
L'activité correspond-elle à leurs intérêts, leur propre but, ou se rattache-t-elle à leur vie courante ?		
L'activité constitue-t-elle un défi à relever (ni trop facile, ni trop difficile) ?		
L'activité débouche-t-elle sur une réalisation authentique, c'est-à-dire un produit qui ressemble à ce que les élèves peuvent trouver dans leur vie courante ?		
L'activité leur permet-elle de faire des choix ?		
L'activité exige-t-elle de leur part un engagement cognitif (l'utilisation de stratégies d'apprentissage de haut niveau comme la formulation d'hypothèses) ?		
Les tâches à accomplir sont-elles nombreuses et diversifiées ?		
L'activité nécessite-t-elle de la part des élèves l'utilisation de connaissances interdisciplinaires ?		
L'activité les incite-t-elle à collaborer et à travailler en équipe ?		
L'activité se déroule-t-elle sur une période de temps réaliste ?		

Quelle analyse faites-vous de vos réponses à cette grille ?

.....

.....

.....

.....

.....

Proposez quelques pistes d'action facilement applicables pour améliorer la motivation des étudiants via les activités que vous proposez.

.....

.....

.....

.....

.....

4. Grille d'auto-observation concernant les pratiques évaluatives

	OUI	NON
Ma façon d'évaluer permet-elle aux élèves		
de percevoir les apprentissages qu'ils ont accomplis ?		
de percevoir les progrès qu'ils ont accomplis ?		
de repérer les raisons de leurs erreurs ?		
D'expérimenter sans risque d'être punis ?		
Ma façon d'évaluer me permet-elle		
de reconnaitre les efforts déployés par les élèves ?		
d'informer les élèves sur les stratégies d'apprentissage utilisées ?		
de juger de la créativité et de l'audace dont les élèves ont fait preuve ?		
Ma façon d'évaluer laisse-t-elle place à		
la présentation à mes élèves des critères sur lesquels ils seront évalués ?		
l'autoévaluation des élèves ?		
Suis-je attentif à		
ne faire aucune allusion aux caractéristiques individuelles (ex : l'intelligence) dans mes commentaires ?		
comparer le moins possible les élèves entre eux ?		
ne pas critiquer un élève devant les autres ?		

Quelle analyse faites-vous de vos réponses à ce questionnaire ? Reflète-t-il la perception que vous aviez de l'impact de vos modes d'évaluation sur la motivation des étudiants ?

.....

.....

.....

Proposez quelques pistes d'action facilement applicables pour améliorer la motivation des étudiants via les évaluations :

.....

.....

.....

.....

5. Grille d'auto-observation sur le climat de la classe

Le climat de ma classe permet-il à chaque élève	**OUI**	**NON**
de se sentir en sécurité ?		
de se sentir accepté et respecté par les autres élèves ?		
de ne pas se sentir marginalisé ou diminué par les valeurs véhiculées dans ma classe ?		
de constater et d'accepter qu'il est semblable aux autres, mais leur est également différent ?		
de ne pas être blessé par mes remarques sur sa culture et sa religion ?		
d'oser dire son opinion sans craindre d'être jugé ?		
de ne pas être victime de stéréotypes ?		

Quelle analyse faites-vous de vos réponses à cette grille ?

.....

.....

.....

.....

.....

Proposez quelques pistes d'action facilement applicables pour améliorer la motivation des étudiants via le climat de la classe.

.....

.....

.....

.....

.....

6. Grille d'auto-observation concernant les récompenses et les sanctions

Dans ma classe, est-ce que	**OUI**	**NON**
je privilégie, plus que toutes les autres, les récompenses de type informatif (commentaires, encouragements, félicitations) ?		
je me contente d'utiliser des récompenses simples comme des mots, des commentaires, des encouragements, des félicitations, etc. ?		
je ne mets en place un système de récompenses matérielles qu'en cas de nécessité (ex : lorsqu'une activité est ennuyante aux yeux d'un bon nombre d'élèves) ?		
je retire un système de récompenses matérielles lorsque les élèves font preuve d'une motivation satisfaisante ?		
j'offre des récompenses sur différents aspects de l'apprentissage, comme les progrès réalisés, les efforts faits, le niveau d'engagement, la collaboration dans le travail d'équipe, etc. ?		
Les élèves que je récompense sont ceux qui en ont besoin ?		
je réprimande un élève discrètement lorsque c'est nécessaire ?		

Quelle analyse faites-vous de vos réponses à cette grille ?

.....

.....

.....

.....

.....

Proposez quelques pistes d'action facilement applicables pour améliorer la motivation de vos étudiants via les récompenses et les sanctions.

.....

.....

.....

.....

.....

Thématique 3 : La pratique réflexive[16]

Perrenoud, Ph. (2005).
Assumer une identité réflexive.
Educateur, n° 2, 18 février, 30-33.

Assumer une identité réflexive

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2005

Dans un établissement scolaire, un enseignant dispose d'au moins trois manières de se rendre détestable aux yeux de ses collègues :

- prendre le parti des parents, des élèves ou de la hiérarchie ; on sait rarement gré à un membre d'une communauté de rompre la solidarité, ne serait-ce qu'en suggérant que « les « autres n'ont peut-être pas tort » ;
- se comporter en leader, manifester des désirs d'influence ou incarner une norme ; tenter d'exercer une influence, c'est faire preuve de narcissisme, de prétention ou pis encore se profiler comme futur chef ;
- couper les cheveux en quatre, demander pourquoi, envisager des alternatives ; poser des questions, c'est mettre en débat ce qui va de soi.

Dans toutes les organisations, toutes les professions, tous les groupes, toutes les familles, on trouve des interdits équivalents. Qu'est-ce qu'un praticien réflexif ? C'est fondamentalement quelqu'un qui transgresse ou conteste ces interdits. Non par bravade, par provocation ou pour se donner de l'importance, mais parce qu'il y est porté par le cours de sa pensée, son rapport au monde, son *identité*.

* Courriel : Philippe.Perrenoud@unige.ch
Internet : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/
Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : http://www.unige.ch/fapse/life/

[16] Diaporama utilisé lors de cette séance mis à disposition via la plateforme de l'IFC.

Une injonction génératrice de conflit

Il n'est pas interdit de réfléchir dans son coin, sans rien dire à personne. Mais un praticien réflexif ne réfléchit pas pour le plaisir, il vise davantage d'efficacité, d'équité, de qualité, de continuité, de cohérence. Il a donc besoin des autres, d'abord pour confronter son analyse à la leur, ensuite pour s'assurer de leur coopération, voire déclencher une action collective lorsque l'analyse montre que c'est unique façon de s'attaquer aux vrais problèmes. Ainsi, un enseignant qui pense qu'un élève a les moyens de réussir si on lui laisse le temps d'apprendre à lire va travailler à une continuité de l'action éducative au fil des années, de même qu'un professeur convaincu qu'on peut rompre un cycle de provocation-répression va tenter de mobiliser ses collègues en charge d'autres disciplines.

Un praticien réflexif n'est pas un philosophe questionnant le sens de l'action à la manière d'un philosophe. Il veut agir. Il ne laisse donc pas les autres tranquilles, il les « dérange », ne serait-ce qu'en formulant une autre vision du possible et du nécessaire, en mettant autrement en évidence les responsabilités, en suscitant parfois des culpabilités. Assumer une identité de praticien réflexif, c'est assumer un rapport aux autres qui peut engendrer agacement, rejet, ironie, controverse, lassitude, marginalisation.

On ne mesure pas assez que l'injonction « *Soyez réflexifs !* », adressée aujourd'hui aux professionnels comme une évidence, entre en conflit :

- d'abord avec les ruses et mécanismes de protection que chacun a développé de longue date au gré de l'exercice du métier d'élève puis d'étudiant ;
- ensuite avec les normes sociales en vigueur dans tout milieu de formation ou de travail.

Ce second conflit n'attend pas, pour surgir, l'insertion à part entière dans un milieu professionnel. Un élève ou un étudiant réflexif se trouve rapidement en bute aux railleries de ses camarades d'études, qui ne manquent pas de lui rappeler que « couper les cheveux en quatre » peut se justifier pour faire bonne figure devant l'évaluation, mais qu'il ne faut pas se prendre à ce jeu.

Lorsqu'il devient stagiaire, le même étudiant peut, sans très bien mesurer ce qui se passe, mettre en action les *routines défensives* (Argyris, 1995) qui jouent dès que quelqu'un fait mine de mettre en question l'ordre établi : rires embarrassés, sourires entendus, silence pesant, réponses évasives, conversation aiguillée sur une autre piste, voire contre-attaque en règle.

Demander à quelqu'un *pourquoi* il fait les choses de telle ou telle manière suggère qu'il existe un choix et que le praticien a une bonne raison d'avoir adopté tel mode de faire plutôt qu'un autre. Or, dans la réalité, nombre de pratiques suivent des coutumes et ne résultent pas d'un raisonnement personnel pointu. La question du pourquoi oblige soit à « inventer » une argumentation *ad hoc*, soit à avouer qu'on ne sait pas très bien. Le questionnement naïf d'un étudiant-stagiaire peut être reçu comme une

demande de justification ou une tentative de discréditation ou de déstabilisation. Si bien qu'être un stagiaire réflexif n'est pas sans risque. La socialisation professionnelle commence par l'intériorisation des prudences et des territoires à respecter…

Développer une identité réflexive

Ce n'est pas une entreprise purement intellectuelle. Certes, un enseignant réflexif :

- adosse sa réflexion à des savoirs ; il est préférable que ces derniers aillent au-delà du sens commun et s'appuient sur une culture de base en didactique et en sciences sociales (Perrenoud, 2004) ;
- mobilise un « savoir-analyser » (Altet, 1994, 1996) qui lui permet, dans le flux des événements, d'isoler des données significatives et de les interroger ;
- passe assez souvent d'une réflexion dans l'action, tendue vers sa réussite, à une réflexion dans l'après-coup, plus centrée sur la relecture de l'expérience et sa transformation en connaissances (Schön, 1994, 1996 b).

Ces dimensions épistémologiques (Schön, 1996 a) ne devraient pas faire oublier que la pratique réflexive s'enracine d'abord dans une *posture*, un *rapport* au monde, au savoir, à la complexité, une *identité*. Certes, sans savoirs, sans méthodes, sans habiletés, la réflexion n'ira pas très loin. Mais nul ne développera de tels outils s'il n'a pas d'abord un *désir* de comprendre ce qui se passe dans son travail, la *force* de refuser la fatalité, le *courage* d'affronter ses propres *ambivalences* aussi bien que les *résistances* des autres.

Il n'est pas confortable d'être réflexif. Sa réflexion invite le praticien à faire partie du problème, à assumer des responsabilités, à concevoir des stratégies alternatives, à s'engager dans des changements. Devant un élève qui n'apprend pas, le praticien réflexif se demande s'il s'y est bien pris, s'il a construit une relation adéquate, s'il a envisagé toutes les hypothèses pertinentes et toutes les démarches possibles. Il ne se dit pas « *Cet enfant n'est pas motivé, pas doué, c'est sans espoir, je ne peux rien pour lui* », il cherche au contraire de nouvelles solutions. Il ne s'agit pas seulement d'une activité mentale qui peut « prendre la tête », coûter de l'énergie et empiéter sur la vie hors travail. C'est un engagement pratique et éthique, qui ne va pas sans une implication personnelle, des moments d'espoir et d'autres de découragement. L'ambivalence est absolument normale : il y a des jours où il est tentant de « faire avec » la réalité.

La recherche constante de solutions implique aussi, on l'a vu, des affrontements avec autrui, ceux qui voient les choses différemment et ne veulent être ni culpabilisés, ni mobilisés. La posture réflexive relève donc fondamentalement de l'*identité* de la personne. Sans doute est-il question d'une identité professionnelle, mais on peut douter que le rapport réflexif à l'ordre des choses puisse se cantonner à l'identité au travail (Sainsaulieu, 1985).

La plupart des hautes écoles et des universités prétendent aujourd'hui former des enseignants réflexifs. Lorsque ce n'est pas une formule creuse, une manière de se mettre au diapason, mais une visée sincère et prioritaire, sa traduction dans le curriculum n'est pas nécessairement limpide. Ou alors, elle se limite à une forme d'incantation générale doublée de quelques dispositifs d'analyse de pratique ou de situations complexes. À moins qu'on ne pense qu'une formation à la recherche soit à elle seule un gage de réflexivité.

Au-delà des déclarations d'intention, certains programmes travaillent les bases de connaissance, leur mobilisation dans l'analyse, le savoir-analyser, la décentration, la posture critique, interrogative, dubitative, le recadrage, bref les dimensions cognitives de la pratique réflexive. Nous sommes bien loin d'avoir fait le tour des dispositifs de formation et d'évaluation de ces dimensions.

Pourtant, n'attendons pas pour conjuguer à cette « didactique de la réflexivité » une approche plus clinique, centrée sur l'analyse des souffrances et des plaisirs professionnels (Cifali, 1994 ; Blanchard-Laville, 2001). On ne peut devenir et surtout rester praticien réflexif sans y trouver son compte. Le désir de venir en aide aux défavorisés ou de changer le monde peut être un moteur suffisant pour certains. Mais si seuls les militants et les altruistes invétérés deviennent durablement des praticiens réflexifs, on peut craindre que cette identité ne reste minoritaire dans le corps enseignant.

Pour que réfléchir ne soit pas une souffrance ou une source d'angoisse, mais de développement personnel et de maîtrise du réel, il importe que la personne y trouve son compte de manière plus « égoïste », parce que réfléchir donne du sens, du sel, de la valeur à son existence professionnelle. Huberman (1989) a montré qu'une des craintes des enseignants expérimentés tourne autour d'une question existentielle simple, mais terrible : « *Vais-je mourir debout au tableau noir une craie à la main ?* » Le poids de la routine peut engendrer soit l'évasion vers d'autres conditions sociales, soit le minimalisme professionnel, enseigner devenant un gagne-pain pour vivre d'autres expériences, théâtre, voyages, politique par exemple.

La pratique réflexive et plus globalement l'engagement, l'innovation, l'implication dans des aventures professionnelles collectives et des projets sont des réponses d'un autre type. Il ne serait pas inutile qu'en formation initiale et continue, on travaille ces questions. Donc aussi des thèmes comme la prise de risque, l'angoisse, le goût du pouvoir, l'ennui, la solitude, la routine.

Travailler l'identité en formation n'est pas simple, en particulier dans les hautes écoles qui s'interdisent d'aller « chercher » les étudiants dans un registre qui ne relève pas seulement des savoirs. Même si l'on crée les conditions éthiques d'un tel travail, il est évident que l'identité ne s'enseigne pas, qu'elle se construit au gré d'un cheminement personnel que la formation ne peut que favoriser, parfois guider ou instrumenter. Sans doute pourrait-on faire quelques pas dans ce sens, plutôt que de laisser au hasard des histoires familiales et personnelles la genèse d'une identité réflexive.

Références

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : de Boeck, pp. 27-40.

Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : InterÉditions.

Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation*, n° 46, pp. 61-80.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

Blin, J. -F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin, 2e éd.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris. PUF.

Huberman (1989). Survol d'une étude de la carrière des enseignants. Vais-je mourir debout au tableau noir une craie à la main ? *Journal de l'enseignement secondaire*, n° 6, avril, pp. 5-8.

Maheu, L. et Robitaille, M. (1991). Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. In Lessard, C., Perron, M. et Bélanger, P. W. (dir.) *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Montréal : Institut québecois de recherche sur la culture, pp. 93-111.

Paquay, L. et Sirota, R. (dir.) (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, n° 36.

Perrenoud, Ph. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In : Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) *Alternance et complexité en formation. Éducation – Santé – Travail social*, Paris, Éditions Seli Arslan, pp. 10-27 **[2001_30]**.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF (2e éd. 2003).

Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, n° 160, septembre, pp. 35-60.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.

Schön, D. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier, J. -M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, pp. 201-222.

Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Schön, D. (1996 a). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier, J. -M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, pp. 201-222.

Schön, D. (dir.) (1996 b). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Editions Logiques.

Soula-Desroche, M. (1996). L'identité professionnelle en travail. L'analyse de situation dans la formation des praticiens. In Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, pp. 233-243.

Tozzi, M. et Étienne, R. (dir.) (2001). *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?* Montpellier, CRDP.

Thématique 4 : L'obéissance à l'autorité

Article distribué au format papier et mis à disposition au format électronique sur la plateforme de l'IFC :

Bègue, L., Beauvois, J. L., Courbet, D., & Oberlé, D. (2010). La soumission à l'autorité. *Cerveau & Psycho, 38,* 36-41.

Thématique 5 : Les discriminations

Référence

Malghem, L., & Demoulin, S. (2006). « *Petite leçon de discrimination appliquée* ». En ligne sur le site de Luc Malghem : http://www.1chat1chat.be/spip.php?article66, consulté le 23/09/2014.

Prenez un groupe donné : classe d'enfants, personnel de prison, conseil d'administration de votre entreprise, divisez-le en deux catégories selon un critère quelconque, par exemple la couleur des yeux. Puis, décidez arbitrairement que d'un côté vous avez des êtres supérieurs, de l'autre des êtres inférieurs. Traitez chacun en conséquence. Et observez ...

L'histoire commence en 1968, en pleine problématique raciale, dans une petite ville « blanche » des États-Unis. Une institutrice, Jane ELLIOTT, imagine un jeu de rôle pour expliquer à des enfants le contexte de l'assassinat de Martin Luther King. Afin de leur faire vivre l'expérience des minorités, elle divise sa classe en deux groupes : d'un côté les enfants aux yeux bruns ; de l'autre, les enfants aux yeux bleus. Aux premiers, elle explique le pourquoi de leur supériorité et leur déconseille de fréquenter désormais les seconds. Lesquels, de leur côté, se voient imposer le port d'une collerette de couleur et instaurer une série de restrictions vexatoires (temps de récréation raccourci, privation de collation, etc.). Très vite, sur base de cette division nouvelle, ce petit microcosme réinvente les rapports de force, des conflits se déclenchent, et les uns, constamment valorisés par l'institutrice, voient leurs résultats scolaires s'améliorer, tandis que les autres, systématiquement ignorés ou dévalorisés, régressent. A la moitié du jeu, coup de théâtre : l'institutrice déclare les avoir induits en erreur, ce sont maintenant les yeux bleus qui sont gage de supériorité intellectuelle, et les rôles de s'inverser aussi vite qu'ils se sont imposés dans la première phase. Après quoi, un débat avec l'institutrice permet à tous les enfants d'analyser ce qu'il s'est passé.

L'expérience filmée[17] en 1970 fera scandale dans l'Amérique bien-pensante de l'époque, ce qui n'empêchera pas son auteure d'influencer durablement l'enseignement de la diversité aux États-Unis et de dispenser ultérieurement des formations pour adultes beaucoup plus dures que l'exercice destiné aux enfants. Egalement filmées, celles-ci ont largement de quoi nous interpeller, tant le spectateur le plus sûr de ses convictions est amené à se demander comment lui-même se comporterait dans pareille situation.

[17] "The Eye of the Storm" (1970).

Précision d'entrée de jeu : cette méthode choc, telle qu'exposée dans le film, vaut surtout et d'abord comme expérience vécue par les participants qui éprouvent ainsi les effets très concrets de la discrimination, apprenant peut-être à la sortie à relativiser leurs préjugés. Une sorte de thérapie de groupe assez violente dont l'efficacité repose beaucoup sur la personnalité de Jane ELLIOTT, sorte de figure de marâtre, autoritaire et cassante, qui s'appuie sur des techniques de manipulation mentale pour les besoins de sa démonstration.

L'exercice proposé par Jane ELLIOTT n'en reste pas moins une mine à idée pour animateurs de groupe, et une étonnante introduction illustrée à la problématique de la lutte contre le racisme, comme à nombre de phénomènes qui passionnent la psychologie sociale depuis la fin de la seconde guerre mondiale, en vrac : construction des préjugés et racisme, mais aussi, perception de la discrimination par les victimes et troubles qui en résultent (baisse d'estime de soi, etc.), essentialisme (croyance populaire que les différences superficielles entre deux groupes reflètent des différences plus profondes, de type biologique), soumission à l'autorité et techniques de persuasion, lesquelles ont de toute évidence l'inquiétante propriété d'enfermer des individus normalement doués de raison dans une dynamique qui leur échappe totalement.

Premier sujet d'étonnement quand on visionne le film de ces séances : la docilité et la vitesse avec laquelle, d'un côté comme de l'autre, les participants acceptent et intériorisent le rôle qui leur échoit. Et aussi, le peu de résistance devant les abus de pouvoir répétés d'une animatrice qui montre un talent impressionnant à balayer la contestation et à ridiculiser les quelques protestataires, tout en parvenant très vite à faire oublier le cadre, pourtant de prime abord artificiel et ludique. Le malaise du participant - comme du spectateur - se fait vite tangible. En moins d'un quart d'heure, la situation n'est plus perçue comme jouée, mais vécue, simplement vécue, et douloureusement pour ceux qui ont la malchance (momentanée) d'avoir l'iris moins favorisé en mélanine. Les sourires des discriminés se font rictus puis grimaces, puis larmes, et l'on se dit que si les capacités de révolte d'un être humain ne sont pas grandes, les possibilités de cadrer ses réactions et de l'acculer dans un rôle, oui.

De la notion de libre arbitre

On pense évidemment aux expériences de MILGRAM [18]sur la soumission à l'autorité librement consentie, avec la différence ici que Jane ELLIOTT joue franchement la carte de l'infantilisation pour déstabiliser et manipuler les participants, alors que Milgram se contentait de déresponsabiliser le sujet dans un cadre beaucoup plus neutre. Reste que le résultat n'est pas si différent : dans un contexte hiérarchisant donné, tout être social paraît voué à inhiber, bon gré ou mal gré, ses pulsions propres et son sens moral au profit de directives extérieures pour peu qu'elles émanent d'une entité ayant réussi à se faire accepter comme l'autorité.

[18] En 1963 à Yale, Stanley MILGRAM organise une des premières expériences de psychologie sociale sur le concept de soumission à l'autorité. Il est demandé au sujet d'envoyer des décharges électriques de plus en plus fortes à un individu, censé devoir répondre à des questions de plus en plus difficiles. Les résultats sont édifiants. Couverts par une autorité scientifique, 65% des sujets augmenteront la dose jusqu'à la « mort » de l'individu, continuant à lui envoyer des chocs bien après qu'il ait commencé à simuler le coma.

Autre phénomène mis en évidence par l'exercice de Jane ELLIOTT : **l'auto-réalisation de la prédiction** ou **« effet Pygmalion**[19], ce mécanisme bien connu qui veut que tout sujet tend à répondre aux attentes que l'on place en lui, que celles-ci soient positives ou négatives. Autrement dit, valorisez un individu, il voit ses performances augmenter objectivement. A contrario, rabaissez-le, brimez-le dans ses initiatives, dans ses possibilités d'expression, son estime de soi dégringole et le voilà qui fonctionne de moins en moins bien. Le B A BA des techniques de motivation appliqué avec une évidence toute pédagogique à des enfants qui, d'une séance à l'autre, selon qu'ils sont du bon ou du mauvais côté, se surpassent ou se retrouvent incapables d'effectuer une opération qu'ils réussissaient pourtant sans problème précédemment. De quoi comprendre comment l'institution scolaire peut être vue comme une entreprise de reproduction des rapports sociaux, y compris dans leur dimension ethnique.

Troisième mécanisme remarquable : **le processus de victimisation** sur lequel Jane ELLIOTT joue, semble-t-il plus ou moins consciemment, pour conduire les yeux bruns dans le sens du jeu tel qu'elle l'a défini, à savoir s'assurer de leur concours dans son entreprise d'infériorisation momentanée de leurs collègues aux yeux bleu. Un esprit de revanche qu'elle obtient en asseyant méthodiquement les premiers dans une posture de victime, à coup de considérations plus ou moins pertinentes sur les discriminations dont, les yeux bruns sont / seraient les victimes dans le monde réel. La conséquence immédiate étant de voir ceux-ci devenir discriminants à leur tour, avec une bonne volonté aussi joyeuse qu'un peu désespérante. Comme quoi **la tendance à discriminer est d'abord une affaire de position relative.** Et c'est peut-être là un des aspects les plus discutable de la méthode ELLIOTT : appliquée à des enfants « américains blancs », qui changeront de rôle en cours de séance, elle leur permet d'éprouver les positions des discriminants et des discriminés. Importée dans un microcosme où les yeux bleus sont tous des Blancs et les yeux bruns majoritairement des Noirs, l'expérience semble vite tourner à une sorte de procès, dans lequel les uns et les autres semblent figés plus que jamais dans leurs rôles respectifs : dans un camp les blancs discriminants, dans l'autre les noirs éternellement victimes.

C'est ici que Jane ELLIOTT tombe peut-être dans son propre piège : en figeant les identités, il y a menace d'imposer une lecture unilatérale et strictement raciale d'un problème fondamentalement plus complexe : les discriminations liées à l'origine et à la position socio-économique étant en pratique inextricablement entremêlées.

En conclusion, une expérience qui pose question sur la notion de libre-arbitre et, en même temps, qui peut susciter un optimisme relatif dans le sens où, pour paraphraser Jane ELLIOTT, elle-même paraphrasée plus tard par Pierre-André Taguieff : « **Le racisme, ça se construit, et puisque ça se construit, ça peut aussi se déconstruire ... »**
Reste que si la méthode Elliott, flirtant dangereusement avec les limites de l'éthique, gagnera plus à être observée qu'éprouvée directement, elle n'en reste pas moins une singulière métaphore, par l'exemple autant que par l'absurde, des défis et aussi des désenchantements qui traversent la mouvance antiraciste.

---

[19] Du nom de ce roi sculpteur de la mythologie grecque, qui tomba amoureux d'une de ses sculptures, et l'épousa une fois devenue femme.

Thématique 6 : L'évaluation des apprentissages

Référence : Rigo, C. (2008). *Évaluation des apprentissages*. HEPL André Vésale.

Il semble que certaines modalités aident à réduire la subjectivité de l'évaluation :

- Les critères utilisés pour évaluer sont très variables d'un enseignant à l'autre. Il existe des **outils** de mesure qui vont réduire les variations entre les notes des évaluateurs (grilles, checklists, etc.) ➔ **Evaluer au moyen des mêmes critères va augmenter l'objectivité.**

- **La double correction** permet d'obtenir une moyenne de 2 notes. Il peut s'agir de 2 professeurs différents, ou du même professeur qui corrige 2 fois la copie à deux moments différents.

- **Les évaluations externes** : Il s'agit d'épreuves construites, et parfois évaluées, par des personnes indépendantes des écoles et ce, à partir des programmes d'enseignement.
  ➔ Évaluation des compétences maîtrisées par l'élève pour un niveau donné (ex : en France : le baccalauréat, en Belgique : évaluation externe pour le CEB, le CE1D et le CESS). Ces épreuves sont accompagnées de consignes de passation et de correction. Cela permet aux enseignants de noter plus objectivement les élèves. S'ils ne corrigent pas l'examen de leurs propres élèves, l'objectivité est encore plus importante ➔ les étudiants sont formés par certains enseignants et évalués par d'autres.

- La prise en compte des relations entre acte de formation et acte d'évaluation (Les objectifs du cours doivent être ceux qui seront vérifiés lors de l'évaluation).

➔ Ceci vise à augmenter la VALIDITE et la FIABILITE de l'évaluation

Fiabilité : **Si on évalue de la même manière à un autre moment** (dans les mêmes conditions) **on obtiendra les mêmes résultats**. Exemple de la balance : Si je pèse un aliment une seconde fois et que je le place sur la balance exactement comme pour la première pesée, il devrait avoir le même poids ➔ si la balance est **fiable**.

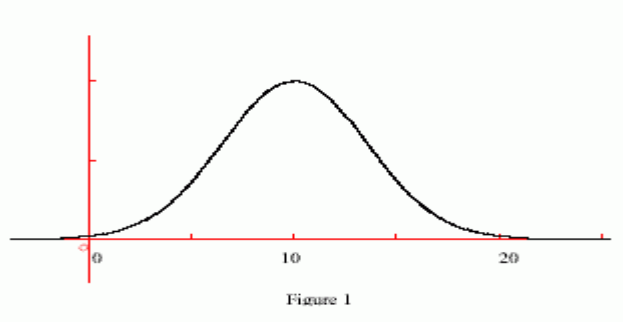
Validité : **Un test valide est un test qui évalue bien ce qu'il est sensé évaluer**.
Exemple : évaluer l'endurance des élèves avec un *50* mètres crawl est une épreuve non valide. Evaluer la créativité des élèves en GRS en leur imposant un enchaînement est une épreuve non valide.

1. Les conceptions de l'évaluation

➢ **Conception traditionnelle, la sélection :**

Dans ce cas, le rôle prioritaire de l'évaluation est la sélection. Il s'agit d'une évaluation **normative qui vise à classer les étudiants dans une distribution statistique**.

Distribution normale (courbe de GAUSS)



Axe horizontal : les points sur 20 (0, 1, 2, 3, …, 19, 20)
Axe vertical : le nombre d'élèves ayant obtenu cette note (1, 2, 3, …)

On peut voir que la majorité des élèves se situe vers 10/20. Il y a quelques élèves avec d'assez bons résultats, quelques autres avec d'assez mauvais résultats, et très peu avec de très mauvais et de très bons résultats ➔ souvent, les épreuves sont construites pour aboutir à un tel classement.

Critiques

- Cette conception **privilégie la mesure par rapport au diagnostic**. C'est comme si un médecin se limite à nous dire que notre santé vaut 12/20 (sans aucune explication).

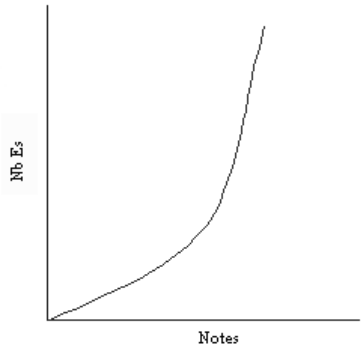
- Cette conception traditionnelle **génère échecs et redoublements**. Pour 2011-12[20], on observe pour le secondaire en FWB que 40% des étudiants de 1ère année ont déjà redoublé, plus de 50% en 3ème année et environ 60% en 6ème année.

Selon cette conception de l'évaluation, le « mauvais élève » est celui qui « sait moins » que ses condisciples, ce qui ne signifie pas qu'il n'a pas atteint les objectifs assignés à son niveau d'étude. Certains élèves ont un bon niveau mais se retrouvent en échec car les autres membres de son groupe sont encore « meilleurs » que lui.

[20] Source : Baye, Chenu, Crahay, Lafontaine & Monseur. (2014). Le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles.

➢ **Conception évolutive : la PROMOTION**

Un maximum d'étudiants doit maîtriser un maximum d'objectifs d'apprentissage.
➔ L'enseignant combat la courbe de GAUSS et privilégie **une courbe en « J »**.



L'évaluation fait partie de l'apprentissage : Les informations fournies par celle-ci aident l'élève à progresser et permettent à l'enseignant d'améliorer ses pratiques.
➔ Respect de la démarche mentale et du rythme de chaque élève.

Avantages

- Diminution du nombre d'échecs ;
- Approche par compétences ;
- L'apprenant entre en compétition avec lui-même plutôt que de rivaliser avec ses condisciples.

2. Évaluation et interactions

Le terme « évaluation » a pris un nouveau sens depuis que l'on a découvert que toute appréciation portée sur le travail ou le comportement d'un individu affecte son comportement futur. De plus, le comportement de l'enseignant à l'égard de la personne qu'il évalue sera influencé par l'évaluation qu'il a portée précédemment.

➔ En évaluant la production d'un élève, le professeur va influencer le comportement de cet élève ET son propre comportement à l'égard de l'élève.

Puisqu'il s'agit de comportements humains, l'opération de mesure est une conduite dirigée vers autrui ➔ Evaluer est un fait interactif, **évaluer la performance d'un étudiant consiste à interagir avec lui.** On peut noter également que la qualité de la performance des élèves **détermine l'évaluation**, présente et future, de l'enseignant.

Selon BLOOM, Un élève convaincu de son incompétence dans une matière, ne trouve plus d'énergie à y consacrer et ne va pas persévérer. Par contre, le succès dans une matière scolaire la rend plus attrayante pour l'élève.

Comment devient-on un étudiant en difficulté ?

Exemple : Un étudiant de niveau moyen débute une année par quelques contre-performances :

➔ Il recevra des évaluations négatives du professeur
➔ Il y a un risque de désintérêt, de découragement
➔ La participation aux activités scolaires diminue
➔ Cela signifie pour le professeur que l'étudiant n'est pas motivé
➔ Les contre-performances risquent de s'accumuler, « encouragées » par les évaluations négatives de l'enseignant.

➔ SPIRALE DE L'ECHEC

Cela peut être contrôlé par le maître : Il faudra qu'il crée des situations où :

- Les chances de succès sont maximales pour l'étudiant en échec ;
- Il encourage l'étudiant ;
- Il lui montre une attente positive, une confiance en ses capacités.

L'impact des attentes de l'enseignant sur les performances des étudiants :

Constat : Les enseignants développent très rapidement une attente positive à l'égard des étudiants qui en début d'année réussissent des performances de qualité. Cette attente positive s'exprime par une série de comportements stimulants adressés à ces élèves. Inversement, ils montrent une **attente négative envers les étudiants qui se montrent malhabiles, incapables de réussir les épreuves de début d'année.**

Selon Chaikin, Sigler & Derlega (1974), **Les enseignants** :

- s'approchent
- regardent plus souvent
- hochent la tête affirmativement dès le début de leur réponse
- sourient plus fréquemment

} … aux étudiants qu'ils perçoivent comme les plus doués

Selon Robovits & Maehr (1971), la participation des bons élèves est plus souvent sollicitée et suivie d'encouragements que celle des autres élèves. Le professeur qualifiera de « bon élève » un élève qui a eu des bons résultats scolaires l'année précédente.

3. Les biais de l'évaluation

Grâce aux travaux de chercheurs comme Rosenthal, Jacobson et Thorndike, la docimologie[21] a étudié plus en profondeur les différents facteurs qui influencent le jugement que les enseignants portent sur les étudiants. Il s'agit la plupart du temps de phénomènes inconscients.

- **L'Effet de HALO**

Le professeur se réfère à une impression (bonne ou mauvaise) pour se forger un jugement sur un élève. Exemple : un élève mal habillé sera jugé moins performant qu'un élève joli, poli, qui sent bon, avec une diction agréable. Cet effet concerne également l'écriture qui peut aussi influencer le correcteur.

L'effet de Halo a été découvert en 1920 par le psychologue **Edward Thorndike**. Il consiste à généraliser la première image, la première impression que l'on a d'une personne. L'effet de Halo sera dit **positif** si cette première impression est favorable. Cela induira une tendance à se laisser influencer favorablement pour tout ce que cette personne dira ou fera. On parle d'un effet de Halo **négatif** si cette première impression est plutôt défavorable.

Clifford démontre en 1975 que des personnes sont jugées plus intelligentes que d'autres uniquement sur base de leur physique. Pour lutter contre l'effet de Halo, il est intéressant d'avoir plusieurs évaluateurs et d'utiliser des critères d'évaluation observables.

- **L'Effet pygmalion ou œdipien de la prédiction ou Rosenthal** :

Historique du concept

A la naissance d'Œdipe, l'oracle avait prédit qu'il tuerait son père (Laïos) et épouserait sa mère (Jocaste). Il a été éloigné d'eux dès sa naissance, ne connaissant ni l'un ni l'autre. Adulte, de retour à Thèbes, il accomplit la prédiction sans le savoir (il se bat avec un inconnu et le tue ➔ son père) ; il tombe amoureux d'une femme et l'épouse ➔ sa mère)
➔ S'il avait connu son père, il ne l'aurait probablement jamais tué et n'aurait pas épousé sa propre mère.

Dans le domaine qui nous intéresse, le professeur prédit de bons résultats à l'élève jugé bon et vice versa pour l'élève jugé plus faible.

L'expérience de Rosenthal & Jacobson (1971) sur l'effet de réalisation automatique de la prédiction :

Les élèves d'une école avaient passé un test qui, soit disant, évaluait la capacité d'épanouissement intellectuel. Il s'agissait en fait d'un simple test de QI. Au hasard, les chercheurs ont signalé aux enseignants (et pas aux élèves) quels élèves étaient sur le point de s'épanouir intellectuellement. Les résultats au post-test de QI se sont élevés significativement pour les élèves avec un soi disant potentiel d'épanouissement intellectuel plus élevé.
➔ **Les enseignants ont fait s'accomplir la prédiction de réussite, en intervenant différemment avec une partie des élèves**.

[21] La science de l'évaluation.

Les auteurs font l'hypothèse que s'ils avaient annoncé que certains enfants étaient « limités » (ce qu'ils n'ont pas fait pour des raisons évidentes d'éthique), les enseignants auraient aussi fait s'accomplir ce qui leur avait été prédit.

Conclusion : il faut éviter au maximum de communiquer les prédictions car on a souvent pu observer que l'étudiant se comporte en fonction du jugement que le professeur porte sur lui. De la même façon, les comportements de sollicitation de la part de l'enseignant seront en relation directe avec le jugement que celui-ci porte sur l'élève.

- **Effet de stéréotypie / Effet d'assimilation**

Cet effet résulte d'une **contagion des résultats**. La connaissance des résultats antérieurs d'un étudiant (même inconnu) tend à influencer l'évaluateur. Un premier travail mauvais incite à penser qu'il en sera de même pour les suivants.
L'enseignant ne laissera passer aucune erreur à l'élève qui a déjà raté sa première dictée ➔ Il guette les fautes. Par contre, il y aura des fautes non perçues chez les élèves considérés comme plus doués ➔ Il s'attend à ce qu'il y en ait très peu.

Il y a donc une influence des évaluations antérieures sur les évaluations futures

Expérience : On demande à des enseignants d'évaluer six copies de niveaux plus ou moins équivalents. Sur chaque copie figure une note censée avoir été obtenue par le même étudiant auparavant. Si cette note antérieure est élevée, la note attribuée par le correcteur est en moyenne supérieure de 2 points à celle attribuée dans le cas d'une note antérieure faible. En effet, dans une même copie, l'évaluateur en cours de correction cherche davantage à recueillir des indices qui vont confirmer ses premières impressions. Il vaudrait donc mieux commettre des erreurs dans la deuxième moitié de l'examen…

- **Effet d'ordre de correction / Effet de contraste**

Passer immédiatement après un travail brillant peut être défavorable. Passer après un travail médiocre peut être avantageux ➔ L'ordre de passage, de correction, importe. Si la performance évaluée est médiocre, le prochain travail a des chances d'être surévalué. De plus, les enseignants ont tendance à surévaluer les copies corrigées en premier lieu, et à sous-évaluer les dernières corrections. Il semble que l'on devient plus exigeant au fil des corrections.

- **Les préjugés**

Les travaux de Noizet et Caverni (1983) mettaient en évidence l'influence de la connaissance du milieu socio-économique (MSE) auquel appartenait l'étudiant sur les notes attribuées par l'enseignant.

Expérience	Copies ayant été (**soit disant)** rédigées par des élèves de **MSE élevé**	Copies ayant été (**soit disant)** rédigées par des élèves de **MSE faible**
Copies rédigées par des élèves de **MSE élevé**	10,19	8,13
Copies rédigées par des élèves de **MSE faible**	10,72	9,28

Il peut y avoir une influence similaire selon que la copie provienne d'une **classe réputée** comme « **forte** » ou « **faible** » ; ou **selon l'école** (réputation).

- **Loi de POSTHUMUS**[22]

Les enseignants pensent (consciemment ou inconsciemment) qu'il faut arriver à classer les étudiants selon une **courbe de GAUSS** (beaucoup de résultats moyens, peu de bons et peu de mauvais, très peu de très bons, très peu de très mauvais). La courbe de GAUSS renvoie à une sorte de loi de la nature ➔ statistique de la taille des individus. Selon la représentation générale, Il semble « normal » que lors d'une évaluation peu d'étudiants réussissent très bien ou très mal, et que la majorité des étudiants obtient des résultats moyens.

Le concept de **tendance centrale** dit que les professeurs tentent d'éviter les notes extrêmes.

« La constante macabre » (Antibi, 2003), part de l'idée que si un professeur ne note aucun étudiant en dessous de 12/20, il sera qualifié de « mauvais prof » ou de « prof laxiste ». Selon cet auteur, tout porte à croire que pour qu'un ensemble de notes soit considéré comme « bon », il faut obligatoirement des scores moyens et des mauvais. Il considère donc un tiers des mauvaises notes comme une **constante** et il la qualifie de **macabre** parce qu'elle décourage chaque année beaucoup d'étudiants.

Cet effet se rapproche énormément de la **Loi de Posthumus** qui postule que quelles que soient les compétences initiales des étudiants, la distribution des notes à la fin de l'année aura une forme gaussienne (même si toutes les copies sont de même qualité).

- **L'effet Hawthorne**

On appelle « effet Hawthorne[23] » les résultats positifs ou négatifs qui ne sont pas relatifs aux facteurs expérimentaux, mais à l'effet psychologique que la conscience de participer à une expérience, et/ou d'être l'objet d'une attention particulière, exerce sur le sujet ou sur le groupe expérimental. C'est un effet similaire à « l'Effet Placebo », mais au lieu de faire croire à une personne qu'on lui administre un traitement, on lui fait croire qu'on améliore ses conditions de travail.

Expérience : En 1925, dans une usine de Western Electric Company, SNOW réalise une expérience sur les effets « d'un meilleur éclairage » sur le rendement des ouvriers.

Première phase : Un groupe d'ouvriers, prévenus qu'une expérience est en cours, travaille dans une lumière électrique correspondant à plus ou moins 17 bougies (groupe contrôle). Le groupe expérimental, également prévenu, travaille dans trois conditions différentes : même lumière que groupe contrôle, lumière double, lumière triple. Le rendement des deux groupes augmente de façon similaire.

Deuxième phase : Le groupe contrôle reçoit une lumière correspondant à 10 bougies et le groupe expérimental commence également à travailler avec 10 bougies. Ensuite, sans avertir les ouvriers, l'expérimentateur diminue progressivement la lumière, à raison d'une bougie à la fois, jusqu'à 3 bougies. Le rendement du groupe expérimental et du groupe contrôle s'élève progressivement.

[22] K. POSTHUMUS : Chercheur Hollandais.
[23] Hawthorne est un faubourg de Chicago

Troisième phase : L'éclairage habituel n'est pas modifié. Périodiquement, des électriciens remplacent les ampoules électriques par des ampoules identiques, mais déclarent qu'elles éclairent mieux. Le rendement augmente également.

➔ **Les modifications des conditions de travail peuvent provoquer des transformations de comportement, indépendamment de la nature du changement réellement réalisé**.

- **La crainte du jugement**

Craignant d'être jugés par les collègues, les enseignants ont tendance à être **plus sévères avec les étudiants qu'ils ne suivent pas l'année suivante**, et qu'ils vont donc « passer » à leur collègue. En effet, l'enseignant ne veut pas que les collègues de l'année supérieure pensent qu'il laisse réussir trop d'étudiants « médiocres ».

- **Les liens entre l'enseignant et l'élève**

Qu'ils soient familiaux, amicaux ou autres, les liens qu'entretient un enseignant avec un ou plusieurs élèves peuvent influencer la notation. Exemple : Le fils d'une amie, un neveu, un membre de notre club de sport, … cette influence peut être positive (favoritisme) ou au contraire négative (peur que les collègues pensent que l'on favorise cet élève).

- **Effet de groupe**

Être un enfant calme et studieux dans une classe turbulente peut être un aspect négatif pour cet élève, si l'enseignant le place dans le « même panier ». Au contraire, cela peut le valoriser exagérément aux yeux du professeur en comparaison des autres, ce qui amènera ce dernier à le surévaluer.

- **Le comportement de l'élève**

Dans le cas d'un cours où vous n'avez pas précisé que la présence en classe interviendrait dans la note finale, vous ne pourrez pas pénaliser les absents. Cependant, et peut être de manière inconsciente, étant donné que ces étudiants vous ont « contrarié(e) » pendant l'année à cause de leurs absences récurrentes, il est possible que cela influence négativement votre évaluation. Et vice versa dans le cas d'un élève particulièrement assidu au cours ayant un niveau plus faible. ➔ **On ne peut raisonnablement porter une évaluation que sur des éléments qui ont été préalablement annoncés comme évalués**.

4. Les types d'évaluation

L'évaluation devrait permettre d'**améliorer l'éducation**, elle devrait relever les insuffisances, les pratiques efficaces, les innovations réussies ➔ Permettre aux enseignants d'**améliorer** leurs **pratiques éducatives** et de **les adapter** aux étudiants. Ceci dans le but de favoriser la progression grâce à l'adaptation de l'action éducative.

La société rémunère les enseignants pour conduire les apprenants vers des objectifs préalablement définis. Il est donc pertinent que l'on vérifie l'acquisition de ces objectifs, et quand ils ne sont pas atteints, cela devrait être un accident. Dans ce cas, il serait primordial de chercher POURQUOI les objectifs ne sont pas rencontrés, et surtout, COMMENT faire pour y remédier.

Lorsque l'on évalue, il n'est souvent pas suffisant d'évaluer les **connaissances** (savoirs) mais également les **compétences** (savoir agir en situation complexe) qui relèvent d'un niveau taxonomique plus élevé. L'évaluation est également nécessaire pour permettre un apprentissage interactif et constructif, c'est-à-dire un apprentissage qui permet aux apprenants de *se tromper*, *se questionner*, *tâtonner*. Cette évaluation doit être différente du « contrôle », synonyme de sanction, et doit permettre à l'enseignant de retirer des indices de ce qu'il se passe au cours de la relation pédagogique. Cela lui permettra de prendre des **décisions de régulation**.

- **L'évaluation SOMMATIVE** : elle concerne les apprentissages réalisés par rapport au programme imposé ➔ C'est une **évaluation finale**, qui a lieu **après l'apprentissage, après un cycle**. Elle se pratique donc moins souvent que l'évaluation formative. Pour arriver à une note sommative, si aucune pondération n'intervient, nous allons calculer la moyenne des différentes évaluations réalisées.

On peut décider de mettre en place des remédiations à la suite d'une évaluation sommative, en fonction des résultats obtenus par les étudiants.

- **L'évaluation FORMATIVE** : elle se déroule **pendant l'apprentissage**. Le professeur peut de cette manière analyser la progression des résultats d'un ensemble d'étudiants **et** de chaque étudiant individuellement. Cela correspond à un **feedback** pour l'enseignant **et** pour l'étudiant. Pour que ce type d'évaluation soit bénéfique, les résultats devront être exprimés de façon **compréhensible et constructive pour les étudiants**.

Le concept d'évaluation formative, fondé dans les années 70 par **SCRIVEN**, prône une évaluation effectuée en cours d'activité, qui vise à apprécier le progrès accompli par l'étudiant et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre ➔ elle a pour but d'améliorer, de corriger, ou de réajuster le cheminement de l'étudiant. L'enseignant devient alors **accompagnateur** plutôt que « juge ».

- **L'évaluation NORMATIVE** : il s'agit de la comparaison et du classement des notes des étudiants. Un test normatif permet de classer les élèves entre eux, mais n'informe pas sur les acquis. Savoir qu'un étudiant est premier ou dernier à l'évaluation réalisée n'informe pas sur ce que cet étudiant a maitrise. Pour aider l'enfant à s'améliorer, lui dire que d'autres ont fait mieux ou moins bien que lui, n'est pas du tout efficace. Il est plus important de lui indiquer, ou de lui faire découvrir, où il en est par rapport à ce qui est attendu (évaluation formative).

- **L'évaluation est CERTIFICATIVE** quand l'évaluation sommative intervient à une étape de la scolarité qui débouche sur la délivrance d'un diplôme ou d'un certificat. Exemple : CEB, CESS, …

Les auteurs de référence (B. Bloom, L. Allal) soutiennent que si les enseignants évaluaient de manière formative plus fréquemment, les étudiants auraient de meilleurs résultats aux évaluations sommatives.
En effet, il est important de faire de temps en temps le bilan, c'est-à-dire prévoir un moment où enseignants et élèves font ensemble un état des lieux sur ce que les apprenants maîtrisent, et sur ce qu'il reste à acquérir par rapport aux objectifs fixés au départ. L'évaluation sommative est toujours nécessaire pour un bilan final, mais il ne faut pas perdre de vue que l'apprenant a le **droit d'essayer et de se tromper**.

5. Les caractéristiques de l'évaluation

✓ **La validité**

La note attribuée par l'enseignant doit **représenter ce qu'il souhaite mesurer,** et couvrir les différents aspects des apprentissages prescrits. Exemple : Si l'on veut évaluer la créativité des étudiants, il faut éviter le QCM. En basket-ball, si l'on veut évaluer l'esprit d'équipe et la coopération, il ne faut pas créer un examen basé sur la technique pure (ex. : les lancers francs).

✓ **La fiabilité**

La note attribuée doit être équivalente à celle attribuée par d'autres correcteurs (***concordance inter-juges***), ou être identique si l'évaluation est réalisée à un autre moment par le même correcteur (***concordance intra-juge***).

✓ **La sensibilité**

La mesure doit être la plus précise possible. Exemple : Pour les QCM, les degrés de certitude permettent de sensibiliser la note attribuée.

✓ **La communicabilité**

Il est primordial d'informer les étudiants sur la **façon dont leurs productions seront évaluées**. Les informations doivent être préalablement communiquées et comprises par les étudiants.

✓ **L'équité**

Tous les étudiants doivent être **traités de façon juste et équitable**, mais cela ne veut pas dire que les conditions d'apprentissage ou de testing doivent être absolument identiques pour tous. En effet, l'individualisation n'est pas un manque d'équité, au contraire. Exemple : un étudiant malvoyant aura le droit de bénéficier de conditions particulières pour passer un examen.

✓ **La praticabilité**

La mise en place des évaluations doit être réalisable endéans des délais raisonnables et à l'aide de ressources (humaines et matérielles) disponibles et proportionnées à l'importance des enjeux.

✓ **La diagnosticité**

Les résultats doivent permettre le **diagnostic précis des difficultés** d'apprentissage (et idéalement de leurs causes), des processus maîtrisés et de ceux qui ne le sont pas. Cela permet d'orienter vers l'une ou l'autre remédiation.

6. La mise en place d'une évaluation

➢ **L'analyse des objectifs de l'enseignement**

L'enseignant se réfère aux programmes ou dossiers pédagogiques des cours qu'il dispense.

➢ **La mise en forme de l'épreuve**

Il s'agit de cibler et de déterminer ce que l'on va évaluer. La répartition des points (ex. : 70 % travaux, 30 % examen). Les modalités de questionnement (évaluation pratique, travail de groupe, évaluation orale, écrite, QCM, etc.).

➢ **La construction de l'épreuve**

Sélectionner des outils existants ou créer des tests qui vont permettre de mesurer ce que l'on veut évaluer. Ensuite, on a la possibilité de demander l'avis des collègues ➔ **contrôle qualité**. L'idéal serait que les collègues qui travaillent avec des étudiants de même niveau évaluent de façon similaire.

➢ **Entraînement des étudiants à cette procédure d'évaluation**

L'idéal est de soumettre préalablement aux étudiants une épreuve représentative de l'évaluation qui sera effectivement réalisée plus tard.

➢ **Évaluation**

Prévoir le local et le matériel nécessaire. Veiller à bien préparer les consignes, à prévoir une procédure anti-fraude et un timing suffisant.

➢ **Correction**

Il s'agit de comparer ce que l'on attendait à ce que l'on a effectivement obtenu de la part des étudiants. C'est aussi l'occasion de réaliser un **contrôle qualité**. Exemple : si une épreuve est échouée par une majorité d'étudiants, nous pouvons penser qu'il y a un problème à une ou plusieurs étapes du processus ➔ il sera parfois judicieux de supprimer certaines questions massivement échouées.

- **FB aux étudiants**

Donner des informations sur les résultats de l'épreuve ➔ quels sont les contenus maitrisés ? Quel chemin reste-t-il à parcourir ? Il sera également important de rappeler ce que l'on attendait.

- **Régulation**

Il s'agit ici de recueillir l'avis des étudiants sur l'ensemble d'un cycle, d'une année. Cette étape ultime permet au professeur de réfléchir sur ses pratiques pédagogiques et évaluatives, mais également sur la pertinence des situations pédagogiques qui ont été proposées.

7. Les fonctions de l'évaluation

La **fonction de l'évaluation** est fondée à la fois sur le **type de décision** (certification, mise en place de remédiations, …) à prendre et sur le **moment** où l'évaluation est pratiquée.

Therer (1999) distingue **3 fonctions de l'évaluation** :

a) L'évaluation prédictive ➔ **le pronostic**

Elle se pratique **avant l'apprentissage** ➔ le professeur contrôle les prérequis, les points forts et les points perfectibles, afin d'optimiser sa démarche didactique. Elle sert aussi à déterminer si l'étudiant possède les prérequis pour suivre la formation. Ce type d'évaluation se fera à l'occasion d'un nouvel apprentissage, ou avec de nouveaux étudiants.
➔ Il s'agit de prédire le succès dans l'étape que l'étudiant va entamer. Selon Beckers, ce type d'évaluation peut revêtir deux fonctions : **une fonction prédictive d'orientation**, il s'agit de repérer si un étudiant est capable de s'engager dans une filière d'études particulière, ou dans une option. **Une fonction prédictive de sélection**, il s'agit ici d'examens d'entrée (garder les meilleurs candidats) ou de concours (le nombre de places proposé est déterminé à l'avance).

b) L'évaluation formative ➔ **le diagnostic**

Elle se pratique **pendant l'apprentissage**, son but est de donner un FB au professeur et à l'étudiant sur le **degré de maîtrise atteint** et sur les **difficultés rencontrées** : Qu'est-ce que l'étudiant n'a pas compris ? Pourquoi l'étudiant n'a pas compris ? Cela débouche sur une reprise d'explication, une modification de la démarche didactique, etc. Il ne s'agit pas ici de sanctionner. Selon Beckers, l'évaluation devient **formatrice** quand il y a activité métacognitive, quand l'étudiant devient acteur au sein de sa propre évaluation.

c) L'évaluation sommative ➔ **le verdict**

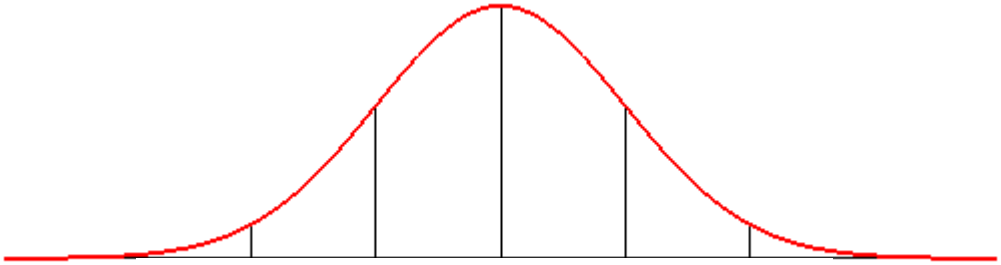
Elle se pratique **après une séquence d'apprentissage ou à la fin d'un trimestre, d'une année**. Il s'agit du bilan des apprentissages des étudiants ➔ Ont-ils atteint les objectifs initialement prévus ?

Complément d'informations sur l'effet Posthumus

Il s'agit d'un phénomène connu depuis le début des années 40 et appelé **Loi de Posthumus**. Quelle que soit la distribution des compétences au début de l'année scolaire, la distribution des notes en fin d'année montrera plus ou moins une forme gaussienne (courbe normale). Selon De Landsheere (1980), cette loi montre qu'un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des étudiants de façon à conserver, d'année en année, plus ou moins la même distribution des notes.
➔ Un étudiant de niveau moyen peut obtenir un résultat de 80-90% si la majorité de ses camarades de classe sont plus « faibles » que lui, ou obtenir un résultat de 50-60% si ses camarades de classe sont plus « forts » que lui. Dans ce dernier cas, l'étudiant risque d'être jugé par l'enseignant comme trop faible pour passer dans l'année supérieure.

Nous pouvons remarquer que plus l'évaluation construite par l'enseignant est adaptée aux spécificités de sa classe, plus il mettra l'accent sur les différences individuelles, ceci va entraîner une surestimation des écarts entre étudiants. De même, plus les évaluations sont ajustées aux caractéristiques de la classe, plus la distribution des résultats sera similaire entre classes différentes. Il semble que les évaluations gérées par les enseignants augmentent la dispersion des résultats des élèves. Cependant, la construction des évaluations en fonction des caractéristiques des étudiants qui composent le groupe n'est pas un aspect caché de la pratique des enseignants. Il semble plutôt que les enseignants ne sont pas conscients des conséquences de cette pratique, dont ils reconnaissent avoir usage.

En effet, ils ne semblent pas être conscients que cet ajustement des épreuves et des critères d'évaluation au niveau global de la classe les détourne d'une évaluation centrée sur les compétences à maitriser. In fine, cela les empêche de repérer quelles compétences sont maîtrisées par tous, ou ignorées par tous. Dans cette optique, les enseignants pratiquent l'évaluation normative qui tente de situer les étudiants les uns par rapport aux autres. En effet, plusieurs chercheurs en Sciences de l'Éducation (Grisay & al. 1984, Crahay 2007, De Landsheere 1980) ont constaté que les enseignants ont tendance à répartir les notes de manière à avoir une minorité d'étudiants se situant en dessous de la moyenne de la classe (étudiants *« faibles »),* une majorité d'étudiants se situant dans la moyenne (« *bons* étudiants »), et une minorité d'étudiants au-dessus de la moyenne de la classe (étudiants *« forts »).*



Explication du graphique :

……

……

……

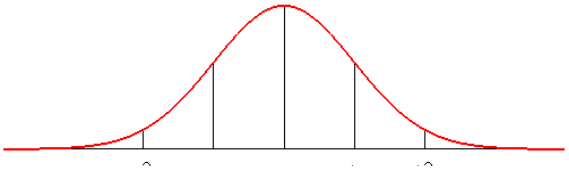
……

……

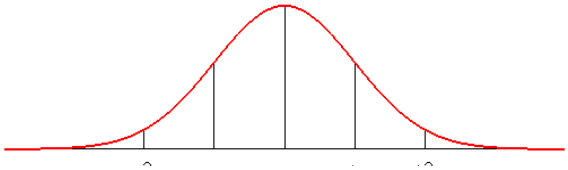
……

En effet, quel que soit le niveau de la classe, les enseignants s'arrangent (consciemment ou inconsciemment) pour atteindre cette courbe en fin d'année. Cela veut dire qu'un étudiant (A) performant dans une classe de niveau faible a beaucoup de chance de se situer parmi les « plus faibles » dans une classe de niveau élevé :

Classe de niveau faible



Classe de niveau fort



Ce phénomène inéquitable que l'on rencontre dans les établissements scolaires montre à quel point le système scolaire peut être violent à l'égard de l'étudiant, puisqu'il tend à augmenter les écarts entre les étudiants.

401

Rendre compte d'une trajectoire de développement des compétences

Jacques Tardif
Professeur titulaire
Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

> *En bref, le changement est considérable par rapport à l'évaluation traditionnelle de productions complexes. Il ne s'agit plus de s'engager à fond, et dans une perspective analytique, dans l'appréciation d'une seule production ou d'une réalisation particulière, mais de tenter de dégager la progression d'un individu en ce qui a trait à sa capacité à mobiliser diverses ressources (Scallon 2004).*

Dès la mise en œuvre de programmes axés sur le développement de compétences, si les conceptrices et les concepteurs de ces programmes n'ont pas planifié d'une manière systématique et rigoureuse la nature et les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages, les enseignantes et enseignants sont confrontés à des défis énormes. En référence à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences[1], Scallon (2004) mentionne d'ailleurs que « la démarche à concevoir et à implanter […] demeure inédite, même si on doit articuler et harmoniser des constats de nature terminale et des témoignages recueillis en cours de progression » (p. 211). Il ajoute que cette « harmonisation ne relève en rien d'une arithmétique de bilan, comme le voudrait une longue tradition en évaluation » (p. 211). Huba et Freed (2000), dans un ouvrage traitant de l'évaluation dans des environnements pédagogiques centrés sur l'apprentissage, inscrivent leurs réflexions dans le même sens. Elles insistent notamment sur le fait que l'évaluation et l'enseignement constituent des activités en constante interaction et que l'évaluation ne pourrait être réduite à une action épisodique, totalement dissociée de l'enseignement.

Sans nier l'importance ni les exigences de l'évaluation des apprentissages dans chacun des types de formation, on peut considérer que cette démarche de jugement dans un programme par compétences est particulièrement lourde de conséquence pour les enseignantes et enseignants. Ils doivent, entre autres, (1) sélectionner des situations d'évaluation suffisamment variées et nombreuses pour être en mesure d'évaluer avec justesse le degré de maîtrise atteint par les étudiantes et les étudiants; (2) rendre compte de la trajectoire de développement de chacune des compétences en question, ce développement pouvant être étalé sur plusieurs années comme c'est parfois le cas dans les ordres d'enseignement primaire et secondaire; (3) établir les paramètres leur permettant de porter un jugement nuancé et valide sur des productions complexes; (4) déterminer les ressources que les étudiantes et les étudiants mobilisent dans le cadre des compétences prises en considération. En elle-même, l'évaluation de productions complexes constitue un problème important compte tenu de l'état actuel des connaissances dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. Très fréquemment, comme le signalent Huba et Freed (2000), les productions complexes sont de nature interdisciplinaire et elles nécessitent de porter un jugement sur plusieurs apprentissages en concomitance. À ce jour, un tel contexte d'évaluation est peu documenté dans les écrits.

1 Scallon (2004) fait référence à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences alors que le présent article met l'accent sur l'évaluation des compétences. Cette distinction n'est pas que sémantique et elle illustre que l'optique même de l'évaluation dans un tel contexte est encore sujette à de nombreux débats.

Étant donné que certains programmes axés sur le développement de compétences existent depuis quelques années, on trouve toutefois des exemples de pratiques évaluatives qui donnent ainsi l'occasion de comprendre comment des professionnelles et des professionnels du domaine de l'enseignement sont parvenus à répondre aux exigences de l'évaluation des compétences et, aussi, comment ces gens ont pu concrétiser les principes qui, théoriquement, doivent encadrer ces démarches évaluatives. Dans l'analyse de ces pratiques, il importe cependant d'accorder une attention particulière au sens attribué au concept de compétence parce que ce dernier est employé d'une façon très polysémique dans le monde de l'éducation et de la formation. Parfois, ce sens s'apparente fortement à celui qu'on associe au concept d'objectif et, dans ce cas, il n'y a aucune raison qui justifie le développement de pratiques évaluatives distinctes.

Un survol d'un échantillon de ces pratiques permet de constater rapidement que les échelles descriptives, que l'on nomme rubrics (Herman, Aschbacher et Winters, 1992; Huba et Freed, 2000; O'Neil, 1994; Popham, 2000; Wiggins, 1998) dans des écrits en langue anglaise, semblent constituer une sorte de panacée. La fréquence de leur usage est en effet très élevée et ce type d'échelles a été développé tant pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire que pour des formations offertes en milieu post-secondaire. Ces échelles sont intéressantes pour plusieurs raisons, notamment parce qu'elles présentent un cas de figure opérationnel en matière d'évaluation de compétences, parce qu'elles fournissent la possibilité de déterminer le degré de cohérence entre les apprentissages ciblés dans une approche par compétences et l'évaluation de ces apprentissages, et parce qu'elles fournissent une base sur laquelle on peut prendre appui pour oser le développement de nouveaux outils encore plus appropriés dans l'optique de l'évaluation des compétences.

Dans le présent article, qui vise essentiellement à soutenir la thèse de la nécessité de recourir à des indicateurs progressifs et terminaux de développement dans l'évaluation de toute compétence, une partie importante, la deuxième, est consacrée à l'analyse et à la discussion de l'échelle descriptive construite relativement à la compétence « Écrire des textes variés » pour les trois cycles de l'ordre d'enseignement primaire du Québec. Dans une revue qui s'adresse au personnel œuvrant à l'ordre d'enseignement collégial, ce choix étonnant repose sur trois raisons principales : (1) le Programme de formation de l'école québécoise pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire conçoit les compétences dans un sens intégrateur et longitudinal, le développement de chacune des compétences est étalé sur plusieurs années; (2) les conceptrices et les concepteurs de cette échelle descriptive dans le cadre de ce vaste de programme de formation ont longuement réfléchi à son contenu et à ses caractéristiques et ils ont également consulté des enseignantes et des enseignants à propos de cet outil d'évaluation; (3) étant donné la visée de l'article, le domaine de formation concerné est beaucoup moins important que la structure même de l'échelle descriptive et les composantes qui sont intégrées et mises en relation dans cette dernière.

Dans la première partie de l'article, la définition du concept de compétence qui encadre l'ensemble des choix effectués en amont et en aval est brièvement discutée afin d'éviter que les propos tenus soient interprétés d'une manière erronée, uniquement parce que le sens attribué au concept de compétence ne serait pas le même et, forcément, imposerait des choix différents, tant sur le plan des situations d'apprentissage que des situations d'évaluation. À la suite de l'analyse de l'échelle descriptive susmentionnée, deux exemples d'échelles descriptives élaborées dans le réseau collégial québécois sont considérés dans la troisième partie. Quant à la quatrième partie, elle contient une proposition d'indicateurs progressifs et terminaux de développement provenant d'un programme de formation en soins infirmiers. Ces indicateurs sont discutés à partir notamment de l'idée de mobilisation de ressources. Enfin, la conclusion insiste à nouveau sur les exigences du changement en matière d'évaluation des apprentissages imposées par l'adoption de programmes par compétences et elle explicite la posture de l'auteur dans le présent article.

1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

Dans un article (Tardif, 2003) s'adressant aux personnes œuvrant à l'ordre d'enseignement collégial, la compétence a été définie comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources » (p. 37). Cette conception s'inscrit dans la même logique que celle de Le Boterf (2001) et du ministère de l'Éducation du Québec (2000). En précisant le sens de la définition, il était entre autres mentionné que le savoir-agir complexe distingue clairement la compétence de tout savoir-faire ou de toute connaissance procédurale et que la « compétence est plutôt de l'ordre de l'heuristique que de l'algorithme » (Tardif, 2003, 37). C'est particulièrement en raison du caractère très intégrateur de cette idée de savoir-agir complexe que, dans un programme axé sur le développement de compétences, celles-ci sont peu nombreuses. Règle générale, on estime qu'une formation initiale de quatre ans en milieu universitaire est constituée autour de cinq à 10 compétences. En revanche, chaque compétence intègre une multitude de ressources. Il importe de souligner que les ressources dont il est question ne sont pas uniquement internes. Dans l'ensemble des démarches d'apprentissage et d'évaluation dans des programmes axés sur le développement de compétences, les ressources externes détiennent un rôle crucial. Par conséquent, l'évaluation doit concourir à démontrer non seulement les ressources internes que les étudiantes et les étudiants peuvent mobiliser, mais également les ressources externes qu'ils sont en mesure d'exploiter d'une manière judicieuse.

Les compétences déterminées dans le Programme de formation de l'école québécoise pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire représentent très bien l'idée de compétence telle que définie ci-dessus. Par exemple, dans le domaine des langues « Français, langue d'enseignement », on trouve trois compétences : « Lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement selon des modalités variées ». Dans le domaine de l'univers social, une partie des apprentissages est entre autres intégrée dans les deux compétences suivantes : « Interpréter le changement dans une société et sur son territoire » et « S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire ». Le développement de ces compétences s'étale sur plusieurs années de formation et, dans une optique d'apprentissage et d'évaluation, il devient ainsi logique de faire référence à des degrés de maîtrise de ces compétences dans un long parcours.

En consultant les programmes de formation de l'ordre d'enseignement collégial, on peut régulièrement s'interroger sur le sens attribué au concept de compétence. Dans le domaine de la langue d'enseignement et de la littérature, les compétences « Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques », « Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques » et « Apprécier des textes de la littérature québécoise » s'inscrivent-elles dans la logique d'un savoir-agir complexe mobilisant une variété de ressources, tant internes qu'externes ? Une question semblable peut être posée quant aux compétences « Traiter d'une question philosophique de façon rationnelle » et « Discuter des conceptions philosophiques de l'être humain ». En ce qui concerne cette dernière compétence, le niveau peu élevé sur le plan taxinomique – discuter – paraît étonnant dans un contexte où une compétence correspond à un savoir-agir complexe.

Les questions susmentionnées doivent recevoir des réponses précises, qui dépassent toutefois le but du présent article, afin d'assurer la mise en œuvre de pratiques évaluatives cohérentes avec les pratiques de formation et les situations d'apprentissage. C'est en effet souvent sur le plan de la définition même du concept de compétence que le bât blesse en matière de programmes par compétences. Il est fréquent que les conceptrices et les concepteurs retiennent une multitude de compétences, dans certains cas chaque cours ou chaque activité de formation est en lien avec une compétence particulière, et une compétence donnée ne fait appel qu'à un nombre limité de ressources peu variées.

Les personnes engagées dans les programmes de formation par compétences peuvent recourir à quelques balises sommaires en vue de déterminer la nature de la définition attribuée au concept de compétence. Deux d'entre elles, l'étalement du développement et la mobilisation des ressources, sont particulièrement utiles. Si une compétence correspond à un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources, il est impossible d'envisager le développement d'une compétence, quelle qu'elle soit, dans un temps restreint. Une telle définition impose donc un étalement du développement des compétences et, fréquemment, cet étalement couvre plusieurs années. Le seul fait que le développement d'une compétence donnée puisse être achevé dans le cadre d'un cours ou d'une activité de formation sème le doute sur l'ampleur de la définition.

La conception prévalant dans le présent article met aussi l'idée de mobilisation des ressources au centre de la formation et de l'apprentissage, donc de l'évaluation. Cette idée est capitale dans les programmes axés sur le développement de compétences. D'ailleurs, dans un ouvrage récent, Scallon (2004) fait souvent référence à la mobilisation des ressources : « Cette mobilisation des ressources est au cœur de la définition de la compétence » (p. 107); « Les critères d'évaluation ne portent plus sur les qualités attendues d'une production particulière, mais sur la **capacité à mobiliser des ressources**, capacité qui correspond à la définition même d'une compétence » (p. 119); « Dans une approche par compétences, l'évaluation porte sur le processus, ou plutôt sur la capacité à mobiliser ses ressources pour résoudre des situations-problèmes ou accomplir des tâches complexes » (p. 226).

Tout ce qui suit dans l'article, autant pour ce qui est de l'analyse des exemples que de la proposition d'indicateurs progressifs et terminaux de développement par rapport à une compétence en soins infirmiers, s'inscrit dans cette logique d'étalement du développement de chaque compétence et de la mobilisation de ressources internes et externes. Une conception différente du concept de compétence commanderait d'autres analyses et d'autres propositions. On ne saurait alors trop insister sur le rôle capital de la définition du concept de compétence dans la détermination de la cohérence des pratiques évaluatives et des situations d'évaluation non seulement pour ce qui est de la conception retenue, mais aussi des pratiques d'enseignement et des situations d'apprentissage que cette conception requiert au quotidien de la part des enseignantes et enseignants.

2. ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR LA COMPÉTENCE « ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS »

Depuis l'avènement de la Réforme de l'école québécoise, des équipes du ministère de l'Éducation du Québec ont déployé des efforts considérables en vue de déterminer les balises précises que doivent employer les enseignantes et les enseignants lors de l'évaluation des apprentissages, peu importe que celle-ci ait lieu en cours de cycle ou au terme d'un cycle d'apprentissage. Rappelons seulement que l'ordre d'enseignement primaire est constitué de trois cycles d'apprentissage de deux ans et que, pour l'ensemble des domaines de formation, ce sont les mêmes compétences qui sont au cœur de l'apprentissage. Sur le site : http://www.meq.gouv.qc.ca/dgfj/de/echellesprim.htm, on trouve les échelles descriptives développées à ce jour. Ces échelles n'ont pas été construites en vase clos et elles résultent, entre autres, de diverses consultations réalisées auprès d'enseignantes et d'enseignants œuvrant dans chacun des cycles d'apprentissage du primaire. Actuellement, des équipes travaillent à l'élaboration d'échelles descriptives pour les domaines de formation de l'enseignement secondaire.

Le tableau 1 présente la totalité de l'échelle descriptive développée pour l'une des trois compétences dans le domaine des langues « Français, langue d'enseignement » : écrire des textes variés. L'échelle est partagée en dix échelons, chaque échelon indiquant une progression des apprentissages. On pourrait également faire référence à des phases de développement. Il importe de noter cependant que ce lien de synonymie n'est pas accepté par toutes les personnes travaillant dans le champ de l'évaluation des compétences. L'échelle contient quatre échelons pour le premier cycle et trois pour les deux cycles suivants. Dans cette échelle descriptive, c'est d'ailleurs le cas dans les échelles proposées jusqu'à maintenant par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise, les échelons reprennent les mêmes catégories d'éléments et ceux-ci sont pondérés différemment d'un échelon à l'autre.

TABLEAU 1

ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR LA COMPÉTENCE « ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS »

	Premier cycle du primaire
Échelon 1	L'élève apprivoise l'écriture en faisant des tentatives graphiques, en inventant des symboles ou en utilisant des lettres correspondant parfois aux sons. Il reproduit ou transforme légèrement de petits messages ou de très courts textes rédigés collectivement ou présents dans son environnement immédiat. Dans différentes situations, il transcrit, selon la technique apprise, les lettres minuscules et majuscules tout en laissant des espaces variables entre les lettres et entre les mots de son texte.
Échelon 2	L'élève écrit pour lui-même ou pour communiquer avec autrui des messages ou de très courts textes en utilisant principalement les mots travaillés en classe. Influencées par la langue orale, ses phrases sont simples, parfois incomplètes et comportent des répétitions en raison de son vocabulaire limité. Il sait orthographier les mots les plus fréquents travaillés en classe, même s'il invente l'orthographe des mots non appris. La plupart du temps, il trace lisiblement les lettres minuscules et majuscules et il laisse les espaces requis entre les lettres et les mots.
Échelon 3	L'élève produit de courts textes pour s'exprimer et pour communiquer avec autrui. Ses phrases, encore calquées sur l'oral, sont courtes, juxtaposées et peu variées. Avec de l'aide, il utilise la majuscule et le point. Son vocabulaire s'élargit et il lui arrive d'utiliser des mots nouveaux issus de ses lectures. De plus, il sait orthographier un bon nombre de mots usuels travaillés en classe, même s'il s'appuie sur les correspondances entre les lettres et les sons pour les mots non appris. Il applique, avec le soutien de l'enseignant, quelques stratégies de mise en texte, de révision et de correction. Son écriture, script ou cursive, est généralement lisible.
Échelon 4	L'élève rédige une variété de courts textes pour répondre à des besoins de base qui se manifestent dans sa vie personnelle et scolaire. Ainsi, il produit des textes suivis dont la structure est simple et qui contiennent des idées liées au sujet traité. Ses phrases courtes sont généralement bien construites et habituellement délimitées par une majuscule et un point. Son vocabulaire est simple et courant, mais il a encore recours à la répétition. De plus, il sait orthographier la majorité des mots usuels appris en classe. Dans les cas les plus simples, il accorde les déterminants avec les noms en mettant les marques du féminin et du pluriel. Tout au long de sa démarche d'écriture, il utilise, avec le soutien de l'enseignant, les stratégies apprises. Selon la situation, il calligraphie en script ou en cursive afin qu'on puisse le lire facilement.

Deuxième cycle du primaire

Échelon 5 L'élève rédige des textes simples, de longueurs variables pour répondre à diverses intentions, et ce, dans des contextes de plus en plus variés. Avec de l'aide, il choisit les idées appropriées et les organise de manière logique ou chronologique. Ses phrases, généralement bien construites, sont délimitées par la majuscule et le point. À l'occasion, il a recours à quelques connecteurs simples pour relier les phrases entre elles. Son vocabulaire simple et courant se diversifie. De plus, il sait orthographier les mots appris en classe et il effectue les accords du déterminant et de l'adjectif avec le nom, dans la plupart des cas simples. Avec de l'aide, il a recours à quelques stratégies et commence à utiliser des outils de référence. Il calligraphie lisiblement et utilise l'écriture script ou cursive selon le projet.

Échelon 6 L'élève rédige des textes variés, parfois un peu élaborés, pour répondre à diverses intentions, et ce, dans différents contextes et disciplines scolaires. Ses idées sont souvent regroupées et ordonnées de manière logique ou chronologique. Ses phrases sont parfois longues et assez bien construites, malgré certaines maladresses dans l'utilisation des connecteurs. En plus de recourir à la majuscule et au point, il utilise la virgule dans les cas d'énumération simple. Son vocabulaire est assez varié et généralement correct. Il sait orthographier un bon nombre de mots d'usage fréquent et effectue les accords dans le groupe du nom ainsi que l'accord du verbe avec son sujet, dans les cas les plus simples. Il utilise quelques stratégies et consulte des outils de référence mis à sa disposition. Il calligraphie lisiblement et utilise facilement l'écriture script ou cursive, selon le projet.

Échelon 7 L'élève rédige des textes variés, souvent assez élaborés, dans différents contextes et disciplines scolaires. Ses textes comportent généralement plusieurs idées ordonnées de manière logique ou chronologique à l'intérieur d'un paragraphe ou de quelques courts paragraphes qui ne sont pas nécessairement reliés entre eux. Ses phrases, souvent longues mais peu variées, sont parfois reliées à l'aide de connecteurs courants et elles tiennent généralement compte des éléments de syntaxe et de ponctuation vus en classe. L'élève utilise un vocabulaire varié, correct et parfois précis. Il sait orthographier la plupart des mots d'usage fréquent et il effectue l'accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom et l'accord du verbe avec le sujet dans les cas simples. Il recourt à plusieurs stratégies et consulte divers outils de référence mis à sa disposition. Selon la situation de communication, il calligraphie lisiblement en écriture script ou cursive et il utilise occasionnellement un logiciel de traitement de texte.

Troisième cycle du primaire

Échelon 8 L'élève rédige des textes variés dans différents contextes et disciplines scolaires, et ce, en tenant compte à l'occasion des destinataires. Il choisit ses idées et les organise selon le genre de textes en les regroupant, s'il y a lieu, à l'intérieur de paragraphes. Ses phrases, assez variées et souvent reliées entre elles par des connecteurs courants, tiennent compte de plusieurs éléments de syntaxe et de ponctuation vus en classe. Le vocabulaire utilisé est varié, assez précis et parfois évocateur. Il sait orthographier les mots d'usage fréquent et il respecte généralement les règles d'accord dans le groupe du nom et celles de l'accord du verbe et de l'attribut avec le sujet. Il choisit la plupart du temps des stratégies pertinentes et il consulte divers outils de référence. Il calligraphie lisiblement et son écriture, script ou cursive, est adaptée au projet ou à la tâche. Il utilise, s'il y a lieu, un support technologique.

Échelon 9 L'élève rédige une grande variété de textes, de longueurs variables, dans différents contextes ou disciplines en tenant compte, la plupart du temps, des destinataires. Ses idées, exprimées clairement, sont regroupées adéquatement et séparées en paragraphes, s'il y a lieu. Ses phrases sont variées, généralement bien structurées, bien ponctuées et reliées entre elles par des connecteurs courants. Le vocabulaire qu'il utilise est varié, précis ou évocateur, compte tenu de la situation d'écriture. Il sait orthographier la majorité des mots appris et il respecte les règles d'accord dans le groupe du nom et plus généralement celles de l'accord du verbe et de l'attribut. Il fait appel à des stratégies pertinentes et consulte spontanément les outils de référence. Il calligraphie lisiblement et avec aisance tout en choisissant le format ou le support technologique en fonction du projet ou de la tâche.

Échelon 10	L'élève rédige avec une certaine efficacité des textes variés et adaptés en fonction de leurs destinataires dans différents contextes et disciplines scolaires. Dans des textes comportant généralement plusieurs paragraphes, il s'exprime de façon claire et, au besoin, détaillée. Il développe ses idées selon un ordre logique ou chronologique et il établit des liens entre les phrases et entre les paragraphes au moyen de connecteurs courants et, la plupart du temps, appropriés. Ses phrases, relativement variées et souvent élaborées, sont généralement bien construites et bien ponctuées. Pour personnaliser son message et préciser sa pensée, il utilise un vocabulaire varié, précis et évocateur. Il sait orthographier les mots appris et il effectue adéquatement les accords dans le groupe du nom de même que l'accord du verbe, de l'attribut et du participe passé avec l'auxiliaire être. Il fait également appel à des stratégies appropriées et utilise avec profit les outils de référence et les technologies à sa disposition pour améliorer ses écrits et leur présentation.

Tableau repris du site Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca/dgfj/de/echellesprim.htm

Dans le présent article, le contenu de l'échelle descriptive en question ne sera pas analysé d'une manière exhaustive. Plutôt, le traitement consistera à recourir à deux exemples provenant des neuf derniers échelons et à un exemple touchant les sept derniers échelons dans le but, d'une part, de mettre en évidence la logique privilégiée dans la gradation des échelons et, d'autre part, de dégager des limites et des difficultés reliées à des échelles descriptives de cette nature. Mais avant de débuter cette analyse, il importe de souligner que le premier échelon (Tableau 2) représente fidèlement les premiers pas de la majorité des jeunes élèves dans l'écriture de textes. Dans ce sens, ce premier échelon marquerait clairement une étape de développement, ce qui n'est pas nécessairement le cas des autres échelons.

TABLEAU 2 PREMIER ÉCHELON DE L'ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR LA COMPÉTENCE « ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS »
L'élève apprivoise l'écriture en faisant des tentatives graphiques, en inventant des symboles ou en utilisant des lettres correspondant parfois aux sons. Il reproduit ou transforme légèrement de petits messages ou de très courts textes rédigés collectivement ou présents dans son environnement immédiat. Dans différentes situations, il transcrit, selon la technique apprise, les lettres minuscules et majuscules tout en laissant des espaces variables entre les lettres et entre les mots de son texte.

Dans les neuf derniers échelons de l'échelle descriptive, l'une des premières catégories a trait à l'intention d'écriture ou au destinataire (Tableau 3). Il importe de noter ici que cette catégorisation, comme celles qui suivent dans le texte, n'est pas proposée par le ministère de l'Éducation, mais par l'auteur du présent texte. Du deuxième échelon au cinquième inclusivement, il est question de courts textes ou de textes simples alors qu'à partir du sixième, l'accent est mis sur le caractère varié des textes produits. Entre autres, pour le sixième échelon, les textes variés sont « parfois un peu élaborés »; pour le septième, ils sont « souvent assez élaborés »; et pour le neuvième, ils sont « de longueurs variables ». L'idée du destinataire est introduite d'une manière explicite au huitième échelon : dans le huitième échelon, l'élève tient compte « à l'occasion des destinataires », dans le neuvième, « la plupart du temps » et dans le dixième, les textes sont adaptés « en fonction de leurs destinataires ». Il faut aussi remarquer que, dans cette catégorie, on insiste en outre sur le contexte de production en le qualifiant de diverses manières et en faisant parfois référence aux disciplines scolaires.

TABLEAU 3

CONTENU DES NEUFS DERNIERS ÉCHELONS DE L'ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR LA COMPÉTENCE «ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS» PAR RAPPORT À LA CATÉGORIE «INTENTION D'ÉCRITURE»

ÉCHELONS	CONTENU
2	L'élève écrit pour lui-même ou pour communiquer avec autrui des messages ou de très courts textes en utilisant principalement les mots travaillés en classe.
3	L'élève produit de courts textes pour s'exprimer et pour communiquer avec autrui.
4	L'élève rédige une variété de courts textes pour répondre à des besoins de base qui se manifestent dans sa vie personnelle et scolaire.
5	L'élève rédige des textes simples, de longueurs variables pour répondre à diverses intentions, et ce, dans des contextes de plus en plus variés.
6	L'élève rédige des textes variés, parfois un peu élaborés, pour répondre à diverses intentions, et ce, dans différents contextes et disciplines scolaires.
7	L'élève rédige des textes variés, souvent assez élaborés, dans différents contextes et disciplines scolaires.
8	L'élève rédige des textes variés dans différents contextes et disciplines scolaires, et ce, en tenant compte à l'occasion des destinataires.
9	L'élève rédige une grande variété de textes, de longueurs variables, dans différents contextes ou disciplines en tenant compte, la plupart du temps, des destinataires.
10	L'élève rédige avec une certaine efficacité des textes variés et adaptés en fonction de leurs destinataires dans différents contextes et disciplines scolaires.

La catégorie nommée «Structure du texte» (Tableau 4) est introduite au quatrième échelon seulement. Il n'est nullement question de cette catégorie dans les échelons précédents. Dans la majorité des échelons, à partir du cinquième, l'organisation des idées d'une manière logique ou chronologique est mise au premier plan. Au cinquième échelon, l'élève fait preuve d'une telle organisation grâce à de l'aide; au sixième échelon, les idées sont «souvent regroupées et ordonnées» de cette manière; au septième, cette organisation est manifeste «à l'intérieur d'un paragraphe ou de quelques courts paragraphes [...] pas nécessairement reliés entre eux»; au huitième, on intègre l'idée de genre de textes comme structure organisationnelle; au neuvième, délaissant l'idée de genre de textes, on met plutôt l'accent sur le regroupement adéquat des idées en paragraphes; et au dixième échelon, poursuivant dans la même logique, on ajoute les critères des «liens entre les phrases et entre les paragraphes au moyen de connecteurs courants et, la plupart du temps, appropriés.»

TABLEAU 4

CONTENU DES SEPT DERNIERS ÉCHELONS DE L'ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR LA COMPÉTENCE «ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS» PAR RAPPORT À LA CATÉGORIE «STRUCTURE DU TEXTE»

ÉCHELONS	CONTENU
4	Ainsi, il produit des textes suivis dont la structure est simple et qui contiennent des idées liées au sujet traité.
5	Avec de l'aide, il choisit les idées appropriées et les organise de manière logique ou chronologique.
6	Ses idées sont souvent regroupées et ordonnées de manière logique ou chronologique.
7	Ses textes comportent généralement plusieurs idées ordonnées de manière logique ou chronologique à l'intérieur d'un paragraphe ou de quelques courts paragraphes qui ne sont pas nécessairement reliés entre eux.
8	Il choisit ses idées et les organise selon le genre de textes en les regroupant, s'il y a lieu, à l'intérieur de paragraphes.
9	Ses idées, exprimées clairement, sont regroupées adéquatement et séparées en paragraphes, s'il y a lieu.
10	Dans des textes comportant généralement plusieurs paragraphes, il s'exprime de façon claire et, au besoin, détaillée. Il développe ses idées selon un ordre logique ou chronologique et il établit des liens entre les phrases et entre les paragraphes au moyen de connecteurs courants et, la plupart du temps, appropriés.

En ce qui concerne la catégorie «Structure des phrases» (Tableau 5), on observe essentiellement la même dynamique que dans le cas des catégories précédentes. Dans cette catégorie, on insiste notamment sur la longueur des phrases : aux troisième et quatrième échelons, elles sont «courtes», au sixième, elles «sont parfois longues» et au septième, elles sont «souvent assez longues mais peu variées». Dans les derniers échelons, le silence sur la longueur des phrases est, selon toute vraisemblance, compensée par l'idée de variété : au huitième échelon, les phrases sont «assez variées», au neuvième, elles «sont variées» et au dixième, elles «sont relative-ment variées et souvent élaborées». Une référence à la ponctuation est insérée à partir du quatrième échelon en indiquant que les phrases sont «habituellement délimitées par une majuscule et un point». Cette référence est conservée jusqu'au dixième échelon dans lequel on précise, comme dans le neuvième d'ailleurs, que les phrases sont «bien ponctuées». Au sixième échelon, on avait ajouté la «virgule dans le cas d'énumération simple» à la majuscule et au point. Dans le septième échelon, on mentionne que les phrases «tiennent généralement compte des éléments […] de ponctuation vus en classe» alors que dans le huitième, on mentionne qu'elles «tiennent compte de plusieurs éléments […] de ponctuation vus en classe».

TABLEAU 5

CONTENU DES NEUFS DERNIERS ÉCHELONS DE L'ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR LA COMPÉTENCE «ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS» PAR RAPPORT À LA CATÉGORIE «STRUCTURE DES PHRASES»

ÉCHELONS	CONTENU
2	Influencées par la langue orale, ses phrases sont simples, parfois incomplètes et comportent des répétitions en raison de son vocabulaire limité.
3	Ses phrases, encore calquées sur l'oral, sont courtes, juxtaposées et peu variées.
4	Ses phrases courtes sont généralement bien construites et habituellement délimitées par une majuscule et un point.
5	Ses phrases, généralement bien construites, sont délimitées par la majuscule et le point. À l'occasion, il a recours à quelques connecteurs simples pour relier les phrases entre elles.
6	Ses phrases sont parfois longues et assez bien construites, malgré certaines maladresses dans l'utilisation des connecteurs. En plus de recourir à la majuscule et au point, il utilise la virgule dans les cas d'énumération simple.
7	Ses phrases, souvent longues mais peu variées, sont parfois reliées à l'aide de connecteurs courants et elles tiennent généralement compte des éléments de syntaxe et de ponctuation vus en classe.
8	Ses phrases, assez variées et souvent reliées entre elles par des connecteurs courants, tiennent compte de plusieurs éléments de syntaxe et de ponctuation vus en classe.
9	Ses phrases sont variées, généralement bien structurées, bien ponctuées et reliées entre elles par des connecteurs courants.
10	Ses phrases, relativement variées et souvent élaborées, sont généralement bien construites et bien ponctuées.

L'analyse sommaire de l'échelle descriptive pour la compétence «Écrire des textes variés», plus particulièrement d'une partie du contenu de divers échelons, permet d'extraire la logique ayant prévalu à la construction d'une telle échelle et à la gradation des échelons : (1) dans l'ensemble des échelons, on introduit, sans toutefois les mentionner explicitement, un certain nombre de catégories à partir desquelles est détaillée une trajectoire de développement; (2) la progression d'un échelon à l'autre est, la plupart du temps, précisée au moyen de fréquences – «parfois», «à l'occasion», «généralement», «souvent» – ou de quantités – «une variété», «une grande variété», «de longueurs variables», «plusieurs»; (3) l'augmentation de ces fréquences ou de ces quantités, de temps à autre les deux, constitue le paramètre servant à déterminer la progression dans les échelons; (4) le développement de la compétence est circonscrit à partir de critères paramètres[2] essentiellement de nature quantitative. La même logique pourrait être extraite des catégories non analysées dans le présent article.

2 Spontanément, le mot «critère» semblait préférable dans le présent contexte. Toutefois, étant donné que ce mot sera employé dans un autre sens un peu plus loin dans le texte et que l'espace disponible ne permet pas de discuter en profondeur de sa signification, le mot «paramètre» a été privilégié.

L'une des qualités de cette échelle est qu'elle définit effectivement une progression. Cette qualité de tout outil dans le contexte de l'évaluation des compétences est cruciale. Ce genre d'évaluation doit permettre de rendre compte de l'évolution et de la continuité des apprentissages sur un parcours de formation. Fréquemment, les écrits insistent sur la nécessité, dans des programmes axés sur le développement de compétences, de dresser un profil de compétences. Scallon (2004) suggère même l'idée de « profil de progression » (p. 20). Plus loin dans son livre, reprenant l'expression « profil de compétences », il mentionne que cette expression « serait toute désignée non pas pour faciliter le jugement de certification, mais, à tout le moins, pour signifier qu'on est fort loin de l'arithmétique de bilan » (p. 206). Dans la suite de cette citation, on pourrait conclure que l'une des limites de l'échelle descriptive analysée a trait à sa logique étroitement apparentée à une « arithmétique de bilan », cette logique se manifestant, entre autres, par le recours constant à des fréquences ou à des quantités.

La faiblesse principale de cette échelle concerne le fait qu'elle demeure silencieuse sur ce qui constitue l'évolution même de la compétence « Écrire des textes variés », qu'elle ignore en réalité la dynamique de cette évolution qui, dans la logique d'une compétence définie comme un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources, est fondamentalement de nature qualitative et non de nature quantitative. Par exemple, en matière de structures textuelles, l'idée de genre de textes paraît centrale dans l'évolution de la compétence en question. Cette idée est pourtant absente de l'ensemble de l'échelle, sauf dans le cas du huitième échelon. Les élèves du primaire développent-ils en même temps, dans une même trajectoire, avec le même degré de maîtrise, la capacité de produire des textes narratifs comparativement à des textes visant à discuter d'opinions, à transmettre des informations, à exprimer leur pensée ? Pour ce qui est de la structure des phrases, notamment dans le cas de la ponctuation, entre le sixième échelon – « En plus de recourir à la majuscule et au point, il [l'élève] utilise la virgule dans le cas d'énumération simple » – et le dixième – « Ses phrases [...] sont généralement [...] bien ponctuées » – n'existe-t-il pas une progression de nature qualitative dans la maîtrise graduelle de la virgule dans d'autres contextes que l'énumération simple ainsi que dans l'appropriation et la maîtrise des autres signes de ponctuation tels que le point-virgule, le point d'interrogation, les deux-points, le point d'exclamation ?

On pourrait poursuivre longuement cette liste de questions quant à l'évolution de la compétence « Écrire des textes variés », mais elles s'inscriraient toutes dans la même orientation. Il importe plutôt de mettre en évidence que l'échelle descriptive en question est plutôt de nature quantitative que qualitative, et que cette perspective contraint à négliger ce qui est au cœur de l'évolution de la compétence. Comment une telle situation est-elle possible dans la mesure où les compétences intégrées dans le Programme de formation de l'école québécoise correspondent sans l'ombre d'un doute à des savoir-agir complexes et où des équipes de conceptrices et de concepteurs se sont penchés longuement sur la construction des échelles descriptives ? Il est probable que la conceptualisation du développement de chacune des compétences, si limitée et si imprécise dans les écrits, force toute personne qui s'aventure dans des programmes par compétences à l'heure actuelle à poser quelques hypothèses sur une trajectoire théorique de développement. Cette situation contribuerait à ce que les professionnelles et les professionnels manifestent beaucoup plus d'audace et de créativité dans l'élaboration des programmes que dans la construction d'outils d'évaluation. Il est aussi imaginable que, dans un domaine aussi complexe que l'évaluation des compétences, compte tenu des expériences limitées jusqu'à maintenant, la perspective de circonscrire une trajectoire à partir de fréquences et de quantités soit celle qui donne l'impression que « tout est sous contrôle », malgré l'obligation de délaisser la nature qualitative du développement des compétences. Enfin, il est vraisemblable que les pressions, politiques notamment, sur l'évaluation des apprentissages des élèves dans l'école obligatoire incitent les conceptrices et les concepteurs d'outils d'évaluation à demeurer à proximité de la quantification, à fréquenter des sentiers connus et bien balisés.

3. DEUX EXEMPLES D'ÉCHELLE DESCRIPTIVE À L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Comparativement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, il ne semble pas y avoir, à l'ordre collégial comme à l'ordre d'enseignement universitaire, de démarches aussi systématiques qui aient été entreprises relativement à l'élaboration d'échelles descriptives. Cette situation peut, en partie, s'expliquer par la nature des formations offertes dans ces ordres d'enseignement et par la marge de liberté dont bénéficie chaque établissement en matière de programmes et d'organisation du travail. Il existe toutefois, dans des écrits de langue anglaise, des ouvrages qui rendent compte de travaux de grande envergure aux États-Unis. On trouve des exemples très variés, entre autres, dans le livre de Huba et Freed (2000).

Malgré cette situation, on peut consulter les travaux de quelques équipes œuvrant dans le réseau collégial québécois. Dans le cadre du présent article, l'ouvrage de Leroux et Bigras (2003) a permis de retirer deux exemples d'échelle descriptive construite en collaboration avec des enseignantes et enseignants de collèges. La première échelle concerne la compétence « Résoudre des problèmes simples relevant de la chimie organique » et la deuxième a trait à un projet de fin d'études dans le domaine de la technologie du textile, plus particulièrement une partie de la compétence « Élaborer et présenter des rapports ». Comme dans le cas de l'échelle descriptive pour la compétence « Écrire des textes variés », l'analyse de ces deux échelles est sommaire et ne met en évidence que quelques points particuliers. En fait, elle est d'autant plus brève que des observations similaires peuvent être effectuées à partir de toutes ces échelles.

En ce qui concerne l'échelle descriptive pour la compétence « Résoudre des problèmes simples relevant de la chimie organique » (Tableau 6), tant pour ce qui est de la dénomination des molécules organiques que de leur représentation graphique, les critères sont exclusivement de nature quantitative. Quant à la dénomination, on distingue « moins de 5 cas sur 10 », « 5 et 6 cas », « 7 à 9 cas » et « dans tous les cas ». On établit le même nombre de catégories à propos de la représentation graphique de ces molécules, mais le critères sont légèrement différents : « moins de 7 cas », « 7 et 8 cas », « 9 cas » et « dans tous les cas ». Chacune de ces catégories permet aux enseignantes et enseignants de distinguer des niveaux de maîtrise de la compétence en question, allant de « compétence insuffisante » à « compétence supérieure » et distinguant « compétence minimale » et « compétence moyenne ».

TABLEAU 6 ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR LA COMPÉTENCE «RÉSOUDRE DES PROBLÈMES SIMPLES RELEVANT DE LA CHIMIE ORGANIQUE»			
Élément de la compétence :	Appliquer les règles de la nomenclature à des composés simples		
Critères :	Utilisation de nomenclature systématique et traditionnelle de composés organiques		
Type d'épreuve :	L'étudiant est mis en situation d'épreuve écrite sommative où 20 molécules devront être nommées (10) et dessinées (10)		
Nommer avec justesse les molécules organiques			
L'étudiant nomme et rédige avec justesse la molécule organique dans moins de 5 cas sur 10.	L'étudiant nomme et rédige avec justesse la molécule organique dans 5 et 6 cas sur 10.	L'étudiant nomme et rédige avec justesse la molécule organique dans 7 à 9 cas sur 10.	L'étudiant nomme et rédige avec justesse la molécule organique dans tous les cas.
Dessiner avec justesse les molécules organiques			
À partir du nom, l'étudiant dessine avec justesse la molécule organique dans moins de 7 cas sur 10.	À partir du nom, l'étudiant dessine avec justesse la molécule organique dans 7 ou 8 cas sur 10.	À partir du nom, l'étudiant dessine avec justesse la molécule organique dans 9 cas sur 10.	À partir du nom, l'étudiant dessine avec justesse la molécule organique dans tous les cas.
COMPÉTENCE INSUFFISANTE	**COMPÉTENCE MINIMALE**	**COMPÉTENCE MOYENNE**	**COMPÉTENCE SUPÉRIEURE**

Tableau repris et adapté de Leroux et Bigras (2003, 85).

Pour l'analyse de l'échelle descriptive de la compétence «Élaborer et présenter des rapports», seulement deux critères de performance – traitement du sujet et clarté de la communication – ont été retenus à partir de tout ce que proposaient Leroux et Bigras (2003) pour l'ensemble du projet d'études dans le domaine de la technologie du textile. Le tableau 7 rend compte de ce choix. Cette fois-ci, les auteures retiennent trois seuils de performance plutôt que quatre comme dans l'échelle descriptive précédente. On trouve plusieurs types de degrés : quand il s'agit de distinguer les points principaux des points secondaires – « distingue très bien », « distingue bien » et «distingue peu»; quand il est question de la communication elle-même – «communique l'information très clairement», «communique l'information clairement», «communique l'information plus ou moins clairement», «avec une grande précision», «avec précision» et «avec imprécision»; quand l'accent est mis sur l'exposé – «très facile à suivre et à comprendre», «facile à suivre et à comprendre» et «difficile à suivre et incompréhensible». Si on met en relation cette échelle descriptive avec celle portant sur la compétence «Résoudre des problèmes simples relevant de la chimie organique», on constate qu'elle est moins marquée quantitativement que cette dernière. Toutefois, elle est aussi caractérisée par des précisions de nature quantitative. Celles-ci sont principalement exprimées sous la forme de degrés.

TABLEAU 7

ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR UNE PARTIE DE LA COMPÉTENCE
«ÉLABORER ET PRÉSENTER DES RAPPORTS» DANS LE CONTEXTE D'UN PROJET D'ÉTUDES

Objectif terminal 3 : Présenter un projet à l'aide des outils acquis pendant les trois années de formation

Préalables à cette activité d'évaluation : Obtenir le seuil minimal pour tous les critères de la grille intitulée «Rédiger en français un rapport faisant état de la résolution d'un problème»

Seuil de réussite : Tous les critères au seuil minimal

Compétences et éléments de compétence visés : **00YY Élaborer et présenter des rapports :**
3. Produire un rapport verbal
5. Présenter un projet

NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE
Projet (exposé oral)	3.1 Traitement du sujet	• L'étudiant maîtrise très bien son sujet. Il considère la majorité des mécanismes en cause dans l'analyse du problème et des résultats. Il distingue très bien les points principaux des points secondaires.	• Niveau de maîtrise supérieur de la compétence
		• L'étudiant maîtrise bien son sujet. Il considère la majorité des mécanismes en cause dans l'analyse du problème et des résultats. Il distingue bien les points principaux des points secondaires.	• Niveau de maîtrise de la compétence
		• L'étudiant ne maîtrise pas son sujet. Il ne considère pas la majorité des mécanismes en cause dans l'analyse du problème et des résultats. Il distingue peu les points principaux des points secondaires.	• Niveau insuffisant de maîtrise de la compétence
	3.2 Clarté de la communication	• L'étudiant communique l'information très clairement et avec une grande précision. L'exposé est très facile à suivre et à comprendre.	• Niveau de maîtrise supérieur de la compétence.
		• L'étudiant communique l'information clairement et avec précision. L'exposé est relativement facile à suivre et à comprendre.	• Niveau de maîtrise de la compétence
		• L'étudiant communique l'information plus ou moins clairement et avec imprécision. L'exposé est difficile à suivre et incompréhensible.	• Niveau insuffisant de maîtrise de la compétence

Tableau repris et adapté de Leroux et Bigras (2003, 170-171).

Bien que toutes les échelles descriptives considérées jusqu'à présent soient de même nature, il existe des distinctions importantes entre l'échelle descriptive pour la compétence « Écrire des textes variés » et les deux autres échelles propres à des formations offertes à l'ordre d'enseignement collégial. Il est loisible de poser l'hypothèse que ces distinctions proviennent essentiellement, voire exclusivement, de la définition privilégiée quant au concept de compétence et quant à l'articulation subséquente des programmes de formation dans la logique de cette conception. Par exemple, il est difficile d'imaginer comment le développement de la compétence « Résoudre des problèmes simples relevant de la chimie organique » pourrait être étalé sur un long parcours de formation et, par conséquent, pourquoi il serait judicieux de déterminer, dans un tel contexte, des échelons rendant compte d'une progression. Une question cruciale : s'agit-il alors d'un savoir-agir complexe ou plutôt d'un ensemble de savoir-faire simple ?

On se trouve dans une logique un peu différente lorsqu'il s'agit de la compétence « Élaborer et présenter des rapports ». La démarche de construction d'échelles descriptives devient toutefois périlleuse si ce sont les critères de performance qui constituent les cibles de l'échelle au détriment de la compétence elle-même. D'ailleurs, dans une démarche d'évaluation des compétences, on peut s'étonner que les seuils de performance soient directement associés à des critères de performance plutôt qu'à la compétence elle-même. Dans la majorité des cas semblables, les personnes concernées se voient régulièrement contraintes de recourir à des procédés arithmétiques qui soulèvent plus d'une question quand il faut rendre compte du développement de compétences.

Brièvement, à la suite de l'analyse des deux échelles descriptives propres au réseau collégial, on peut conclure que, comme dans le cas de l'échelle descriptive pour le primaire, on travaille principalement à partir de quelques catégories. La progression dans ces catégories est exclusivement déterminée par le recours à des degrés ou à des quantités. Le développement de la compétence est circonscrit en recourant à des critères uniquement quantitatifs. Ce recours à des critères quantitatifs présente de nombreux risques de dérives quand il s'agit d'évaluation de compétences, ces risques étant encore plus élevés lorsqu'une compétence est définie d'une manière très étroite, comme « Résoudre des problèmes simples relevant de la chimie organique ». Recourir à une échelle descriptive et reconnaître des niveaux de compétence dans une telle situation peut donner lieu aux conclusions suivantes en matière d'apprentissage : si l'étudiante ou l'étudiant nomme 7 molécules organiques correctement et qu'il en dessine 9 d'une manière adéquate, il est reconnu comme ayant un niveau moyen de maîtrise de la compétence en question; s'il nomme 6 molécules organiques correctement et qu'il en dessine 8 d'une manière adéquate, il est reconnu comme ayant un niveau minimal de maîtrise de la même compétence; s'il nomme 4 molécules organiques correctement et qu'il en dessine 6 d'une manière adéquate, il est reconnu comme ayant un niveau insuffisant de maîtrise de la même compétence. Ces différences de nature quantitative ne peuvent vraiment pas soutenir une telle discrimination entre des niveaux de compétence.

4. INDICATEURS PROGRESSIFS ET TERMINAUX POUR UNE COMPÉTENCE EN SOINS INFIRMIERS

Puisque les compétences sont des savoir-agir complexes et que la mobilisation des ressources sur lesquelles prennent appui ces compétences exerce un rôle capital lors de leur développement, chaque évaluation rigoureuse et systématique des compétences doit mettre l'accent d'abord et avant tout sur le degré de maîtrise atteint par rapport à un savoir-agir complexe ainsi que sur les ressources pouvant être mobilisées dans un tel contexte. Les échelles descriptives disponibles à ce jour ne répondent pas à ces exigences évaluatives, entre autres parce qu'elles sont centrées sur des particularités. Dans une large mesure, elles négligent la complexité inhérente aux compétences. Il

semble donc primordial d'élaborer des outils plus susceptibles de placer la complexité au cœur de l'évaluation des compétences et de rendre compte d'une trajectoire de développement sur un long parcours de formation, tant pour ce qui est de la compétence elle-même que des ressources qu'elle mobilise.

Les indicateurs de développement permettent de prendre en considération cette complexité dans un contexte de formation et d'en rendre compte dans un contexte d'évaluation. Le tableau 8 présente l'ensemble des indicateurs de développement retenus par des équipes de formatrices et de formateurs œuvrant dans un programme de formation initiale en soins infirmiers, relativement à la compétence « Construire avec la clientèle une relation professionnelle dans la perspective d'un plan de soin ». Il s'agit d'une des neuf compétences composant ce programme de quatre ans offert dans le cadre de la Haute École Cantonale Vaudoise de la Santé. On doit remarquer que ces indicateurs de développement ne sont pas spécifiques à l'évaluation et que, dans leur formulation même, ils encadrent toutes les décisions et les actions relatives à la formation. Ces interrelations constantes entre la formation et l'évaluation ont été soutenues dans plusieurs écrits portant sur les programmes par compétences et, parfois, il est question d'enchâssement de l'évaluation dans les situations d'apprentissage (Tardif, 1998). Pour leur part, Huba et Freed (2000) mentionnent que, dans un environnement pédagogique centré sur l'apprentissage, la formation et l'évaluation ne correspondent pas à des actions distinctes et épiso-diques, mais donnent plutôt lieu à des activités continues, en étroite relation, visant essentiellement à guider la progression des apprentissages.

TABLEAU 8

INDICATEURS PROGRESSIFS ET TERMINAUX DE DÉVELOPPEMENT POUR LA COMPÉTENCE « CONSTRUIRE AVEC LA CLIENTÈLE UNE RELATION PROFESSIONNELLE DANS LA PERSPECTIVE D'UN PROJET DE SOINS »

Au terme de la première année	**Des ressources à mobiliser**
• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de respecter le cadre professionnel du travail infirmier en référence aux fonctions et aux rôles dévolus à cette profession ainsi qu'en référence au code de déontologie.	– Tâches, rôles et fonctions spécifiques à la profession infirmière – Conditions soutenant l'expression des attentes et des préoccupations de la clientèle ◊ Code de déontologie professionnelle
• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte d'asymétrie compte tenu de la fragilisation résultant d'un problème de santé physique « temporaire ».	– Dynamique relationnelle du locuteur et de l'interlocuteur dans un contexte d'asymétrie – Dynamique du pouvoir dans les relations d'aide asymétriques – Relations diagnostique et thérapeutique en contexte de soins infirmiers portant sur des problèmes de santé physique « temporaires » ◊ Attitude empathique
• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de déterminer les conséquences de l'histoire de vie et du problème de santé physique « temporaire » sur les attitudes et les actions de la clientèle.	– Biographie comme cadre de compréhension – Impact des schémas relationnels – Problématique de l'abus, de l'abandon et de la surprotection

Au terme de la deuxième année	**Des ressources à mobiliser**
• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte d'asymétrie compte tenu de la vulnérabilité résultant d'un problème de santé chronique.	– Relation d'aide dans un contexte de perte et de deuil – Relations éducative et thérapeutique dans le contexte d'un problème de santé chronique ◊ Conscience de ses valeurs et de ses réactions par rapport à la souffrance et à la «diminution» physique
• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle différenciée en tenant compte de l'âge et des caractéristiques personnelles, sociales et culturelles.	– Psychologie du développement – Caractéristiques personnelles influentes dans un contexte relationnel asymétrique – Anthropologie culturelle ◊ Type de socialisation et d'acculturation de la clientèle
• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de déterminer les conséquences du milieu de vie ou de l'environnement sur les attitudes et les actions de la clientèle.	– Nature et pérennité du soutien offert par l'environnement familial et la communauté – Nature et chronologie du problème de santé – Modalités réactionnelles de la clientèle selon l'environnement, le problème de santé et la culture ◊ Ouverture à la diversité

Au terme de la troisième année	**Des ressources à mobiliser**
• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir une relation professionnelle judicieuse avec les personnes significatives dans la vie de la clientèle.	– Constitution d'un réseau de soutien – Interdépendance dans un contexte de soins infirmiers – Relations éducative et préventive en lien avec le réseau d'entraide
• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte d'asymétrie compte tenu de la vulnérabilité et de la souffrance résultant de problèmes psychologiques et de problèmes psychiatriques.	– Relations différenciées selon la nature des problèmes psychologiques – Relations différenciées selon la nature des problèmes psychiatriques – Conscience de ses propres réactions par rapport à la souffrance psychologique et au déséquilibre émotionnel – Flexibilité interactive ◊ Ouverture à la différence
• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de recourir aux gestes et aux soins du corps comme médiateurs de la relation professionnelle.	– Complémentarité entre le non verbal et le verbal dans les interactions professionnelles en soins infirmiers ◊ Geste comme soutien et comme complément à la relation d'aide

Au terme de la quatrième année	Des ressources à mobiliser
• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de respecter le cadre professionnel du travail infirmier en référence à l'éthique professionnelle.	– Conscience de ses valeurs, de ses représentations et de ses croyances – Prise de décision dans des situations extrêmes ◊ Éthique dialogique
• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de contribuer d'une manière synergique à des équipes multidisciplinaires au service de la clientèle.	– Prise en compte de la complémentarité et de l'interdépendance des professionnelles et des professionnels composant les équipes multidisciplinaires – Promotion des droits et des intérêts de la clientèle dans les équipes multidisciplinaires ◊ Promotion des rôles et des responsabilités de l'infirmière et de l'infirmier dans les équipes multidisciplinaires
• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte de fin de vie.	– Dynamique de la relation d'aide dans un contexte de fin de vie – Accompagnement dans des phases de colère, de séparation et de deuil ◊ Ouverture à l'altérité
• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de mettre en œuvre les actions professionnelles appropriées pour accompagner la recherche et la construction du sens des expériences de vie.	– Soutien à la construction de sens dans l'expérience humaine de la maladie, de la perte et de la souffrance ◊ Explicitation empathique de l'expérience de l'autre

À la lecture du tableau 8, on observe que des ressources précises sont rattachées à chacun des indicateurs de développement. Par exemple, dans le cas de l'indicateur « L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de déterminer les conséquences de l'histoire de vie et du problème de santé « temporaire » sur les attitudes et les actions de la clientèle », les ressources suivantes sont sélectionnées : biographie comme cadre de compréhension; impact des schémas relationnels; problématique de l'abus, de l'abandon et de la surprotection. Le choix de ces ressources relève au premier plan des équipes de formatrices et de formateurs qui s'inspirent en grande partie des exigences de la professionnalisation. Ces ressources servent à la fois à la formation et à l'évaluation. Lorsqu'il s'agit d'évaluation, étant donné que celle-ci porte sur une compétence, ces ressources sont évaluées dans une perspective de mobilisation. Elles sont donc forcément évaluées lors de la mise en œuvre d'un savoir-agir complexe. Il importe de noter que les ressources indiquées dans le tableau 8 ne concernent pas seulement des connaissances, mais également des attitudes et des conduites. Dans un programme par compétences, ce serait une grave erreur de réduire les ressources à des connaissances.

Le tableau 8 permet de prendre connaissance des indicateurs progressifs déterminés pour la compétence « Construire avec la clientèle une relation professionnelle dans la perspective d'un plan de soin » et de l'étalement

de ces indicateurs. Cet étalement illustre comment des équipes de formatrices et de formateurs ont imaginé le développement de cette compétence. D'autres équipes pourraient configurer un scénario différent de progression. Cette marge de manœuvre résulte en particulier du fait que le développement de chaque compétence n'est pas encore très documenté dans les écrits de nature scientifique ou professionnelle. Les équipes ne pouvant pas se reporter à de tels écrits naviguent plutôt à vue dans la «scénarisation» du développement des compétences.

L'étalement du développement des compétences lors de la formation, étalement qui guidera tous les choix au moment de l'évaluation des apprentissages, peut être réalisé selon différents paramètres. Dans le programme en question, les équipes de formatrices et de formateurs ont eu recours à deux types de paramètres : les familles de situations et la complexité des situations. Le tableau 9 reprend quatre indicateurs progressifs qui s'inscrivent dans la logique des familles de situations. Au cours de la première année de formation, on privilégie la «fragilisation résultant d'un problème de santé physique «temporaire»»; en deuxième année, «la vulnérabilité résultant d'un problème de santé chronique»; et en troisième année, «la vulnérabilité et la souffrance résultant de problèmes psychologiques et de problèmes psychiatriques». Quant à la dernière année de formation, elle introduit la famille de situations «contexte de fin de vie». Dans toutes ces familles de situations, on vise à ce que les étudiantes et les étudiants puissent établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte d'asymétrie. Dit autrement, les formatrices et les formateurs intervenant au cours des quatre années, en faisant varier les familles de situations, placent toujours au centre de leurs actions de formation l'établissement de cette relation professionnelle. Par conséquent, l'évaluation de la progression des apprentissages portera, d'une part, sur l'évolution de la maîtrise de cette relation professionnelle et, d'autre part, sur les ressources qui sont mobilisées dans ce contexte.

TABLEAU 9

INDICATEURS DE DÉVELOPPEMENT RELIÉS À DES FAMILLES DE SITUATION POUR LA COMPÉTENCE « CONSTRUIRE AVEC LA CLIENTÈLE UNE RELATION PROFESSIONNELLE DANS LA PERSPECTIVE D'UN PLAN DE SOINS »

ANNÉES	FAMILLES DE SITUATION
1	**L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte d'asymétrie** compte tenu de la fragilisation résultant d'un problème de santé physique «temporaire».
2	[...] compte tenu de la vulnérabilité résultant d'un problème de santé chronique.
3	[...] compte tenu de la vulnérabilité et de la souffrance résultant de problèmes psychologiques et de problèmes psychiatriques.
4	[...] dans un contexte de fin de vie.

Le tableau 10 présente l'étalement du développement de la compétence «Construire avec la clientèle une relation professionnelle dans la perspective d'un plan de soin» à partir d'un autre paramètre que les familles de situation, soit celui de la complexité des situations. Par exemple, en lien avec les déterminants des attitudes et des actions de la clientèle, on introduit en première année «l'histoire de vie et [le] problème de santé» et on ajoute en deuxième

année « le milieu de vie et l'environnement ». En troisième année, le programme prend en compte les « personnes significatives dans la vie de la clientèle » de sorte que les relations professionnelles établies incluent le soutien d'autres personnes de même que l'interdépendance et la responsabilisation de la personne concernée dans la prise en charge de sa santé. En lien cette fois-ci avec la déontologie, l'éthique et les rôles professionnels, on observe la progression suivante de la complexité : en première année, on délimite les rôles et les fonctions de la profession infirmière et on s'assure de la maîtrise du code de déontologie professionnelle; en quatrième année, l'éthique professionnelle de même que la contribution aux équipes multidisciplinaires deviennent centrales dans la formation. Les formatrices et les formateurs, estimant que l'éthique professionnelle est beaucoup plus complexe que la déontologie professionnelle, donc qu'il s'agit d'un degré de complexité plus élevé, ont pris la décision d'intervenir sur l'éthique à la suite des interventions sur la déontologie.

TABLEAU 10

INDICATEURS DE DÉVELOPPEMENT RELIÉS À LA COMPLEXITÉ DES SITUATIONS POUR LA COMPÉTENCE « CONSTRUIRE AVEC LA CLIENTÈLE UNE RELATION PROFESSIONNELLE DANS LA PERSPECTIVE D'UN PLAN DE SOIN »

ANNÉES	NATURE DE LA COMPLEXITÉ
	Déterminants des attitudes et des actions de la clientèle
1	**L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de déterminer les conséquences** de l'histoire de vie et du problème de santé physique « temporaire » sur les attitudes et les actions de la clientèle.
2	[...] du milieu de vie et de l'environnement sur les attitudes et les actions de la clientèle.
3	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir une relation professionnelle judicieuse avec les personnes significatives dans la vie de la clientèle.
	Mettre en œuvre des actions professionnelles judicieuses
2	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle différenciée en tenant compte de l'âge et des caractéristiques personnelles, sociales et culturelles.
3	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de recourir aux gestes et aux soins du corps comme médiateurs de la relation professionnelle.
4	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de mettre en œuvre les actions professionnelles appropriées pour accompagner la recherche et la construction du sens des expériences de vie.
	Déontologie, éthique et rôles professionnels
1	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de respecter le cadre professionnel du travail infirmier en référence aux fonctions et aux rôles dévolus à cette profession ainsi qu'en référence au code de déontologie.
4	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de respecter le cadre professionnel du travail infirmier en référence à l'éthique professionnelle.
4	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de contribuer d'une manière synergique à des équipes multidisciplinaires au service de la clientèle.

Pour ce qui est de la compétence « Construire avec la clientèle une relation professionnelle dans la perspective d'un plan de soins », les formatrices et les formateurs ont retenu 13 indicateurs progressifs de développement (Tableau 8) : le même nombre (3) pour chacune des trois premières années de formation et quatre pour la dernière année. Ces indicateurs sont dits « progressifs » parce qu'ils précisent, soit à partir de familles de situations, soit à partir de la complexité des situations, une trajectoire de formation et de développement. Cette trajectoire « théorique » balise toutefois autant la formation que l'évaluation. Dans le présent contexte, l'indicateur terminal de développement est le suivant : en interaction avec une personne présentant un problème de santé physique, psychologique ou psychiatrique, l'étudiante et l'étudiant sont en mesure de construire une relation professionnelle asymétrique et éthique dans la perspective d'un plan de soins, en recourant à l'interdépendance et à la complémentarité professionnelles et en mettant au premier plan la recherche et la construction du sens des expériences de vie. Dans un contexte de professionnalisation, pour une compétence donnée, alors qu'il y a plusieurs indicateurs progressifs de développement, il n'y a toujours qu'un seul indicateur terminal. Cet indicateur terminal correspond à ce qui est attendu dans le cadre d'une évaluation certificative.

Qu'en est-il alors de l'évaluation qui recourt à des indicateurs progressifs et terminaux de développement ? Rappelons seulement que, dans un programme par compétences, il est question d'évaluer des savoir-agir complexes – non pas des savoir-faire, des algorithmes, des connaissances procédurales – ainsi que les ressources mobilisées dans la mise en œuvre de ces savoir-agir complexes. En outre, la mobilisation de ces ressources ne peut pas être évaluée en dehors des compétences, c'est-à-dire hors contexte ou d'une manière décontextualisée. Les indicateurs progressifs de développement fournissent les balises pour encadrer l'évaluation visant à déterminer le degré de maîtrise atteint par les étudiantes et les étudiants à une étape donnée de leur formation. Ces balises seraient cependant inopérantes si les ressources devant être mobilisées n'étaient pas associées à ces indicateurs. Une démarche afin de préciser l'ensemble des ressources que chaque indicateur mobilise devient donc incontournable pour toute équipe de formatrices et de formateurs. C'est à ce prix qu'ils seront conscients des apprentissages que doivent réaliser les étudiantes et les étudiants relativement à chacun des indicateurs et des pratiques évaluatives qu'il serait cohérent de mettre en place à des moments précis de la formation.

Au terme de la deuxième année par exemple, dans le programme ci-dessus considéré, les formatrices et les formateurs évaluent la progression de la compétence « Construire avec la clientèle une relation professionnelle dans la perspective d'un plan de soins » en recourant aux trois indicateurs progressifs suivants : (1) l'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte d'asymétrie compte tenu de la vulnérabilité résultant d'un problème de santé chronique; (2) l'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle différenciée en tenant compte de l'âge et des caractéristiques personnelles, sociales et culturelles; (3) l'étudiante et l'étudiant sont en mesure de déterminer les conséquences du milieu de vie et de l'environnement sur les attitudes et les actions de la clientèle. Toute évaluation est finalisée dans la perspective de ces trois indicateurs progressifs. L'évaluation déterminera alors le niveau de maîtrise atteint par les étudiantes et les étudiants pour chacun de ces indicateurs. Ce niveau de maîtrise sera établi systématiquement en considérant jusqu'à quel degré les ressources associées à ces indicateurs progressifs sont ou non mobilisées par la compétence en question.

Une différence très importante par rapport aux échelles descriptives analysées sommairement dans des sections précédentes : le niveau de maîtrise de la compétence et le degré de mobilisation des ressources, bien que les mots « niveau » et « degré » puissent avoir une connotation quantitative, ne sont pas précisés à partir de critères du genre « moins de 5 », « entre 7 et 8 », « 9 », « parfois », « généralement », « souvent », « une variété », « une grande variété »,

mais à partir de critères qualitatifs qui concernent d'abord et avant tout la compétence elle-même. Par exemple, dans le cas de l'indicateur «L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte d'asymétrie compte tenu de la vulnérabilité et de la souffrance résultant de problèmes psychologiques et de problèmes psychiatriques» et en faisant référence à la dépression, les critères ne seraient pas précisés en stipulant que l'étudiante ou l'étudiant mobilise un symptôme sur cinq, deux sur cinq, trois sur cinq ou quelque chose de cette nature. Ils porteraient plutôt sur les ressources – plus particulièrement sur la nature des problèmes psychologiques et des problèmes psychiatriques – que l'étudiante et l'étudiant mobilisent en présence d'une personne diagnostiquée comme vivant une dépression. Il ne faut pas non plus négliger le fait que toutes les ressources associées à l'indicateur susmentionné sont en interaction dynamique dans ce processus de mobilisation et que les critères doivent rendre compte de cette interaction. On est ici dans le domaine du qualitatif et non dans celui du quantitatif. Pour reprendre l'expression de Scallon (2004), on est à des années-lumière d'une «arithmétique de bilan».

Pour assurer la fidélité entre les évaluatrices et les évaluateurs dans l'évaluation des compétences, cette valeur docimologique étant cruciale dans tout évaluation de productions complexes, il importe de franchir un pas de plus à partir des indicateurs de développement et des ressources qui leur sont associées. Ce pas supplémentaire incite à recourir à des rubriques. Sauf que, règle générale, le recours à des rubriques conduit à l'élaboration d'échelles descriptives semblables à celles analysées dans le présent article. Essentiellement, il importe de développer des rubriques visant, d'une part, à ce que l'étudiante et l'étudiant puissent autoévaluer leur progression, leurs apprentissages et leurs productions, et d'autre part, à ce que les formatrices et les formateurs évaluent sensiblement de la même manière des productions complexes. Alors que, dans les échelles descriptives, les rubriques sont constamment reliées à des ressources particulières, elles ont trait, dans le contexte des indicateurs progressifs et à l'indicateur de développement en question, peu importe qu'il soit progressif ou terminal.

CONCLUSION

L'extrait mis en exergue au début de l'article insiste sur le caractère «considérable» du changement ainsi que sur la nécessité, dans l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, de «dégager la progression d'un individu en ce qui a trait à sa capacité à mobiliser diverses ressources» (Scallon, 2004, 223). Le changement est probablement beaucoup plus exigeant que ce qui avait été anticipé par les conceptrices et les concepteurs des programmes axés sur le développement de compétences. Scallon (2004) attire même l'attention sur le fait que «les savoir-faire traditionnels, pour la plupart liés à des considérations d'ordre psychométrique, ne conviennent plus ou doivent être dépassés» (p. 329). Il ajoute que «de nouveaux savoir-faire doivent être envisagés dans une perspective de recherche et de développement» (p. 329). Dans l'évaluation des compétences, s'ils veulent porter un jugement sur une progression ainsi que sur la mobilisation de ressources, les formatrices et les formateurs doivent notamment s'éloigner de la logique quantitative qui a teinté si fortement l'évaluation des apprentissages dans les programmes définis à partir d'objectifs généraux et spécifiques, et s'approprier une logique d'évaluation plus qualitative. Dans une telle logique, la cohérence serait grandement mise en cause si les outils développés, des échelles descriptives par exemple, ne privilégiaient que des marqueurs quantitatifs ou des marqueurs universels inspirés de l'échelle de Likert.

Le titre de l'article fait référence à la détermination d'indicateurs progressifs et terminaux de développement comme étant un «passage obligé» dans la planification de l'évaluation des compétences. Ce passage contraint les formatrices et les formateurs, qui seront forcément un jour évaluatrices et évaluateurs, à prévoir une trajectoire théorique de

développement de chaque compétence composant le programme de formation, cette trajectoire encadrant le choix des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation ainsi que le choix des indicateurs permettant de rendre compte de la progression de toute étudiante et de tout étudiant dans le parcours de formation. En sélectionnant des indicateurs progressifs et terminaux de développement, les formatrices et les formateurs ne peuvent pas faire l'économie de déterminer les ressources associées à chaque indicateur. Sans ces liens, l'idée centrale de mobilisation de ressources par les compétences resterait probablement lettre morte dans l'évaluation des apprentissages, voire dans les situations d'apprentissage elles-mêmes. Si les indicateurs progressifs et terminaux de développement constituent une «bonne idée» dans le contexte de l'évaluation des compétences, il faut toutefois considérer que la concrétisation de cette approche, par l'intermédiaire de rubriques notamment, n'est pas exempte de dérives. Un phare peut toutefois guider la démarche : savoir-agir complexe et mobilisation de ressources.

Alors que, dans le monde de la recherche, le fait d'infirmer une hypothèse qui avait été bien documentée et qui avait émergé à la suite d'une longue période de réflexion constitue une avancée importante pour l'état des connaissances, les professionnelles et les professionnels de l'éducation ne vivent généralement pas dans ce paradigme. Dans une posture de chercheur, il convient de porter un regard critique, sévère parfois, sur diverses propositions, diverses productions, divers scénarios dans le but de contribuer à l'avancement du savoir et, idéalement, à l'avancement des pratiques. Les idées soutenues dans cet article, tant pour ce qui est des analyses que des suggestions, n'auraient vraisemblablement pas vu le jour sans l'audace d'équipes qui se sont attardées à l'élaboration d'échelles descriptives. La remise en question du caractère judicieux de ces échelles ouvre la voie à de nouvelles propositions. En réalité, les indicateurs progressifs et terminaux constituent une orientation qui doit être éprouvée dans une optique de recherche et de développement, rejetée le cas échéant, étant donné qu'ils visent à ce que les programmes par compétences tiennent leurs promesses à l'égard des jeunes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

HERMAN, J. L., ASCHBACHER, P. R. et WINTERS, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*, Alexandria (VA) : Association for Curriculum and Supervision Development.

HUBA, M. E. et FREED, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses. Shifting the focus from teaching to learning*, Boston, Allyn and Bacon.

LE BOTERF, G. (2001). *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.

LEROUX, J. L. et BIGRAS, N. (2003). *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*, Saint-Hyacinthe, Cégep de Saint-Hyacinthe.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

O'NEIL, J. *Making assessment meaningful:Rubrics clarify expectations, yield better feedback*, ASCD Update, 1994, 36 (6), 1, 4-5.

POPHAM, W. J. (2000). *Modern educational measurement*, Boston, Allyn and Bacon.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

TARDIF, J. (2003). « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, 16 (3), 36-45.

TARDIF, J. en collaboration avec PRESSEAU, A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Issy-Les-Moulineaux, Éditions sociales françaises.

WIGGINS, G. (1998). *Educative assessment:Designing assessments to inform and improve students performance*, San Francisco, Jossey-Bass.

Thèmatique 8 : L'Alignement pédagogique[24]
Grille d'analyse de la concordance d'un de vos cours

1. Réflexion

- **Cours** : .....
- **Nombre d'étudiants** : .....
- **Objectifs visés** :

.....

.....

.....

.....

.....

- **Méthode(s) pédagogique(s) employée(s)** :

.....

.....

.....

.....

.....

- **Type(s) d'évaluation utilisé(s)** (certificative, formative, sommative, mixte) :

.....

- **Méthode(s) d'évaluation utilisée(s)** :

.....

.....

.....

.....

[24] Diaporama utilisé lors de cette séance mis à disposition via la plateforme de l'IFC.

2. Analyse

Méthodes	Objectifs	Évaluations

3. Constats

- **Globalement, le cours analysé est** :

Peu concordant relativement concordant très concordant

- **Quelles sont les forces et les faiblesses, au niveau de la concordance, qui ressortent de l'analyse de votre cours ?**

....

....

....

....

....

- **Quels sont les éléments à conserver ?**

....

....

....

....

....

- **Quels sont les éléments à modifier, ajouter, supprimer ?**

....

....

....

....

....

....

Planification des présentations en groupes concernant les thématiques pédagogiques

04/04 **08h15**	Thématiques :	Noms et prénoms :
25/04 **8H15**	Thématiques :	Noms et prénoms :
02/05 **8H15**	Thématiques :	Noms et prénoms :
09/05 **8H15**	Thématiques :	Noms et prénoms :
23/05 **8H15**	Thématiques :	Noms et prénoms :
~~**8H15**~~	Thématiques :	~~Noms et prénoms :~~
~~**8H15**~~	Thématiques :	~~Noms et prénoms :~~
~~**8H15**~~	Thématiques :	~~Noms et prénoms :~~