



UNIVERSITE DE FRIBOURG, SUISSE
CENTRE DE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE

Révision du référentiel d'évaluation des stages en enseignement spécialisé: vers la prise en compte de la professionnalité émergente

Travail de fin d'étude en vue de l'obtention du Diplôme en Enseignement Supérieur et
Technologie de l'Education

Sous la direction de la Prof. Bernadette Charlier Pasquie

Juliane Dind

Département de Pédagogie Curative et Spécialisée/Institut de Pédagogie
Curative/Master en enseignement spécialisé

2014

Tables des matières

1	Introduction	3
2	L'évaluation de la professionnalité dans les formations professionnalisantes: un processus complexe	5
2.1	Les formations professionnalisantes	5
2.2	La reconnaissance de la professionnalité émergente	7
2.3	Analyse du système de formation professionnalisante du master en enseignement spécialisé (ES)	8
3	Construire un référentiel d'évaluation: modèles et jalons	11
3.1	Le modèle de Tardif (2006).....	11
3.2	Analyse de deux référentiels d'évaluation québécois	14
4	Révision du référentiel d'évaluation des stages (master ES): processus et résultats intermédiaires	22
4.1	Démarches et processus.....	22
4.2	Analyse intermédiaire	26
4.3	Proposition de remédiations	28
4.4	Prochaines étapes.....	31
5	Conclusion.....	33
6	Bibliographie.....	35

1 Introduction

L'université a pour mission essentielle de diffuser, produire et conserver les connaissances (Langevin, 2007). Si la plupart des formations universitaires remplissent cette mission, une des faiblesses fréquemment évoquées dans l'analyse des formations académiques est la difficulté des étudiant-e-s à utiliser dans de nouvelles situations les connaissances acquises antérieurement, autrement dit à transférer les connaissances acquises dans le contexte universitaire (Frenay & Bédard, 2004). Cette question du transfert est particulièrement centrale pour les formations professionnalisantes données dans le cadre universitaire, qui se doivent de construire des compétences et des savoir-faire professionnels chez leurs étudiant-e-s, en plus des connaissances académiques et scientifiques. L'apprentissage et le transfert de ces compétences ne peuvent se faire que par l'articulation entre formation théorique et pratique (Altet, 2000).

Le défi subséquent pour les formations universitaires professionnalisantes consiste à élaborer des dispositifs d'évaluation de la professionnalité de ses étudiant-e-s durant leur parcours de formation (De Ketele, 2011a; Jorro, 2011b). Quand, et comment évaluer des compétences qui se construisent en principe progressivement? Qu'entend-on par "compétences"? Qui est habilité à procéder à ces évaluations? Quels référentiels d'évaluation construire, et pour mettre en évidence quels indicateurs? Autant de questions qui nécessitent un profond travail de réflexion de la part de tous les acteurs de ces formations.

L'Institut de Pédagogie Curative propose à l'Université de Fribourg plusieurs formations professionnalisantes, parmi lesquelles un master en enseignement spécialisé. Ce master accorde une grande importance à l'articulation entre formation pratique et théorique; les étudiant-e-s doivent faire plusieurs stages durant leur cursus, et ils sont amenés à développer des capacités de réflexion et d'analyse approfondies de leurs pratiques professionnelles. Ce processus ne pourrait être mené sans la collaboration avec les praticiens formateurs, qui jouent un rôle déterminant dans le transfert des connaissances et l'actualisation des compétences des étudiant-e-s, de même que dans l'évaluation de ces dernières. Un référentiel d'évaluation des compétences professionnelles des étudiant-e-s est à disposition des maîtres de stage sous la forme d'une grille à remplir à la fin de chaque stage. Un bilan de cette grille a été réalisé

récemment, qui a permis d'en souligner les limites, notamment par rapport au fait qu'elle ne met pas en visibilité l'acquisition progressive des compétences-clés de la formation pratique. Un processus de révision de ce référentiel a donc été initié.

Afin de soutenir ce processus, le présent travail s'intéresse dans le premier chapitre aux tenants et aboutissants de l'évaluation de la professionnalité dans les formations professionnalisantes, et notamment à la reconnaissance de la professionnalité émergente, une notion au coeur de cette problématique. Une analyse du système de formation en vigueur dans le master enseignement spécialisé est réalisée à la lumière de ces éléments théoriques.

Le chapitre suivant permet de poser des jalons à la fois théoriques et concrets dans le processus de construction d'un référentiel d'évaluation portant sur l'évaluation de compétences émergentes. Un modèle théorique est présenté afin de servir de base à l'analyse comparative de deux référentiels d'évaluation développés au Québec.

Enfin, la partie empirique de ce travail -la révision de référentiel de la formation susmentionnée- est présentée. Les démarches et le processus entrepris par les collaborateurs-trices du master en enseignement spécialisé sont décrits de manière chronologique. Le processus n'étant pas encore abouti, une analyse intermédiaire du référentiel en construction est effectuée. Au regard des éléments présentés et analysés dans le chapitre précédent, des remédiations au référentiel provisoire sont proposées. Pour clore le chapitre, une projection sur les étapes à mener jusqu'à l'aboutissement du processus est effectuée.

2 L'évaluation de la professionnalité dans les formations professionnalisantes: un processus complexe

Evaluer et certifier les compétences professionnelles en construction des étudiant-e-s fait partie de la mission des formations dites "professionnalisantes". Nous allons d'abord nous intéresser à ces formations puis à la reconnaissance de la professionnalité.

2.1 Les formations professionnalisantes

Les formations professionnalisantes sont les formations les plus proches de l'exercice de l'activité, que certains appellent les formations-actions (Barbier, 2003). La professionnalisation est le processus de "fabrication" d'un professionnel par une formation. Elle consiste à la fois:

- en une intention (du côté de l'institut de formation) de "mise en mouvement" des sujets par la proposition de dispositifs particuliers
- en un processus de développement de compétences
- en une transaction entre l'individu et l'organe de formation en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des compétences développées

Ce processus complexe s'insère dans un jeu de régulations sociales (Wittorski, 2008). Il dépend également des dynamiques identitaires éprouvées lors des mises en situation professionnelles (Jorro, 2011b).

Les acteurs des formations professionnalisantes

Trois sphères interagissent dans la formation professionnalisante et contribuent au développement professionnel de l'étudiant-e (De Ketele, 2011a):

- la sphère privée: la personne en formation ainsi que ses pairs
- la sphère de l'institut de formation, qui contribue à la construction de la dynamique identitaire de la personne en formation.
- la sphère du stage (milieu professionnel), qui peut être un milieu relativement inconnu et déstabilisant pour les étudiant-e-s

Il se peut que seules deux des trois sphères interagissent. L'idéal est que les acteurs des trois univers interagissent pour faire émerger la professionnalité: l'étudiant est mis

en position d'acteur avec la médiation conjointe du superviseur et du professionnel de référence. Nous y reviendrons bien sûr plus loin.

Le développement de la professionnalité se réalise par une incorporation croissante des compétences à l'action et par leur sélection et leur hiérarchisation progressive. Il passe aussi par l'expérience, considérée comme une construction subjective issue des actions de l'individu. Ce développement se réalise également à la faveur d'une co-détermination et d'une co-transformation entre le sujet et son environnement de formation. Enfin, le rôle de la pratique réflexive est essentiel dans l'aboutissement de ce processus (Vanhulle, 2009; Wittorski, 2008).

Les curriculums et les référentiels d'évaluation

Les curriculums constituent la base sur laquelle les formations professionnalisantes sont construites. Plusieurs types de curriculums existent voire co-existent dans les centres de formation (De Ketele, 2011a; Perrenoud, 1993):

- le curriculum prescrit (formel): il s'agit des référentiels de formation. Le PER en est un exemple en Suisse Romande
- le curriculum implanté (agi): il dépend de la conception qu'ont les formateurs de la formation, et peut donc s'écarter du curriculum prescrit
- le curriculum évalué: aboutit à la reconnaissance institutionnelle; il peut différer des deux premiers
- le curriculum "caché": c'est la part des apprentissages qui n'est pas programmée par l'organe de formation, du moins pas explicitement

Ils ont plusieurs fonctions, qui peuvent varier selon le type de curriculum (Jorro, 2007):

- une fonction de construction de repères sur la profession
- une fonction de pilotage des dispositifs de professionnalisation
- une fonction de structuration et d'amplification du processus de développement professionnel
- une fonction de certification qui fonde une légitimité professionnelle

La reconnaissance professionnelle basée sur les référentiels d'évaluation dépend de la façon dont la personne en formation donne du sens à son action et se reconnaît (et est reconnue) dans celle-ci (Jorro, 2011a):

- reconnaissance de soi par soi-même: cette reconnaissance dépend de l'activité subjectivante de la personne (analyse de pratique, retour réflexif). Le contraire a lieu lorsque la personne tient un discours entendu, se conformant en surface aux attentes institutionnelles, mais sans avoir assimilé le contenu.
- la reconnaissance de soi par autrui: c'est une expérience intersubjective, la reconnaissance est réalisée par les pairs, par le référent professionnel et parfois par des superviseurs de l'organe de formation.

C'est cette deuxième forme de reconnaissance qui nous intéressera plus particulièrement dans ce travail.

2.2 La reconnaissance de la professionnalité émergente

La reconnaissance de la professionnalité comme produit d'une formation se satisfait d'une posture de contrôle et examine le degré de conformité à un étalon standard. Il s'agit d'une certification sociale sommative, d'une somme d'attributs possédés à un seuil suffisant. En revanche, la reconnaissance d'une professionnalité émergente nécessite une posture de la reconnaissance tout au long du processus. (De Ketele, 2011b).

Définition

"La professionnalité émergente constitue une manière de caractériser l'incorporation en cours de compétences et de gestes professionnels ainsi que les processus d'appropriation à l'oeuvre qui annoncent une expertise à venir. La possibilité de déceler des indices de professionnalité devient un enjeu fondamental des formations professionnalisantes (...)" (Jorro, 2011b, p. 7). Le concept de professionnalité émergente indique "un processus de construction sur lequel travaille un stagiaire, un professionnel en recherche de renouvellement ou de repositionnement" (Ayoubé, 2013, p. 45). La professionnalité émergente se manifeste par paliers, dont on prend en compte la complexité de manière progressive (Vanhulle, 2009). Cette notion met en évidence les processus de transformation à l'oeuvre dans le parcours professionnel d'une personne, son expertise en construction. Ces transformations sont révélées par une attribution de sens à toute une série d'indices, d'indicateurs (De Ketele, 2013).

Un modèle à construire

Dans une démarche d'accompagnement professionnel, il semble indispensable de tenir compte de ces indices. L'évaluation de la professionnalité émergente repose sur des dimensions complémentaires entre les attentes académiques, caractéristiques des lieux de formation, et les attentes professionnelles des lieux de stage. Ces attentes supposent des processus d'explicitation de ce que représente la professionnalité en construction pour un formateur, un référent professionnel, un responsable de formation et un-e stagiaire (Ayoubé, 2013). Il est donc essentiel de reconnaître les processus en cours, et donc de ne pas se limiter aux résultats, à un constat d'existence ou d'absence de professionnalité (Jorro, 2011b).

Pour pouvoir évaluer la professionnalité émergente, une réflexion approfondie doit être menée au sujet du rapport à la preuve et à la temporalité (Jorro, 2011b):

1. le rapport à la preuve: on peut récolter des preuves pour évaluer des résultats, par contre des indices (concordants) dans une approche d'évaluation centrée sur le processus
2. le rapport à la temporalité: la notion de professionnalité émergente porte sur une activité professionnelle étalée dans le temps, il faut donc favoriser un point de vue dynamique et prospectif de l'acquisition des compétences

Selon Bélair (2011), la construction de la professionnalité émergente chez les étudiants passe d'abord par l'affirmation par ces derniers de leur valeur, basée sur l'analyse de leur pratique. La reconnaissance de leurs compétences par les superviseurs est également essentielle, pour qu'un réel accompagnement puisse avoir lieu dans ce processus. Enfin, le choix des composantes définissant la profession joue un rôle central dans l'émergence de la professionnalité.

2.3 Analyse du système de formation professionnalisante du master en enseignement spécialisé (ES)

Afin de mieux comprendre le contexte dans lequel s'inscrit ce travail, nous allons présenter et analyser brièvement le système de formation privilégié à l'Institut de Pédagogie Curative pour le master ES.

Les acteurs

Les trois sphères décrites par De Ketele (2011a) - la sphère privée, la sphère de l'institut et la sphère du stage- sont en interaction:

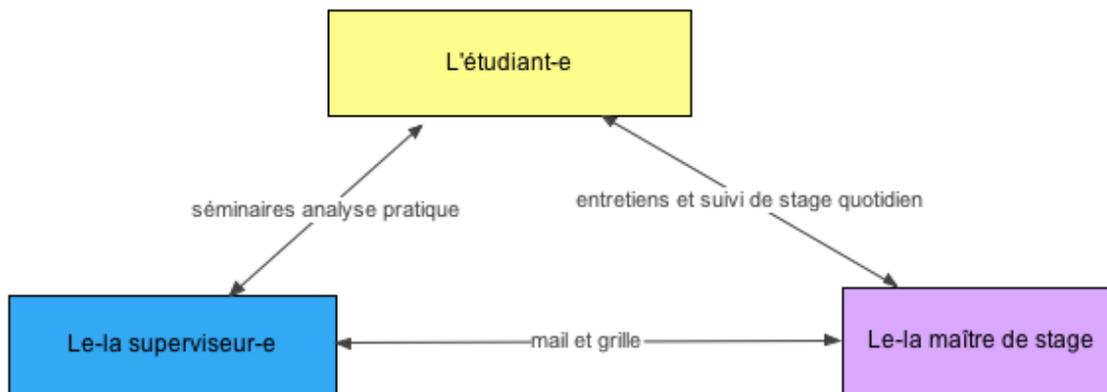


schéma 1. les trois sphères de la formation

L'étudiant-e et son superviseur de l'IPC sont en relation dans le cadre des séminaires d'analyses de pratiques (regroupements), qui ont lieu en présence d'un groupe de pairs et sont basés sur le visionnement de vidéos des leçons données par les étudiant-e-s durant leur stage. Le-la maître de stage donne des nouvelles du déroulement de stage quelques jours après le début du stage au superviseur; en cas de difficultés, ce dernier se rend sur le lieu de stage; en fin de stage, le-la maître de stage remplit la grille d'évaluation et l'envoie au superviseur. Enfin, la relation entre l'étudiant-e et son maître de stage est très nourrie tout au long du stage. Des rencontres de réseau réunissant les trois acteurs ont lieu lorsque la situation l'exige.

Les curriculums

Concernant la formation pratique, l'IPC a développé un curriculum basé sur les théories de la psychologie cognitive. Il n'y a pas à notre connaissance en Suisse dans le domaine de l'enseignement spécialisé un curriculum prescrit pour la formation pratique, les instituts de formation ont une certaine liberté pour créer leur curriculum. La CDIP contrôle dans les grandes lignes le curriculum des formations (théorique ainsi l'articulation entre formation pratique et théorique).

Jusqu'à maintenant, le curriculum implanté et le curriculum évalué (référentiel d'évaluation) dans notre master étaient identiques, c'est-à-dire que les items de l'un

étaient repris tels quels dans l'autre - ce qui va changer, comme la suite de ce travail l'exposera. Notre curriculum implanté permet à nos étudiant-e-s de construire de solides repères méthodologiques et pratiques et a fait ces preuves sur le terrain - l'évaluation de ce curriculum par les différents acteurs (y compris politiques) est très positive.

Nous accordons beaucoup d'importance à la reconnaissance professionnelle par l'étudiant-e, c'est-à-dire à sa capacité d'auto-évaluer ses compétences. Mais cette capacité ne peut se développer qu'en se confrontant au regard d'autrui, dans l'intersubjectivité proposée par Jorro (2011a): l'intervision effectuée par les pairs durant les séminaires d'analyse de pratique est essentielle, de même que les regards du superviseur et du maître de stage.

Le référentiel d'évaluation actuellement en vigueur

Le référentiel que nous utilisons actuellement est une grille de 67 items, répartis dans six domaines (cf annexe A). Chaque item est évalué sur une échelle de Likert en quatre points (1= ne satisfait pas aux exigences, 4= satisfait pleinement aux exigences). Comme déjà dit, les items de notre grille correspondent aux items du curriculum. Cette grille est utilisée lors de chaque stage (les étudiant-e-s doivent faire trois voire quatre stages en tout durant le master). Elle est remplie par le-s maître-s de stage en fin de stage et envoyée au superviseur.

Cochez la case qui convient :

	1	2	3	4
Prise en charge de la classe				
• L'étudiant-e tient compte des acquis, des difficultés des élèves (différencie son enseignement)				
• L'étudiant-e a des capacités d'organisation satisfaisantes				
• L'étudiant-e fait preuve d'imagination, de créativité				
• L'étudiant-e a pu mener seul-e la classe				
• L'étudiant-e a pris en charge la classe adéquatement (gestion du groupe, du temps...)				
• L'étudiant-e est conséquent-e et constant-e dans ses exigences				
• Un indicateur est disponible pour la gestion des troubles du comportement				

tableau 1. exemple d'items du référentiel actuel

Notre grille ne permet pas de mettre en évidence l'acquisition progressive de la professionnalité. En effet, il n'y a pas d'indicateurs des différents paliers d'acquisition de ces items. Pourtant, nous avons des attentes différentes et progressives envers nos étudiant-e-s d'un stage à l'autre; le problème est que notre grille actuelle ne permet pas de le constater. Nous avons pris conscience que si cette vision progressive des

attentes est très claire pour les superviseurs et généralement pour nos étudiant-e-s aussi, ce n'est de loin pas toujours le cas pour les maîtres de stage. Or ce sont eux qui remplissent cette grille! Lors d'une récente rencontre avec plusieurs maîtres de stage, ces derniers nous ont d'ailleurs signalé qu'ils ne se retrouvent pas vraiment dans cette grille. Ils la trouvent plus adaptée comme outil de formation pour les superviseurs, plutôt que comme outil d'évaluation pour les maîtres de stage. Par rapport au choix des items, ils trouvent certains items redondants, par contre certains items manquent. Ils se questionnent aussi sur la pertinence d'une échelle de Likert en quatre points.

Les grilles retournées par les maîtres de stage sont actuellement de faible utilité pour les superviseurs, à l'exception d'un item, toujours très significatif: "je recommanderais vivement ce-tte stagiaire à un-e collègue" (oui/non/à discuter). » C'est la raison pour laquelle un travail de révision de ce référentiel semble indispensable.

3 Construire un référentiel d'évaluation: modèles et jalons

Pour pouvoir entreprendre un chantier aussi complexe que la révision d'un référentiel d'évaluation professionnelle, il faut prendre appui sur des modèles et exemples qui permettent de poser des jalons dans ce processus.

3.1 Le modèle de Tardif (2006)

Tardif insiste sur la nécessité de développer des systèmes d'évaluation qui permettent de rendre compte de la progression des apprentissages réalisés, ce qui est très complexe à réaliser. Pour y parvenir, il est selon lui impératif de se baser sur une théorie développementale ou sur un modèle cognitif de l'apprentissage.

Un référentiel portant sur l'évaluation de compétences

Tardif propose de privilégier des formations axées sur le développement de compétences, concept qu'il définit de la manière suivante: " la compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations" (Tardif, 2006, p. 22). Une formation axée sur le développement des compétences comprend un nombre restreint de compétences, car elles correspondent à des savoir-

agir complexes, ainsi qu'à des savoir-être. Le développement des compétences doit être étalé dans le temps, il faut donc planifier les situations d'apprentissage dans une logique de complexité croissante.

Chaque évaluation devrait s'inscrire dans la continuité de la précédente et créer les fondements de la suivante. On n'est pas dans une logique additive, il ne s'agit pas de faire des ajouts comportementaux d'une étape à l'autre. Au terme d'une formation, au moment de l'évaluation certificative, les indicateurs précisent le niveau de développement attendu; ils constituent les critères officiels qui marquent la fin d'une formation -mais pas la fin d'une évolution.

Pour qu'une compétence en soit réellement une, il faut qu'elle ait simultanément:

- un caractère intégrateur: une compétence fait appel à une multitude de ressources variées
- un caractère combinatoire: une compétence met nécessairement plusieurs éléments en relation; la personne doit planifier la mobilisation d'un ensemble de ressources e vue de l'action, doit les sélectionner, le reconfigurer.
- un caractère développemental: chaque compétence se développe tout au long de la vie. Elle constitue une cible d'apprentissage à plusieurs reprises, dans une logique de complexification
- un caractère contextuel: chaque compétence répond à une finalité particulière, qui dépend de la situation
- un caractère évolutif: une compétence doit intégrer de nouvelles ressources, de nouvelles situations sans que sa nature soit compromise

Une fois qu'un premier choix de compétences est fait, Tardif propose les étapes suivantes:

1. déterminer la trajectoire de développement pour chaque compétence; chaque étape circonscrit des apprentissages critiques
2. se poser la question du degré de différenciation des compétences l'une par rapport à l'autre.
3. déterminer les obstacles au développement des compétences, les difficultés que les étudiant-e-s pourraient rencontrer, afin de mettre en oeuvre des situations d'apprentissage qui les aider à les surmonter

Éléments-clés d'un référentiel d'évaluation des compétences

Les référentiels d'évaluation devraient mettre en évidence pour chaque compétence trois éléments:

- les dimensions (composantes) de la compétence: ce sont les éléments de base qui caractérisent les étapes de développement de la compétence
- les indicateurs de développement de chaque dimension, appelés aussi degrés de maîtrise: ces derniers déterminent "une manifestation exprimant un ou plusieurs apprentissages critiques et caractérisant en partie une étape de développement prévue dans le modèle cognitif de l'apprentissage" (Tardif, 2006, p. 149).
- les rubriques: elle correspondent à des critères qui distinguent les niveaux de performance en termes qualitatifs. Selon Tardif, la plupart des auteurs suggèrent qu'il y ait de trois à cinq rubriques dans les grilles.

Tardif donne quelques conseils concernant le choix des degrés de maîtrise et des rubriques: les degrés de maîtrise doivent concourir à ce que les jugements des enseignants/formateurs portent sur des aspects identiques - ils participent à la "fidélité" entre évaluateurs. Il ne faut pas que cela se transforme en une longue énumération. Ils doivent être suffisamment précis pour être partagés par une communauté de pratique. Il faudrait éviter une description soustractive des niveaux des rubriques (on déduit à partir du niveau le plus élevé les niveaux inférieurs). Il faut distinguer autant de degrés que l'exige la complexité des dimensions. Les niveaux devraient être caractérisés et spécifiés.

Les étapes pour construire un référentiel d'évaluation sont les suivantes selon Tardif:

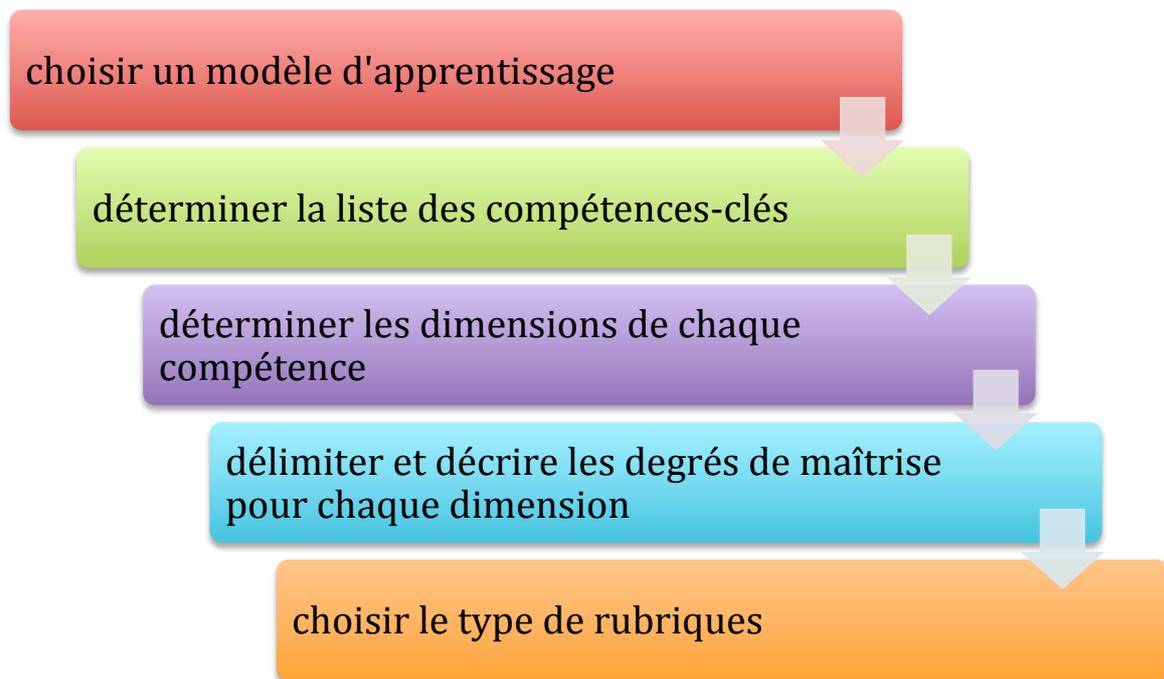


schéma 2. les étapes de construction d'un référentiel (Tardif, 2006)

Suivant le type de formation et de référentiel, Tardif suggère de différencier les situations de mobilisation des dimensions. Pour une formation en soins infirmiers par exemple, il s'agirait de différencier une dimension en fonction de soins réalisés à domicile ou à l'hôpital. Il peut être utile aussi de préciser les catégories de ressource (discipline, champs de savoir, attitudes, postures, ...) que les étudiant-e-s doivent être en mesure de mobiliser au service de la compétence dans une dimension donnée. Cela ne doit être pas mis en visibilité dans la grille, mais servir d'outil pour les formateurs.

3.2 Analyse de deux référentiels d'évaluation québécois

Une équipe du Département des Sciences de l'Éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) a revu son dispositif d'évaluation du volet pratique de la formation dans le cadre de la refonte du programme de bachelor en enseignement primaire (Bélaïr & Lebel, 2007). Elle a retracé les réflexions et le processus qui ont abouti à un nouveau référentiel (Lebel, Martel, & Veillette, 2014). Nous allons d'abord nous intéresser à cette démarche puis analyser le référentiel.

Démarche de l'équipe de l'UQTR (Lebel et al., 2014)

Les orientations de la formation initiale à l'enseignement sont formulées par le ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec, sous la forme d'un curriculum prescrit. Il revient aux universités de traduire ce curriculum en des dispositifs facilitant la construction et l'évaluation des compétences. La démarche de l'équipe de l'UQTR a visé à créer un dispositif d'évaluation en impliquant les partenaires de la formation, dans une recherche collaborative. Le but était de créer un dispositif qui permette de rendre compte d'une progression dans une trajectoire de développement, en élaborant des grilles sous forme de rubriques et des indicateurs de développement.

Le système de suivi de formation pratique à l'UQTR est similaire à celui que nous avons dans le master en enseignement spécialisé à l'IPC: les étudiant-e-s doivent faire quatre stages, ils sont suivis par divers superviseurs qui animent des séminaires, observent les stagiaires et attribuent une note finale suite aux visites et commentaires de l'enseignant associé (que nous appelons "maître de stage"). Les grilles d'évaluation n'étant pas élaborées en fonction des compétences et ne permettant pas de certifier leur niveau de développement, il était nécessaire de les réviser.

L'équipe de dix superviseurs et de deux professeurs de l'université a commencé par établir une hiérarchie des compétences du curriculum et de leurs composantes au travers des quatre stages et a développé parallèlement un dispositif d'autorégulation des compétences pour les stagiaires (grille d'accompagnement réflexif). Concrètement, chaque membre de l'équipe a indiqué une valeur nominale (de 1 à 7) aux diverses compétences en les mettant en relation les unes aux autres. Ils ont dû également indiquer les indices nécessaires à la reconnaissance de la professionnalité émergente. Un travail de mise en commun, d'explication et de discussion sur le sens mis derrière chaque indice et classification a été fait. Ces réflexions ont favorisé la négociation des critères d'évaluation. La première mouture du nouveau dispositif a été expérimentée puis remaniée.

Analyse du référentiel d'évaluation en enseignement ordinaire de l'UQTR (Lebel et al., 2014)

Afin d'alléger la présentation, je vais analyser le référentiel en me centrant sur une seule compétence, la compétence 1 telle qu'elle est évaluée au travers des quatre stages (les

autres compétences sont présentées de la même manière). En *italique*, j'analyse les avantages et inconvénients du système (je ne me prononce pas sur la pertinence des compétences/composantes choisies).

Trois éléments sont à mettre en évidence:

1. Progression des attentes pour chacun des stages:

On peut voir dans le tableau 2 que les compétences sont divisées en composantes, réparties entre les quatre stages. Seule la composante 1.5 est évaluée durant le premier stage:

Tableau des compétences au travers des quatre (4) stages de la formation à l'enseignement

COMPÉTENCES / Programme (7990) Bacc. éduc. préscolaire et ens. primaire	STAGE I / PED1023 Immersion dans le milieu scolaire	STAGE II / PED1024 Interventions didactiques
Fondements		
1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	1.5 Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social	1.2 Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.	2.6 Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite	2.2 Respecter les règles de la langue écrite et orale dans les productions et les communications destinées aux élèves, aux parents et aux pairs. 2.5 Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.

STAGE III / PED1025 Interventions pédagogiques	STAGE IV / PED1015 Internat à l'école primaire
Fondements	
1.1 Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilités (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves. 1.3 Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.	1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. 1.4 Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.
2.1 Employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs 2.4 Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte	2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante. 2.3 Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors des discussions

tableau 2. la compétence 1 au travers des quatre stages

Je trouve intéressant qu'ils aient différencié les composantes de la compétence en fonction des stages; toutefois, je m'interroge sur le fait que ces composantes soient évaluées sur un seul stage. Peut-on considérer qu'une composante est acquise une fois pour toute et sera transférée dans les stages suivants? En reprenant le modèle de Tardif, on peut voir que les composantes - que Tardif nomme les dimensions d'une compétence- ne sont pas présentées dans un ordre d'étapes d'acquisitions de la compétence, du coup cela ne facilite pas la compréhension de la chronologie de ces composantes par rapport aux stages. Peut-être est-ce le système de numérotation qui induit en erreur (pourquoi est-ce que la composante évaluée durant le 1er stage est la no 1.5)?

2. Système d'évaluation des compétences et composantes

Ils ont fait le choix de différencier le système d'évaluation du premier stage et des trois stages suivants: pour le stage I, l'évaluation de la composante est faite de manière dichotomique (oui/non):

Compétence 1 : Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

Composante 1.5	Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Ex. : La stagiaire agit en tant que modèle pour les élèves (se préoccupe de sa culture et de son rôle social).			

Pour les stages suivants, des indicateurs de développement sont décrits, sur quatre niveaux. L'évaluateur doit cocher la case correspondant au niveau atteint par le-la stagiaire, étant entendu qu'une case cochée à un niveau inclut automatiquement les niveaux inférieurs.

Compétence 1 : Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
COMPOSANTE 1.2	Niveau minimal non atteint	S'approprie les contenus à enseigner.	S'approprie les contenus à enseigner et en saisit la structure.	S'approprie les contenus à enseigner, en saisit la structure et fait preuve d'un regard critique.	S'approprie les contenus à enseigner, en saisit la structure, fait preuve d'un regard critique et les utilise dans un contexte d'interdisciplinarité.
Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

tableau 3. système d'évaluation des composantes

Je pense que les composantes retenues pour l'évaluation du premier stage sont considérées comme des bases fondamentales, d'où le fait qu'elles sont évaluées de manière dichotomique (soit l'étudiant-e démontre cette compétence, soit pas). Le système d'évaluation pour les stages suivants a pour avantage de donner des indicateurs de développement. Si on reprend le modèle de Tardif, on peut néanmoins constater deux imperfections dans ce système: d'une part les indicateurs de développement/degrés de maîtrise sont décrits dans une logique additive (ou soustractive, selon l'ordre dans lequel on les lit). D'autre part, les rubriques (niveaux) ne sont pas accompagnées de critères qui distinguent les niveaux de performance en termes qualitatifs. Le principal défaut de ce système est qu'il pourrait amener la-le maître de stage à évaluer le résultat mais pas le processus; autrement dit, peut-être que

le 3ème degré d'une composante est présente, mais mal exécutée par la-le stagiaire, ou dans un contexte inapproprié...

3. Evaluation globale du stage final:

Pour le dernier stage, il y a en plus une synthèse des composantes de chaque compétence; l'évaluateur doit cocher l'indicateur qui correspond le mieux au niveau de développement atteint par le-la stagiaire en regard des manifestations indiquées.

Compétence 1 : Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
COMPOSANTE 1.4 Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.	Niveau minimal non atteint	Aide les élèves à discuter de leurs différences sans faire ressortir la richesse de celles-ci.	Aide les élèves à discuter de leurs différences et de la richesse de celles-ci sans faire de lien avec la vie de la classe.	Aide les élèves à discuter de leurs différences et de la richesse de celles-ci pour la qualité des apprentissages et de la vie collective.	Aide les élèves à discuter de leurs différences et de la richesse de celles-ci pour la qualité des apprentissages et de la vie collective. Incite les élèves à la remise en question de ce qui semble évident dans leurs propos.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :				
<ul style="list-style-type: none"> ✓ de comprendre les différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaires) de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève; ✓ de manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et d'en apprécier les potentialités et les limites; ✓ de manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève; ✓ de construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves. 				
Niveau minimal non atteint	Faible	Satisfaisant	Niveau attendu	Supérieur
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

tableau 4. évaluation finale

Je trouve intéressant qu'il y ait une forme de bilan global de chaque compétence lors du dernier stage; je me demande toutefois s'il pourrait y avoir un "conflit" entre l'évaluation des composantes telle qu'elle est faite durant les trois derniers stages et l'appréciation globale de la compétence. Imaginons par exemple que la composante 1.4 soit évaluée au niveau 3, mais que la case "faible" ou "satisfaisant" soit cochée pour la compétence... cela revient à la critique faite précédemment au sujet du choix des rubriques.

Analyse du référentiel du bachelor en enseignement en adaptation scolaire de l'UQTR (Roy, Sleighter, Lavoie-Trudel, Hébert, & Sinotte, 2012)

Cette équipe n'a pas opté pour le même système d'évaluation que leurs collègues, c'est la raison pour laquelle je vais le présenter et l'analyser également, en regard du premier. Je vais à nouveau cibler l'analyse sur une compétence, il s'agit de la compétence 1: "être héritier de culture".

1. Progression des attentes pour chacun des stages de la compétence 1:

Progression des attentes pour chacun des stages :

<p>Stage I : Sensibilisation au milieu scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Montrer une compréhension du concept d'héritier culturel en reconnaissant son propre cheminement culturel; ✓ Reconnaître ses forces et ses limites et comprendre ce qui contribue à enrichir le concept d'héritier culturel; ✓ Montrer de l'intérêt pour la profession enseignante en questionnant et en s'informant sur les dernières connaissances relatives aux disciplines enseignées; ✓ Montrer de l'intérêt pour les élèves, en reconnaissant et en respectant la diversité de leur culture première; ✓ S'informer des programmes de formation utilisés dans la classe. 	<p>Stage II : Observation et intervention</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Montrer une connaissance des programmes de formation (primaire ou secondaire) en s'appuyant sur les assises des disciplines enseignées; ✓ Faire preuve de curiosité intellectuelle constante envers les disciplines enseignées par la consultation d'ouvrages et des documents de la classe; ✓ Développer une relation pédagogique qui prend appui sur le vécu des élèves et leur diversité culturelle; ✓ Montrer une connaissance des services complémentaires en adaptation scolaire.
<p>Stage III : Intervention et analyse de la pratique</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprendre son rôle de passeur culturel et son cheminement culturel en identifiant ses potentialités et ses limites dans sa pratique pédagogique; ✓ Faire des liens, dans les situations d'enseignement-apprentissage, avec la culture des élèves; ✓ Montrer une compréhension critique des savoirs à enseigner tout en s'appropriant les derniers développements reliés aux disciplines enseignées; ✓ Favoriser la création de liens significatifs chez l'élève en s'assurant que les activités d'apprentissage proposées tiennent compte de sa culture familiale et communautaire. 	<p>Stage IV : Internat</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Porter un regard critique sur son cheminement culturel et en apprécier les potentialités et les limites de façon à s'assurer que celles-ci ne constituent pas un obstacle à sa pratique pédagogique ✓ Expliquer sa compréhension critique des savoirs à enseigner afin de créer des apprentissages significatifs chez les élèves; ✓ Exploiter la complémentarité entre les diverses disciplines tout en s'assurant qu'elles s'appuient sur les derniers développements des disciplines enseignées; ✓ Construire des liens significatifs avec la culture des élèves dans les situations d'enseignement-apprentissage proposées en s'adaptant aux différents niveaux de compréhension et de compétences des élèves.

tableau 5. la progression des attentes

La présentation de la progression des attentes me semble plus claire que celle de l'autre formation. Toutefois je formulerais la même critique concernant les dimensions (composantes) qui ne constituent pas des étapes claires d'acquisition des compétences me semble-t-il.

2. Système d'évaluation des compétences et composantes:

Les douze compétences sont regroupées dans quatre catégories: fondements/acte d'enseigner/ contexte social et scolaire/ identité professionnelle. La cote constitue un repère qualitatif et ne doit pas être considéré avec un point de vue quantitatif. Le (+) ou le (-) peut être utilisé pour indiquer que le développement d'une compétence tend à s'améliorer. L'appréciation globale n'est pas la somme de l'appréciation des composantes. Le même système est appliqué pour les quatre stages.

PORTRAIT DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN STAGE I Évaluation sommative

4 (4-) Dépasse les attentes	(3+) 3 (3-) Atteint très bien les attentes	(2+) 2 Atteint les attentes avec difficultés	1 N'atteint pas les attentes	0 Ne correspond pas aux attentes
Manifeste un excellent niveau professionnel : autonomie, engagement, responsabilité.	Manifeste un très bon niveau d'engagement et d'autonomie, explication claire, bonne analyse, cohérence, sens de la synthèse.	Manifeste un niveau d'engagement moyen , difficultés et lacunes mineures, explication simple, peu développée et analyse juste, s'en tient à la théorie.	Manifeste peu d'engagement , plusieurs difficultés et lacunes, manque de clarté dans les explications et l'analyse.	

Compétences professionnelles	Appréciation – inscrivez la cote 4 - 3 - 2- 1 - 0
Fondements	
1. Être héritier de culture	
Montrer une compréhension du concept d'héritier culturel en reconnaissant son propre cheminement culturel;	
Reconnaître ses forces et ses limites et comprendre ce qui contribue à enrichir le concept d'héritier culturel;	
Montrer de l'intérêt pour la profession enseignante en questionnant et en s'informant sur les dernières connaissances relatives aux disciplines enseignées;	
Montrer de l'intérêt pour les élèves, en reconnaissant et en respectant la diversité de leur culture première;	
S'informar des programmes de formation utilisés dans la classe.	
	Appréciation globale
Commentaires généraux sur les points forts et points à améliorer de la stagiaire	

Exigences de réussite

La stagiaire qui obtient une cote de [2] à trois (3) compétences est considérée en difficulté. Cette situation peut conduire à l'échec du stage. La compétence 12 (Éthique) doit NÉCESSAIREMENT avoir une cote de 3 ou plus.

Les stages sont évalués avec les cotes S (succès) ou E (échec).

* La cote I (incomplet) peut être attribuée à la stagiaire ayant manifesté des difficultés lors d'un stage. Dans ce cas, la stagiaire est informée par sa superviseure de stage et dispose de 15 jours pour déposer un plan d'action. Lorsque l'étudiante a fait la preuve qu'elle est prête à s'engager dans le stage suivant, le processus de modification de notes peut être enclenché afin que la cote S figure à son relevé de notes. Sinon, la cote I (incomplet) se transforme en cote E (échec).

tableau 6. système d'évaluation des compétences

A la fin du rapport d'évaluation, le maître de stage doit procéder à une appréciation globale de chacune des catégories, en rapportant les cotes chiffrées de la grille

d'évaluation; ces cotes servent de repère pour mettre une cote à chaque catégorie (cf ci-dessous). Il faut ensuite encercler l'appréciation globale qui indique l'ensemble de la progression du-de la stagiaire:

APPRÉCIATION GLOBALE DE LA COMPÉTENCE PRATIQUE EN MILIEU SCOLAIRE

À partir de mes observations et des évaluations précédentes, je reconnais que la nature du travail effectué par _____ à l'intérieur de son stage en enseignement en adaptation scolaire et sociale de 4^e année correspond aux résultats suivants :

Reportez les cotes chiffrées des grilles d'évaluation et indiquez une cote pour chaque catégorie. À partir de ces résultats, apportez une appréciation globale.				
			Appréciation globale	
Fondements	_____	_____	: <input type="text"/>	
Acte d'enseigner	_____	_____	_____	: <input type="text"/>
Contexte social et scolaire	_____	_____	_____	: <input type="text"/>
Identité professionnelle	_____	_____	: <input type="text"/>	
Encercler l'appréciation globale : 4 • 3 • 2 • 1 • 0				
<small>Note : La stagiaire qui obtient une cote de [2] à <u>trois (3) compétences</u> est considérée en difficulté, cette situation peut conduire à l'échec du stage. La compétence 12 (Éthique) doit <u>NÉCESSAIREMENT</u> avoir une cote de 3 et plus.</small>				

tableau 7. l'appréciation globale

Dans ce système, on voit que les rubriques sont accompagnées de critères qualitatifs (je ne me prononce pas sur la pertinence de la formulation de ces derniers), qui correspondent à une cote chiffrée. Cela permet de connaître l'appréciation qualitative du maître de stage. Je trouve particulièrement intéressant le repère donné concernant le moment où un-e stagiaire est considéré comme étant en difficulté, et le repère pour la compétence éthique. Enfin, je trouve utile d'avoir regroupé les compétences en catégories et d'avoir une appréciation globale pour chacune de ces catégories.

L'inconvénient de ce système par rapport à l'autre est par contre l'absence d'indicateurs de développement des composantes... Par ailleurs, le système est assez complexe à l'usage me semble-t-il, il faut du temps pour comprendre comment coter et remplir chaque partie, et au final ça fait beaucoup de chiffres et d'appréciations à remplir: appréciation de chaque composante puis de la compétence, puis de la catégorie, puis du stage!

Ce chapitre a permis de mettre en évidence à quel point construire un référentiel d'évaluation des compétences pratiques est complexe, surtout si l'on souhaite qu'il mette en évidence la professionnalité émergente. Il n'existe certainement pas un système parfait, et chaque formation a ses spécificités; néanmoins, la découverte du modèle de Tardif et l'analyse des deux référentiels ci-dessous constituent de solides jalons pour guider notre démarche de révision de référentiel d'évaluation des stages en enseignement spécialisé.

4 Révision du référentiel d'évaluation des stages (master ES): processus et résultats intermédiaires

Partant du bilan présenté en 2.3, l'équipe du master ES, constituée de cinq collaborateurs-trices et une responsable a décidé d'entreprendre une révision du référentiel d'évaluation des stages, et de profiter de mon TFE pour nourrir les réflexions et guider le processus de révision. C'est un processus actuellement en cours, qui n'est pas terminé au moment de la rédaction de ce travail. Je vais donc retranscrire les démarches que nous avons déjà entreprises, faire une évaluation intermédiaire et projeter la suite de notre travail.

4.1 Démarches et processus

J'ai proposé à mes collègues de se préparer de la manière suivante en vue de notre première réunion de travail sur ce projet:

1. Analyser les forces et faiblesse de notre grille actuelle
2. Extraire à partir des items de notre grille une douzaine de compétences-clés
3. Réfléchir à un système qui permettrait de mettre en visibilité la progression de nos attentes d'un stage à l'autre

Première réunion de travail

Nous avons commencé par procéder au bilan de notre système actuel, les éléments mis en évidence ont été les suivants:

Eléments positifs	Eléments négatifs	Propositions/remédiations
<ul style="list-style-type: none"> - c'est un très bon outil de travail pour les étudiant-e-s, maîtres de stage et superviseurs -richesse de l'outil - pertinence de son contenu 	<ul style="list-style-type: none"> - il y a trop d'items dans notre grille, certains sont redondants - certains items manquent - la structure manque de clarté - cette grille ne permet pas de poser un échec, car ce n'est pas véritablement un outil d'évaluation - la progression des attentes durant la formation n'est pas visible 	<ul style="list-style-type: none"> - ajouter des items sur les aspects relationnels et l'éthique professionnelle? - avoir deux référentiels: un qui fasse office de curriculum (détaillé), l'autre de grille d'évaluation (épuré) - mettre en visibilité les attentes différentes d'un stage à un autre - distinguer les attentes fondamentales (qui doivent être évaluées et acquises à chaque stage) des compétences à développer progressivement durant la formation

tableau 8. le bilan d'équipe

Ce bilan a permis de mettre en évidence le fait que nous ne partons pas de zéro: l'outil que nous avons utilisé jusqu'à maintenant est et reste pertinent dans son contenu. C'est dans sa forme et son utilisation qu'il mérite d'être révisé. L'idée d'accompagner la grille d'évaluation d'un document où les compétences et composantes sont expliquées et détaillées semble faire l'unanimité à ce stade.

Deux membres de l'équipe ont montré le tout premier jet de leur travail de listage des compétences-clés, et des composantes qui y sont liées. L'une des propositions a été

présentée sous forme de grille (cf ci-dessous) dans laquelle les attentes minimales par stage étaient mises en visibilité pour chaque compétence (appelée "Dimension" par la personne) en fonction des composantes. Les composantes sont présentées dans un ordre croissant de développement, ce qui impliquerait que si la composante A3 est démontrée, la A1 et la A2 le soient aussi.

Attentes fondamentales

L'étudiant-e agit en respectant le cadre déontologique en vigueur dans l'institution/établissement.	<input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non acquis
L'étudiant-e est respectueux auprès des élèves et des professionnels.	<input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non acquis
L'étudiant-e est ponctuel, disponible et engagé.	<input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non acquis
L'étudiant-e fonde ses interventions sur de la littérature scientifique, sur des ouvrages méthodologiques ou sur des notions étudiées en cours.	<input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non acquis
...	<input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non acquis

Attentes minimales Stage P	Attentes minimales Stage FP1	Attentes minimales Stage FP2	Attentes minimales Stage FP3
--------------------------------------	--	--	--

Dimension A : Implication de l'étudiant-e et prise en charge des responsabilités

A1 L'étudiant-e répond aux sollicitations du-de la MStage	A2 (=A1+...) L'étudiant-e participe à la vie de l'établissement	A3 (=A1+A2+...) L'étudiant-e fait preuve d'initiatives et d'autonomie.	A4 (=A1+A2+A3+...) L'étudiant-e prend les responsabilités comme s'il/elle était l'enseignant-e. FP2 → dès la 4 ^e sem. FP3 → dès la 2 ^e sem.
Compétence maximale démontrée par l'étudiant-e : <input type="checkbox"/> A1 / <input type="checkbox"/> A2 / <input type="checkbox"/> A3 / <input type="checkbox"/> A4			

Dimension B : Compétences relationnelles et gestion de classe

B1 L'étudiant-e s'informe sur les besoins spécifiques des élèves	B2 (=B1+...) L'étudiant-e adopte (voire adapte) les habitudes et rituels d'enseignement	B3 (=B1+B2+...) L'étudiant-e aménage un environnement adapté aux besoins spécifiques des élèves	B4 (=B1+B2+B3+...) L'étudiant-e tient compte de l'hétérogénéité des besoins, varie son enseignement et suscite l'intérêt chez les élèves.
Compétence maximale démontrée par l'étudiant-e : <input type="checkbox"/> B1 / <input type="checkbox"/> B2 / <input type="checkbox"/> B3 / <input type="checkbox"/> B4			

tableau 9. première proposition de nouveau système d'évaluation

Ce système a séduit l'équipe par sa lisibilité et par la mise en évidence d'une progression des attentes. De nombreuses questions ont été néanmoins soulevées par rapport à ce système, notamment au sujet de la "cotation" et des composantes qui devraient s'englober (A3= A1+A2). Afin de mener les réflexions plus loin et de les porter sur du matériel concret, il a été convenu que chaque membre de l'équipe fasse individuellement (et sans concertations) pour la réunion suivante l'exercice de lister une

dizaine de compétences et quelques attentes fondamentales, et de formuler les composantes sous la même forme que la grille présentée (progression).

Deuxième réunion de travail

Lors de la deuxième réunion, nous avons concrètement procédé de la manière suivante:

- 1) chaque collaborateur est arrivé avec sa liste de compétences-clés, que nous avons découpées et posées sur un grand tableau
- 2) nous avons regroupé sur le tableau ces compétences par thématiques/domaines/catégories similaires
- 3) nous avons également regroupé les attentes fondamentales
- 4) nous avons repris chacune de ces attentes fondamentales proposées et en avons formulé six
- 5) nous avons repris chaque catégorie de compétence l'une après l'autre et nous sommes mis d'accord sur la formulation de huit compétences, en reprenant les propositions sur le tableau
- 6) une fois chaque compétence formulée, nous avons regardé les composantes proposées et en avons formulé quatre par compétence, en cherchant toujours à mettre en évidence une progression d'un stage à l'autre

Cette réunion a été d'une grande richesse. C'était très intéressant de regarder tout d'abord sur le tableau toutes les propositions de compétences et attentes fondamentales; il n'y avait pas de grandes divergences dans les propositions, on voit que l'équipe travaille sur la base d'une méthodologie et d'un cadre théorique qui est bien assimilé par chacun. Le premier défi a été par contre de distinguer ce qui fait partie des attentes fondamentales, et ce qui est de l'ordre des compétences professionnelles à acquérir tout au long de la formation. Le deuxième défi a été de formuler les composantes dans une gradation de difficultés. Afin de ne pas complexifier trop ce processus sur le moment, nous n'avons pas pensé chaque composante comme englobant la précédente. Au terme de cette (épuisante) séance, nous avons donc abouti à un premier jet de formulation de nos attentes fondamentales, compétences et composantes de ces dernières (cf annexe B); comme par exemple:

ATTENTES FONDAMENTALES

1. L'étudiant-e agit de façon éthique et responsable.	<input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non acquis
2. L'étudiant-e communique adéquatement à l'écrit et à l'oral.	<input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non acquis
3. L'étudiant-e adopte des attitudes non-verbales ajustées.	<input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non acquis
4. L'étudiant-e s'implique dans la vie de classe ou institutionnelle.	<input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non acquis
5. L'étudiant-e fonde ses interventions sur des ouvrages méthodologiques existants et/ou des approches théoriques validées.	<input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non acquis
6. L'étudiant-e s'engage dans une réflexion sur sa pratique.	<input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non acquis

Attentes minimales Stage P	Attentes minimales Stage FP1	Attentes minimales Stage FP2	Attentes minimales Stage FP3
--------------------------------------	--	--	--

DIMENSION A : CONSTRUIRE UN-DES PROJET-S PEDAGOGIQUE-S APPROPRIE-S

A1 L'E définit un objectif général en se basant sur un document de référence (PER).	A2 (=A1) L'E définit des objectifs intermédiaires et spécifiques cohérents.	A3 (=A1+A2) L'E fonde le choix de ses objectifs sur la base d'un bilan de compétences permettant de cibler la zone proximale de développement.	A4 (=A1+A2+A3) L'E réalise des évaluations constantes pour ajuster régulièrement le projet pédagogique.
→			
Compétence maximale démontrée par l'étudiant-e : <input type="checkbox"/> aucune / <input type="checkbox"/> A1 / <input type="checkbox"/> A2 / <input type="checkbox"/> A3 / <input type="checkbox"/> A4			

tableau 10. système provisoire retenu

Un des problèmes majeurs que nous pressentons avec ce système, c'est qu'il ne permet pas d'avoir l'appréciation sur les manière dont les composantes sont réalisées, appliquées par l'étudiant-e. Or il y a une différence de taille entre "faire" et "bien faire" une tâche... Comment procéder pour garder la visibilité de la progression qui nous plaît dans ce nouveau système, mais tout en ayant la perception du degré de maîtrise des étudiant-e-s? Et comment diminuer la subjectivité de l'appréciation de ces degrés de maîtrise? C'est sur ces questions ouvertes que nous avons terminé notre séance de travail.

Nous avons convenu que pour la réunion suivante (qui n'a pas encore eu lieu), chacun retravaille le canevas, avec pour consignes principales:

- améliorer les formulations
- placer les attentes minimales par stage (donc attribuer chaque compétence à un ou plusieurs stages)
- réfléchir aux problèmes susmentionnés

4.2 Analyse intermédiaire

Nous avons commencé le chantier de révision du référentiel avant la fin de mes lectures sur le sujet; c'est intéressant, car cela permet de voir jusqu'où nous avons pu aller à partir de notre bon sens. Je me propose d'analyser et de critiquer le premier jet de

notre nouveau référentiel comme je l'ai fait pour les deux référentiels québécois, à partir du modèle théorique de Tardif, plus précisément en reprenant chaque étape et conseil donné par ce dernier:

1) *formuler les compétences à partir d'un modèle d'apprentissage:*

Pour ce faire, nous avons pu prendre appui sur le précédent référentiel que nous utilisions, car nous ne changeons pas de cadre théorique ni méthodologique. Tardif conseille de ne pas multiplier le nombre de compétences; avec nos huit compétences et six attentes fondamentales, nous sommes raisonnables. Mais est-ce que les compétences que nous avons formulées sont de véritablement des compétences? J'ai procédé à une vérification en reprenant les caractéristiques soulignées par Tardif:

- ✓ caractère intégrateur: les compétences de notre référentiel font appel à de nombreuses ressources, des connaissances à la fois procédurales, conditionnelles et déclaratives
- ✓ caractère combinatoire: les compétences de notre référentiel nécessitent la mobilisation et la combinaison de ressources variées à l'intérieur de chaque famille de situations
- ✓ caractère développemental: les compétences de notre référentiel se développent progressivement au cours de la formation, et bien entendu encore par la suite
- ✓ caractère contextuel: les compétences de notre référentiel répondent à des finalités et contextes particuliers, notamment par rapport à la grande hétérogénéité des élèves et des contextes d'enseignement
- ✓ caractère évolutif: les compétences de notre référentiel doivent être intégrées, adaptées par les étudiant-e-s à chaque contexte, pour autant leur nature n'est pas compromise

Tardif pose la question de la différenciation des compétences les unes par rapport aux autres, elles le sont dans notre proposition.

2) *déterminer les dimensions de chaque compétence:*

Nous l'avons fait en divisant nos compétences en "composantes". Nous les avons déterminées en caractérisant les étapes de développement de chaque compétence.

Nous avons pu nous appuyer sur la gradation des attentes et exigences que nous avons d'un stage à l'autre.

3) et 4) *décrire les degrés de maîtrise (indicateurs de développement) pour chaque dimension et choisir le type de rubriques:*

C'est là que le bât blesse! Nous ne l'avons pas (encore) fait, et ce sera à mon sens la clé de la suite de notre projet. C'est précisément parce que nous ne l'avons pas fait que nous sommes confrontés aux limites susmentionnées de notre référentiel provisoire. En effet, ajouter des indicateurs de développement à chacune des dimensions et les mettre en lien avec des rubriques permettrait d'opérationnaliser chacune des dimensions et de mettre en visibilité l'appréciation qualitative des maîtres de stage.

4.3 Proposition de remédiations

Afin de rendre plus concrètes les pistes évoquées ci-dessus, j'ai fait l'exercice de transformer notre référentiel provisoire.

Comparaison des deux versions

En prenant la première compétence, voici pour rappel la version provisoire:

DIMENSION A : CONSTRUIRE UN-DES PROJET-S PEDAGOGIQUE-S APPROPRIE-S			
A1 L'E définit un objectif général en se basant sur un document de référence (PER...).	A2 (=A1+...) L'E définit des objectifs intermédiaires et spécifiques cohérents.	A3 (=A1+A2+...) L'E fonde le choix de ses objectifs sur la base d'un bilan de compétences permettant de cibler la zone proximale de développement.	A4 (=A1+A2+A3+...) L'E réalise des évaluations constantes pour ajuster régulièrement le projet pédagogique.
			
Compétence maximale démontrée par l'étudiant.e : <input type="checkbox"/> aucune / <input type="checkbox"/> A1 / <input type="checkbox"/> A2 / <input type="checkbox"/> A3 / <input type="checkbox"/> A4			

Et voici la version remédiée:

A: Construire des projets pédagogiques appropriés

L'étudiant-e:	1	2	3	4
définit des objectifs généraux cohérents	les projets ne comportent pas d'OG <input type="checkbox"/>	des OG sont définis mais peu pertinents <input type="checkbox"/>	OG définis sur la base de documents de référence <input type="checkbox"/>	OG définis sur la base de documents de référence, adaptés et réalisables <input type="checkbox"/>
définit des objectifs intermédiaires et spécifiques cohérents.	les OI et OS ne sont pas différenciés de manière pertinente <input type="checkbox"/>	les OI et OS sont différenciés mais pas en lien <input type="checkbox"/>	les OI et OS sont en lien <input type="checkbox"/>	les OI et OS sont en lien et sont logiques <input type="checkbox"/>
fonde le choix de ses objectifs	ne fait pas d'évaluation initiale (EI) en début de projet <input type="checkbox"/>	EI effectuée, mais pas pertinente et/ou pas exploitée <input type="checkbox"/>	fonde le choix des objectifs à partir des résultats de l' EI <input type="checkbox"/>	exploite l'EI et cible la ZPD de chaque élève <input type="checkbox"/>
actualise son projet	ne procède pas des évaluations de son projet <input type="checkbox"/>	évalue mais n'ajuste pas le projet <input type="checkbox"/>	évalue et ajuste le projet <input type="checkbox"/>	évalue et ajuste constamment <input type="checkbox"/>

Appréciation globale de la compétence A:

1	2	3	4
---	---	---	---

tableau 11. système remédié

Cotation:

1: ne satisfait pas aux exigences / 2: satisfait juste aux exigences / 3: satisfait aux exigences / 4: satisfait pleinement aux exigences

Nous ne nous attarderons pas sur la formulation des dimensions et des degrés de maîtrise, que j'ai fait pour l'exercice sans concertation avec mes collègues, et qui nécessitera bien sûr des corrections. Concentrons-nous sur la forme; on peut voir que les éléments chers à Tardif sont présents:

Dimensions	rubriques			
	1	2	3	4
	<i>degrés de maîtrise:</i>			
définit des objectifs	pas d'OG	OG peu pertinents	basés sur référence	adaptés et réalisables

tableau 12. les éléments constitutifs du système remédié

Les degrés de maîtrise permettent de caractériser les étapes de développement de chaque dimension de la compétence. Quant aux rubriques, elles permettent de distinguer les niveaux de performance de manière qualitative. Les couleurs jaune, bleue et verte correspondent aux couleurs du stage I, du stage II et du stage III durant la formation pratique. Pour le dernier stage (IV), toutes les dimensions devraient être maîtrisées. Chaque dimension doit être acquise à un certain stade de la formation pratique; cela donne donc des repères aux maîtres de stage et aux superviseurs:

Maîtrise attendue* des compétences par stage:

L'étudiant-e:	stage I	stage II	stage III
A. Construire des projets pédagogiques appropriés	A1: définit des objectifs généraux cohérents	A1: définit des objectifs généraux cohérents	A1: définit des objectifs généraux cohérents
		A2: définit des objectifs intermédiaires et spécifiques cohérents.	A2: définit des objectifs intermédiaires et spécifiques cohérents
			A3: fonde le choix de ses objectifs
			A4: actualise son projet

* dimension scorée à 3 au minimum

tableau 13. maîtrise attendue par stage

Enfin, en plus de la cotation de chaque dimension, j'ai ajouté une appréciation globale pour chaque compétence, comme l'ont fait nos collègues canadiens. Ce score devrait bien entendu refléter l'appréciation du degré de maîtrise des dimensions, mais en aucun cas être la somme de ces dernières. Cela permettrait de donner un autre repère que les canadiens formulent ainsi: un-e étudiant-e qui obtient un score de (2) à trois compétences est considéré en difficulté, cette situation pourrait conduire à un échec de stage.

Critique de la version remédiée

L'inconvénient de la version remédiée par rapport à la version provisoire (tableau 10) est que la grille sera plus "chargée", elle comportera plus de pages. Mais en contrepartie, il n'y aurait plus besoin d'avoir deux documents - le référentiel rempli par les maîtres de stage, et la version détaillée pour les aider à le remplir. En quelque sorte, nous avons ici une version "deux en un"!

Par ailleurs, je me questionne sur la pertinence d'avoir quatre rubriques; peut-être serait suffisant et plus pertinent d'en avoir uniquement trois:

1 : ne satisfait pas aux exigences/ 2 : satisfait juste aux exigences/ 3: satisfait pleinement aux exigences

En effet, la différence entre la cotation 3 et 4 n'est pas évidente; en faisant l'exercice de formuler les degrés de maîtrise des dimensions pour quelques compétences, je me suis rendue compte qu'il n'est pas facile d'opérationnaliser la progression entre 3 et 4. C'est une question qu'il faudra discuter avec mes collègues.

Les remédiations apportées me semblent néanmoins intéressantes, car elles permettraient a priori de résoudre (partiellement du moins) trois problèmes que nous avons avec le référentiel d'évaluation utilisé jusqu'à présent (tableau 1):

1) le problème de la subjectivité de l'attribution des scores à chaque item: ne nous leurrons pas, une évaluation comporte et comportera toujours une part de subjectivité; toutefois en décrivant les degrés de maîtrise de chaque dimension, nous diminuerons me semble-t-il considérablement cette subjectivité

2) le problème de l'exploitation de l'évaluation: le système précédent ne permettait pas ou très rarement de poser un échec de stage; celui-ci devrait permettre d'alerter plus concrètement les maîtres de stage, puisque nous donnerons des repères de la maîtrise attendue des compétences pour chaque stage. Mais un système d'évaluation pourrait être le meilleur du monde, il dépendra toujours de la rigueur avec laquelle l'évaluateur le remplit...

3) le problème de non-prise en compte de la professionnalité émergente des étudiant-e-s: avec ce nouveau système, la progression des acquisitions d'une dimension, d'une compétence à l'autre devrait être mise en plus grande visibilité, et exploitable d'un stage à l'autre.

4.4 Prochaines étapes

Comme déjà dit, le processus est en cours, par conséquent il reste encore du travail! Voici les prochaines étapes que je projette:

- 1) envoyer à mes collègues la version remédiée et leur demander de réfléchir à la pertinence de ce système
- 2) aboutir à une version d'essai du référentiel (quel que soit le système retenu)

- 3) la présenter aux étudiant-e-s et aux maîtres de stage et récolter les réactions lors des séances d'information sur les stages organisées en automne
- 4) la tester pour les stages de l'année 2014-2015; nous prévoyons d'envoyer aux maîtres de stage le référentiel précédent et le nouveau, et de les laisser libres de remplir celui qu'ils veulent. Nous verrons quelle version va majoritairement nous être retournée, ce sera déjà un indicateur si le nouveau référentiel semble convaincre plus que le précédent.
- 5) faire un premier bilan en fin d'année académique 2014-2015 et procéder à des modifications en fonction du bilan pour obtenir une version définitive
- 6) en faire une version électronique afin que les maîtres de stage puissent la remplir en ligne

Le processus devrait donc s'étaler sur une année académique pour déboucher sur une mouture définitive du nouveau référentiel.

5 Conclusion

La construction de la professionnalité des étudiant-e-s, mission principale des formations professionnalisantes, est un processus complexe qui implique l'interaction entre plusieurs sphères: la sphère académique, la sphère professionnelle et la sphère privée. Ces sphères doivent définir les fondements des programmes de formation qui permettent aux étudiant-e-s d'acquérir les compétences professionnelles liées à la profession. Les curriculums jouent donc un rôle essentiel dans les dispositifs de professionnalisation, de même que les référentiels d'évaluation des objectifs des curriculums.

La notion de professionnalité émergente a fait évoluer la manière d'envisager la reconnaissance des compétences professionnelles des étudiant-e-s. Pendant longtemps on s'est satisfait de la certification sommative d'un certain nombre d'attributs possédés à un seuil jugé satisfaisant; mais ces dernières années le concept de professionnalité émergente a mis en évidence le processus d'acquisition progressive de compétences professionnelles, un processus de transformation qu'il s'agit de documenter dans les référentiels d'évaluation. L'analyse du système de formation actuellement en vigueur pour le master en enseignement spécialisé a permis de montrer qu'il vise clairement l'acquisition d'une professionnalité en plusieurs étapes, mais que son référentiel d'évaluation ne permet pas de les mettre en visibilité.

Le modèle proposé par Tardif propose des jalons pour construire un référentiel d'évaluation des compétences professionnelles émergentes. Il s'agit tout d'abord de discriminer et nommer correctement quelles sont les compétences-clés qui doivent être acquises par les étudiant-e-s en fin de formation. L'étape suivante consiste à définir les éléments de base (dimensions) de chaque compétence et d'en préciser les indicateurs de développement (degrés de maîtrise). Enfin, il faut déterminer les critères (rubriques) qui distinguent de manière qualitative les niveaux de performance des étudiant-e-s. L'analyse de deux référentiels d'évaluation québécois a permis de vérifier concrètement la pertinence du modèle de Tardif; en effet, les deux référentiels intègrent différemment et partiellement des éléments de ce modèle, et comportent par conséquent des forces et faiblesses différentes.

La révision du référentiel d'évaluation des compétences professionnelles du master en ES est un processus long et complexe, qui suit les étapes proposées par Tardif. Il nécessite de la part de l'équipe un grand travail de définition et de discrimination des compétences et des dimensions de celles-ci. Il s'agit aussi de trouver un système qui permette de mettre en visibilité l'acquisition progressive attendue des compétences au fur et à mesure des stages. Un premier jet de référentiel a émergé de la première phase de processus. L'analyse de cette version provisoire a permis de mettre en évidence le fait que les compétences et dimensions du référentiel sont tout-à-fait pertinentes, mais qu'un travail supplémentaire reste à effectuer pour mettre en évidence les indices de développement de chacune d'entre elles, ainsi que les critères d'évaluation.

Nous formons l'hypothèse que l'opérationnalisation du modèle de Tardif durant la révision de notre référentiel d'évaluation permettra de remédier à la plupart des faiblesses du référentiel initial. Le chemin à parcourir est encore long, mais les jalons sont posés... l'avenir permettra de vérifier si la version révisée s'avère plus pertinente que la précédente. Une chose est sûre: se lancer dans un tel processus ne peut qu'être positif: il permet de (re)questionner et de (re)définir les fondements d'une formation et par là-même l'identité professionnelle qui est sous-jacente. Nous ne pouvons qu'encourager les équipes pilotant des formations professionnalisantes de se lancer dans ce passionnant processus.

6 Bibliographie

- Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, France: L'Harmattan.
- Ayoubé, R. (2013). *La construction de la professionnalité émergente en master professionnel: regards évaluatifs de stagiaires et de formateurs*. Université de Toulouse, France.
- Barbier, J.-M. (2003). Enseignement supérieur et professionnalisation. In *Colloque "Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur", Ensieta Bretagne*. Retrieved from <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00639284>
- Bélair, L. M. (2011). La reconnaissance de la professionnalité émergente par les superviseurs en situation de pratique d'enseignement. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Eds.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* (pp. 101–116). Bruxelles, Belgique: de boeck.
- Bélair, L. M., & Lebel, C. (2007). L'approche collaborative dans l'implantation d'un dispositif d'évaluation des compétences en milieu pratique. *Actualité de La Recherche En Éducation et Formation*, 1–9.
- De Ketele, J.-M. (2011a). La reconnaissance professionnelle: ses mondes et ses logiques. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Eds.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* (pp. 30–47). Bruxelles, Belgique: de boeck.
- De Ketele, J.-M. (2011b). Vers une synthèse ouverte. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Eds.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* (pp. 169–174). Bruxelles, Belgique: de boeck.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'engagement professionnel: tentatives de clarification conceptuelle. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles, Belgique: de boeck.
- Frenay, M., & Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In A. Presseau & M. Frenay (Eds.), *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir* (pp. 241–268). Saint-Nicolas, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel* (p. 256). Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=i9e5Zeocp-kC&pgis=1>
- Jorro, A. (2011a). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Eds.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* (pp. 51–64). Bruxelles, Belgique: de boeck.

- Jorro, A. (2011b). Reconnaître la professionnalité émergente. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Eds.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* (pp. 7–16). Bruxelles, Belgique: de boeck.
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Lebel, C., Martel, G., & Veillette, S. (2014). Guide de stage: interventions pédagogiques. Retrieved July 22, 2014, from https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC347/F644947125_Guide_PED_1015.pdf
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. In *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61–76). Paris, France: ESF.
- Roy, A., Sleighter, C., Lavoie-Trudel, S., Hébert, N., & Sinotte, F. (2012). Rapport d'évaluation du développement des compétences professionnelles en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Retrieved July 22, 2014, from https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=342&owa_no_fiche=5&owa_aperçu=N&owa_imprimable=N&owa_bottin=
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada: Chenelière Education.
- Vanhulle, S. (2009). Evaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants: un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Évaluation en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 165–180). Bruxelles, Belgique: de boeck.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9.
doi:10.3917/savo.017.0009