HAL
open science

chap. 12. Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ?

Françoise Campanale, Xavier Dejemeppe, Sabine Vanhulle, Frédéric Saussez,

To cite this version:

Françoise Campanale, Xavier Dejemeppe, Sabine Vanhulle, Frédéric Saussez,. chap. 12. Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ?. L. Paquay; C. Van Nieuwenhoven; P. Wouters. L'évaluation, levier du développement professionnel ?, De Boeck Université, pp. 193-205, 2010. hal-01172736

HAL Id: hal-01172736

https://hal.science/hal-01172736v1

Submitted on 8 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre 12

Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ?

Françoise CAMPANALLE, Xavier DEJEMEPPE, Sabine VANHULLE, Frédéric SAUSSEZ

Lors du colloque de l'ADMEE de 1988, il y a 20 ans, l'autoévaluation a fait l'objet d'un débat réunissant de nombreux chercheurs travaillant sur cette question. Il en a été rendu compte dans la revue *Mesure et évaluation en éducation* (Paquay, Allal & Laveault, 1990). L'autoévaluation, dans le sillage de l'évaluation formative, est pensée à la fois comme moyen pour de la régulation cognitive et comme fin pour développer l'autonomie de l'apprenant. Elle s'inscrit dans le paradigme qui pense l'évaluation comme dynamique, au service de la régulation, avec son double sens de régularisation et d'évolution (Allal, 1993, 1999, 2007 ; Bonniol & Vial, 1997 ; Vial, 1997, 2006). Des travaux de recherche ont montré que les dispositifs les plus efficaces pour provoquer de l'autoévaluation-régulation sont ceux qui s'accompagnent d'interactions langagières entre pairs et entre formé et formateur (Allal & Michel, 1993 ; Campanale, 1997), autrement dit des dispositifs d'autoévaluation socialisée.

La formation professionnelle aux métiers de l'enseignement et de la santé intègre de plus en plus l'autoévaluation socialisée des pratiques, comme moyen de régulation de la formation et comme fin pour développer la capacité réflexive, gage d'autonomie dans le métier. L'implication des acteurs que nécessitent les dispositifs d'autoévaluation socialisée, c'est-à-dire leur participation active à l'élaboration des interprétations et du sens des pratiques observées ou décrites, en fait-elle des sujets co-auteurs de leur (trans)formation ? La prescription de l'autoévaluation ne risque-t-elle pas de pervertir ce processus interne, privé, somme toute *intime* (Campanale, 1998) que le sujet conduit avec lui-même tout en interagissant, de façon symbolique ou réelle, avec son environnement social ? Imposer que soit exposé à d'autres un discours réflexif qui témoigne du processus d'autoévaluation engagé, est-ce une contrainte de dévoilement qui éclaire le sujet ou qui le force à des stratégies défensives ? Quelles sont les conditions pour que les dispositifs d'autoévaluation socialisée contribuent à la construction, à l'enrichissement de savoirs professionnels ?

Nous présenterons d'abord rapidement ce que l'on entend par autoévaluation socialisée et les dispositifs censés la générer. Puis, nous interrogerons la pertinence de la prescription de l'autoévaluation – soit d'une autoévaluation imposée – pour les étudiants en formation. Nous soulignerons les difficultés des formateurs dans cette situation où ils sont aux prises avec des logiques contradictoires, en donnant des repères pour un dispositif permettant de les dépasser. Enfin, nous rendrons compte d'analyses d'écrits réflexifs figurant dans des portfolios d'étudiants pour aider les formateurs à décrypter les discours des étudiants sur la construction de leurs savoirs professionnels, à situer l'ampleur de l'autoévaluation engagée et ainsi à s'impliquer dans l'accompagnement des régulations à mettre en œuvre. Nous conclurons sur la posture du formateur dans cet accompagnement de l'autoévaluation de la pratique.

1 L'AUTOÉVALUATION SOCIALISÉE EN FORMATION : DÉFINITION, DISPOSITIFS

L'autoévaluation en formation est un processus plus ou moins explicite. Nous en reprendrons d'abord brièvement la définition, puis les dispositifs censés la susciter.

1.1 Un processus complexe socialisé

L'autoévaluation se définit comme un autoquestionnement de son action et de ce qu'elle produit (Vial, 1995), un processus d'altération de ses représentations de l'action et de la situation qui génère de la régulation (Campanale, 1997). Elle nécessite une prise de distance («lever le nez du guidon» pour

prendre des informations et interpréter). Cette prise de distance prend des formes différentes qui peuvent ou non se combiner (*id.*) : le recul pour confronter l'effet obtenu à l'effet attendu – sans pour autant que cela débouche sur de la régulation cognitive –, la distanciation pour prendre conscience de la façon dont on a procédé, la décentration pour analyser et interpréter son action d'un autre point de vue ; ces deux derniers mouvements engageant de la régulation. La prise de distance est facilitée par l'intervention d'autrui et la prise en compte de références externes, sous forme par exemple d'une grille de critères externe ou co-construite. On parle alors d'autoévaluation médiatisée par un instrument.

1.2 Des dispositifs qui intègrent de l'interaction sociale

Trois types de situations d'autoévaluation instrumentée, maintenant bien connues, ont été étudiés dans le cadre d'apprentissages scolaires : l'autoévaluation *stricte* (l'évalué seul avec l'instrument), *l'évaluation mutuelle entre pairs*, *la co-évaluation* apprenant-formateur (Allal, 1999). En formation professionnelle d'enseignants, on retrouve ces types de situations avec, comme objets évalués, des productions témoignant d'une pratique (une séquence d'enseignement, des consignes et modalités d'évaluation de copies d'élèves…). Mais, dominent les situations de production de discours réflexifs sur sa pratique, sur ses représentations du métier, de l'apprentissage, de l'évaluation, lors de bilans de formation, intermédiaires ou terminaux (Campanale, 2007a).

Toute situation implique de l'interaction immédiate ou différée avec l'environnement social. On peut alors parler d'autoévaluation socialisée qui met en jeu de l'intersubjectivité. Comptes rendus de stage, récits d'expérience professionnelle, analyses en groupe de pratiques sont autant de discours réflexifs qui ressortent, sans forcément l'annoncer explicitement, de dispositifs visant l'autoévaluation-régulation (Jorro, 2004 ; Campanale, 2007b). Le portfolio, support qui rassemble productions et écrits réflexifs, est de plus en plus utilisé dans la formation initiale professionnelle (Lacourse, Hensler & Dezutter, 2007 ; Mottier & Vanhulle, 2008).

L'autoévaluation socialisée est devenue une pratique prescrite en formation. Elle réclame des évalués et évaluateurs une nécessaire implication. Il s'agit d'une participation active à un double mouvement de plongée dans une situation complexe et mouvante, inscrite dans la temporalité de la formation, et de dégagement pour déterminer en fonction de cette situation les critères et indicateurs pertinents à la situation et au référentiel de compétences institutionnel. L'analyse de la situation, la détermination et l'adaptation à la situation du référent pour l'évaluation sont à partager. En arrière-fond intervient l'histoire de chacun, avec ses expériences, ses conceptions personnelles du métier. Rude tâche alors, pour les évalués et évaluateurs souvent peu ou pas formés à l'autoévaluation.

2 LES FORMÉS FACE À L'AUTOÉVALUATION IMPOSÉE

L'autoévaluation imposée est généralement suivie d'un dialogue formatif de l'étudiant avec différentes catégories de formateurs. Au cours de ce dialogue, interviennent des références normatives diverses et les étudiants adoptent des stratégies déterminées par les représentations qu'ils se font de la fonction de l'autoévaluation imposée.

2.1 Des références normatives hétérogènes

Les étudiants en situation de stage sont soumis à de multiples prescriptions concernant leur pratique, qui sont autant de références normatives hétérogènes susceptibles d'être convoquées dans le cadre d'un dialogue « formatif » entre l'enseignant en devenir et les autres catégories d'acteurs représentées autour de la table. Il y a :

- les prescriptions officielles (référentiel de compétences professionnelles et les différentes recommandations qui l'accompagnent) ;
- les prescriptions de l'instance de formation, souvent organisées à un niveau général autour d'une image idéalisée du métier d'enseignant et portées plus spécifiquement, de façon différente, par diverses catégories de formateurs (didacticiens, disciplinaires, psychopédagogues et autres spécialistes en sciences humaines et sociales) ;
- les prescriptions du milieu de stage formulées par l'enseignant tuteur, l'équipe d'enseignants, la direction de l'établissement, c'est-à-dire les règles en jeu dans le travail enseignant au sein de l'établissement (par exemple : « tu dois vraiment couvrir la matière, c'est ça le plus important » ou bien « tout mettre en œuvre pour éviter les problèmes avec les élèves »).

Ces références normatives diverses sont parfois contradictoires. Parfois aussi, elles introduisent des attentes démesurées à l'égard de l'activité des enseignants en devenir.

2.2 Stratégies d'étudiants et représentations de l'autoévaluation

Différents articles rendent compte de recherches sur les stratégies adoptées par des étudiants en formation initiale à l'enseignement à propos de l'autoévaluation lors de dialogues co-évaluatifs avec les formateurs, au terme des stages de terrain (Saussez & Paquay, 1994 ; Paquay, Darras & Saussez, 2001 ; Saussez & Paquay, 2004 ; Saussez & Allal, 2007).

Les données concernant les stratégies autoévaluatives auxquelles les étudiants déclarent recourir lors de tels dialogues ont été recueillies à l'aide

de métaphores. Une analyse factorielle réalisée à partir d'un questionnaire appliqué à 202 étudiants a permis d'extraire deux facteurs, lesquels expliquent plus de 40 % de la variance (Saussez & Paquay, 2004).

Le premier facteur regroupe des stratégies témoignant d'une représentation de l'autoévaluation (AE) ancrée autour de sa fonction formative (stratégies formatives). Dans ce cas, les étudiants déclarent fonctionner lors des entretiens de co-évaluation comme un médecin («j'analyse les données de la situation, j'en synthétise les aspects essentiels sous la forme d'un diagnostic. Enfin, je prescris le remède approprié»), un aigle ou encore un jardinier, un explorateur, une fourmi.

Le second facteur regroupe un ensemble de stratégies qui témoignent d'une représentation ambivalente à l'égard de l'AE, voire carrément d'un rejet (stratégies d'évitement). Les étudiants déclarent fonctionner, par exemple, comme un renard («ma ruse permet d'éviter les pièges. Je flatte et j'obtiens ce que je désire»), un paon, un magicien ou encore un Judas («pour obtenir une appréciation positive, je suis prêt à trahir ce que je pense»), un caméléon, un César.

Ainsi, l'autoévaluation peut être vécue sous le mode de la souffrance, de l'angoisse, de la méfiance, voire même de la défiance. En effet, l'autoévaluation imposée expose l'étudiant devant des formateurs. Il prend des risques, dont éventuellement celui de la validation de son année. Cela rend problématique l'usage en formation de l'autoévaluation imposée, même si l'implication des personnes dans une démarche autoévaluative concernant leur pratique d'enseignement constitue, *a priori*, la voie royale pour stimuler une pratique réflexive et un processus d'apprentissage à partir de l'expérience vécue (Saussez & Allal, 2007). De plus, la démarche autoévaluative fait partie des compétences à développer par un futur enseignant, car elle constitue une des clés de l'autonomie pour le débutant, bientôt seul dans sa classe.

2.3 Questionnement et position sur l'usage de l'autoévaluation en formation

Il importe, par conséquent, de prendre en compte la nature potentiellement pathogène des situations socialisées d'autoévaluation et d'identifier certains des facteurs en mesure de l'atténuer ou de l'amplifier afin d'aménager les situations d'autoévaluation de la pratique au cours de la formation. En effet, les stratégies, auxquelles déclarent recourir les étudiants, sont associées à certaines caractéristiques des situations.

Tout d'abord, les résultats indiquent que les stratégies formatives sont positivement associées aux situations où la visée formative de l'autoévaluation prédomine clairement sur la fonction sommative et certificative, et inver-

sement en ce qui concerne les stratégies d'évitement. S'ils voient bien l'utilité de certains dispositifs d'autoévaluation, les formés se méfient de l'usage de leurs discours réflexifs par les formateurs lorsqu'il s'agit de vérifier l'acquisition des compétences du référentiel (Dejemeppe & Dezutter, 2001). Il nous semble alors légitime de questionner l'usage en formation de l'autoévaluation de la pratique à des fins d'évaluation sommative ou certificative.

Nous défendons l'idée que *les situations d'autoévaluation devraient constituer des espaces protégés* laissant place à l'exploration, au tâtonnement, à une confrontation à l'échec ou à la réussite de l'action en vue d'en comprendre les ressorts. Pour qu'elle constitue un levier à l'apprentissage, l'autoévaluation de la pratique devrait donc s'inscrire dans un espace-temps de formation protégé de la sanction sociale de la certification.

Ensuite, les résultats indiquent que les stratégies formatives sont positivement associées avec le fait que les personnes déclarent opter pour un référent «interne» (leur propre évaluation subjective, les réponses qu'elles ont apportées à des problèmes survenus lors de stages, leur projet professionnel) alors que, dans une moindre mesure, les stratégies d'évitement sont positivement associées avec le choix d'un référent «externe» (le point de vue du superviseur ou de l'enseignant associé). Il y a donc matière à réflexion autour de la notion de *la référence ou des multiples références en jeu dans l'autoévaluation de la pratique.*

Dans le même ordre d'idées, il importe aussi de discuter *de nouvelles fonctions en formation* qui seraient assurées autant par des formateurs universitaires que par des formateurs de terrain autour de la co-analyse de l'activité enseignante des enseignants débutants afin que l'autoévaluation, le dialogue qui se noue autour de traces de l'activité constituent des instruments d'une réappropriation de l'expérience et d'un travail de construction de sens à son propos en l'inscrivant dans une référence à différents cadres interprétatifs.

Aussi, les situations d'autoévaluation, afin qu'elles soient propices à la prise de conscience ainsi qu'à la compréhension et à la régulation de l'activité, ne devraient-elles pas être également un espace-temps où les multiples contradictions entre les références véhiculées par différents acteurs individuels et collectifs sont l'objet d'un questionnement et d'un débat ?

3 DIFFICULTÉS DES FORMATEURS DANS LES SITUATIONS D'AUTOÉVALUATION IMPOSÉE

Même si les formateurs adhèrent à la visée formatrice de l'autoévaluation, force est de reconnaître qu'il n'est pas simple pour eux de mettre en œuvre des dispositifs qui la suscitent. Il s'agit pour eux, tout en ne perdant pas de vue les objectifs de formation, de tenir compte des contraintes du terrain, des

enjeux contradictoires, des tensions avec les étudiants ou entre formateurs. Ils se heurtent à plusieurs types de difficultés.

3.1 Des logiques contradictoires dans un accompagnement délicat

Lors des situations d'autoévaluation socialisée, les formateurs espèrent une évaluation élucidante qui consisterait à prendre du recul pour analyser de divers points de vue une situation de stage, éclairer la complexité de l'acte d'apprentissage et l'impact de certaines attitudes en classe, trouver ensemble les clés de compréhension des questionnements de l'étudiant, envisager d'autres stratégies possibles. Mais, lors d'un entretien «formatif», les formateurs peuvent très difficilement faire abstraction de la perspective de l'évaluation sommative. En effet, s'ils disent imposer l'autoévaluation à leurs étudiants pour développer autonomie et réflexivité, ils reconnaissent aussi qu'ils souhaitent ainsi les préparer à leur évaluation sommative (Pillonel & Rouiller, 2000 ; Rouiller & Pillonel, 2004). L'autoévaluation imposée avec une visée *transformatrice* se fait alors *pervertissante* («évalue-toi comme je t'évaluerais»). Et, certains étudiants, comme nous venons d'en rendre compte, préfèrent se conformer sur le moment aux attendus des formateurs, jouer «double jeu» pour leur faire plaisir, plutôt que d'entrer dans un processus de (trans) formation. La logique de réussite des étudiants ne se superpose pas nécessairement à la logique de formation des formateurs.

De plus, il faut trouver les mots, avoir du métier et des connaissances dans différents domaines de savoirs pour véritablement accompagner un adulte en devenir (Vermersch, 2006). Le formateur en défaut peut être tenté de masquer ses carences, au travers d'une rhétorique convenue, plutôt que de partager le questionnement : question d'image !

En somme, compte tenu des enjeux identitaires et de formation, tant pour les formateurs que pour les étudiants, l'autoévaluation imposée met les acteurs dans une situation ambiguë (Campanale & Raîche, 2008) qui peut produire, à l'encontre des intentions premières des formateurs, un effet de «conformisation», voire de «déformation».

3.2 Repères pour un outil dans un dispositif non institutionnalisé

Toutefois, en aménageant les conditions des situations d'autoévaluation, en les isolant de la certification, en ouvrant le débat, il est possible de mettre en œuvre un dispositif pour l'autoévaluation.

La place manque pour présenter un ensemble d'outils, voire un dispositif complet. Toutefois, le lecteur intéressé trouvera ci-après un document très simple, proposé aux étudiants de Belgique francophone qui sont en

1re année de formation initiale d'enseignants (niveau Collège). Il s'agit d'un questionnaire fourni au mois de janvier, après les examens. Il les incite à une réflexion sur leur formation avec une double visée : diagnostique et prospective. Les étudiants ne sont pas obligés de le placer dans leur « Dossier enseignant », type de portfolio accessible ensuite à leurs formateurs. Ils peuvent venir en discuter avec un formateur, mais cet échange n'est pas institutionnalisé. Ce document représente le point de départ d'un processus réflexif à la portée d'étudiants de 1re année d'enseignement supérieur pour lesquels n'existent pas de filtres (examen ou entretien de motivation) à l'entrée des études.

> Ma mise en mots…[1]
>
> *Qu'en est-il aujourd'hui de mon état d'esprit ? de mon degré d'implication dans les cours ?*
>
> *À mon sens, quels sont mes points forts ?*
>
> *À mon sens, quels sont mes points faibles ?*
>
> *Quelles sont les origines de mes difficultés ?*
>
> *Quelles décisions réalistes suis-je aujourd'hui en mesure de tenir ?*

Divers documents avec d'autres consignes – parfois plus complexes – existent bien entendu pour d'autres activités réflexives et autoévaluatives, notamment lors des retours sur stages.

Mais, ces écrits réflexifs générés par ces documents, comment les décrypter pour repérer la construction des savoirs professionnels, comment accompagner l'autoévaluation dont ils témoignent ?

4 DISCOURS RÉFLEXIFS ISSUS DE PORTFOLIOS ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Les savoirs professionnels ne se « transmettent » pas – ni à partir des milieux de pratique, ni à partir des connaissances issues de la recherche en éducation. Ils sont le fruit d'un travail – critique, créatif, réflexif – d'appropriation. Ils s'élaborent, dans la durée, au fil du parcours de l'étudiant, et dans l'alternance, entre plusieurs instances de formation où des offres diverses de savoirs circulent. Les textes réflexifs peuvent en soutenir la construction (Vanhulle, 2002 ; Crinon & Guigue, 2006). Quels indicateurs de construction de savoirs professionnels apparaissent dans les textes réflexifs ? Quelle est la place des expériences de terrain dans leur mise en discours ? Comment

1. *Éléments pour une fiche d'autoévaluation*, Xavier Dejemeppe, HECE, EN Loverval, Dossier enseignant, 1re année, 2008-2009.

l'expérience se reconfigure-t-elle en lien avec des savoirs de référence (scientifiques, notamment) ?

Nous esquissons ici quelques pistes de réflexion en partant de trois brefs extraits issus de récits d'expérience d'apprentissage professionnel qui s'intègrent dans des portfolios. En toile de fond, nous nous appuyons ici sur nos analyses de corpus de textes réflexifs (Buysse & Vanhulle, 2009 ; Vanhulle, 2009a, 2009b).

4.1 L'écrit réflexif, une écriture hors des sentiers académiques

Maggy poursuit une maîtrise en analyse et intervention dans les systèmes éducatifs (Université de Genève). À l'occasion de notre cours sur l'alternance, elle rédige un récit d'expérience d'apprentissage professionnel. Elle se souvient des rapports de stages qu'elle devait produire dans sa formation antérieure d'institutrice :

> J'ai toujours eu de la peine à rédiger les dossiers. Les notes des dossiers étaient toujours moins bonnes que les notes des visites de stages et donc, selon ma conception, j'avais quand même les compétences pour enseigner […]. Je pense que j'avais de la peine à écrire quelque chose que j'avais expérimenté, en le faisant comprendre à quelqu'un d'autre […] Alors, maintenant, je me dis que c'était une difficulté d'écriture. Il fallait employer d'autres compétences, plus spécifiques, relatives à une écriture spécifique du dossier.

Dans ce cas, l'étudiante éprouve une difficulté à mobiliser les compétences d'écriture qui refléteraient sa capacité à articuler l'expérience à une analyse théorisée. Il en ressort qu'un certain guidage de la réflexivité et de la construction des savoirs professionnels s'avère nécessaire.

Mais, encore faut-il saisir ce que représente cette construction. Les types de textes tels que les rapports de stages ou les récits d'expérience s'éloignent des normes académiques ordinaires dans lesquelles entre une part de restitution de savoirs théoriques qui « éclaireraient la pratique ». En réalité, ce rapport théorie-pratique est bien plus complexe que cela.

Tout d'abord, il faut prendre acte de ce fait que le futur enseignant dispose de plusieurs corps de savoirs de référence qui pré-organisent, tous à leur manière, les conceptions mêmes du métier : la recherche et les connaissances déclaratives qu'elle suggère à propos de l'enseignement et de l'apprentissage ; les prescriptions inscrites dans les orientations officielles ; les pratiques effectives, ou savoirs d'action plus ou moins formalisés des enseignants expérimentés accueillant les stagiaires dans leurs classes ; les savoirs construits par l'étudiant à partir de ses propres expériences vécues notamment en milieu de pratiques.

Nous posons que les savoirs professionnels se construisent – discursivement – à l'intersection de ces différentes sources. Et nous posons qu'ils sont *d'abord indexés aux contextes et aux interactions rencontrées sur le terrain des stages, c'est-à-dire à l'expérience vécue*.

4.2 L'indexation des savoirs professionnels à l'expérience

L'analyse de nombreux corpus de textes d'étudiants nous conduit à forger quelques critères de repérage de savoirs professionnels dans les discours (Vanhulle, 2009a).

a) Leurs contenus proviennent d'une réélaboration de divers savoirs de référence et de l'expérience à travers une énonciation subjective (Kerbrat-Orecchioni, 1999). Cette réélaboration modalise des *aspects contextuels* (aspects temporels et spatiaux, personnes en présence), *situationnels* (circonstances dans lesquelles se s'inscrivent l'activité, interactions, problèmes et obstacles rencontrés), *intersubjectifs* (origines des significations proposées) et *subjectifs* (affects, questionnements, conceptions et positions propres).
b) La forme singulière donnée aux savoirs professionnels évoque des *motifs* et des *intentions* à la fois personnels et marqués par les dimensions sociales de l'activité (Schütz, 1987).
c) Les savoirs professionnels formalisent ainsi les manières dont les sujets objectivent l'agir professionnel : compétences, principes, normes, valeurs, finalités, etc. Ils exhibent, non pas des formes de « vérité » qui s'appuieraient sur des savoirs scientifiques, mais plutôt des formes de *validation* qui s'ancrent fortement – et avec plus ou moins de distance – dans l'expérience propre au cœur de contextes *situés*.
d) Leur mise en texte navigue entre des *types de discours hétérogènes* (Bronckart, 1996), entre la narration de l'expérience et l'exposé théorique, avec des degrés variables d'implication (mise en scène de soi dans les situations, positionnement propre dans les analyses) et de distanciation (point de vue théorisé se détachant des situations vécues *hic et nunc*).

Un second exemple de discours réflexif montre les processus autoévaluatifs en jeu et la nécessité d'une médiation structurante.

Mae est en formation initiale d'institutrice (primaire). Dans son récit d'expérience d'apprentissage professionnel, elle reconstruit son interprétation d'un événement qui l'a fortement éprouvée : la dégradation de sa relation avec les élèves.

> […] être apte à se mettre à leur niveau, en utilisant un langage simple […]. Ce sont […] ces points qui m'ont échappé ou auxquels je n'ai pas pu faire face et qui ont détérioré mes relations avec les élèves. […] (*suit*

> *une référence aux travaux du pédagogue Freinet).* Le maintien de la discipline est donc le résultat d'une tâche collective, de l'organisation du travail et des relations humaines qu'elle implique.

Dans tout le récit de cette étudiante, on peut suivre des traces d'un travail de retour sur elle-même, qu'elle étaye par des références théoriques : elle part d'abord de considérations sur la gestion d'une classe et sur les attitudes de l'enseignant propices à créer un bon climat (pose de la voix, prosodie, attitudes corporelles…), puis sur la manière de formuler des consignes, pour se diriger de plus en plus vers les questions relatives à « l'effet-maître », sur la motivation scolaire et, enfin, sur les relations intersubjectives entre maitre et élèves. On retrouve ici les analyses de Campanale (2007b) sur les processus autoévaluatifs – *recul*, *distanciation*, *décentration* – qui entrent dans la régulation de l'apprentissage.

Au-delà de l'extrait cité, le texte révèle également *le rôle de médiation structurante* (Buysse, à paraître) du formateur de terrain. En effet, Mae reconstitue, à partir des notes d'entretiens qu'elle a eus régulièrement avec lui au fil du stage, les questions et réflexions de celui-ci, qui l'ont amenée à déplacer ses points de vue, à se décentrer. Le rôle de ce formateur est primordial : c'est à partir de l'analyse de ses interactions avec les élèves, qu'il effectue avec elle, qu'elle convoque des théories qui prennent sens et forme dans un discours mettant en cohérence la « théorie » et la « pratique ».

Rôle crucial, donc, de l'expérience. Rôle crucial également des formes de validation et d'invalidation de l'action dans la construction des savoirs professionnels, générant une réélaboration de savoirs de référence théoriques.

4.3 La reconfiguration de l'expérience dans des savoirs professionnels formalisés

Laure, déjà enseignante en sciences économiques, poursuit une maîtrise en enseignement secondaire. Un incident critique important l'a poussée à revoir sa manière d'enseigner.

> […] c'est alors qu'une élève clame tout haut : « je ne suis pas bonne, ne me faites pas c-----. Je ne fais pas l'interrogation, j'ai pas envie […] ». L'attitude grossière de cette élève m'a profondément heurtée […] J'essaie d'interpréter cela par le fait que la réussite n'est pas une fin en soi pour eux et donc qu'ils n'ont aucune motivation. La motivation est le fruit des interactions qui se nouent entre le vouloir de l'élève, son pouvoir et le support social (…) J'ai suggéré aux élèves après quelques cours où nos relations se détérioraient de faire le point sur ce qu'ils me reprochaient. […]. À mon grand étonnement, ils n'ont pas hésité à s'exprimer. Il s'est avéré, entre autres, que la méthode déductive que je leur proposais

> leur posait beaucoup de difficultés d'adaptation et qu'ils préféraient une méthode inductive. Je me suis alors davantage orientée vers ce type de pédagogie et ils ont été très étonnés mais ravis que je tienne compte de leur remarque […].

Ce bout de texte présente différentes composantes de savoirs professionnels telles que proposées plus haut :

– Éléments situationnels et contextuels perçus :
  - *affects, ressenti, directement connectés à la situation rencontrée ;*
  - *analyse de la situation spécifique et du contexte plus général ;*
  - *ajustement de l'action auprès des élèves ;*
  - *validation de l'action par les élèves.*

– Réélaboration de savoirs de référence :
  - *compréhension de l'agir professionnel étayée par des savoirs de référence scientifiques, autrement dit réélaboration thématique ;*
  - *réflexion sur des savoirs de référence institutionnels (comment fonctionne l'école secondaire) ;*
  - *formalisation dans un langage intégrant la narration des faits rencontrés et l'exposé théorique.*

Ce texte met en évidence les sources d'invalidation puis de validation que Laure prend directement dans la situation elle-même pour revoir sa pratique. Ces sources proviennent des élèves. Mae le fait elle aussi, mais c'est après l'analyse qu'elle décide de modifier ses actions. Dans le cas présent, la jeune enseignante – déjà expérimentée – a réajusté son action en ligne en se servant de connaissances acquises en formation.

4.4 Quelles leçons retirer de ces textes pour penser l'accompagnement et l'évaluation ?

L'évaluation et l'accompagnement de la professionnalité émergente peuvent s'appuyer sur une compréhension de ce qui caractérise les savoirs professionnels : ni savoirs de référence restitués, ni expérience rapportée, mais élaboration de significations pour l'action à partir des offres de savoirs qui circulent dans l'alternance. *Cette compréhension peut outiller le formateur pour entrer en dialogue avec l'étudiant de manière non « pervertissante ».* En se focalisant avec l'étudiant sur des savoirs professionnels en construction, le formateur peut se prémunir de certaines dérives : jugement sur des caractéristiques personnelles du futur enseignant, projection de ses propres images du métier, attentes limitées à la restitution de savoirs exclusivement théoriques, encouragement au narcissisme et à une réflexivité limitée au vécu de l'expérience et à l'anecdote. Le travail du formateur est ainsi

d'œuvrer à la co-construction rationnelle de *contenus* et de *référents* qui font la spécificité d'une profession.

5 S'IMPLIQUER DANS L'ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOÉVALUATION DE LA PRATIQUE : QUELLE POSTURE ?

Pour conclure, nous défendons l'idée que l'exploitation de l'autoévaluation de la pratique en formation initiale à l'enseignement nécessite de l'inscrire dans un espace-temps protégé de formation. C'est ce qui permettrait l'engagement de la personne dans un questionnement concernant tout à la fois sa propre activité et aussi les différentes références normatives et autres sources de savoirs qui pèsent sur celle-ci et qui constituent autant de cadres interprétatifs plus ou moins explicites, en mesure de structurer le jugement formulé à propos de la pratique. Sous cet angle, nous recoupons une préoccupation centrale de l'ergologie – lorsqu'elle traite de la nécessaire « renormalisation » par la personne de son expérience en situation de travail (Schwartz, 1988). Cela implique également des compétences discursives spécifiques qui facilite l'expression de l'autoévaluation (et sa pensée) dans un aller et retour d'un langage pour autrui et pour soi et permet la reconfiguration de l'expérience dans des savoirs professionnels.

Cette idée a une incidence sur la manière de concevoir le travail du formateur et la fonction d'accompagnement dans de telles situations. Minimalement, elle exige le développement d'une posture particulière, celle d'*ami critique* (Kroath, 1991 ; Fenstermacher, 1996 ; Jorro, 2006). Ce professionnel expert est une personne respectueuse du novice, mais sans complaisance pour autant, qui est en mesure d'engager l'enseignant en devenir dans un travail d'élucidation des ressorts de sa pratique et de délibération quant aux mérites épistémologiques et éthiques des connaissances qu'il construit à partir de la réappropriation de son expérience. Pour cela, *il ouvre le dialogue en mettant en évidence le positif*, car un sujet ne s'engage pas dans du changement s'il est fragilisé par des retours négatifs. Il s'assied à côté, comme le suggère le terme anglophone d'*assessment,* et ne s'implique pas seulement dans le processus d'autoévaluation du sujet qu'il accompagne, mais aussi dans une autoévaluation de sa propre activité d'accompagnant. Tout en s'inscrivant dans la nécessaire dissymétrie de la relation pédagogique, il installe aussi de la réciprocité évaluative dans son questionnement et ses suggestions. C'est à ces conditions que le formateur qui accompagne un processus d'autoévaluation chez l'adulte qui se forme peut être *ami/compagnon critique* et favoriser chez autrui un déplacement intellectuel, que nous avons nommé plus haut *décentration*, qui permet à l'analyse réflexive de déboucher sur du savoir professionnel.