

Stéphane BRAU-ANTONY

Christine JOURDAIN

Jean VINCENT

LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES CHEZ LES PROFESSEURS STAGIAIRES DE LYCÉE ET COLLÈGE : INFLUENCE DES DISPOSITIFS DE FORMATION ET DES CULTURES DISCIPLINAIRES

Résumé : Ce texte présente un dispositif d'évaluation, par les enseignants stagiaires du secondaire, de la qualité de la formation dispensée en IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres). Les résultats de l'enquête par questionnaires (n = 219) font apparaître des divergences d'appréciation de la formation selon les appartenances disciplinaires des professeurs stagiaires. Ainsi selon la discipline enseignée les dispositifs de formation ne contribuent pas tous de la même manière à la construction des compétences professionnelles. Est ensuite abordée l'utilisation possible des résultats de l'évaluation dans une logique de pilotage de la formation.

Mots-clés : évaluation, compétences professionnelles, enseignants stagiaires, cultures disciplinaires

La question de l'évaluation des formations professionnelles universitaires (Bourdoncle & Lessard, 2003) est aujourd'hui en France peu explorée que ce soit dans le domaine de l'évaluation des acquis des étudiants (Romainville, 2002), dans celui de l'évaluation des enseignements à l'université (Dejean, 2002) ou dans celui de l'évaluation des compétences professionnelles développées en IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) dans le cadre de la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire (Brau-Antony & Jourdain, 2007 ; Perrault, Brassart & Dubus, 2007 ; DEPP, 2006).

Peu de recherches en France portent sur les effets des enseignements et leurs retombées en termes de connaissances et de compétences à acquérir. Une rapide revue de littérature sur l'évaluation de la qualité des formations universitaires montre que c'est une préoccupation importante en Amérique du Nord et dans certains pays européens (Grande-Bretagne, Belgique, Suisse, Finlande) où il semble que l'on ait perçu l'intérêt d'instaurer une culture de l'évaluation au sein des établissements tout

en associant les étudiants au processus d'évaluation. En France, la création récente de l'AERES (Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) devrait permettre de favoriser la mise en place d'une démarche qualité dans l'enseignement supérieur où l'évaluation des enseignements et des formations devrait prendre une place de choix.

Tout se passe comme si le jugement de valeur porté sur la qualité des formations était un sujet mineur, dangereux voire tabou dans la mesure où la démarche qualité n'échappe pas à un ensemble de considérations idéologiques qui contestent le bien-fondé de l'introduction dans les établissements universitaires d'un modèle issu du monde industriel : stratégies d'excellence dans une perspective de concurrence entre établissements ou stratégies de satisfaction des clients ou usagers (Le Poulitier, 2007).

Les recherches centrées sur les compétences et savoirs professionnels construits en formation initiale par les enseignants du second degré sont donc peu développées. On sait finalement peu de choses sur le processus par lequel passent les enseignants stagiaires pour apprendre un métier dont la complexité n'a fait que croître depuis une vingtaine d'années.

En ce qui concerne l'évaluation des acquis de la formation initiale dispensée en IUFM, les études sont également peu nombreuses. Nous laisserons volontairement de côté les ouvrages pamphlétaires qui condamnent de façon caricaturale les orientations de la formation professionnelle en IUFM, au profit de recherches plus rigoureuses (Rayou & Van Zanten, 2004 ; Rayou, Gélina & Ria, 2007) permettant d'avoir une vision plus éclairée du jugement que portent les jeunes enseignants sur leur formation. Ces travaux montrent que le principal grief exprimé par les enseignants stagiaires à l'encontre de la formation initiale concerne l'aspect trop théorique d'une formation perçue comme étant souvent éloignée des conditions d'exercice du métier. Ce constat interroge d'une part la nature des savoirs transmis en formation (quels sont ceux qui sont susceptibles d'aider l'enseignant à répondre aux questions qu'il se pose quand il enseigne afin qu'il puisse respecter le double mandat qu'on lui confie : socialiser et instruire les élèves ?) et, d'autre part, l'articulation formation sur le terrain/formation en centre. Ces critiques à l'égard d'une formation considérée comme peu professionnalisante s'explique, pour partie, par une identité professionnelle en construction mais aussi par le sentiment qu'ont les enseignants stagiaires de découvrir un métier auquel ils ne s'attendaient pas.

Vouloir identifier les apports de la formation initiale en essayant d'en percevoir les effets au niveau des pratiques professionnelles des enseignants soulève de redoutables problèmes méthodologiques dès lors que l'on souhaite « mesurer », en situation, l'influence de telle ou telle action de formation. L'enquête annuelle menée par l'IUFM de Champagne Ardenne depuis 2004 dans laquelle les enseignants stagiaires évaluent la qualité de leur formation tente de relever en partie ce défi. Nous partons du principe qu'évaluer les retombées professionnelles d'une formation nécessite de repérer, au préalable, le processus de transformation des profils professionnels auxquels correspondent les actions de formation, autrement dit, il s'agit de pointer la contribution de l'ensemble des dispositifs de formation à la construction

LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES CHEZ LES PROFESSEURS STAGIAIRES DE LYCÉE ET COLLÈGE

de compétences professionnelles clairement identifiées. Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'évaluation par les enseignants stagiaires de la formation professionnelle initiale nous renseigne sur les savoirs et compétences construits en formation et ce, quels que soient les dispositifs mis en oeuvre (stages, formation en centre...). L'évaluation de la formation constituerait ainsi un véritable « poste d'observation » permettant de mettre en évidence l'impact des programmes de formation dans la construction des compétences professionnelles.

Dans cette perspective nous exposerons, dans un premier temps, les principes sur lesquels repose l'enquête sur l'évaluation de la formation (aspects méthodologiques et cadre conceptuel). Le second temps sera consacré à la présentation d'un certain nombre de résultats faisant apparaître des divergences d'appréciation de la formation selon les appartenances disciplinaires des professeurs stagiaires. Selon la discipline enseignée, les dispositifs de formation ne contribuent pas tous de la même manière à la construction des compétences professionnelles. Enfin, la discussion portera sur l'utilisation possible des résultats dans une logique de pilotage de la formation.

APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET ÉVALUATION DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

La plupart du temps, les évaluations des actions de formation fournissent une production foisonnante d'informations sur le déroulement de ces actions sans qu'il y ait intervention explicite des objectifs. Selon Guskey (2000), les pratiques d'évaluation les plus courantes se contentent d'utiliser des questionnaires de satisfaction des participants sans que soit véritablement mis en évidence ce qu'ont appris les enseignants. Alors que l'évaluation devrait rendre compte des changements à venir dans les pratiques des enseignants et se rapporter à leur développement professionnel, elle n'accorde finalement que peu d'importance à des indicateurs de transformation de leur activité. Ainsi l'utilisation par les participants de nouvelles connaissances et compétences acquises au cours de leur formation devrait constituer l'enjeu principal d'une évaluation de la formation professionnelle, cette évaluation pouvant même déboucher sur les effets produits sur les résultats des élèves (Day, 2004).

Évaluer des compétences développées en formation soulève de nombreuses difficultés méthodologiques car il convient d'identifier des indicateurs rendant compte d'une modification des pratiques. Huberman (1992) signale que c'est une opération délicate qui suppose une observation prolongée de l'activité enseignante et qui oblige l'observateur à construire toute une batterie d'indicateurs notamment des indicateurs conceptuels qui renvoient aux idées et aux représentations et des indicateurs instrumentaux qui sont relatifs à l'intervention de l'enseignant quand il est face à ses élèves. Par ailleurs, quand on tente d'évaluer les effets de formation chez les enseignants on remarque qu'ils sont très fluctuants (Cauterman, Demailly, Sufys & Bliez-Sullerot, 1999). Ces changements peuvent être très éphémères (« effet lifting ») voire inexistant, on note également des écarts importants entre les intentions affichées par les formateurs et ce que retiennent réellement les enseignants.

Enfin une action de formation ne constitue pas toujours la variable déterminante pouvant expliquer une transformation des pratiques professionnelles. L'autoformation, l'expérience personnelle mais aussi le partage de l'expérience avec les pairs peuvent aussi jouer un rôle moteur dans la construction des compétences professionnelles.

Malgré ces nombreux obstacles faut-il pour autant renoncer à évaluer la capacité qu'a l'enseignant à mobiliser, en situation de travail, les connaissances et compétences acquises en formation ?

Donner la possibilité aux bénéficiaires d'une formation professionnelle d'évaluer la qualité de leur formation, c'est d'abord être capable de clarifier le référent de l'évaluation (Barbier, 1985 ; Hadji, 1997) c'est-à-dire ce par rapport à quoi il est possible d'émettre un jugement de valeur. La définition des critères d'évaluation constitue donc l'axe central autour duquel doit se structurer toute évaluation de la formation, ce qui nécessite de déterminer la cible à atteindre (à quel métier forme-t-on ?). Évaluer la formation suppose donc de préciser le plus finement possible le métier auquel l'IUFM est censé former, d'en cerner les contours en dégagant ce que l'on est en droit d'attendre d'un enseignant quand il exerce son métier. Cette réflexion préalable impose donc aux concepteurs de ce type d'évaluation de bien cerner les compétences professionnelles visées.

L'approche par compétences qui émerge depuis une dizaine d'années dans la rhétorique sur la formation des enseignants en France ne peut être dissociée du mouvement de réflexion sur la professionnalisation de ces derniers (Lang, 1999), même si aujourd'hui l'approche par compétences subit parfois de vives critiques. Pour certains, c'est une nouvelle doxa pédagogique, la compétence étant devenu un « concept étendard » (Crahay, 2006) que brandissent l'école et les instituts de formation pour renouveler leurs discours. Pour d'autres, la compétence est une véritable « énigme » (Dolz & Ollagnier, 2002), son statut scientifique est ambigu d'autant plus que son succès dans le monde de l'entreprise, du management et de la communication peut apparaître suspect au yeux de ceux pour qui l'école ne constitue pas une annexe de l'entreprise (Le Goff, 1999). Reste que l'approche par compétences nous semble constituer un point d'ancrage important pour caractériser le travail de l'enseignant dans la classe et hors de la classe, la compétence étant entendue comme la capacité qu'a un sujet à mobiliser un ensemble de ressources pour faire face avec un maximum d'efficacité et d'efficience à des situations professionnelles complexes et diverses (Beckers, 2002 ; Perrenoud, 1999).

Nous partons du postulat que le métier d'enseignant possède une identité structurée autour d'un noyau stable de compétences que doit mobiliser chaque enseignant quel que soit le contexte d'exercice. Ces compétences s'appuient sur des valeurs et des représentations du métier partagées et participent à l'insertion des acteurs dans un groupe professionnel bien identifié, ce qui ne veut pas dire que l'on ignore l'existence de cultures professionnelles spécifiques. Nous avons ainsi dégagé quatre domaines de compétences professionnelles :

- le domaine A : conception et planification de l'enseignement ;
- le domaine B : gestion de classe et régulation des apprentissages ;

LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES CHEZ LES PROFESSEURS STAGIAIRES DE LYCÉE ET COLLÈGE

- le domaine C : analyse réflexive et autoévaluation ;
- le domaine D : responsabilité et éthique professionnelles.

Des compétences ont été associées à chacun des domaines : 7 compétences pour le domaine A, 6 pour les domaines B et D et 4 compétences pour le domaine C, soit 23 compétences (cf. annexe).

Penser la professionnalité enseignante en termes de compétences nous permet dès lors de considérer les différents dispositifs de formation comme un ensemble de moyens destinés à enclencher chez les enseignants stagiaires un processus de construction de compétences.

MÉTHODE

Nous avons opté pour un questionnaire de manière à toucher l'ensemble de la population des professeurs de lycée et collège (n = 293 PLC 2, taux de retour = 82 %). Nous sommes conscients que les enquêtes par questionnaires présentent de nombreuses limites bien analysées par les travaux sur la psychosociologie des situations d'enquête (Ghiglione & Matalon, 1991), qui plus est quand il s'agit de juger la qualité d'une formation à visée professionnalisante. Nous avons cependant tenté de minimiser certains biais en nous démarquant d'une enquête de satisfaction des usagers et en posant comme préalable que l'appréciation portée par les stagiaires sur leur formation devait être systématiquement rapportée à des objectifs de formation s'articulant à des compétences professionnelles.

Dans la partie centrale du questionnaire les PLC 2 avaient à répondre à la question suivante : à travers quels dispositifs de formation avez-vous appris à construire les compétences professionnelles suivantes ? Il s'agissait de pointer les dispositifs qui, selon eux, contribuaient le plus à la construction des différentes compétences. Un stagiaire qui, pour une compétence donnée, cochant la case correspondant à un dispositif estimait donc que le dispositif avait contribué à la construction de cette compétence. Le questionnaire visait ainsi à identifier la perception qu'avaient les PLC 2 de l'efficacité des différents dispositifs sur le plan professionnel.

Ce sont les réponses à cette question qui feront l'objet d'une présentation. Précisons que les principaux dispositifs de formation mentionnés dans le questionnaire étaient les suivants :

- les stages en responsabilité et de pratique accompagnée ;
- la formation didactique disciplinaire ;
- la préparation au mémoire professionnel ;
- la formation en sciences humaines et sociales (entrée dans la fonction publique, dimension éducative du métier, maîtrise des outils de communication, articulation formation didactique/transversale) ;
- la formation TICE ;
- les stages en entreprise ;
- les autres stages.

La passation (environ trois quarts d'heure) s'est faite en ligne lors d'une journée de formation avec le responsable de filière. Elle s'est déroulée après la validation de l'année de formation et la décision du jury académique concernant la titularisation des stagiaires.

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Nous nous appuyons sur les résultats de l'enquête 2005-2006, nous avons retenu 8 filières disciplinaires ayant un effectif supérieur à 15 (tableau 1), soit au total un effectif de 219 questionnaires.

Tableau 1 : Répartition des effectifs par filières disciplinaires

	Espagnol	Histoire-Géographie	Lettres	Maths	Physique chimie	SVT	EPS	Économie Gestion	TOTAL
Effectifs	19	25	35	44	31	18	31	16	219
%	8,70 %	11,40 %	16 %	20,10 %	14,20 %	8,20 %	14,20 %	7,30 %	100 %

Dans un premier temps, nous avons fait l'hypothèse que toutes les filières n'accordaient pas la même importance à l'ensemble des 23 compétences du référentiel. Sachant que la discipline d'enseignement apparaît fréquemment comme première dans l'identité professionnelle des enseignants du secondaire (Charles & Clément, 1997), nous avons commencé par étudier le rôle de la formation didactique.

La figure 1 présente le nombre moyen de citations pour l'ensemble des 23 compétences par filière ainsi que la dispersion des réponses. Toutes disciplines confondues, en moyenne la formation didactique est citée 10,16 fois sur 23. Trois disciplines se démarquent significativement : d'un côté les mathématiques avec une moyenne de 12,5 et de l'autre l'histoire-géographie et les sciences de la vie et de la terre (SVT) avec respectivement des moyennes à 7,48 et 8. Globalement, le spectre des compétences travaillées (efficacement selon les stagiaires) dans les différentes formations didactiques disciplines est nettement plus important en mathématiques qu'en histoire-géographie ou en SVT, il reste cependant à déterminer quelles sont les compétences qui sont concernées.

*LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
CHEZ LES PROFESSEURS STAGIAIRES DE LYCÉE ET COLLÈGE*

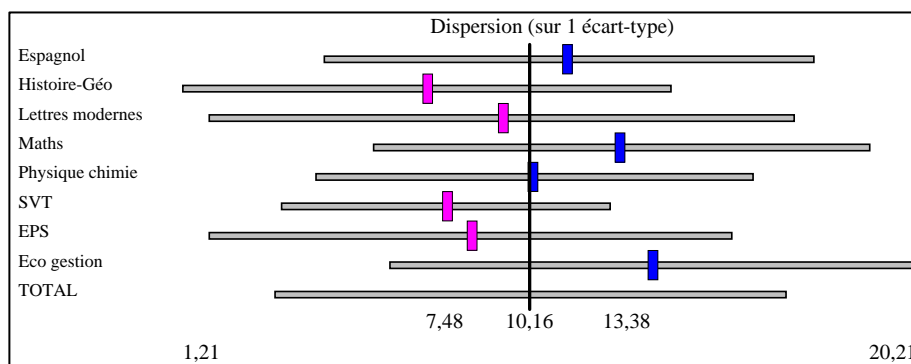


Figure 1 : Moyenne et dispersion du nombre de citations de la formation didactique par filière disciplinaire

Histoire-Géographie, Mathématiques et SVT correspondent à des moyennes significativement différentes (test t) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Pour ce faire, nous avons analysé, dans chacun des 4 domaines, le nombre de fois où les stagiaires avaient coché ou non la formation didactique comme dispositif de formation contribuant au développement de telles ou telles compétences. Pour le domaine A « conception et de la planification de l'enseignement », des différences importantes apparaissent entre les différentes disciplines pour essentiellement deux compétences : *concevoir une séance intégrant les TICE* (figure 2) et *concevoir une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves* (figure 3). Ainsi, concernant les TICE, selon les PLC 2 de mathématiques et d'économie-gestion la formation didactique est perçue comme étant un élément déterminant dans la construction de cette compétence ce qui n'est pas le cas pour l'EPS et les lettres. Il semble donc que l'utilisation des TIC dans les pratiques d'enseignement renvoie à des cultures disciplinaires spécifiques nécessitant (ou pas) la mobilisation de ce type de compétence.

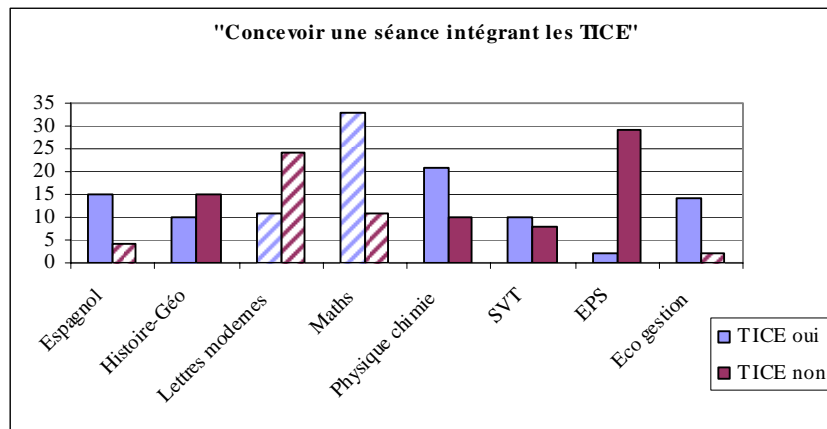


Figure 2 : Nombre de stagiaires ayant coché (oui) ou non (non) la formation didactique comme contribuant au développement de la compétence *concevoir une séance intégrant les TICE* pour chacune des filières.

Hachuré : la dépendance est très significative. $\chi^2 = 163,71$, $ddl = 91$, $1-p = > 99,99\%$

Concernant l'évaluation (figure 3), on constate que seulement 9 stagiaires ont cité cette compétence dans le cadre de la formation didactique en histoire-géographie. En lettres le résultat est assez proche (avec 18 stagiaires qui n'ont pas identifié la formation didactique comme participant au développement de cette compétence). En revanche ce n'est pas le cas en sciences (physique-chimie, SVT) pour lesquelles l'absence de réponses est inférieure à l'effectif théorique attendu. La question de l'évaluation n'est donc pas perçue par les stagiaires comme une compétence travaillée dans le cadre de certaines formations didactiques disciplinaires.

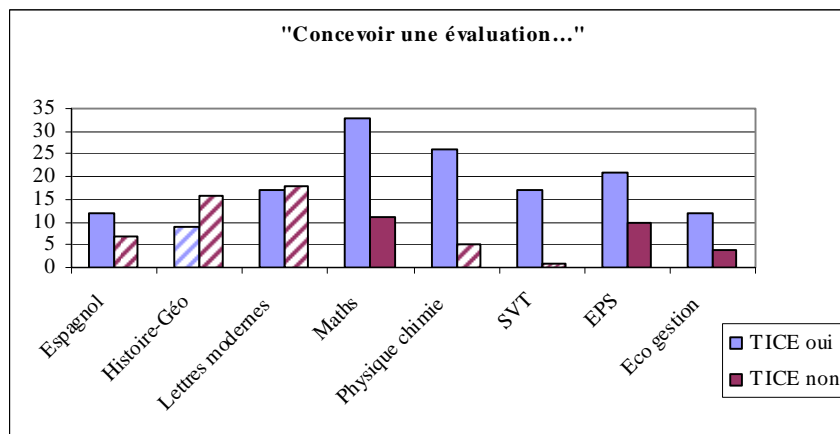


Figure 3 : Nombre de stagiaires ayant coché (oui) ou non (non) la formation didactique comme contribuant au développement de la compétence *concevoir une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves* pour chacune des filières

Hachuré : la dépendance est très significative. $\chi^2 = 163,71$, $ddl = 91$, $1-p = > 99,99\%$

*LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
CHEZ LES PROFESSEURS STAGIAIRES DE LYCÉE ET COLLÈGE*

Pour le domaine B « gestion de classe et de la régulation des apprentissages » (figure 4), les différences entre filières de formation sont nettement marquées entre les mathématiques et l’histoire-géographie. Alors que la formation didactique en mathématiques favorise, selon les stagiaires, le développement de la quasi totalité des compétences de ce domaine (exception faite de la compétence B6 : *adapter la communication pour favoriser les apprentissages*), ce n’est pas le cas pour les stagiaires d’histoire-géographie pour 4 compétences sur 6, relevant soit de *l’adaptation des contenus*, soit de *l’organisation des séances* (compétences B1, B2, B3, B4).

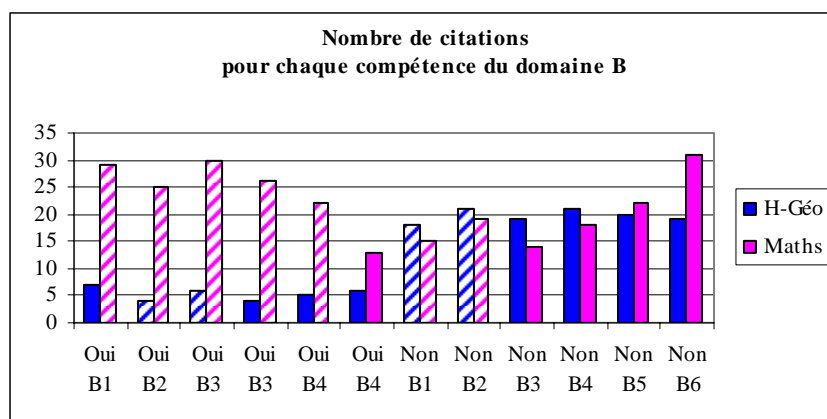


Figure 4 : Nombre de stagiaires ayant coché (oui) ou non (non) la formation didactique comme contribuant au développement des compétences du domaine « gestion de classe et régulation des apprentissages » pour les filières histoire-géographie et mathématiques.
Hachuré : la dépendance est très significative. $\chi^2 = 118,20$, $ddl = 77$, $1-p = 99,82\%$

Pour le domaine C « analyse réflexive et auto-évaluation », aucune différence significative n’est observée entre les filières de formation.

Pour le domaine D « responsabilité et de l’éthique professionnelles », le tableau 2 montre qu’en physique-chimie *la sécurité* (compétence D5) représente un enjeu important (on observe aussi une tendance en EPS mais statistiquement non significative). Cette attention portée à la préservation de l’intégrité physique des personnes dans certaines disciplines peut s’expliquer par la maîtrise de gestes professionnels indispensables pour ne pas en mettre en danger les élèves dans des situations risquées (manipulation de produits en chimie ou de matériel électrique en physique).

Pour *le suivi et l’intégration des élèves* (D6), alors que la formation didactique en espagnol prend significativement en compte cette dimension, de leur côté les PLC 2 EPS n’identifient pas la formation didactique comme un dispositif contribuant au développement de cette compétence. On peut mettre en rapport ce résultat avec le faible impact des résultats en EPS dans l’orientation des élèves.

Pour finir la question de la *construction de relations avec des partenaires* (D3) apparaît davantage perçue comme un élément de la formation didactique par les stagiaires en espagnol que par ceux de mathématiques ou de physique-chimie (respectivement 7, 3 et 0). Pour ces derniers, en revanche, la question du travail en équipe (D4) est un élément important.

Tableau 2 : Nombre de stagiaires ayant coché la formation didactique comme contribuant au développement des compétences du domaine « Responsabilité et éthique professionnelles » pour chacune des filières¹.

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	Effectif
Espagnol	2	1	7*	3	2	6*	19
Histoire-Géo	5	2	1	5	3	4	25
Lettres	10	8	9	9	8	9	35
Maths	12	6	3**	17*	12	11	44
Physique-Chimie	4	5	0**	4	19*	3	31
SVT	3	0	2	2	2	0	18
EPS	10	7	6	5	14	1**	31
Éco-Gestion	6	5	4	7	8	8	16
TOTAL	52	34	32	52	68	42	219

* : l'effectif réel est nettement supérieur à l'effectif théorique ($\chi^2 = 62,36$, ddl = 35, 1-p = 99,70 %)

** : l'effectif réel est nettement inférieur à l'effectif théorique ($\chi^2 = 62,36$, ddl = 35, 1-p = 99,70 %)

Cette première série d'analyses montrant les effets perçus par les PLC 2 du point de vue de la formation didactique met en évidence les spécificités disciplinaires. Pour autant, la formation didactique n'est pas le seul dispositif à concourir au développement des compétences professionnelles, c'est pourquoi nous nous sommes intéressés dans chaque filière au nombre de réponses par dispositifs indépendamment des compétences travaillées (tableau 3). Les résultats montrent que certaines disciplines prennent significativement plus appui sur le stage pour le développement des compétences professionnelles, comme l'EPS, les SVT ou l'histoire-géographie alors que d'autres donnent la priorité à la formation didactique comme c'est le cas pour les mathématiques.

¹ Le tableau est la juxtaposition de 6 tableaux croisés de la variable « discipline » et des 6 variables D1... D6 des compétences du domaine « Responsabilité et éthique professionnelles », l'analyse statistique repose sur un codage disjonctif complet.

*LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
CHEZ LES PROFESSEURS STAGIAIRES DE LYCÉE ET COLLÈGE*

Tableau 3 : Nombre moyen de réponses pour chaque dispositif dans chacune des filières

PLC/ Dispositifs de formation	Espagnol	Histoire- Géographie	Lettres modernes	Maths	Physique Chimie	SVT	EPS	Éco- Gestion	TOTAL
Formation didactique (FD)	11,16	7,48**	9,43	12,5*	10,29	8**	8,65	13,38	10,16
Mémoire professionnel	3,74	3,52	3,49	5,07	2,35**	4	3,55	3,19	3,7
Entrée fonction publique	2,16	1,56	3,2	1,41	1**	1,5	1,58	2,25	1,81
Dimension éducative du métier	2,84	1,24**	3,57	1,7	1,58	1,89	3,1	3,69	2,39
Maîtrise des outils	2,68	0,88**	2,43	1,16	1,42	1,28	1,16	2,75	1,63
Formation aux TICE	1,42	1,84	1,54	2,45	2,26	2,22	0,68**	3,63	1,94
Articulation FD/F trans- versale	5,26*	2,08	3,2	1,48	1,29**	2,06	0,52**	3,81	2,21
Stage responsabilité	15,63**	19,52	19,77	18,82	17,74	20,11*	20,68*	17,69	18,91
Stage de pratique ac- compagnée	9,26	13,84*	11	11,27	9,26	14,83*	9,81	2,88**	10,53
Stage en entreprise	0**	0,04	0,06	0,07	0,06	0**	0,13	0,81	0,11
Autres stages	1,11	0,64	1,77	0,59**	1,48	0,11**	4,13*	0,06**	1,38
Préparation au concours	0,21**	1,16	0,34**	0,18**	0,71**	0,83	7,29*	1,31	1,54

* : l'effectif réel est supérieur à l'effectif théorique (test t) de l'ensemble de l'échantillon (1-p = > 95 %)

** : l'effectif réel est inférieur à l'effectif théorique (test t) de l'ensemble de l'échantillon (1-p = > 95 %)

DISCUSSION ET CONCLUSION

La discussion sera organisée en deux temps : le premier temps reviendra sur les résultats les plus saillants de façon à montrer l'intérêt de promouvoir ce type d'évaluation afin de mieux connaître le processus de professionnalisation dans les différentes disciplines scolaires. Le second temps portera sur la question du pilotage de la formation par l'évaluation.

Les résultats que nous avons présentés soulignent des divergences d'appréciation selon les disciplines et plus particulièrement l'influence qu'attribuent les PLC 2 à la formation didactique et aux stages. Ainsi, si on imagine un axe permettant de classer les dispositifs de formation des plus théoriques (modules de formation) aux plus pratiques (stages), les formations en EPS, SVT et histoire-géographie apparaissent comme davantage fondées sur la pratique alors que la formation en mathématiques prend davantage appui sur les savoirs didactiques.

Bien que nous ayons postulé que le métier d'enseignant était structuré autour d'un noyau stable de compétences quels que soient le contexte d'exercice et la discipline enseignée, on constate des différences notables dans les réponses des stagiaires :

- importance des compétences TICE en Économie-Gestion mais pas en Lettres ou EPS ;
- importance des compétences liées à l'évaluation en SVT ou Physique-chimie mais pas en Lettres ou Histoire-géographie ;
- prise en compte des compétences de gestion de classe en Mathématiques dans le cadre de la formation didactique mais pas en Histoire-géographie ;
- prise en compte de la sécurité des élèves en Physique-chimie voire en EPS ;
- importance du travail en équipe en Physique-chimie, du travail avec des partenaires extérieurs en Espagnol mais pas en Mathématiques ou en physique-chimie

Ces différences de points de vue à propos des apports de la formation initiale nous semblent révélatrices de culture et d'identité professionnelles spécifiques et peuvent renvoyer à des savoirs professionnels spécifiques (les TICE en Économie-Gestion, la sécurité en Physique-chimie). Ainsi le choix des quatre domaines de compétences professionnelles ne gomme pas pour autant des professionnalités qui fluctuent selon les disciplines enseignées. Ces résultats confortent l'hypothèse selon laquelle l'évaluation des formations constitue un bon poste d'observation permettant, en interrogeant les stagiaires, d'identifier en quoi les différents dispositifs de formation peuvent les aider à devenir des professionnels de l'enseignement.

Par ailleurs, il nous semble important de noter que tous les dispositifs de formation ne sont pas homogènes. Selon les filières disciplinaires, les contenus de formation et les pratiques de formation relèvent de la responsabilité des formateurs et des choix opérés en matière de formation (définition d'objectifs, modalités d'intervention...). Cette variable est donc loin d'être négligeable et peut avoir des répercussions sur l'efficacité des dispositifs perçue par les PLC 2.

Cette évaluation de la formation présente les caractéristiques d'une évaluation interne (Bonami, 2005) :

- elle s'appuie sur la collecte de données permettant de dégager les forces et les faiblesses de l'institut de formation (quels sont les dispositifs perçus par les stagiaires comme étant les plus favorables en termes de développement professionnel ?) ;
- elle peut être mise au service de l'aide à la décision (Stufflebeam, 1980) et de la régulation de la formation. Il s'agit d'exploiter les données fournies par l'enquête afin de faire des choix en termes de contenus de formation voire d'envisager de nouvelles modalités de formation, bref, d'inscrire l'évaluation comme un instrument de pilotage du système de formation (Crahay, 2000). On substitue dès lors à la logique de contrôle ou du bilan (vérifier par exemple ce qu'ont appris les stagiaires) une logique plus formative où les acteurs de la formation s'emparent des résultats, les analysent et en tirent parti afin de faire des choix : quels dispositifs de formation

LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES CHEZ LES PROFESSEURS STAGIAIRES DE LYCÉE ET COLLÈGE

pour quels objectifs et quels contenus ? Pour autant, afin que l'ensemble des acteurs se mobilisent dans l'action d'amélioration de la qualité de la formation, il conviendrait d'associer les formateurs à cette l'évaluation car ils sont aussi légitimes que les stagiaires à porter un jugement de valeur sur les effets produits par les différents dispositifs de formation. Cela permettrait de nuancer les analyses en menant une évaluation croisée de manière à ce que l'évaluation des formations soit la plus équitable possible ;

- elle permet enfin de communiquer avec l'environnement extérieur (employeur, formateurs de terrain associés à la formation, autres IUFM...). Le fait que les stagiaires et les formateurs (dans un proche avenir) participent aux démarches d'évaluation interne nous semble de nature à crédibiliser la politique de l'établissement et à la rendre plus cohérente vis-à-vis des partenaires extérieurs (inspection, ministère de tutelle...).

Nous avons tenté à travers ce texte de montrer en quoi l'entrée par l'évaluation référée à des compétences professionnelles clairement identifiées pouvait nous renseigner sur les effets d'une formation professionnelle universitaire préparant au métier d'enseignant. Nous avons considéré que ce que disaient les stagiaires à propos de leur formation constituait un élément important pour en apprécier l'impact. La vision est certes réductrice puisqu'elle ne s'appuie que sur une évaluation du côté des bénéficiaires de la formation, elle a pourtant le mérite, nous semble-t-il, de fournir aux formateurs des données pouvant être exploitées pour produire du changement et par conséquent optimiser la formation. Ainsi la restitution régulière de ces évaluations offre une occasion de réfléchir collectivement à la qualité des dispositifs, à leur transformation et participe de fait à la vie institutionnelle de l'IUFM.

Stéphane BRAU-ANTONY

IUFM Champagne Ardenne, AEP EA 3313

Christine JOURDAIN

IUFM Champagne Ardenne, Accolade, JE 2430

Jean VINCENT

IUFM Champagne Ardenne, AEP EA 3313

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier J.M. (1985) *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Beckers J. (2002) *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Bonami M. (2005) « Évaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité ? » – *Les Cahiers de la Recherche en Éducation et Formation* 38 (3-17).

- Bourdoncle R. & Lessard C. (2003) « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation » – *Revue Française de Pédagogie* 142 (131-181).
- Brau-Antony S. & Jourdain C. (2007) « Comment évaluer la qualité de la formation initiale des enseignants ? » – in : A. Jorro (dir.) *Évaluation et développement professionnel* (93-104). Paris : l'Harmattan.
- Cauterman M.-M., Demailly L., Suffys S. & Bliez-Sullerot N. (1999) *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : PUF.
- Charles F. & Clément J.-P. (1997) *Comment devient-on enseignant ?, l'IUFM et ses publics*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- Crahay M. (2000) *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay M. (2006) « Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique compétences en éducation » – *Revue Française de Pédagogie* 154 (97-110).
- Day C. (2004) « Évaluer la formation continue des enseignants dans le contexte d'une école en changement en vue de favoriser le développement professionnel des acteurs et d'améliorer leur efficacité ? » – In: L. Paquay *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux* (87-119). Paris : l'Harmattan.
- Dejean J. (2002) *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris : Haut Conseil pour l'évaluation de l'école.
- DEPP (2006) *Les enseignants des écoles publiques et la formation*. Paris : MEN.
- Dolz J. & Ollagnier E. (2002) *L'énigme de la compétence*. Bruxelles : De Boeck.
- Ghiglione R. & Matalon B. (1991). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*. Paris : Armand Colin.
- Guskey T. R. (2000) *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks CA : Corving Press.
- Hadji C. (1989) *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Huberman M. (1992) « De la recherche à la pratique: comment atteindre des retombées fortes ? » – *Revue Française de Pédagogie* 98 (5-15).
- Lang V. (1999) *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Le Goff J.-P. (1999) *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : la Découverte.
- Le Poutier F. (2007) « Évaluation des enseignements et des formations : une étape vers la qualité. Enjeux et perspectives » – Communication au séminaire de l'AMUE. *Évaluation des enseignements et des formations : une étape vers la qualité*. Paris, 4 octobre.
- Perrault B., Brassart D. G. & Dubus A. (2007) Évaluations des formations par les stagiaires des premier et second degré. IUFM Nord-Pas de Calais.
- Perrenoud P. (1999) *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Rayou P. & Van Zanten A. (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants. Change-t-ils l'école ?* Paris : Bayard.

*LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
CHEZ LES PROFESSEURS STAGIAIRES DE LYCÉE ET COLLÈGE*

- Rayou P., Gélín D. & Ria L. (2007) *Entrer dans le métier d'enseignant*. Paris : Armand Colin.
- Romainville M. (2002) *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris : Haut Conseil pour l'évaluation de l'école.
- Stufflebeam D. et al. (1980) *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Montréal : NHP.

Annexe

**RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
POUR LA FORMATION INITIALE - PLC ET PLP STAGIAIRES
(IUFM Champagne-Ardenne)**

DOMAINES	COMPÉTENCES
A. Conception et planification de l'enseignement	A.1 Acquérir et actualiser les savoirs disciplinaires nécessaires pour enseigner
	A.2 Concevoir une séance articulant objectifs d'apprentissage et moyens pédagogiques et didactiques (supports, travail de groupe...)
	A.3 Concevoir une planification (à moyen et long terme) articulant objectifs d'apprentissage et moyens pédagogiques et didactiques
	A.4 Faire des choix de contenus adaptés aux élèves à partir des programmes de la discipline
	A.5 Concevoir des situations d'apprentissage adaptées aux possibilités des élèves
	A.6 Concevoir une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves (contenus ou compétences évalués, épreuves, barèmes...)
	A.7 Concevoir une séance intégrant les TICE
B. Gestion de classe et régulation des apprentissages	B.1 Adapter le contenu de la séance en fonction des réussites et des difficultés d'apprentissage des élèves
	B.2 Adapter le contenu de la séance en fonction des comportements des élèves
	B.3 Adapter l'organisation de la séance (gestion du temps, de l'espace,...) en fonction des réussites et des difficultés d'apprentissage des élèves
	B.4 Adapter l'organisation de la séance (gestion du temps, de l'espace, regroupement...) en fonction des comportements des élèves
	B.5 Instaurer dans la classe un climat de confiance (attitude, respect...) favorable aux apprentissages
	B.6 Adapter la communication pour favoriser les apprentissages (corps, voix, registre de langue...)
C. Autoévaluation et analyse réflexive	C.1 Accepter de questionner régulièrement sa pratique professionnelle
	C.2 Analyser sa pratique professionnelle en identifiant les écarts entre ce que l'enseignant a prévu et ce que les élèves ont réalisé
	C.3 Analyser sa pratique professionnelle en émettant des hypothèses sur les causes possibles de ces écarts à partir de connaissances théoriques (didactiques, sciences humaines et sociales...)
	C.4 Formuler des besoins pour sa formation professionnelle ultérieure
D. Responsabilité et éthique professionnelles	D.1 Inscrire les valeurs du service public dans sa pratique professionnelle (lutte contre les discriminations, égalité des chances, laïcité, prévention des conduites à risque...)
	D.2 Participer à la vie de l'établissement et aux instances de décision et de concertation (conseils d'enseignement, d'administration...)
	D.3 Construire des relations avec des partenaires extérieurs (classes transplantées, échanges culturels, linguistiques, ateliers artistiques, partenariat...)
	D.4 Travailler en équipe (participation à l'élaboration ou à la mise en œuvre du projet d'établissement, de projets disciplinaires ou pluridisciplinaires...)
	D.5 Assurer la sécurité des personnes (élèves, personnels...)
	D.6 Participer au suivi et à l'intégration des élèves (conseil de classe, réunion de parents-professeurs, choix de stage...)