



Thèse

2005

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

De la place et du rôle des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en enseignement primaire et en soins infirmiers dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale : analyse comparative dans deux "métiers de l'humain"

Rouiller, Jean

How to cite

ROUILLER, Jean. De la place et du rôle des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en enseignement primaire et en soins infirmiers dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale : analyse comparative dans deux 'métiers de l'humain'. Doctoral Thesis, 2005. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:338

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:338>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:338](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:338)

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
Section des Sciences de l'Education

***De la place et du rôle des conceptions
de l'auto-évaluation développées par les
formateurs en enseignement primaire et en soins
infirmiers dans l'accompagnement des pratiques
professionnelles en formation initiale***
Analyse comparative dans deux 'métiers de l'humain'

THESE

Présentée à
la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur ès Sciences de l'Education
par

Jean ROUILLER
de Sommentier
(commune de Vuisternens-devant-Romont,
canton de Fribourg, Suisse)

Jury

Philippe PERRENOUD (président)
Professeur ordinaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
de l'Université de Genève
Linda ALLAL
Professeur ordinaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
de l'Université de Genève
Monica GATHER THURLER
Maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
de l'Université de Genève
Léopold PAQUAY
Professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
de l'Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve (Belgique)
Guillaume VANHULST
Lecteur en didactique au Département des Sciences de l'Education de l'Université de Fribourg
Directeur de la formation des enseignantes et des enseignants
Michel VIAL
Maître de conférences habilité à diriger des recherches au Département des Sciences de l'Education
de l'Université de Provence, Aix-Marseille I (France)

Thèse n° 347

Genève
2005

Le dialogue avec soi résulte d'un dialogue avec autrui et contribue à son tour à alimenter la capacité de l'apprenant à entrer dans de nouvelles situations d'interaction.
Linda Allal

Commencer à prendre conscience de soi en tant qu'individu autonome n'est même possible que par rapport à une autre personne à qui on se compare.
Anthony Storr

Nous nous connaissons nous-mêmes parce que nous connaissons les autres. La conscience est en quelque sorte un contact social avec soi-même.
Lev S. Vygotsky

A mes parents
A Marlyse et Jean-Christophe

Avant-propos

Cette recherche est le fruit d'un travail de 'terrain' mené depuis de nombreuses années au service de la formation des enseignantes et enseignants. Entreprise en 1994 à l'Ecole normale de Fribourg (ENI), aujourd'hui Haute école pédagogique (HEP-FR), mon activité de formateur se poursuit depuis 1997 au Département des sciences de l'éducation de l'université de Fribourg. De par ma forte imbrication avec le 'terrain', j'ai pu construire, au fil des années, une compréhension affûtée des dynamiques en jeu dans diverses institutions de formation professionnelle en enseignement. Cette connaissance du monde professionnel m'a permis d'affiner constamment mes questions et hypothèses de recherche.

Au moment de mettre la dernière main à ce travail, il m'est agréable de penser à toutes celles et tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à sa réalisation. Ils sont nombreux à m'avoir accompagné patiemment, tel un bout de chemin, tel autre tout au long de mon parcours de recherche, tel autre encore dans des moments de recul et de distanciation de mon objet d'étude. Je tiens à leur adresser, ici, l'expression de mon estime reconnaissante.

Ma gratitude et mes chaleureux remerciements s'adressent avant tout à Monsieur Philippe Perrenoud, directeur de thèse. Il a escorté mon travail dans la confiance, usant de la critique avisée et des conseils avertis. Ses connaissances scientifiques approfondies du domaine traité, ainsi que son soutien constant et enthousiaste, m'ont permis de mener à bien la présente étude.

Ma reconnaissance va également aux membres de la commission de thèse : Madame Monica Gather Thurler, Monsieur Léopold Paquay, Monsieur Guillaume Vanhulst et Monsieur Michel Vial. Ils ont volontiers accepté la tâche de suivi qui leur a été confiée. J'ai ainsi eu la chance de pouvoir bénéficier de leur grande expérience dans un domaine qu'ils arpentent depuis de nombreuses années. Les riches échanges qu'ils m'ont permis de partager ont largement contribué à l'élaboration de cette recherche. Leur sens aigu des relations humaines m'a permis de garder confiance et de maintenir le cap au fil de ces nombreuses années de travail. Finalement, leurs remarques pertinentes, tant sur la forme que sur le fond de mon travail, m'ont été précieuses à sa rédaction. Je tiens à remercier chaleureusement ces personnes, ainsi que Madame Linda Allal, d'avoir spontanément consenti à faire partie de mon jury de thèse.

Un merci tout particulier est destiné aux directeurs et aux enseignants-formateurs des établissements de formation professionnelle pris en considération dans mon travail. Ces partenaires de la communauté éducative ont eu la gentillesse de m'accorder un, voire, pour certains d'entre eux, deux entretiens. Merci à ces personnes pour leur accueil chaleureux et leur intérêt témoigné.

J'exprime ma profonde obligeance à Madame Marlyse Pillonel, amie de longue date, avec qui j'ai le plaisir d'œuvrer depuis de nombreuses années dans différents travaux de recherches. L'acuité de ses conseils, de ses remarques et de ses apports réguliers aux différentes étapes de rédaction de ma recherche m'ont été d'une contribution inestimable.

Merci également à mes collègues Madame Isabelle Monnard et Monsieur Guillaume Vanhulst, pour l'aide généreuse et essentielle qu'ils m'ont accordée pour le traitement statistique des données issues du Q-sort sur les conceptions de l'auto-

évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans l'accompagnement pratique des stagiaires en formation professionnelle initiale.

Merci à Monsieur Pierre-Philippe Bugnard, Monsieur Antoine Genilloud et Monsieur Armand Maillard pour leurs relectures de tout ou partie du manuscrit. Leur extériorité au champ de mon étude leur a permis d'user d'un regard acéré afin de traquer chaque erreur, tant aux niveaux orthographique et grammatical qu'aux niveaux syntaxique et sémantique.

Je tiens à adresser un merci tout spécial à Monsieur Pierre Telley, dernier directeur de l'école normale cantonale I de Fribourg. C'est grâce à son appui et à sa confiance en mes potentialités que l'idée de réaliser cette étude a éclos en moi, en 1997 déjà. Bénéficiant d'une retraite paisible et méritée, il a volontiers accepté de sacrifier quelque temps précieux de loisirs à la relecture du manuscrit de ce travail afin d'y apporter des conseils et des commentaires, éclairés par son riche parcours professionnel au service de la formation des enseignantes et enseignants primaires.

Je sais gré à Monsieur Jean-Luc Gurtner, Professeur ordinaire au Département des sciences de l'éducation de l'université de Fribourg, de m'avoir autorisé un aménagement de mon temps de travail afin de mettre la touche finale à mon étude. Sans ce précieux temps, je pense que je n'aurais pas réussi à déposer ma thèse dans les délais prescrits. Merci pour sa grande obligeance à mon égard.

De chaleureux remerciements s'adressent également à mes collègues de la Formation des enseignantes et des enseignants de l'université de Fribourg qui ont eu à assumer mes sempiternels : « *Je n'y arriverai jamais !* », ainsi qu'une surcharge de travail durant de nombreux mois de distanciation d'avec eux. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

Je remercie enfin ma famille, mes amies et amis, et toutes les personnes qui m'ont encouragé, conseillé et soutenu tout au long de cette généreuse aventure.

Et je dédie cette recherche à vous Marlyse et Jean-Christophe, qui avez su en mes périodes de doutes et de remises en question croire en mes capacités.

Riaz, février 2005

Jean Rouiller

SOMMAIRE

<i>Avant-propos</i>	3
SOMMAIRE	5
<i>Avertissements</i>	7
<i>Synopsis</i>	9
INTRODUCTION	10
 PREMIERE PARTIE <i>Exploration et problématisation</i>	
<i>Chapitre 1</i>	TOILE DE FOND
	<i>Au cœur de la recherche</i>
	15
<i>Chapitre 2</i>	CADRAGE CONCEPTUEL
	<i>Ancrage de l'étude</i>
	30
<i>Chapitre 3</i>	PROBLEMATIQUE
	<i>Questionnement à propos des conceptions</i>
	63
<i>Chapitre 4</i>	HYPOTHESES & VARIABLES
	<i>Orientations provisoires</i>
	75
<i>Chapitre 5</i>	ECHANTILLONNAGE & SAISIE DES DONNEES
	<i>Recueil des conceptions</i>
	78

DEUXIEME PARTIE
Observations

Chapitre 6	ANALYSE DES DONNEES	
	<i>Exposition des conceptions</i>	84
Chapitre 7	DISCUSSION DES RESULTATS	
	<i>Effets et interrogations induits par les conceptions relevées</i>	163
	CONCLUSION	173
	GLOSSAIRE	181
	<i>Liste des tableaux</i>	195
	<i>Liste des figures</i>	196
	<i>Liste des sigles et abréviations</i>	197
	BIBLIOGRAPHIE	199
	TABLE DES MATIERES	226
	ANNEXES	227

Avertissements

Il est d'usage de débiter la présentation d'un travail, non seulement par l'exposition de son organisation structurelle, mais également par quelques commentaires utiles concernant certains choix rédactionnels. Ces instructions générales sont énumérées, ici, sans agencement particulier :

- En usant du *je*, c'est à dessein que, peut-être, je fais dans ce travail académique une entorse aux règles rédactionnelles agréées par l'institution universitaire. Bien que cela puisse encore paraître inopportun à d'aucuns, c'est à la première personne du singulier, loin du *nous* tout académique ou de l'impersonnelle forme passive, que j'ai souhaité rédiger cette étude. Par souci de congruence avec mon intention de défense d'une posture réflexive dans l'acte d'auto-évaluation, je reprends volontiers à mon compte « (...) [qu']écrire, c'est oser dire *je* et prendre sa place dans l'action. » (Cifali, 1996, 132).
- Pour des raisons de lisibilité rédactionnelle, le masculin est utilisé au sens générique dans le texte, à titre épïcène. Il renvoie à un collectif composé aussi bien de femmes que d'hommes.
- L'organisation structurelle de cette recherche se fonde, en partie, sur celle qui a présidé à mon mémoire¹ de licence², soutenu en novembre 1993 à la Faculté des lettres de l'université de Fribourg (Suisse). Celui-là s'appuyait sur une démarche de recherche qualitative de nature itérative ; démarche que j'ai souhaité approfondir dans ce travail.
- Dans son ensemble, la présentation de cette recherche se base sur les normes officielles de l'American Psychological Association (APA, 1994), sur lesquelles s'appuie, en grande partie, l'ouvrage qui m'a servi de référence : Provost, M.A., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. (1997). *Guide de présentation d'un rapport de recherche* (3^e éd.). Trois-Rivières : Les éditions SMG.
- Certains termes ou expressions sont explicités dans le chapitre 'Glossaire' situé en fin de travail. Ce lexique définit globalement et précise succinctement certains concepts-clés de ma recherche. Cette banque sémantique m'a très vite paru nécessaire et indispensable au vu de la multiplicité de significations que recouvrent certains mots. Elle m'a permis de situer l'acception que je conçois de chacun des concepts-clés qui jalonnent l'étude, sans intention toutefois de les figer dans une définition restrictive. Il s'est agi de situer les termes dans le contexte d'étude en leur

¹ Rouiller, J. (1993). *De l'évaluation formative à l'observation formatrice dans une visée de pédagogie différenciée interactive. Analyse qualitative des nouvelles pratiques pédagogiques engendrées par le certificat d'études primaires fribourgeois de septembre 1990*. Mémoire de licence inédit, Université de Fribourg, Faculté des lettres (consultable à la Bibliothèque nationale suisse ainsi qu'aux bibliothèques cantonales universitaires de Fribourg et de Genève).

² La licence universitaire suisse correspond à la maîtrise universitaire française, décernée au terme de deux cycles d'études universitaires de deux ans minimum chacun. Par souci de mobilité étudiante et de reconnaissance internationale (cf 'Déclaration de Bologne' du 19 juin 1999), elle a été remplacée par le Bachelor (3 ans à plein temps comptant 180 crédits ECTS) suivi du Master (3 ou 4 semestres à plein temps comptant 90 ou 120 crédits ECTS).

Pour de plus amples informations, se référer au site Web : www.crus.ch.

attribuant un sens convenu. Ce glossaire m'a permis d'éviter les explicitations et commentaires répétés des expressions ou concepts récurrents, ponctuant les différents chapitres de la recherche.

- Ce travail de recherche s'associe à celui de ma collègue et amie Marlyse Pillonel, qui aborde la même thématique d'étude dans une recherche en cours, se focalisant sur la problématique de la négociation du paradoxe de l'auto-évaluation comme aspect du contrat didactique établi entre formateurs et formés. Complémentaires, puisque traitant d'une thématique commune, ces deux études n'en demeurent pas moins constitutives d'un tout.
- Les trois épigraphes placées en tête de l'ouvrage, ainsi que celles qui amorcent chaque chapitre, constituent aussi bien des illustrations, des points d'appuis ou d'ancrages au contenu du travail de recherche que des empreintes de l'esprit dans lequel baigne l'ensemble de l'étude. Ces citations ne sont pas éprouvées en tant que telles dans la recherche mais elles composent des jalons de pensées qui m'habitent, habillant l'intelligence résonnante d'un travail se voulant raisonnant.
- De nombreuses citations jalonnent l'étude. J'ai fait ce choix rédactionnel afin d'éviter de paraphraser certains extraits de textes, au risque de travestir voire de trahir les idées exprimées par leurs auteurs. Si elles alourdissent peut-être la fluidité de la lecture et l'entrée dans l'intelligence textuelle, ces citations ont le mérite de respecter au mieux leurs auteurs, malgré la décontextualisation qui résulte de la mise à l'écart de leur inscription textuelle d'origine.
- Notamment au vu de l'importance que j'ai accordée, en cours d'étude, à la réflexion méthodologique, j'ai opté pour une dissociation en quatre parties du chapitre bibliographique, placé en fin d'ouvrage : une première section présentant les références bibliographiques générales, une seconde exposant les références bibliographiques spécifiques à la méthodologie de recherche, une troisième énonçant les références liées à des publications officielles, telles des directives, des règlements et des rapports, et une quatrième section signalant les ouvrages et les articles complémentaires consultés, non cités dans le texte.

Synopsis

La thèse soutenue s'insère dans une problématique traitant des processus d'auto-évaluation dans l'accompagnement des pratiques professionnelles des stagiaires en formation initiale en soins infirmiers et en enseignement primaire. L'étude s'intéresse, d'une part, aux impacts du contexte institutionnel sur le statut de l'auto-évaluation et sur la construction adjacente d'une éventuelle culture commune, et, d'autre part, à leurs portées sur les conceptions des formateurs et sur les dispositifs d'auto-évaluation qu'ils mettent en place à l'intention des étudiants. Appuyée sur une dimension comparative, cette recherche analyse, au sein de structures différentes de formation professionnelle, le sens, la place et le rôle des conceptions de l'auto-évaluation développées par les enseignants-formateurs, en lien avec leur identité professionnelle et la culture de formation de l'établissement dans lequel ils travaillent.

Mots-clés : auto-contrôle, auto-évaluation, autonomie, auto-questionnement, conception, culture commune, enseignement-apprentissage, évaluation, identité, réflexivité.

Die vertretene These integriert sich in eine Problematik, die Selbstevaluations-Prozesse im Bereich des ersten Ausbildungsabschnittes, der Krankenpflege und des Primarschul-Unterrichts in Begleitung mit Berufserfahrungen von Praktikanten behandelt. Die Studie interessiert sich einerseits für die Einflüsse des institutionellen Kontextes auf den Status des Selbstevaluations-Prozesses und den angrenzenden Aufbau einer allfälligen gemeinsamen Kultur und, andererseits, für ihre Wirkung auf die auto-evaluativen Konzeptionen und Erfahrungen der Auszubildenden. Sich auf eine vergleichende Dimension stützend, untersucht diese Analyse im Rahmen von verschiedenen professionellen Bildungsstrukturen den Sinn, den Platz und die Rolle der auto-evaluativen Vorstellungen der Auszubildenden, im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Identität und der Bildungskultur der Institution in welcher sie arbeiten.

Schlüsselbegriffe : Ausbildungs-Lehre, Autonomie, Evaluation, Gemeinsame Kultur, Identität, Konzeption, Reflexivität, Selbsteinschätzung, Selbstkontrolle, Selbstkritik.

The defended thesis fits into a set problems dealing with self-appraising processes used by nursing and primary education trainees in supporting the trainees' professional practices during initial training. The study focuses, on two major issues. The first is the impact of the institutional context on the self-appraisal status and on the adjacent construction of a possible common culture. The second is their significance on the trainers' self-appraising concepts and practices. This research uses a comparison of the training for different vocations to analyse the meaning, the place and the role of the teachers-trainers' self-appraising concepts in relation to their professional identity and the training culture of the establishment in which they work.

Keywords : appraisal, common culture, conception, identity, reflexivity, self-appraisal, self-checking, self-questioning, self-sufficiency, teaching-training.

INTRODUCTION

*On ne fait jamais une recherche sans qu'il y ait écho en soi de l'objet,
avec une survalorisation affective de certains éléments
en relation avec son histoire personnelle.*

Jean-Michel Berthelot

Inscrire une recherche dans la mouvance de la transformation des institutions de formation initiale en soins infirmiers et en enseignement en hautes écoles de niveau tertiaire est un pari sur un avenir incertain. Le défi à relever se situe à l'articulation d'un avant, ancré au cœur de deux institutions de formation professionnelle appelées à disparaître, et d'un après, situé aux abords de deux institutions émergentes appelées à remplacer les précédentes. L'imbrication est forte à la confluence de ces deux temps, caractérisés par deux courants de pensée qui s'affrontent. En effet, les institutions d'hier, l'ancienne filière 'soins infirmiers'³ de l'école du personnel soignant de Fribourg (EPS) et la défunte école normale d'enseignants primaires de Fribourg (ENI), vivaient d'une conception très pragmatique et normative⁴ de la formation professionnelle, alors que les institutions qui les ont remplacées s'appuient sur une conception de la formation professionnelle centrée sur la pensée en action, qui en constitue le support, le moyen et le but. L'intention, tant dans la formation professionnelle dispensée dans la haute école spécialisée en santé (HES-S2, HEdS-FR) ayant remplacé la filière 'soins infirmiers' de l'EPS, que dans la haute école pédagogique de Fribourg (HEP-FR) ayant pris la place de l'ancienne ENI, consiste à faire interagir la théorie et la pratique dans une perspective de pratique réfléchie ou réflexive. Cette conjonction de la théorie et de la pratique, dans un

³ A l'automne 2002, l'école du personnel soignant a réformé sa filière de formation en soins infirmiers pour s'intégrer dans la haute école spécialisée santé-social de Suisse romande (HES-S2) (se référer à la section 1.4).

⁴ Les formations en soins infirmiers et en enseignement primaire, qui ont précédé celles dispensées aujourd'hui dans les hautes écoles, superposaient — sans les imbriquer — une formation théorique initiale suivie d'une formation pratique. Ces formations étaient très normées, régies par des directives présentant les connaissances à posséder à leur terme. La préoccupation première, en formation, consistait en une recherche d'efficacité et d'utilité immédiate, considérées comme des fins en soi, dans le sens défini par Dewey (1909) lorsqu'il affirme que la valeur d'une théorie se mesure à son efficacité pratique.

mouvement dialectique ne tentant pas la réduction de l'une à l'autre, a pour but de favoriser la création de liens opérationnels entre concepts théoriques et incidences pratiques. Dans cette visée, les formations professionnelles en soins infirmiers ou en enseignement pré-scolaire et primaire, dispensées dans ces deux établissements⁵, souhaitent renforcer l'articulation théorie-pratique en préparant le futur professionnel à l'analyse des situations vécues et à la résolution de problèmes complexes. Pour atteindre cet objectif, une formation qui accorde une place centrale à l'analyse des pratiques a notamment été mise en place dans les deux nouvelles institutions.

Ce qui différencie singulièrement les hautes écoles des institutions qu'elles ont remplacées, c'est l'indispensable partenariat qu'elles établissent entre leurs enseignants-formateurs⁶ et les praticiens-formateurs⁷ qui accompagnent les étudiants en stages professionnels. Un partenariat qui ne se limite plus, pour les institutions d'accueil des formés, à la seule mise à disposition de places de stages, mais qui s'ouvre à une collaboration étroite avec les instituts de formation initiale et continue. De la rencontre de ces deux cultures de formation, l'une plutôt centrée sur la conceptualisation et la valorisation de connaissances théoriques, l'autre focalisée principalement sur l'action et l'expérience, devrait naître la professionnalisation recherchée.

J'appuie mon étude sur deux courants de recherche en éducation et formation, mis en évidence par Gather Thurler (1993, 1994) : l'interactionnisme symbolique et le socio-constructivisme. Le premier courant considère l'action réciproque et les signes l'exprimant comme un phénomène social majeur. Dans cette optique, la société et les institutions⁸ n'ont de réalité qu'au cœur des interactions sociales. En ce sens, Mead (1963) considère l'organisation individuelle comme la résultante de l'interaction sociale et d'une adaptation réciproque des conduites individuelles. Le comportement de l'individu y est conçu comme un processus interactif de construction de l'environnement par intériorisation des représentations et des attentes sociales. Cette théorie de l'organisation des attitudes sociales de l'autrui généralisé n'est pas sans impact sur la construction de l'identité professionnelle. Quant au courant socio-constructiviste, il postule une construction progressive des représentations au travers de l'expérience et de l'interaction sociale. Cette co-construction permet aux professionnels l'appropriation de leur métier grâce, notamment, à la prise de conscience qu'ils sont les acteurs du développement de leur identité professionnelle collective. Les tenants de ces deux courants de recherche, qui composent également deux courants de pensée, insistent sur la construction des représentations et de la connaissance dans l'interaction et l'expérience. L'individu interprète la réalité, la construisant dans l'interaction sociale en l'adaptant à ses schèmes conceptuels et à ses besoins.

⁵ Sont entendus par établissements les lieux de formation (EPS & ENI) au sein desquels se constituent des valeurs et des systèmes de représentations propres aux groupes professionnels qui les habitent.

⁶ J'utilise la dénomination d'enseignant-formateur pour désigner un professionnel dont la tâche consiste en des activités d'enseignement et de formation à l'intention des futurs professionnels en soins infirmiers ou en enseignement. L'enseignant-formateur est rattaché à une institution de formation professionnelle.

⁷ J'utilise la dénomination de praticien-formateur pour désigner un professionnel des soins infirmiers ou de l'enseignement dont la tâche consiste en des activités de formation sur le 'terrain' de l'activité professionnelle à l'intention des futurs infirmiers ou enseignants.

⁸ Sont désignés par ce terme les deux organismes de formation professionnelle pris en considération dans mon étude : l'école du personnel soignant de Fribourg (EPS) et l'école normale d'enseignants primaires de Fribourg (ENI). Structures régissant la vie des individus qui les composent, ces institutions se reconnaissent à la fois à leurs caractères contraignants, constitués d'ensembles de lois, de règles, de normes, de directives... et à leurs coutumes et pratiques, mises en place dans l'interaction sociale des personnes qui les vivent. Elles composent des organisations signifiantes, au sein desquelles se construisent les cultures professionnelles.

L'action pédagogique relevant souvent du qualitatif, c'est tout naturellement que je privilégie une démarche compréhensive et clinique, fondée sur un paradigme interprétatif, pour lequel l'objet de recherche est le monde humain en tant que créateur de sens. Ainsi, face à l'interdépendance des aspects individuels et sociaux inhérents aux conceptions de l'auto-évaluation, il s'agit d'articuler une approche descriptive répondant à la question : « *Quelles sont les conceptions des formateurs en auto-évaluation ?* », à une approche explicative tentant de répondre à la question : « *Quelles sont les insertions professionnelles susceptibles d'expliquer, voire d'influencer les représentations individuelles ?* ». J'étudie l'ancrage des conceptions des formateurs, aussi bien dans leur histoire personnelle (aspect intra-individuel) que dans leurs interactions au sein de leur corps professionnel (aspect inter-individuel). L'attention est donc portée sur le discours rapporté à propos de l'action de formation et non sur l'observation des pratiques effectives.

En recherche qualitative, quoique la priorité soit accordée au contexte de la découverte, visant à trouver plutôt qu'à prouver, la vérification a aussi sa place. Cependant, elle est généralement subordonnée à la fonction principale de formulation d'hypothèses ou de modèles, à l'intérieur même de la recherche. Ainsi, appuyée sur une méthodologie qualitative, cette étude descriptive et compréhensive s'inscrit dans une démarche en deux temps. Un premier temps permet de construire des hypothèses, notamment à partir de l'étude des faits recueillis dans des entretiens exploratoires, menés auprès d'enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, ainsi que dans les analyses d'un Q-sort, portant sur les conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs de l'école du personnel soignant et de l'école normale d'enseignants primaires de Fribourg. Suit un deuxième temps mettant à l'épreuve les hypothèses, notamment à travers l'analyse d'entretiens de recherche, conduits auprès d'enseignants-formateurs et des directeurs des deux établissements de formation professionnelle pris en considération dans l'étude (EPS & ENI de Fribourg).

Ce travail privilégie une représentativité typologique, plutôt que statistique, ne recherchant pas la généralisation mais l'élargissement continu du questionnement. J'opte résolument pour un positionnement clinique. En effet, désireux d'entrer dans l'intelligence de la singularité des conceptions de l'auto-évaluation, la méthodologie clinique me paraît adéquate. Il m'a parfois été difficile de concilier la distanciation indispensable et l'implication inévitable. Cependant, je reste conscient que le chercheur impliqué, en partie, dans son objet de recherche doit faire le deuil de l'authentique dans sa relation à l'autre. En effet, comme le souligne Vial (1999a), entre les intérêts d'étude du chercheur et les personnes avec qui il s'entretient se noue une histoire momentanée, toute empreinte de subjectivité que le chercheur ne peut ignorer.

L'ensemble de la recherche renvoie à une élaboration progressive, en spirale, menant à la construction des modèles d'analyse (section 6.1 & section 6.2). Divisée en deux parties, l'étude comprend sept chapitres et une conclusion.

Divisée en cinq chapitres, la première partie de l'ouvrage présente la problématique de recherche. Dans le premier chapitre, j'expose mes motivations à réaliser cette étude, mettant en lumière mes interrogations de formateur. De ce questionnement sont issues les questions de départ, énoncées ensuite. Dans ce chapitre, je présente également les deux institutions de formation professionnelle prises en compte dans le travail. Dans le deuxième chapitre, je propose au lecteur un cadrage conceptuel, en lien direct avec le 'terrain' d'étude de la recherche. Dans le troisième chapitre, je m'attache à spécifier la problématique de recherche, à partir d'entretiens exploratoires et de l'analyse d'un Q-sort, portant sur les conceptions de l'auto-évaluation développées par les enseignants-formateurs en soins infirmiers et en

enseignement primaire. Ce chapitre aboutit à l'énonciation des questions de recherche. Le quatrième chapitre articule les hypothèses de l'étude aux questions de recherche. Dans le cinquième chapitre, je présente la population prise en considération dans l'étude, la technique d'entretien privilégiée et les sources de données récoltées.

Comprenant deux chapitres, la deuxième partie de l'ouvrage développe les observations issues des données de la recherche : notamment des entretiens et des documents institutionnels. Le sixième chapitre compose le corps de l'étude, s'attachant à l'analyse des données. La discussion proposée dans le septième chapitre relativise les résultats, reprenant les diverses analyses, les croisant et les combinant, tels les liens dans le dessin d'un faisceau.

Les diverses étapes de la recherche sont présentées dans la figure 1 sous forme d'un organigramme.

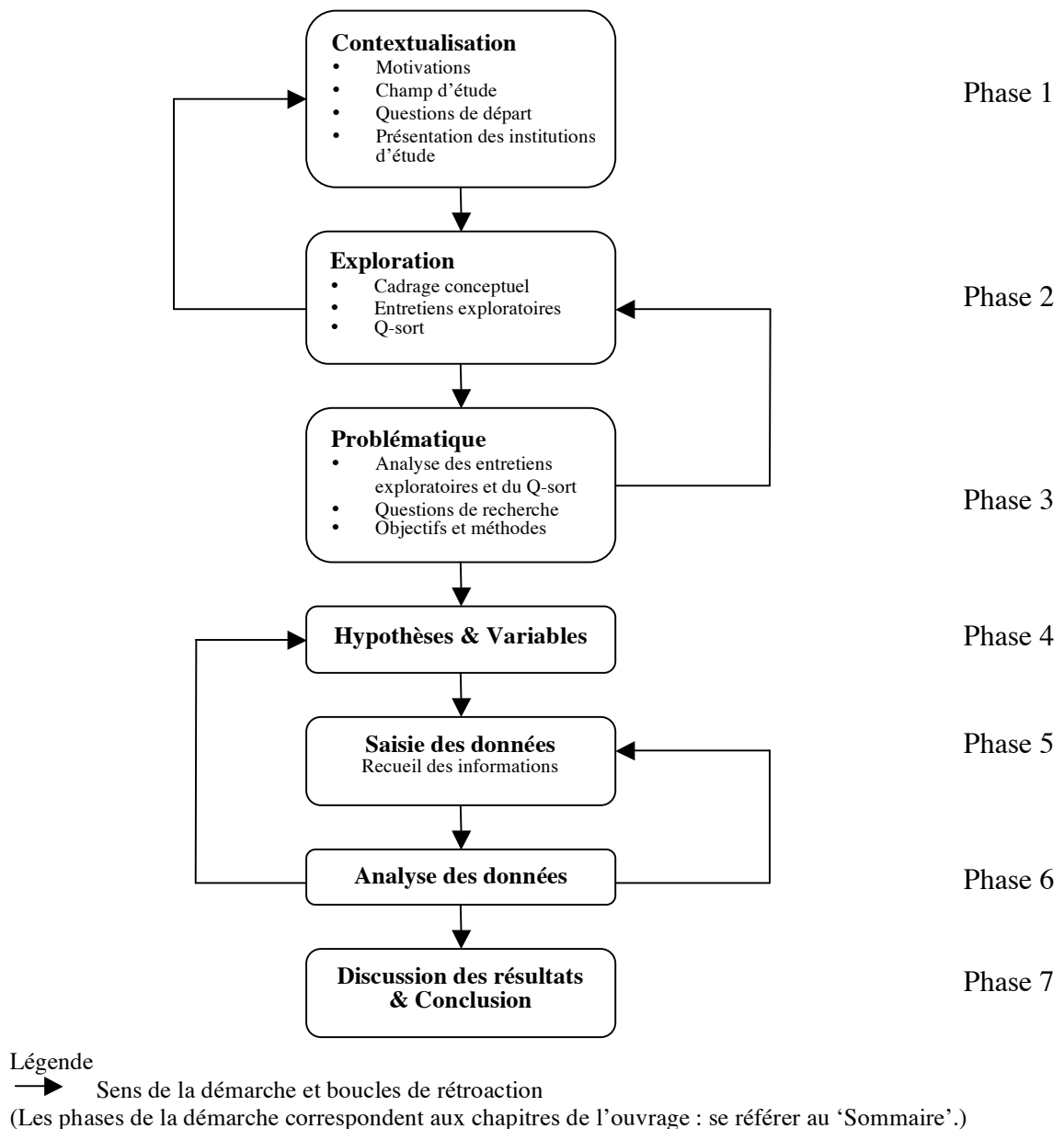


Schéma adapté de la présentation en étapes de Quivy & Van Campenhoudt (1988)

Figure 1 : *Organigramme des différentes phases de la démarche d'étude*

PREMIERE PARTIE

Exploration et problématisation

Chapitre 1

TOILE DE FOND

Au cœur de la recherche

L'action pédagogique est une violence, elle change l'autre, entame son intimité, tente de le séduire ou de faire pression sur lui.

Philippe Perrenoud

Partant des motivations qui m'ont amené à me pencher sur les conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans leurs pratiques d'accompagnement des étudiants en stages, je trace, dans ce chapitre, le cadre général de ma recherche et les questions dont est issu le travail. Je présente également les institutions de formation professionnelle prises en considération.

1.1 Motivations

Des interrogations personnelles au sujet de l'auto-évaluation de l'étudiant en situation d'accompagnement de stages professionnels sont à l'origine de cette étude. Elles ont guidé ma démarche de réflexion. Après avoir commencé ma pratique de suivi des stagiaires par une démarche d'auto-évaluation au départ 'contrôlante', instrumentée, extérieure à l'apprentissage, visant avant toute chose à évaluer les acquis, en référence à mes attentes de formateur, j'ai progressivement développé un suivi fondé sur le développement d'une auto-évaluation 'questionnante', intégrée à l'apprentissage, étant au service de l'acte d'apprendre et impliquant l'étudiant dans le processus d'évaluation. Mes pratiques d'accompagnement des stagiaires ont évolué dans ce sens au fil de lectures d'écrits scientifiques et de rapports de pratiques traitant de l'auto-évaluation des étudiants, de diverses formations théoriques et expérientielles en explicitation et en analyse de pratiques professionnelles, ainsi que d'échanges avec des collègues et des chercheurs, et de contacts noués lors de symposiums, de congrès et de colloques abordant la thématique de l'auto-évaluation. Mes conceptions actuelles de l'auto-évaluation traduisent mes valeurs éducatives, fondées sur la recherche d'une autonomie et d'une responsabilité du sujet apprenant.

Afin d'améliorer mes pratiques d'accompagnement, j'ai souhaité mieux conceptualiser l'auto-évaluation. Pour atteindre cet objectif, je suis entré dans l'intelligence de ce qui compose et influence les conceptions de l'auto-évaluation développées par d'autres formateurs. Mon intention n'était pas de proposer une conception experte de l'auto-évaluation, courant le risque de la prescription d'un nouveau modèle, ni même de présenter une synthèse des modèles existants, mais d'aborder les multiples conceptions de l'auto-évaluation des acteurs, en vue de construire une représentation située de l'auto-évaluation, dépendante tout à la fois des contextes institutionnels, de l'identité des formateurs, de leurs itinéraires personnels, ainsi que des cultures d'établissement et de formation qui les imprègnent.

J'ai choisi d'interroger les formateurs de deux établissements⁹ différents de formation initiale, l'un en soins infirmiers et l'autre en enseignement primaire, sur la place et le rôle qu'ils accordent à l'auto-évaluation des étudiants lors des stages pratiques de formation professionnelle. Je possède une bonne connaissance de ces deux lieux de formation : pour la formation en soins infirmiers, de par mes échanges avec ma collègue et amie Marlyse Pillonel, chercheuse en sciences de l'éducation et enseignante de sociologie à la haute école de santé de Fribourg (HEdS-FR), notamment dans sa filière HES-S2 santé¹⁰, et, pour la formation en enseignement primaire, de par mes trois années passées en tant que formateur à l'école normale d'enseignants primaires de Fribourg (ENI), actuellement haute école pédagogique de Fribourg (HEP-FR). Si j'ai choisi de porter mon regard sur ces deux institutions, c'est que j'avais, pour postulat de départ, l'idée que l'EPS semblait rechercher, dans la pratique de l'auto-évaluation en enseignement clinique¹¹, le développement d'une capacité liée à des compétences professionnelles-clés, aux conséquences directes et visibles sur la survie des patients ; tandis que l'ENI paraissait user de l'auto-évaluation, en stages d'enseignement, avant tout comme un 'outil' au service de la formation. La dimension comparative, entre ces deux institutions de formation initiale, avait pour but premier de mettre en évidence les éventuelles différences de cultures : en soins infirmiers, l'institution pouvant être le catalyseur de l'auto-évaluation, tandis qu'en enseignement primaire, les conséquences d'une 'mauvaise' auto-évaluation n'étant pas directement visibles, l'institution laissant apparaître une vision plus scolaire de l'auto-évaluation.

En interrogeant des professionnels des soins infirmiers et de l'enseignement, en l'occurrence formateurs d'infirmiers et formateurs d'enseignants primaires, à propos de leurs conceptions de l'auto-évaluation en situation d'accompagnement des pratiques professionnelles, je vise, avant toute chose, à identifier les composantes de leurs

⁹ L'établissement est conçu, dans l'étude, comme une réalité dynamique qui n'existe que dans l'espace des interactions entre les professionnels qui les habitent et les composent : les enseignants-formateurs de l'école du personnel soignant de Fribourg (EPS) et les enseignants-formateurs de l'école normale d'enseignants primaires de Fribourg (ENI). Leurs cultures sont le produit d'actions communes à la recherche d'un 'langage commun' (Gather Thurler, 1994).

¹⁰ La haute école spécialisée santé-social de Suisse romande réunit, autour d'une même convention (6.07.2001), les cantons de Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud. Répartie sur 23 sites, elle comprend des écoles de travail social, de soins et éducation à la santé, de mobilité et réhabilitation.

¹¹ L'enseignement clinique est un enseignement pratique qui s'effectue sur le 'terrain' de la formation professionnelle. Il est placé sous le contrôle d'un personnel infirmier expérimenté et dans des lieux où l'importance du personnel qualifié et l'équipement sont appropriés aux soins infirmiers à dispenser aux patients. L'enseignement clinique consiste en un suivi formatif personnalisé de l'étudiant lors des stages pratiques en milieux professionnels. Cet enseignement relève de la responsabilité d'un formateur institutionnel (spécialisé en psychiatrie, en soins généraux, en pédiatrie...) travaillant dans l'école dispensant la formation théorique initiale ; école à laquelle est rattaché l'étudiant.

conceptions. M'appuyant sur celles-là, j'analyse leur adéquation avec le statut institutionnel des enseignants-formateurs et la culture de l'établissement dans lequel ils travaillent. L'originalité de mon travail repose sur la recherche du sens donné à l'auto-évaluation de l'apprenant¹².

J'aborde, dans ma recherche, la problématique des relations entre les conceptions de l'auto-évaluation et la culture d'établissement¹³. L'étude traite notamment des rapports qu'entretiennent les formateurs avec l'institution¹⁴ de formation professionnelle dans laquelle ils œuvrent. Appuyée sur une dimension comparative entre deux 'métiers de l'humain'¹⁵, l'étude vise, au sein de structures distinctes de formation professionnelle, une mise en tension du statut de l'auto-évaluation (fondements et modalités) avec ses déterminants (dimensions qui l'expliquent) et ses effets sur les pratiques de formation. Afin de circonscrire au mieux le champ d'étude, cette approche comparée de deux établissements de formation professionnelle paraît pertinente. En tant qu'outil d'apprentissage, 'compétence'¹⁶ professionnelle recherchée et objet d'évaluation, l'auto-évaluation y occupe une place privilégiée.

Descriptive et non prescriptive, la thèse que je soutiens ne se veut pas une synthèse de modèles d'auto-évaluation existants, ou une analyse de leur efficacité, mais une recherche de compréhension des dynamiques en jeu dans la construction par les enseignants-formateurs de leurs conceptions de l'auto-évaluation. Je cherche, avant tout, à comprendre ce qui, dans les trajectoires personnelles et les contextes institutionnels, influence les conceptions des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire.

¹² L'auto-évaluation de l'apprenant est comprise, ici, d'une part, comme une pratique du sujet, une modalité de son fonctionnement, le poussant à confronter une partie de lui-même, de sa formation et de son action à une valeur, à évaluer l'écart et à réguler en conséquence ; et, d'autre part, comme un processus d'auto-questionnement, lui permettant de se poser des questions essentielles sur le sens de ses actions. Il s'agit d'une auto-évaluation construite, formalisée, méthodique et rationnelle, en opposition à une auto-évaluation occasionnelle, intuitive et anarchique. L'auto-évaluation est antinomique, car elle ne peut se passer de l'autre pour atteindre ses fins. Dans cette conception, l'auto-évaluation est placée dans une filière de formation, en fonction d'un projet d'apprentissage, ou tout au moins d'un désir d'apprendre ; l'auto-évaluation délibérée étant inséparable du rapport réflexif à soi-même et à sa propre évolution.

¹³ Est entendue par culture d'établissement la culture commune régnant en son sein : culture articulant la culture partagée par le groupe professionnel et la culture véhiculée par les directives institutionnelles.

¹⁴ La notion d'institution se comprend, ici, à la fois comme le lieu physique dans lequel la formation se déroule et comme un élément régulateur, canalisant les actions humaines en formulant des règles de conduite pour les formateurs. Selon la définition qu'en donnent Lucchini et Ridoré (1983), l'institution compose un ensemble organisé de modèles de comportements individuels et sociaux. Les chercheurs reprennent, en partie, la définition de Fichter : « Une institution est une structure relativement permanente de modèles sociaux, de rôles et de relations réalisés par les gens de certaines façons sanctionnées et unifiées afin de satisfaire des besoins sociaux de base. » (cité par Lucchini & Ridoré, 1983, 109).

¹⁵ Dénomination empruntée à Cifali (1994). Pour l'auteure, les 'métiers de l'humain' se composent de praticiens (enseignants, parents, éducateurs, soignants...) en prise directe avec les 'terrains' de l'instruction, de l'éducation, de la thérapie...

¹⁶ L'évaluation de son action est souvent considérée comme une 'compétence' professionnelle en tant que telle. Or, la compétence étant affiliée à un contexte, à une situation finalisée, l'auto-évaluation compose plutôt une capacité transversale, à laquelle certaines compétences font appel ; la capacité renvoyant à une disposition générale du fonctionnement cognitif, social et affectif. Dans la suite du travail, le terme de capacité d'auto-évaluation est privilégié à celui de 'compétence' d'auto-évaluation qui, s'il est utilisé, est placé entre guillemets.

1.2 Champ d'étude¹⁷

Afin de circonscrire au mieux le contexte dans lequel s'inscrit ma recherche, je brosse, dans cette section, un tableau global des études qui fondent ma réflexion théorique. Ces multiples études m'ont amené aux questions de départ, formulées dans la section suivante.

Au cœur des nombreuses études actuelles traitant de l'auto-évaluation¹⁸ dans un contexte de formation, ma thématique de recherche trouve son origine dans les réflexions suivantes :

'L'auto-évaluation s'apprend'¹⁹ : elle ne constitue pas une conduite programmée génétiquement (Boisvert, 1985 ; Leselbaum, 1982 ; Noël, 1997).

La capacité à s'auto-évaluer s'acquiert par l'apprentissage et se développe d'une manière différente selon les individus.

La proposition d'une définition de l'auto-évaluation.

Selon Vial (1991, 2000a, 2001), l'observation des pratiques d'auto-évaluation fait souvent état de leur réduction à des conduites d'auto-contrôle, tels l'auto-test, l'auto-notation, voire l'auto-correction. Or, pour l'auteur, l'auto-évaluation est *auto-contrôle* et *auto-questionnement*. D'une part, l'auto-contrôle des procédures, centré sur le bilan, l'évaluation et la vérification des acquis, demandant, par exemple, aux apprenants d'apprécier les écarts entre objectifs visés et objectifs atteints, à partir de critères pré-établis. D'autre part, l'auto-questionnement des processus, centré sur le dialogue de personne à personne, demandant au sujet, entre autres, une recherche du sens dans l'acte d'évaluation. « L'auto-questionnement, c'est la faculté qu'a le sujet de se poser des questions essentielles sur l'intérêt de ce qu'il fait. » (Vial, 2001, 124).

Dans une situation d'auto-évaluation sans une confrontation à autrui, la décentration, qui doit permettre, selon Campanale (1997), de s'interroger sur la pertinence des références, ne peut pas se réaliser, étant donné que cette dernière doit s'effectuer dans l'interaction (Vygotsky, 1985a). L'auto-évaluation « (...) passe par l'hétéro-évaluation : j'ai besoin de l'autre pour faire réflexion sur mon destin. » (Vial, 2001, 120). Selon Campanale (1997), la prise de conscience²⁰ exige qu'un espace

¹⁷ L'essentiel de cette section prend appui sur un article paru après une communication au colloque 2001 de l'ADMEE-Europe (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) : Pillonel, M., & Rouiller, J. (2000). Conceptions et pratiques de l'auto-évaluation en soins infirmiers et en enseignement primaire. *Mesure et Evaluation en Education*, 23(2-3), 1-20.

¹⁸ En annexe 18, le lecteur trouve un développement des théories savantes, ayant cours dans la communauté scientifique francophone, sur la place et le rôle de l'auto-évaluation en formation professionnelle.

¹⁹ Procédure pédagogique conduisant chacun des apprenants à évaluer un travail accompli, par lui ou par un de ses pairs, en fonction de critères établis par le formateur et acceptés par le formé, à l'issue d'une élucidation des objectifs visés. Moyen de faire passer la connaissance d'un simple savoir-faire, non réfléchi, purement opératoire, à un savoir réfléchi, permettant d'intervenir consciemment sur ce savoir-faire lui-même.

²⁰ Forme de mécanisme régulateur qui tient compte des résultats d'une action dans le but de les améliorer. La prise de conscience est un mécanisme dynamique d'évaluation et de correction d'une action réalisée. Piaget (1974a) distingue cette vision d'une prise de conscience primaire de celle d'une prise de conscience plus évoluée, faisant appel à des processus métacognitifs, prenant en considération non seulement le résultat de l'action, mais également les moyens et les procédés de son obtention. Pour Coen (2001), cette prise de conscience inclut des stratégies d'anticipation et de rétroaction. Elle demande au sujet d'explicitier son action. La prise de conscience prend corps et devient efficiente grâce à l'abstraction réfléchissante (Piaget, 1977). La prise de conscience permet le dégagement de nouvelles

s'ouvre entre sujet et objet, nécessitant trois mouvements distincts : une prise de 'recul'²¹, une 'distanciation'²² et une 'décentration'²³. D'après l'auteure, ce troisième mouvement, qui requiert une confrontation à autrui, serait significatif d'une auto-évaluation aboutie, du fait qu'il « (...) permet à l'apprenant de prendre conscience de ses représentations, de ses interrogations et d'agir lucidement sur ce qui oriente et gouverne son activité. » (Campanale, 1997, 8). Cette conception ne dépasse cependant pas une posture d'auto-contrôle.

Les démarches d'auto-évaluation n'exigent pas toutes une activité métacognitive, activité concrètement présente dans des situations de co-évaluation et d'évaluation mutuelle. L'activité métacognitive correspond à une conceptualisation réfléchie, au sens où Piaget définit le concept d'abstraction réfléchissante (Hadj 1997 ; Piaget 1974a). Selon Piaget (1974b, 1977), la réussite en acte, non consciente d'elle-même, précède la conceptualisation, non automatique, donc nécessitant un apprentissage cognitif.

Les conditions requises à une réflexivité de l'acteur sur son action.

L'auto-évaluation faisant partie de l'action dont elle compose une dimension dynamique, il semble impératif qu'en formation elle puisse être délibérée et provenir d'un 'acte émergeant d'une personne libre' (Paquay, 1998). En effet, s'auto-évaluer relève de l'identité de la personne et, plus spécifiquement, de l'image de soi, constituée par l'intériorisation du regard d'autrui. Or, il est évident qu'évaluer un travail accompli implique notamment d'oser montrer l'écart entre ce qui *est* et ce qui *était* attendu, en se confrontant à l'autre. Cette évaluation demande la participation du formé qui a construit, ou tout au moins fait sien les critères exigés. En formation, cela signifie questionner son action au travers d'une confrontation à l'autre, dans une démarche de négociation.

Cette activité est la priorité même du modèle de l'évaluation formatrice qui a contribué au développement du concept d'auto-évaluation, au sens défini ici. La liberté de l'individu à s'investir dans une coopération est également reconnue dans l'analyse des pratiques (Perrenoud, 1996a, 1996b). Celle-ci s'appuie sur les démarches de l'auto-évaluation, à savoir l'observation des performances et leur analyse, pour aboutir, finalement, à une interprétation des résultats devant guider la prise de décision et la régulation subséquentes (Allal, 2001 ; Allal & Michel, 1993 ; Holec, 1981 ; Paquay, 1998 ; Paquay, Darras, & Saussez, 2001 ; Scallon, 1988). Ces démarches ne peuvent s'effectuer que dans l'interaction, tout processus d'évaluation étant un processus de communication et de négociation (Amigues, 1984 ; Cardinet, 1988 ; Genthon, 1991 ; Hadji, 1989 ; Nunziati, 1990 ; Perrenoud, 1998 ; Vial, 2001). Dans l'analyse des pratiques, la démarche peut s'arrêter à l'auto-diagnostic, tout en rendant souhaitable l'auto-régulation, sans garantie toutefois qu'elle se réalise. L'analyse des pratiques compose une forme d'auto-évaluation, vue comme une dimension de l'action.

significations, la reconstruction par le sujet de son système de représentations mentales. Le propre de la conscience, c'est d'être elle-même tout en sortant d'elle-même.

²¹ Le recul permet d'observer et de rectifier, en partie, le produit de l'action en se fondant, notamment, sur des critères de réussite pré-établis. « Le sujet regarde ce qu'il a produit et ne saisit la grille de lecture qu'avec les mêmes références (le plus souvent implicites) qu'il a utilisées pour produire. » (Campanale, 1997, 8).

²² La distanciation sert la régulation. « Le sujet qui confronte avec un attendu, tel qu'il se le représente, ce qu'il a produit et sa démarche qu'il explicite, se distancie de son action. Il peut alors réguler consciemment son activité. » (Campanale, 1997, 8).

²³ La décentration engage la transformation en nécessitant les interprétations d'autrui. Elle facilite « la dissociation sujet-objet et nourrit le dialogue de soi à soi dans lequel s'exprime l'auto-évaluation. » (Campanale, 1997, 8).

Les objectifs visés par les pratiques d'auto-évaluation, développés dans de nombreuses recherches (Allal, 1999 ; Doyon & Juneau, 1991 ; Hadji, 1997 ; Oberg, 1992 ; Scallon, 1988 ; Simpson, 1976).

Un premier objectif est le développement de l'activité métacognitive, activité qui est à la base d'apprentissages efficaces (Loarer, 1998 ; Martin & Doudin, 1997 ; Noël, 1991, 1997 ; Noël, Romainville, & Wolfs, 1995) et qui participe au transfert de connaissances. Un second objectif visé est l'auto-régulation, que j'associe à la motivation, elle-même liée à l'évaluation formatrice. Un troisième objectif, découlant et interagissant avec les précédents, concerne l'autonomie, indissociable de l'engagement et de la mobilité professionnelle.

Les pièges inhérents aux pratiques courantes d'auto-évaluation en formation initiale, mis en évidence dans plusieurs recherches (Allal & Michel, 1993 ; Allal, 1999 ; Paquay, 1998).

Selon les auteurs, ces pièges résulteraient principalement de la présence quasi incontournable d'une hétéro-évaluation intériorisée, du type : « *Évaluez-vous comme je vous évaluerais !* ». L'école et la formation professionnelle étant des lieux où le formé est soumis à une évaluation constante, la probabilité d'intérioriser les valeurs d'autrui et son jugement est forte. Les stratégies découlant de ces pièges biaiserait les intentions générales visées par le processus d'auto-évaluation, à savoir la gestion autonome de l'apprentissage et l'activité conscientisée du formé. En fait, l'outil d'auto-évaluation buterait sur plusieurs logiques d'action présentes dans le rapport formateur-formé, rapport asymétrique par essence. Par là, l'auto-évaluation, dans un contrat de formation, se trouverait souvent dévoyée dans sa mise en œuvre. Le parasitisme qu'accomplissent différentes logiques d'actions, constituées par l'identité des protagonistes, leurs compétences, leurs conceptions de la formation et la complexité institutionnelle au sein de laquelle ils agissent, pervertirait, voire rendrait illusoire l'auto-évaluation. Prenons, pour exemple, la logique de l'auto-formation qui fait disparaître le formateur, ou tout au moins lui demande le deuil d'une identité, celle de l'homme-orchestre, dispensateur de savoirs, au profit de celle de la personne-ressource, susciteur d'apprentissages. Si on analyse de plus près le rapport formateur-formé, diverses stratégies pourraient être dévoilées, liées à l'hétéro-évaluation intériorisée. Ces stratégies seraient guidées par des sentiments, tels la séduction, la violence symbolique, les relations de pouvoir, les mécanismes de défense, le refus d'accepter une déstabilisation, ou encore la reconnaissance sociale, qui amèneraient à une communication paradoxale, propre à une situation de 'double contrainte'²⁴ (Allal, 1999, 2001 ; Bateson, 1972, 1977 ; Leselbaum, 1982 ; Paquay, 1998 ; Paquay, Darras, & Saussez, 2001 ; Perrenoud, 1996b ; Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 1972).

Mon intérêt de recherche se situe en amont des études esquissées, par l'analyse de la place et du rôle des conceptions de l'auto-évaluation en formation professionnelle, et en aval de ces recherches, par l'analyse des effets de formation recherchés au travers des démarches d'auto-évaluation mises en place. Dans une perspective comparative de deux 'métiers de l'humain', la problématique abordée dans ma recherche relie le

²⁴ Les doubles contraintes concernent les paradoxes pragmatiques qui ont une forte implication sur les comportements. Par exemple, l'injonction qui demande à une personne d'avoir un comportement spontané met celle-ci dans une position intenable, car pour obéir, il lui faut être spontanée par obéissance, donc sans spontanéité. Les paradoxes pragmatiques se différencient de la simple contradiction par le fait que, dans le cas de la contradiction, le choix est une solution possible, alors qu'une telle solution n'est pas possible dans le cas du paradoxe (Watzlawick, 1978).

« statut » institutionnel de l'auto-évaluation aux dimensions qui l'expliquent, à savoir les facteurs qui déterminent ce « statut ».

1.3 Questions de départ

Les profits que les formateurs retirent des pratiques d'auto-évaluation peuvent être analysés par la logique d'action, notamment au travers des rôles, des enjeux et de l'identité des partenaires engagés dans le processus. Le statut, tant explicite qu'implicite, que les formateurs accordent à l'auto-évaluation est en lien avec leur propre auto-évaluation, ayant, par là, un impact sur les pratiques d'auto-évaluation qu'ils mettent en œuvre avec les formés. Je souhaite donc interroger des formateurs sur les objectifs qu'ils visent en demandant à leurs étudiants de s'auto-évaluer. Recherchent-ils le développement d'une capacité d'auto-évaluation, au service de diverses compétences professionnelles, ou utilisent-ils l'auto-évaluation uniquement comme moyen de formation d'autres compétences ? L'explicitation de l'action n'est-elle qu'une conduite d'entretien, dirigée selon les appréciations du formateur, une stratégie pour décortiquer l'action, pour l'interpréter plutôt que d'essayer de la comprendre ? L'auto-évaluation, dans un processus de formation professionnelle, n'est-elle pas un leurre, une manipulation, le formateur tentant de reconstruire, chez le formé, ses propres représentations ? Par là, les dispositifs d'auto-évaluation mis en place ne sont-ils pas piégés ? L'antinomie entre pression et libre arbitre, entre demandes et attentes, ne place-t-elle pas les pratiques d'auto-évaluation dans une posture de frein à l'apprentissage, voire même d'une 'injonction paradoxale'²⁵, en décalage avec les vertus potentielles qu'elles défendent ? La lucidité est-elle condition d'efficacité ? N'y a-t-il pas, finalement, confusion entre moyen et but ? Quelle place occupent les nombreux enjeux de l'auto-évaluation, notamment sa pertinence stratégique (auto-orientation, choix...) et l'intériorisation de la norme ou du jugement externe (en conformité avec l'hétéro-évaluation), dans les pratiques mises en œuvre par les formateurs ? L'objectivité en matière d'évaluation étant inatteignable, n'y a-t-il pas conflit de loyauté à situer l'auto-évaluation dans l'évaluation, plaçant le formateur dans une position inconfortable ? L'auto-évaluation, dans le contrat de formation, n'est-elle pas dévoyée dans sa mise en œuvre (perversion, illusion...) ? Le rapport entre formateur et formé se situe-t-il du côté de la confiance ou de la défiance ? Existe-t-il des influences contextuelles sur les conceptions de l'auto-évaluation (adhésion à une culture commune) ? Par là, quelle influence la culture institutionnelle a-t-elle sur les conceptions des formateurs en matière d'auto-évaluation ?

²⁵ C'est dans la ville de Palo Alto (siège de l'Université Stanford), en Californie, que Bateson (1972) a réalisé, dans les années 50, diverses recherches anthropologiques portant sur les modes de communication des malades atteints de schizophrénie. Pour expliquer la schizophrénie, il a construit la notion de *double-bind* (double lien) : les malades ont reçu des ordres contradictoires et simultanés (injonctions paradoxales).

Cette question compose le cœur de la recherche menée par Marlyse Pillonel, qui soutient que la sollicitation à l'auto-évaluation constitue une injonction paradoxale, plaçant le formé dans une situation de double contrainte, et que l'efficacité de l'auto-évaluation s'inscrit dans ce paradoxe.

Synthétisées sous forme de deux questions très générales, ces nombreuses questions englobent le cadre conceptuel de ma recherche :

1. *L'auto-évaluation est défendue comme une pratique novatrice.
Ce présupposé est-il suffisant ? (non remis en question)
L'auto-évaluation atteint-elle les buts visés ?*
2. *Si l'auto-évaluation ne s'avérait être qu'une hétéro-évaluation intériorisée,
les pièges sociaux qui la sous-tendent la rendent-elle encore crédible ?*

Fil conducteur du travail, ces deux questions de départ ont servi de base à la construction de ma problématique de recherche. Issues de réflexions concernant les difficultés supposées d'une pratique d'auto-évaluation aboutie, dans le suivi pédagogique en stages professionnels, ces questions se voulaient résolument orientées, afin de cibler au mieux les représentations des personnes interrogées. C'est appuyé sur ces premières interrogations que le canevas de questions des entretiens exploratoires a été élaboré (annexe 6 & annexe 7).

Nos conduites sont fortement déterminées par nos représentations de la réalité. N'échappant pas à cela, la pratique de l'auto-évaluation, dans le suivi de stages professionnels, renvoie non seulement aux conceptions de l'évaluateur quant à l'objet évalué, mais également à sa façon de concevoir l'auto-évaluation de l'étudiant, c'est-à-dire à la fonction prioritaire qu'il lui assigne, au rôle qu'il lui concède et à celui qu'il octroie aux autres acteurs. La fonction prioritaire attribuée par le formateur à l'auto-évaluation est révélatrice de la logique sous-jacente qui organise ses pratiques d'évaluation et, plus largement, ses pratiques professionnelles dans leur globalité. Sur la base de cette vaste réflexion, ancrée à la fois sur ma pratique de formateur et sur les contacts entretenus avec de nombreux collègues, les données qualitatives, recueillies lors des entretiens, permettent des descriptions et des explications fondées sur la richesse des notes de 'terrain', m'autorisant, en tant que chercheur impliqué, au dépassement d'*a priori* perceptifs et interprétatifs initiaux. Si j'ai opéré un choix thématique qui m'amène à traiter une problématique quelque peu en deçà de celle qui se dégage des questions de départ exposées, c'est qu'il m'a paru utile, autant qu'intéressant, dans une première approche de l'ample thématique de l'auto-évaluation en formation professionnelle, d'analyser, pour commencer, les conceptions qui sous-tendent les pratiques d'auto-évaluation, mises en place par les formateurs dans le suivi des stages professionnels de leurs étudiants en soins infirmiers et en enseignement primaire.

Je suis bien conscient que le lecteur risque d'être quelque peu frustré de ne trouver, dans mon étude, des réponses qu'à un nombre limité des questions énoncées précédemment. Je tenais toutefois à exposer, dans ce premier chapitre, le parcours qui m'a amené à circonscrire la thématique de la présente étude.

1.4 *Présentation des institutions d'étude*²⁶

Réaliser une recherche centrée sur les conceptions de l'auto-évaluation dans la formation en enseignement primaire et en soins infirmiers, c'est forcément prendre en considération les institutions dans lesquelles s'actualise cet objet d'étude, les caractérisant et les situant, afin de les problématiser.

Les deux écoles prises en compte, d'une part, l'école du personnel soignant (EPS), et, d'autre part, l'école normale d'enseignants primaires (ENI), se caractérisent par des cultures différentes de formation et d'établissement. Cette section a pour intention de présenter succinctement ces cultures, inscrivant les deux institutions dans le contexte, tant fédéral que cantonal ou régional, de la formation professionnelle.

1.4.1 *De l'école du personnel soignant à la haute école de santé de Fribourg*

Depuis 1907, l'EPS de Fribourg a en charge la formation des infirmiers et des professionnels auxiliaires en soins généraux. Première école d'Etat de Suisse, l'école d'infirmières, sa première appellation, a toujours été indépendante administrativement, financièrement et géographiquement, de toute structure hospitalière (Nadot, 1992). Y travaillent des enseignants-formateurs ayant tous une formation d'infirmiers et une expérience dans le domaine des soins. Une tradition de recherche est instaurée, depuis le début des années 1990, au sein de l'institution. En 1993, l'EPS a mis en œuvre un plan d'études visant l'atteinte des objectifs généraux de fin de formation édictés par la Croix-Rouge suisse (prescriptions CRS du 1.1.1992²⁷). Au nombre de cinq, ces objectifs, appelés 'fonctions Croix-Rouge' ou 'normes Croix-Rouge', sont présentés dans leur formulation générale en annexe 1.

C'est à l'automne 2002 que l'EPS a transformé sa filière de formation en soins infirmiers en une haute école spécialisée santé-social (HES-S2), devenant la haute école de santé de Fribourg (HEdS-FR). Cette nouvelle institution dispense une formation professionnelle d'une durée de quatre ans, essentiellement axée sur la pratique. Outre la formation initiale des professionnels du domaine de la santé (infirmiers...), elle a également pour tâche la promotion de la recherche appliquée et le perfectionnement continu. Préparant les futurs spécialistes de la santé à des professions caractérisées par la complexité et l'imprévisibilité, cette filière de formation a pour intention forte de privilégier une perspective interdisciplinaire et polysectorielle, en développant des liens étroits avec les lieux de pratiques professionnelles. Outre sa filière HES, l'EPS a en charge la formation des assistants en soins et en santé communautaire, des aides-soignants et des techniciens en salles d'opérations. L'EPS constitue l'un des sites de formation de la HES santé-social romande pour la filière en soins infirmiers. La Suisse compte en tout dix-huit sites HES santé-social, regroupant les formations des domaines de la santé (infirmiers, hommes 'sages-femmes', ergothérapeutes, physiothérapeutes, diététiciens, techniciens en radiologie médicale...) et du social (assistants-sociaux, éducateurs, animateurs socioculturels, psychomotriciens...).

²⁶ En annexe 17, le lecteur trouve une présentation générale du système scolaire suisse.

²⁷ CRS (Croix-Rouge suisse) (1992). *Prescriptions relatives aux formations de niveau diplôme en soins infirmiers à l'usage des écoles reconnues par la Croix-Rouge suisse*. Berne : CRS.

1.4.2 De l'école normale d'enseignants primaires à la haute école pédagogique de Fribourg

Chargée, depuis 1859, de la formation générale et professionnelle des enseignants primaires, l'ENI de Fribourg a fermé ses portes en été 2003, pour laisser place à la haute école pédagogique de Fribourg (HEP-FR). Ouverte en automne 2001, cette nouvelle institution a notamment pour tâche la formation professionnelle initiale des enseignants des niveaux préscolaires et primaires. Dans cette tâche, elle collabore étroitement avec l'université de Fribourg qui a la responsabilité de la formation initiale des enseignants des degrés secondaires I & II²⁸. La HEP-FR est également chargée de la formation continue des enseignants de la scolarité obligatoire et du secondaire II. De concert avec le département des sciences de l'éducation de l'université de Fribourg, elle occupe des fonctions de recherche, de ressource et de développement. La HEP-FR accorde une large place à la pratique professionnelle et à une dimension interdisciplinaire de la formation. Réparties sur seize sites, les HEP suisses coopèrent avec d'autres institutions de formation professionnelle, notamment avec les HES suisses.

La HEP-FR forme les enseignants en trois ans pour les titulaires d'une maturité fédérale, et en quatre ans (en règle générale un an de cours préparatoire, suivi d'un examen d'admission et trois ans de HEP) pour les titulaires d'un diplôme EDD²⁹, d'un diplôme d'une école supérieure de commerce, d'une maturité professionnelle ou d'un CFC³⁰. Les écoles normales fribourgeoises formaient les enseignants, au terme de la scolarité obligatoire déjà, en cinq ans pour le primaire (ENI) et en quatre ans pour le préscolaire (ENII³¹). Inscrites dans le secondaire II, ces deux institutions répondaient, avant tout, à une visée de formation générale, peu orientée vers l'articulation théorie-pratique, si ce n'est d'un point de vue purement pragmatique, non réflexif, la recherche n'y ayant aucune place. Or, en 1977 déjà, un postulat, émanant du Grand Conseil fribourgeois (pouvoir législatif) demandait au Conseil d'Etat (pouvoir exécutif) d'étudier la question de la formation des enseignants des degrés pré-scolaires et primaires, posant le problème de l'existence même de l'école normale, s'interrogeant sur l'opportunité de séparer totalement la formation de culture générale de la formation professionnelle, en recourant, pour l'une, au collège, et, pour l'autre, à un institut pédagogique.

²⁸ Le secondaire I s'étale de la septième à la neuvième année de scolarité obligatoire (voire déjà de la cinquième ou sixième année dans certains cantons) et recouvre les trois années du cycle d'orientation (voire quatre à cinq pour certains cantons) qui font suite aux six ans de l'école primaire. Le secondaire II correspond à un niveau de formation de culture générale conduisant à la maturité fédérale (trois à quatre ans selon les cantons) ou aux diplômes délivrés par les EDD (écoles de degré diplôme) (trois ans).

²⁹ Les écoles de degré diplôme (EDD) sont des institutions de formation de culture générale, issues des anciennes écoles para-médicales qui préparaient les étudiants à suivre, ensuite, des formations aux professions de la santé et du social. Sur une durée de trois ans, ces écoles dispensent des formations pré-professionnelles centrées essentiellement sur les professions à vocation sociale.

³⁰ Le certificat fédéral de capacité (CFC) est un certificat professionnel qui est décerné par les écoles professionnelles, au terme de un à cinq ans de formation. Ce type d'instruction privilégie l'apprentissage auprès de professionnels en entreprises, accompagné de cours d'une à deux journées par semaine en écoles professionnelles. Moyennant des cours théoriques complémentaires et un travail personnel d'étude, les candidats au CFC peuvent également obtenir une maturité professionnelle qui leur permet d'entrer dans les HES et HEP. Un CFC⁺, obtenu au terme d'une durée de formation minimum de trois ans, suivi d'une expérience professionnelle de plusieurs années, permet l'entrée dans une HES ou une HEP.

³¹ La présente étude prend en compte uniquement l'ENI, l'ENII ayant été, jusqu'en juin 2003, une institution de formation professionnelle à part entière, au contexte différent.

Les plans d'études³² de l'ENI (1992), institution sur laquelle porte l'étude, définissent des objectifs généraux de formation (annexe 2) ; ils se centrent exclusivement sur les contenus à enseigner par discipline. Devant assurer à la fois une formation de culture générale, permettant notamment l'entrée à l'université pour les enseignants de la filière primaire, et une formation professionnelle, les écoles normales se composaient de deux catégories distinctes de formateurs : d'une part, les enseignants de culture générale, dont l'enseignement était centré sur l'acquisition des savoirs de base exigés par les plans d'études de la maturité cantonale, et, d'autre part, les formateurs professionnels, qui assuraient la formation initiale en enseignement. Cette deuxième catégorie se composait essentiellement de formateurs ayant eu une expérience d'enseignement de plusieurs années aux niveaux pré-scolaire ou primaire.

1.4.3 Accompagnement³³ de la pratique professionnelle

Les conditions d'encadrement de la pratique ayant cours au sein des deux institutions de formation professionnelle prises en considération dans l'étude sont précisées dans cette section. Plusieurs différences inter-sites sont à souligner, différences qui ne sont pas sans incidences sur les démarches d'auto-évaluation mises en place par les enseignants-formateurs de chacun des deux établissements de formation considérés (EPS & ENI) (section 6.3.2.3).

Les futurs infirmiers sont suivis dans leur formation pratique par plusieurs formateurs de l'EPS, en fonction du service de soins dans lequel ils effectuent leurs stages professionnels. Ces étudiants ont donc affaire, durant leur formation professionnelle, d'une durée de trois ou quatre ans selon le type de diplôme (Niveau 1 ou Niveau 2), à différents enseignants-formateurs de l'école du personnel soignant de Fribourg, ainsi qu'à un accompagnant pédagogique. Enseignant à l'EPS, l'accompagnant pédagogique assume une charge de suivi de l'étudiant sur toute la durée de sa formation. Sa tâche consiste à répondre aux sollicitations du formé et à faire le point avec lui à différents moments de son parcours de formation à l'EPS. L'accompagnant pédagogique n'effectue pas nécessairement l'accompagnement en enseignement clinique de l'étudiant. Lors de chaque stage, d'une durée de trois à seize semaines selon le type de stage, les formés dépendent d'une équipe de professionnels composée de plusieurs infirmiers et de personnes provenant de différents corps de métiers de la santé. Parmi ces professionnels, il leur est attribué un référent à qui incombe la responsabilité des entretiens de co-évaluation et de l'établissement du rapport de stage. Les enseignants-formateurs de l'école du personnel soignant effectuent au minimum trois visites par stage aux étudiants dont ils ont la charge de la supervision de la pratique professionnelle. Placée en début de stage, la première visite a pour but de fixer, avec les référents de stages, les conditions d'encadrement des étudiants. La durée moyenne d'une visite d'un enseignant-formateur de l'EPS est de deux heures d'observation, suivies d'un entretien tripartite avec l'étudiant et son référent de stage d'une durée moyenne d'une à deux heures. Il arrive fréquemment que l'enseignant-formateur prenne également un temps de discussion seul avec le référent et/ou d'autres

³² Département de l'instruction publique du canton de Fribourg (1992). Ecole normale cantonale I, Section française, Plan des études (DIPAC).

³³ L'accompagnement de la formation professionnelle en situation de co-évaluation de stages, appelé également 'suivi', est entendu, dans les institutions de formation professionnelle prises en considération dans l'étude (EPS & ENI), à la fois dans son sens commun de 'conduire vers', dans une logique de contrôle en évaluation, et dans un sens 'd'être avec', dans une autre logique d'évaluation, dans laquelle le formateur agit comme personne-ressource, aidant le stagiaire à réaliser son propre chemin.

membres de l'équipe soignante, ainsi qu'un moment d'entretien seul avec le stagiaire. Il est à souligner que le suivi des stagiaires de l'EPS se différencie en fonction des besoins contextualisés, tant des étudiants que des équipes soignantes, ainsi qu'en fonction des lieux dans lesquels se déroulent les stages : hôpitaux avec leurs différents services de soins, homes pour personnes âgées, hôpitaux psychiatriques, soins à domicile...

A l'école normale I, le suivi de la formation pratique est assuré durant les deux ans de la formation professionnelle par deux enseignants-formateurs (en règle générale un par année de formation) à qui sont attribuées des tâches de mentors, de maîtres-guides. Les didacticiens disciplinaires assument, quant à eux, un suivi ponctuel de la pratique professionnelle des stagiaires, rendant au moins une visite à chaque formé durant les deux ans de sa formation professionnelle. En outre, les étudiants ont affaire à un, voire éventuellement deux maîtres de stages lors de chaque stage. Les stages sont de courte durée, de une à quatre semaines chacun. Le maître-guide assure une visite d'une demi-journée d'observation à chaque stage effectué par les stagiaires dont il a la charge de l'accompagnement. Au terme de la visite, un entretien de co-évaluation réunit l'étudiant, son maître de stage et son enseignant-formateur sur une durée moyenne d'une à deux heures.

Un autre aspect différencie le suivi de la formation pratique au sein de chacune des deux institutions de formation professionnelle : le fait que les enseignants-formateurs de l'EPS n'ont pas de séances de préparations des stages, réunissant les infirmiers des équipes recevant les étudiants en formation professionnelle, outre les séances tripartites avec les référents des stagiaires qui se déroulent lors des premières visites sur les lieux de stages. Les maîtres de stages qui accueillent les formés de l'école normale d'enseignants primaires de Fribourg bénéficient, quant à eux, de réunions de deux heures à deux jours selon le type de stage (de rentrée scolaire, en duo, en responsabilité...), d'échange et de formation avec les enseignants-formateurs afin, notamment, de planifier et de préparer les stages.

Les enseignants-formateurs des deux institutions prises en compte dans l'étude souhaitent développer une capacité d'auto-évaluation chez les étudiants qu'ils accompagnent en situation de stages professionnels. Pour atteindre cet objectif de formation, ils placent les stagiaires dans des conditions qui favorisent la prise de conscience du vécu de leur action passée, afin de leur permettre de conceptualiser ces situations. Pour réaliser cette tâche de suivi, ils font appel à divers outils et dispositifs favorisant la réflexion sur l'action vécue, tels le journal de bord, le portfolio, le dossier d'apprentissage, la vidéo-formation, l'entretien d'explicitation... Leur accompagnement repose sur des relations interpersonnelles accordant la primauté à la personne en formation, en quête d'identité et de professionnalité. A l'école du personnel soignant tout comme à l'école normale, l'accompagnement en situation de stages se caractérise par une relation réunissant un enseignant-formateur et un stagiaire en formation professionnelle, le rôle de l'accompagnateur consistant à organiser des moments de prise de distance du sujet sur lui-même et sur son action. Garant de la formation pratique, en collaboration avec les référents de stages (EPS) ou les maîtres de stages (ENI), l'accompagnateur assume des tâches d'observation et d'évaluation du stagiaire en situation de travail sur le 'terrain' de la pratique professionnelle. Responsable du suivi global de la formation, il assure une vision à long terme de l'ensemble de la formation pratique de l'étudiant, en lien avec l'institution de formation théorique. Dans cette optique, pour être efficace, l'accompagnement, tel qu'il est conçu dans ces établissements de formation professionnelle, exige une inscription dans la durée, ponctuée d'interactions périodiques et régulières entre formateur et formé. A la fois

conseiller, guide, personne de référence, personne-ressource, ‘ami critique’³⁴, médiateur entre ‘terrain’ et institution, l’accompagnateur a pour fonctions de sécuriser les étudiants sur leurs compétences, de les valoriser dans leurs apprentissages, de les confirmer dans leur évolution, de les soutenir tout au long de leur parcours de formation, de leur transmettre des feed-back utiles et constructifs, de leur proposer des défis leur donnant l’occasion de faire leurs preuves... Le formateur qui assure l’accompagnement d’un stagiaire est là pour faciliter son adaptation aux changements qu’il vit, afin de favoriser son développement professionnel et de l’amener progressivement vers le moment de la prise de fonction en responsabilité. Devant faire montre d’écoute, de compréhension et de dialogue, usant de la critique avisée, constructive et objective, le formateur articule son accompagnement à une volonté d’autoriser l’émancipation progressive du formé dans un mouvement d’autonomisation. Il gère donc un processus dialectique d’étayage et de suppression progressive des étais.

1.4.4 Tertiariation de la formation professionnelle et implications

Les deux établissements de formation professionnelle initiale, pris en considération pour l’étude, sont actuellement des institutions de formation de niveau tertiaire³⁵, non universitaire, se situant au-delà de la formation de culture générale comprenant, en Suisse, 12 à 13 années de scolarité. Dans le contexte européen de reconnaissance des diplômes, la Suisse, bien que non membre de la communauté européenne, a réformé son système de formation professionnelle, tentant d’unifier les exigences en termes de compétences professionnelles à acquérir en formation initiale³⁶. Impulsée par la Conférence suisse des directions d’écoles d’ingénieurs (CDEI), puis relayée par les Conférences suisses des directeurs de l’instruction publique (CDIP) et de l’économie publique (CDEP), cette réforme de la formation professionnelle a pour intentions : sa revalorisation en vue d’un accès à l’enseignement supérieur, le renforcement de l’adéquation entre offres de formation et besoins du monde du travail, et la garantie d’euro-compatibilité des diplômes délivrés. Pour atteindre ces objectifs, la loi fédérale sur la formation professionnelle a défini un système éducatif général, cohérent au plan suisse. Dans ce contexte, la Confédération helvétique s’est vue attribuer toute compétence en matière de formation professionnelle, exceptée pour la formation des enseignants.

³⁴ Je m’appuie ici sur une définition de MacBeath (1998) qui conçoit le rôle de l’ami critique dans une tension alliant soutien inconditionnel et critique inconditionnelle. L’ami critique doit agir avec tact et diplomatie. Pour ce faire, il doit posséder une compréhension fine du contexte dans lequel il intervient, afin de dispenser à bon escient feed-back critiques, conseils, encouragements, déstabilisations...

³⁵ Les formations de niveau tertiaire s’inscrivent dans l’enseignement supérieur (hautes écoles) qui comprend les hautes écoles spécialisées (HES) et les hautes écoles pédagogiques (HEP) (tertiaire non universitaire), les universités et les écoles polytechniques fédérales (tertiaire universitaire). Les formations HES et HEP débutent au terme de neuf années de scolarité obligatoire, suivies de trois à quatre années de culture générale pour l’obtention d’un diplôme EDD, d’un diplôme d’une école supérieure de commerce, d’un CFC⁺, d’une maturité professionnelle ou d’une maturité fédérale.

³⁶ Au niveau fédéral, la Suisse ne possède pas de ministre de l’éducation et de ministre de la santé, chacun des vingt-six cantons disposant de directeurs de l’instruction publique et de l’éducation, et de directeurs de la santé publique. Bien que la formation en soins infirmiers et en enseignement relève de la seule autorité cantonale, ces directeurs sont membres de conférences inter-cantoniales qui édictent des principes de fonctionnement des institutions de formation et de reconnaissance des diplômes délivrés, s’accordant notamment sur des standards minimaux dans la formation des diverses catégories de professionnels. Depuis 2004, les HES santé-social suisses ne dépendent plus des départements cantonaux de la santé publique, mais de ceux de l’instruction publique et de l’éducation.

Cette réforme s'inscrit dans un mouvement national de tertiarisation des institutions de formation des personnels soignants et enseignants, situant ces institutions dans la catégorie de l'enseignement supérieur (hautes écoles), au même titre que les universités et les écoles polytechniques fédérales (EPF). Ce mouvement de tertiarisation répond à un souci d'harmonisation et de cohérence au niveau fédéral, ainsi qu'à une volonté d'élever le niveau de formation générale, exprimés dans un document édictant les thèses relatives à la promotion des HEP³⁷ (1993, 1995) et dans un rapport de la HES santé-social³⁸ (1999). Cette tertiarisation a pour intention de garantir une reconnaissance internationale des diplômes, respectant les standards européens en matière de formation professionnelle. C'est, prioritairement, par la création des hautes écoles spécialisées (HES³⁹) et des hautes écoles pédagogiques (HEP⁴⁰) que la Confédération helvétique a souhaité atteindre cette euro-compatibilité. Ces hautes écoles, à l'instar des universités, s'appuient sur la convention de Bologne⁴¹ (1999, 2003) qui a été adoptée et précisée par la Conférence universitaire suisse⁴² (CUS) le 4 décembre 2003.

La tertiarisation implique de nouvelles réflexions en termes de compétences professionnelles, de formation et d'analyse du travail. La mission pour ces institutions professionnelles consiste à dispenser un enseignement axé sur la pratique de professions

³⁷ CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*. Berne : CDIP (dossier 24).

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques*. Berne : CDIP.

³⁸ HES santé-social romande, réseau romand de formation HES des domaines de la santé et du travail social (1999). *Les missions nouvelles de la HES*. Rapports finaux des groupes de travail constitués par le Groupe de pilotage opérationnel en vue de la fixation des objectifs de développement à assigner à la HES santé-social. Fribourg : EPS (document interne).

³⁹ C'est dans l'intention de répondre aux besoins du monde professionnel et économique (former des jeunes à des métiers de pointe en constante mutation, en vue d'une mobilité accrue, tant aux niveaux national qu'international, grâce à une euro-compatibilité des diplômes) que les HES ont été créées, au début des années 90, par la mise en réseaux des compétences existantes dans les anciennes écoles professionnelles. Ces hautes écoles regroupent, notamment, les domaines de la technique, de l'économie, des arts appliqués, de la santé, du social et de la musique. Complémentaires aux universités et aux écoles polytechniques fédérales, les HES sont à considérer comme des universités des métiers, collaborant avec les entreprises et le monde de la recherche appliquée. Seules les HES des professions techniques, économiques et des arts appliqués sont soumises à la Loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées (LHES) du 6 octobre 1995. Plus jeunes, les HES des professions des domaines de la santé et du social, tout en assumant les mêmes missions que leurs consœurs des domaines techniques, économiques et des arts appliqués, sont, quant à elles, régies par le droit intercantonal (Sources complémentaires d'information sur les sites *Web* des HES de Suisse romande : www.hes-so.ch et www.hes-s2.ch).

⁴⁰ Non soumises à la Loi fédérale sur les HES (1995), mais cependant intégrées dans l'accord intercantonal sur les hautes écoles spécialisées (AHES), les HEP s'inscrivent dans une orientation similaire, visant une harmonisation et une revalorisation professionnelles, ainsi que le développement d'une recherche à finalités pratiques (Source complémentaire d'information sur le site *Web* : www.hepsuisse.ch).

⁴¹ Signée, en juin 1999, par 29 pays européens, dont la Suisse, la Déclaration de Bologne vise la constitution d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Cette convention repose, notamment, sur un système de crédits (ECTS) qui mesurent le volume de travail accompli par l'étudiant au cours d'une année académique. Pour une formation à temps complet, il est fixé à une moyenne de soixante crédits par année ; un crédit équivaut à un volume d'une moyenne de trente heures de travail pour l'étudiant. Ainsi, permettant de décrire un programme de formation, ce système a notamment été conçu pour faciliter les démarches administratives des étudiants effectuant une partie de leurs études à l'étranger. Pour de plus amples informations, le lecteur se reportera aux sites *Web* de l'Union européenne (www.european.eu.int) et de la Conférence des recteurs des universités suisses (www.crus.ch).

⁴² La CUS se compose des directeurs de l'Instruction publique des cantons universitaires, de deux directeurs de l'Instruction publique de cantons non universitaires, du secrétaire d'Etat à la science et à la recherche et du président du Conseil des écoles polytechniques fédérales (EPF).

caractérisées par la complexité et l'imprévisibilité des situations, dans une perspective interdisciplinaire. Devant l'importance accrue accordée à la mobilité professionnelle, les formateurs ne peuvent plus vivre sur une autorité immuable, des acquis standardisés ou des routines apprises ; ils doivent s'adapter aux changements en examinant constamment leur profession (Maradan & Schneuwly, 2001). Dans cette visée, les hautes écoles œuvrent, prioritairement, à une maîtrise consciente des actes professionnels, pour atteindre un haut niveau de compétences. Elles souhaitent accorder aux étudiants un temps suffisant pour maîtriser des objectifs élevés de formation, en renforçant l'articulation du lien théorie-pratique, en conduisant les apprenants à analyser leurs pratiques professionnelles à la lumière des théories éducatives et en misant sur le lien formation-recherche (Rouiller, 2000). Dans cette optique, les futurs professionnels ne se réfèrent plus à des modèles absolus, mais aux résultats de l'analyse d'un environnement évolutif et à une rigueur critique. Les hautes écoles ont également pour objectif de développer la formation continue, permanente, dans l'idée du 'Long Life Learning', de l'apprentissage tout au long de la vie.

Partant de la référence aux compétences à développer, les plans d'études⁴³ des deux nouvelles institutions de formation initiale en soins infirmiers et en enseignement pré-scolaire et primaire ont adopté un paradigme socio-constructiviste comme cadre général de référence. Ce positionnement paradigmatique, centré sur la construction de connaissances à partir de savoirs situés, contextualisés, se distancie fondamentalement du positionnement positiviste antérieur, soutenant que les connaissances sont assimilées à partir de savoirs transmis.

Dans cette visée, les référentiels de compétences de ces institutions de formation professionnelle mettent en évidence l'acquisition et le développement d'une 'compétence' liée à l'auto-évaluation de l'action professionnelle (annexe 3 & annexe 4). La HES santé-social de Fribourg, secteur soins et éducation à la santé, définit neuf compétences professionnelles de base, dont une nommée : *évaluer sa pratique professionnelle afin d'ajuster, de développer et de conceptualiser ses interventions, notamment par la réflexion dans et sur l'action*. Pour sa part, le référentiel de compétences de la HEP de Fribourg, secteur enseignement préscolaire et primaire, s'organise autour de douze compétences professionnelles, dont une intitulée : *réfléchir et intervenir sur ses pratiques (praticien réflexif)*. Les plans d'études des deux établissements reposent sur une notion d'alternance entre formation théorique, en cours, et stages pratiques, sur le 'terrain' professionnel. La partie empirique de l'étude ayant été réalisée auprès de formateurs œuvrant au sein des deux institutions prises en compte avant leur transformation en hautes écoles, la suite du texte use des dénominations : école du personnel soignant (EPS), pour la haute école de santé de Fribourg (HEdS-FR), et école normale d'enseignants primaires (ENI), pour la haute école pédagogique de Fribourg (HEP-FR). Il faut préciser que les orientations prises par ces hautes écoles étaient bien connues des formateurs interrogés, la plupart faisant partie des commissions chargées d'élaborer les plans d'études de ces nouvelles institutions. Leurs propos sont donc fortement imprégnés des conceptions et orientations des HES santé-social et HEP de Fribourg, en phase de construction lors des entretiens menés pour cette étude ; ce, quand bien même leurs expériences professionnelles, au sein des anciennes filières de formation, peuvent être perçues comme ancrées dans une tradition de formation privilégiant la transmission de savoirs.

⁴³ Pour la haute école de santé de Fribourg (HEdS-FR), se référer au site Web : www.fr.ch/eps. Pour la haute école pédagogique de Fribourg (HEP-FR), se référer au site Web : www.edufr.ch/hepfr.

Chapitre 2

CADRAGE CONCEPTUEL

Ancrage de l'étude

*Eeyore est 'idiot' ; son père, lui, devient fou.
De cette folie qui menace tout éducateur face à la résistance des êtres, à leur irréductible différence, à
l'impossibilité de les circonvenir, à l'incapacité de maîtriser leur destin.
Le handicap est, ici, une forme limite de l'altérité à laquelle est confronté tout adulte qui veut aider un
'autre' à grandir. La folie, elle, est le malheur de cet adulte quand, découvrant les difficultés de l'autre à
grandir, il décide de grandir à sa place, de le faire grandir en lui.*
Philippe Meirieu

Ce chapitre s'établit sur l'approfondissement et l'élargissement des concepts constituant le cadre de l'étude. Il s'inscrit dans le prolongement des questions de départ et en parallèle aux entretiens exploratoires. La définition contextuelle des concepts-clés, en lien avec ma recherche, sert en partie de base à l'élaboration des questions de recherche et des questions d'entretiens, ainsi qu'à l'analyse et à la discussion qui en découlent. Ce cadrage conceptuel me permet de prendre en compte les divers regards auxquels je fais appel pour éclairer et situer mon travail.

Les multiples concepts définis dans ce chapitre constituent une préfiguration des données de la recherche, permettant une lecture située de celles-là. Je présente ce champ conceptuel de l'étude dans son ancrage aux contextes spécifiques de la formation professionnelle en soins infirmiers ou en enseignement primaire.

2.1 Du cadre conceptuel de la recherche

L'énonciation du cadre conceptuel dans lequel s'inscrit ma thématique d'étude, sous forme de questions et sous forme graphique (figure 2), me permet de lier celle-là, tant aux contextes institutionnels des établissements pris en considération, qu'aux cultures professionnelles régnant en leur sein.

Les domaines que recouvre l'étude sont décrits dans cette section et le recueil des données y est délimité. Le cadre conceptuel de la recherche se veut évolutif, donc modifiable au fur et à mesure de l'étude, en fonction des analyses effectuées et des résultats obtenus. Il compose une étape essentielle, servant de base à l'élaboration de mes questions de recherche et de mes démarches d'analyses.

Souhaitant relier les conceptions de l'auto-évaluation aux contextes institutionnels et aux cultures de formation, le cadre conceptuel de cette recherche se concentre, plus spécifiquement, autour des questions suivantes :

- Quelles sont les conceptions implicites, incorporées à des pratiques, et/ou explicites des formateurs ? A quoi ces conceptions de l'auto-évaluation sont-elles rattachées dans l'ensemble des représentations des formateurs ?
- Que faut-il entendre par contextes institutionnels (écoles, professions, systèmes de formation, stages...) ? Comment imagine-t-on que des contextes institutionnels puissent influencer des représentations ?
- Que recouvrent les notions d'identités professionnelles en soins infirmiers et en enseignement primaire ?
- Qu'entend-on par cultures de formation et cultures d'établissement ? Quels sont les liens entre cultures partagées et contextes institutionnels ?

L'explicitation du cadre conceptuel de la recherche, sous forme graphique (figure 2), aide à la centration des données à recueillir. Elle met en évidence les domaines de l'étude, exposant les relations — liens et influences présumés — qu'ils entretiennent entre eux. En fonction de la saisie des données, ce cadre conceptuel s'avère susceptible d'évolutions et de modifications en cours de recherche.

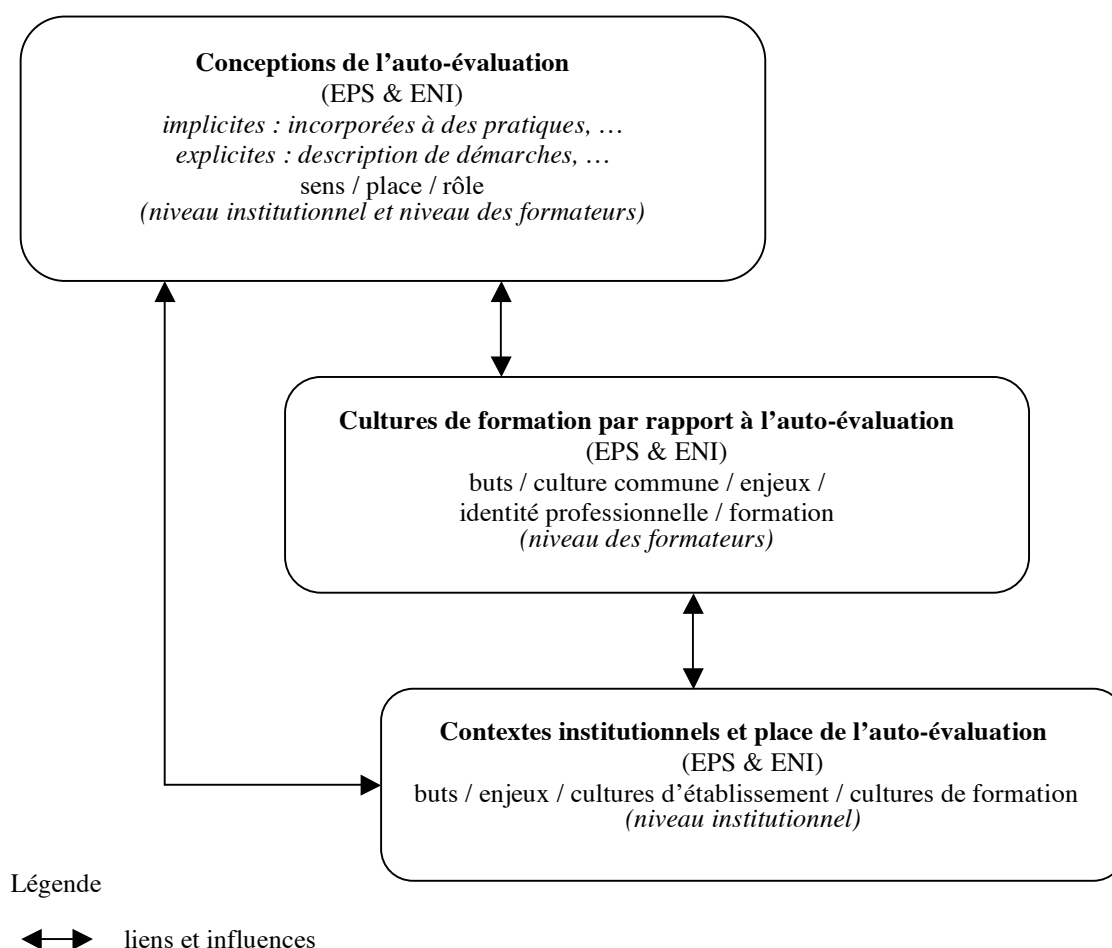


Figure 2 : Cadre conceptuel de la recherche

2.2 *Des concepts de conception et de représentation*

Le titre de cette recherche inscrit le terme de conception en son cœur. C'est à dessein que j'ai désigné ce vocable à celui de représentation, trop polysémique à mon sens. Néanmoins, fortement imbriquées, les notions de conception et de représentation (individuelle, collective, sociale et professionnelle) demandent à être examinées, afin d'en situer mon acception dans ce travail. Cette section vise à définir et à différencier ces deux concepts.

2.2.1 *De la notion de conception en tant que type particulier de représentation*

Du latin *conceptio*, de *concupere*, signifiant recevoir, concevoir, la conception est définie, dans les dictionnaires généraux, comme un acte de pensée qui s'applique à un objet existant. Elle participe à la formation d'une représentation mentale, générale et abstraite, d'un objet et permet d'organiser les connaissances dans la pensée. La conception désigne une manière de concevoir une chose et d'en juger. Elle est le lien symbolique unissant le monde mental de l'individu au monde extérieur. Au moment même où le sujet entre en communication avec autrui, il a recours à des opinions, à des jugements, à des attitudes, à des croyances et à des schémas de pensée. Ceux-là sont constitutifs de ses conceptions de la réalité. Ils vont orienter sa façon de décoder les informations et influencer sa manière d'agir. Pour Abrie (1994a), la conception compose un modèle mental composé d'entités insécables — des îlots de connaissances mobilisables pour l'action —, alors que la représentation constitue le processus et le produit d'une activité de construction, existant dans le rapport à une culture. Définie comme un ensemble de connaissances et de croyances, encodées en mémoire, que le sujet peut extraire et manipuler mentalement, la représentation doit, pour Richard (1990), être distinguée de la connaissance.

Les représentations sont des constructions circonstanciées faites dans un contexte particulier et à des fins spécifiques. (...). [Leur] construction (...) est finalisée par la tâche et la nature des décisions à prendre. (...). [Elles] sont donc très particularisées, occasionnelles et précaires par nature. (...). Les connaissances sont aussi des constructions mais elles ont une permanence et ne sont pas dépendantes de la tâche à réaliser : elles sont stockées en mémoire à long terme et, tant qu'elles n'ont pas été modifiées, elles sont supposées se maintenir sous la même forme. (...). Du point de vue du fonctionnement cognitif, la différence entre connaissance et représentation est que les connaissances ont besoin d'être activées pour être efficaces, alors que les représentations sont immédiatement efficaces (Richard, 1990, 10-11).

Dans une telle optique, les représentations varient, alors que la base de connaissances est plus stable. Seule une partie des connaissances utiles est employée. L'accès à ces connaissances représentées dépend du contexte cognitif (les pensées antérieures), du contexte verbal (la formulation) et de la situation elle-même. Pour d'autres auteurs, la représentation compose une construction mentale qui peut avoir un caractère stable ou au contraire circonstanciel, dépendant de la situation (notamment Denis & Sabah, 1993). En ce sens, le terme de 'connaissances' est alors associé à ces constructions mentales pour définir des représentations permanentes, inscrites en mémoire à long terme (Cordier, Denhière, George, Crépault, Hoc, & Richard, 1990). Charlier (1998) propose de considérer les conceptions comme un type particulier de connaissances, les différenciant, par là, des représentations occurrentes, particularisées, puisqu'ayant ce caractère de permanence, de régularité des représentations stables, à l'image des représentations sociales (tableau 1).

Tableau 1 : *Représentation et conception*

	Individuelle/Sociale	Circonstancielle/Régulière
Représentation	Individuelle	Circonstancielle
Représentation	Sociale	Régulière
Conception	Individuelle	Régulière

Tableau repris de Charlier (1998, 25) et adapté

Partant de cette prémisse, ce travail de recherche privilégie un angle d'appréhension socio-constructiviste des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs. Il s'agit d'un choix épistémologique, l'approche constructiviste ayant le mérite de reconnaître la dimension historique, évolutive et dynamique des conceptions. Cette position n'est pas anodine ; elle oriente ma manière d'appréhender et de traiter le discours des formateurs interviewés.

Les conceptions « (...) intègrent dans leur construction non seulement les dimensions de l'environnement avec lequel le sujet interagit mais aussi les dimensions de l'histoire du sujet, son passé comme son avenir, ses intentions (Charlier, 1998, 23). Ainsi perçues, elles se donnent donc à voir également dans des représentations circonstancielle, dépendantes des situations dans lesquelles elles se développent. Dans ma recherche, ces représentations s'expriment dans le discours des personnes interrogées, en réponse à mes questions d'entretien. Selon Bourgeois et Nizet (1992), ces représentations intègrent, dans leur construction, des conceptions préalables qu'elles peuvent en retour modifier. En outre, de par leur caractère individuel, les conceptions se différencient des représentations sociales, avec lesquelles elles interagissent cependant.

Portant sur un objet spécifique, présent ou absent, une conception propose donc un modèle explicatif qui correspond à une recherche de cohérence. La conception est aussi bien processus que produit, une manière de concevoir une chose que d'en juger. Sa genèse est à la fois individuelle et sociale. Dans une optique constructiviste, au contraire d'une vision objectiviste, la conception est vue comme le fruit d'une construction active, et non comme le seul reflet de propriétés pré-définies. Elle forme un tout dans lequel s'entremêlent indistinctement connaissances scientifiques, fonctionnalités sociales, croyances, idéologies, dimensions rationnelles et affectives (Giordan, 1998). Stockée en mémoire permanente, la conception a donc une certaine stabilité. Elle comprend les concepts et les modèles dont l'individu dispose pour penser un objet ou un problème. Elle est une structure de pensée qui se situe à l'origine des actions du sujet et qui fonctionne en liaison avec ses autres structures de pensée.

Pour De Vecchi et Giordan (1989), la conception est un déjà-là conceptuel, servant de modèle, de système explicatif et fonctionnel de référence. Elle sert à l'exposé des idées et du 'sens commun'⁴⁴ que l'individu a sur le monde. C'est à partir de ses conceptions que le sujet aborde de nouvelles questions, interprète les situations, acquiert d'autres connaissances. C'est à travers elles qu'il sélectionne les informations reçues, leur donne sens, les comprend et finalement les intègre. Pour Giordan (1994), acquérir une connaissance, c'est passer d'une conception à une autre, plus pertinente par rapport à la situation. Toutefois, comme je l'ai précisé précédemment, citant Charlier (1998), la

⁴⁴ J'entends ici par 'sens commun', les significations communes partagées par les membres d'un groupe social. Je rejoins Kaufmann (2004), qui n'oppose pas pensée commune et pensée scientifique, en les situant dans des champs de significations autres, évitant d'opérer une quelconque hiérarchie entre ces deux manières de concevoir la réalité.

conception ne se réduit pas à ce déjà-là conceptuel. Elle est à la fois une structure de connaissance stabilisée en mémoire permanente et une structure transitoire élaborée dans le cadre d'activités : représentation propositionnelle (langagière), imagée et opérationnelle. Elle est donc changeante, variant au cours du temps et pouvant évoluer vers une conception opposée à celle dont elle est issue. De plus, toute conception est interprétée et, par là, déformée lorsqu'elle passe d'une personne à une autre.

2.2.2 *De la notion de représentation*

Dérivé du latin *repræsentatio*, le substantif représentation signifie le fait de rendre sensible un objet absent ou un concept. Image mentale, permettant à l'individu ou à un groupe social de comprendre la réalité, de s'y situer et de s'y adapter, la représentation oriente l'action et les relations sociales. Comme je l'ai signifié précédemment en situant le terme de conception, la représentation peut être vue comme une organisation durable ou, au contraire, circonstancielle de connaissances ou de perceptions, constitutives d'ensembles de significations (tableau 1). Elle renvoie à des ensembles d'images, d'informations et de sentiments associés à un individu. En tant que structuration du paysage mental du sujet, la représentation est utilisée, généralement, par l'individu pour communiquer avec autrui, planifier et orienter ses conduites.

Notion ancienne, utilisée d'abord en philosophie, le concept de représentation est abordé, notamment par Kant (1724-1804), en liaison avec la connaissance. Pour le philosophe allemand, « (...) les objets de notre connaissance ne sont que des représentations et la connaissance de la réalité ultime est impossible. » (cité par Ruano-Borbalan, 1993, 16). Kant a généralisé l'idée que, pour connaître, il est nécessaire de s'intéresser aussi bien à l'objet étudié qu'à l'individu qui l'étudie.

Moscovici (1999) fait remonter à Simmel (1858-1918) et Weber (1864-1920) la genèse de l'idée de représentation dans le champ de la sociologie. Il attribue néanmoins à Durkheim (1858-1917) la paternité du concept même de représentation. Pour ce dernier, la représentation désigne « (...) une vaste classe de formes mentales (sciences, religions, mythes, espaces, temps), d'opinions et de savoirs sans distinction. Elle a une certaine fixité, s'agissant d'un concept, et une objectivité, puisqu'elle est partagée et reproduite de manière collective. » (cité par Moscovici, 1999, 82). Construite par un individu ou un groupe d'individus, la représentation constitue le lien avec l'environnement dans lequel elle se développe (Clenet, 1998). C'est donc par l'entremise de la notion de représentation que les aspects cognitifs et sociaux des relations, entre individu et monde, entre individu et action, et de l'individu avec lui-même, peuvent être étudiés.

Abordant la notion de représentation sous l'angle de la philosophie, Tozzi (1999) conçoit le concept comme une adhésion intellectuelle et émotionnelle à un système d'idées, d'images et de valeurs que l'individu construit de façon évolutive, par interprétation de la réalité. Cette élaboration s'effectue en fonction de l'histoire du sujet et de son insertion dans différents groupes sociaux et dans une culture déterminée. En ce sens, selon Moscovici (1984), la représentation ne s'impose pas à l'individu ; il la façonne et la partage avec autrui, qui la lui renvoie, marquée de son caractère social. L'individu est donc acteur dans le processus d'élaboration de ses représentations. Il les construit.

Perçue comme une connaissance issue d'une expérience ou comme une explication du réel, la notion de représentation s'est développée dans différents champs disciplinaires : en psychologie génétique, qui perçoit la représentation comme une interprétation du monde, au sens piagétien du développement humain ; en psychologie

sociale, qui voit dans la représentation une idée de conscience collective ; en psychanalyse, qui la définit comme une interprétation d'un phénomène ; ou encore en didactique, qui situe la représentation dans un état de connaissances antérieures à l'apprentissage. La représentation renvoie, notamment, à la place occupée par le sujet dans son contexte social, à la manière dont il en prend conscience et à la façon dont il réagit en conséquence aux situations qui se posent à lui. Elle lui permet de s'affirmer, afin de dépasser la seule répétition des valeurs qu'il a héritées du passé.

Abric (1994a) définit la représentation comme une vision fonctionnelle du monde, permettant à l'individu de donner sens à ses conduites et de comprendre la réalité à travers son propre système de références, donc de s'adapter à cette réalité et de s'y situer. Pour ce professeur de psychologie sociale, la représentation se présente comme un double système ayant, en son centre, une sorte de noyau directement associé aux normes et aux valeurs propres à une organisation sociale, et, autour de ce noyau, un système périphérique lié aux pratiques individuelles et au contexte dans lequel le sujet est immergé. Le noyau central assure stabilité et cohérence à la représentation, lui donnant sens et organisation, alors que le système périphérique place la représentation en prise directe avec la réalité. Favorisant une différenciation des représentations, les éléments périphériques se composent aussi bien de stéréotypes que de croyances. Ils ont, notamment, pour fonction d'absorber les désaccords qui surgissent entre la réalité et le noyau de la représentation. Ces deux systèmes — du noyau central et périphérique — sont présents simultanément dans une représentation, la rendant à la fois stable et mouvante (Malherbe, 2001).

Les idées, servant à l'individu à penser le monde dans lequel il vit, passent par des représentations, orientées par ses désirs et ses projets (Dortier, 2002). En ce sens, la représentation n'existe qu'en fonction d'une intentionnalité. L'intuition joue également un rôle important dans l'étude des représentations, celles-là relevant, notamment, de croyances, de préjugés, d'idées reçues ou encore de fausses évidences. La représentation n'est, cependant, pas à considérer comme une simple opinion ou un stéréotype, mais bien comme un processus actif de construction de la réalité (Moliner, 1994). Selon Moscovici (1961a), l'opinion est à la fois une formule socialement valorisée et agréée par l'individu, et une prise de position sur une problématique sociétale. Elle est une réponse simple, manifeste et ouverte à une situation complexe. Quant au stéréotype, il signale une opinion toute faite qui s'impose aux membres d'une communauté. Le stéréotype est la forme cristallisée d'une représentation, une norme sociale intériorisée. Il « (...) désigne un état de simplification des dimensions des stimuli, d'immédiateté de la réaction et parfois, de rigidité. » (Moscovici, 1961b, 632). Sans nuance, le stéréotype n'admet pas le compromis. Si Moscovici (1961a, 1961b) insiste sur cette distinction à opérer entre la représentation et l'opinion ou le stéréotype, c'est qu'il désire mettre en évidence une dimension importante de la représentation : celle de l'attitude, souvent confondue avec les notions d'opinion ou de stéréotype. L'attitude est « (...) une organisation émotionnelle, motivationnelle, perceptive et cognitive durable de croyances relatives à un ensemble de référents qui prédisposent l'individu à réagir positivement ou négativement aux objets ou référents » (De Landsheere, 1982, 194). Liée aux aspects cognitifs et socio-affectifs de la représentation, l'attitude correspond aux valeurs. Elle se développe indépendamment du savoir et elle participe à l'élaboration de la représentation. Réponse organisée à une situation complexe, l'attitude est souvent cachée et diffuse. Appartenant à l'individu, plus qu'au groupe social, elle ne se révèle, généralement, qu'au détour d'une phrase, voire d'un comportement non verbal. Pour Moscovici (1961b), l'attitude a une fonction régulatrice qui permet à l'individu de se situer par rapport à l'objet de sa représentation et d'adopter, en conséquence, le

comportement adéquat. Dans cet essai de définition, il convient, également, de distinguer représentation et idéologie. L'idéologie est un système de représentations. Elle est composée indistinctement de mythes, d'images, d'idées et de concepts ayant une existence propre et un rôle social historique (Althusser, 1972).

Une idéologie vit par la force du système conceptuel, (...), qui la soutient. [Elle] a un appareil qui la défend et en sauvegarde l'orthodoxie, tandis que la représentation (...) en est dépourvue. Pour cela, le monde de l'idéologie est un monde plus stable, réifié, tandis que l'univers de la représentation est plus diffus, mobile, toujours en changement (Palmonari & Doise, 1986, 14).

2.2.2.1 Des concepts de représentation collective et de représentation sociale.

La notion de représentation collective est très usitée en anthropologie. Elle désigne les représentations partagées par un groupe social (Durkheim, 1974). Selon Denis (1989), ce type de représentation comprend à la fois un caractère individuel et un noyau commun partagé par les individus issus d'une même culture. Elle définit un mode de pensée commune (normes ou mythes) qui régit et légitime les comportements au sein d'un groupe. Durkheim (1967a) définit le concept de représentation collective comme une forme de connaissance construite et partagée socialement. La représentation collective a une visée pratique et elle participe à l'élaboration d'une réalité commune à un ensemble social. Depuis le milieu du siècle passé, le concept de représentation a connu un renouveau, lié aux changements sociaux de cette période de l'histoire. Se sont alors posées des questions fondamentales sur le fonctionnement de la société, notamment sur le rôle des groupes et des individus. Pensé essentiellement en terme de contenu et ne laissant que peu de place aux aspects individuels, le concept de représentation collective est alors, progressivement, remplacé par celui de représentation sociale. Cette nouvelle notion repose, notamment, sur les travaux de Moscovici (1999), qui s'intéresse aux représentations comme interactions entre individus et/ou entre groupes. Le psychologue réfute le postulat selon lequel « (...) l'individu isolé manque de force » (Moscovici, 1988, 61). Il rejoint, par là, Simmel (1858-1918) qui soutient : « (...) que les faits historiques sont par essence des faits psychologiques. » (cité par Moscovici, 1988, 293). Ainsi, l'auteur, tout en renouant avec le concept de représentation collective de Durkheim, opte pour la primauté du sujet sur le social, affirmant que la représentation ne s'impose pas à la personne contre sa volonté (Rossier-Ramuz, 1999). C'est grâce à ses représentations que l'individu s'insère, en tant qu'acteur, dans son environnement social.

Etudiée tant au niveau de son contenu que de sa dynamique d'élaboration et de son évolution, la représentation sociale intègre donc à la fois des aspects individuels et des aspects collectifs.

C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. (...) [Elle est abordée] à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et l'élaboration psychologique et sociale de cette réalité (Jodelet, 1999, 53-54).

En ce sens, Clenet (1998) considère les représentations sociales comme étant à la fois produits et processus interindividuels, intergroupes et idéologiques. Elles sont reliées les unes aux autres pour constituer des dynamiques institutionnelles qui interviennent dans la construction des représentations individuelles. Les caractéristiques communes des conceptions d'un groupe social correspondent donc aux représentations sociales. Pour Clenet (1998), la représentation sociale est une création d'un système

individuel et collectif de pensée, à la fois processus (la construction des idées) et produit (les idées elles-mêmes). Elle constitue un système d'interprétation du réel par lequel le sujet interagit avec son environnement. L'individu règle, ainsi, ses conduites sur la base des représentations qu'il a élaborées dans l'interaction avec son environnement social et culturel. Lorsqu'il encode son expérience du monde, il construit des représentations qui jouent un rôle-clé dans sa compréhension et ses apprentissages. Les représentations individuelles composent un tout cohérent, personnel, servant à l'organisation des actions. Elles sont constituées de ce que l'individu a intériorisé d'une situation vécue, de ce qui fait son action et lui donne sens. « En reconnaissant que les représentations sont à la fois générées et générantes, on leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans la vision classique. Ce ne sont pas les substrats, mais les interactions qui comptent. » (Moscovici, 1999, 99).

Située à l'interface du psychologique et du collectif, « *[la représentation sociale est une modalité]* de pensée pratique orientée vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. » (Jodelet, 1984, 361). Pour l'auteure, les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation du réel, régissent les relations que l'individu entretient avec son entourage social et culturel. Elles orientent et organisent ses conduites et ses communications sociales en intervenant, notamment, dans ses processus de diffusion et d'assimilation des connaissances, dans son développement individuel, ainsi que dans la définition de son identité, tant individuelle que sociale. Dans cette même optique, Moscovici (1999) définit la représentation sociale comme un système de pensée, dont le caractère social provient de sa dimension d'échanges et de communication. La représentation sociale donne sens au réel et constitue le support d'un système de valeurs propres à l'individu et au groupe social qui l'ont construite. Les représentations sociales peuvent se concevoir comme « (...) des principes générateurs de prises de positions liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports. » (Doise & Palmonari, 1986, 85).

Les représentations sociales fonctionnent comme des clichés qui réduisent la réalité complexe à quelques éléments saillants, servant de guides de lecture de cette réalité, aussi bien pour la décrire et l'évaluer que pour agir dans les situations problématiques qui se posent au groupe. Elles ne sont pas qu'un reflet de la réalité, mais bien une organisation signifiante qui dépend de l'environnement social, culturel et idéologique, dans lequel vit le sujet, et de la place qu'il y occupe. Selon Flament (1994), les représentations sociales sont consensuelles et marquées par de fortes différences interindividuelles ; l'homogénéité d'une communauté n'étant pas définie par le consensus entre ses membres, mais par le fait que leurs représentations s'organisent autour du même noyau central, du même principe générateur du sens qu'ils attribuent aux situations auxquelles ils sont confrontés. Du point de vue de l'auteur, la transformation d'une représentation dépend, avant tout, d'une modification des pratiques sociales.

L'étude des représentations exige l'analyse de ce qui, dans les conceptions déclaratives et procédurales, est représentation sociale, à savoir régulation du système cognitif par le métasystème social, de ce qui est conforme aux connaissances scientifiques, ou de ce qui relève des croyances, de l'idéologie (Clément, 1994). Produit de l'interaction sociale, malgré le fait que l'individu soit à l'origine de leur élaboration, les représentations sociales créent une interdépendance entre le sujet et son groupe social d'appartenance. Situées à l'interface entre les perceptions et les comportements de l'individu, elles participent à la construction de son expérience.

2.2.2.2 De la notion de représentation professionnelle.

Les représentations sociales ont une importance-clé dans la constitution des groupes sociaux, dans le sens qu'elles créent et renforcent les liens entre les membres d'une communauté. Ainsi, tant les formateurs en soins infirmiers que les formateurs en enseignement primaire ont besoin de représentations sociales partagées, du fait qu'elles caractérisent leur groupe professionnel d'appartenance. Dans cette optique, les représentations professionnelles constituent des représentations sociales, collectivement construites et partagées par des groupes d'individus relevant d'une même profession. « Il ne s'agit pas d'un savoir de sens commun ou de pensée naïve car les professionnels ont un rapport de connaissance, d'action et d'implication avec leurs activités professionnelles qui les différencie des autres catégories de la population. » (Blin, 1997, 83). L'étude des représentations liées à une profession informe sur la façon dont les individus et leurs groupes sociaux d'appartenance construisent leurs identités et se forgent un savoir pratique, leur permettant de s'orienter dans leurs interactions professionnelles.

Le système de représentations situe le rapport d'un individu à son travail et à sa pratique, c'est le modèle explicatif, la grille de lecture, (...), qui lui permettent de donner un sens, (...) aux activités qu'il effectue et à l'environnement qui l'entoure (Blin, 1997, 67).

Selon l'auteur, les individus et les groupes professionnels se situent dans leur travail par l'appropriation de la situation complexe dans laquelle ils œuvrent et au travers du sens qu'ils attribuent à cette situation, ainsi que par leurs systèmes de représentations sociales liés à leurs activités professionnelles. Au sein d'un même champ professionnel, les groupes sociaux, de par leurs statuts professionnels distincts, développent des représentations différentes des mêmes objets professionnels. Ainsi, dépendantes du statut des acteurs, les représentations professionnelles sont plus riches que les représentations sociales communes de la profession. Le professionnel possède une représentation de son métier, intégrée à son système de représentations professionnelles, alors que les autres catégories d'acteurs n'ont que des représentations sociales communes de la profession. En cas de changement de statut professionnel, ou de modifications importantes des conditions de travail, les représentations professionnelles des individus ou des groupes sociaux, leur engagement et leur implication s'en trouvent affectés.

Les représentations professionnelles sont des instances de référence, (...), au service des interactions acteur-contexte professionnel et sont liées à des situations spécifiques productrices de sens. Les représentations sont d'autant plus riches et complexes que les sujets qui les construisent sont directement concernés par l'objet mais leurs éléments sont activés ou non selon le contexte donné. En conséquence, elles ne se réduisent pas à une seule dimension et le chercheur ne peut jamais en appréhender qu'une partie déterminée par sa problématique et le contexte de recueil (Blin, 1997, 87).

Fortement contextualisées, puisque s'exprimant dans un champ d'activité déterminé, les représentations professionnelles passent dans les discours et se fixent dans les pratiques. Elles s'élaborent dans des situations d'interactions professionnelles qui reflètent l'identité professionnelle de ses acteurs, tout en influant sur les pratiques des individus ou des groupes professionnels, en exerçant un rôle souvent plus important que les caractéristiques objectives des situations (Blin, 1997). L'auteur considère les représentations professionnelles comme des représentations sociales particulières, « (...) comme des connaissances sous-jacentes à des pratiques mises en œuvre dans un

contexte professionnel par des individus socialement situés. » (cité par Dréano & Gaillard, 2002, 84).

Les représentations professionnelles participent à la construction d'un savoir professionnel différent du savoir scientifique et du savoir de sens commun, puisque produit dans le contexte de l'activité professionnelle. Ce rôle joué par les représentations professionnelles permet aux individus et aux groupes professionnels de comprendre et d'agir sur la réalité.

2.2.2.3 Des fonctions de la représentation.

Sélective par essence, la représentation permet à l'individu de dépasser le conflit vécu entre la réalité qui l'entoure et son intentionnalité, de gérer la contradiction entre ce qu'il connaît de la réalité et ce qu'il en estime recevable.

Dortier (2002) souligne le fait que si une représentation s'installe et perdure dans un groupe social, ce n'est pas du seul fait du poids de l'inertie ou des habitudes de la communauté, mais également du fait qu'elle remplit d'autres fonctions que celle de décryptage du monde environnant. Déterminant essentiel de la compréhension des comportements humains et des pratiques sociales, la représentation exerce, selon Abric (1994a), des fonctions identitaires de connaissance, de compréhension et d'explication de la réalité, d'orientation et d'évaluation de l'action, de guide des comportements individuels et des pratiques sociales. A la fois informative et explicative, la représentation se situe au fondement des liens sociaux et des relations entre individus. Elle permet à un groupe social de se définir et de s'évaluer par rapport à une autre communauté. L'assise institutionnelle est, par ailleurs, un facteur de stabilité de la représentation professionnelle. La représentation exerce donc une double fonction : établir un ordre, permettant à l'individu de s'orienter et de maîtriser son environnement, et favoriser la communication entre les membres d'un groupe social, en leur procurant un code commun leur permettant de se situer dans leur histoire individuelle et groupale.

2.2.3 De la nature des conceptions des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire

Les conceptions professionnelles des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, interrogés dans l'étude, se fondent, en partie, sur des savoirs issus des sciences de l'éducation ; savoirs qu'ils transforment, adaptent, simplifient, vulgarisent, en vue d'une fonctionnalité immédiate. Ces conceptions s'appuient, tout à la fois et indistinctement, sur des prescriptions et des directives institutionnelles, sur la formation continue, sur des lectures scientifiques diverses, sur des apports de colloques et de congrès, ainsi que sur des échanges avec des collègues. Elles trouvent leurs origines non seulement dans les pratiques professionnelles des enseignants-formateurs, mais également dans des réseaux de développement professionnel au sein desquels ces formateurs côtoient des chercheurs. C'est au travers de ces multiples sources d'information et de formation, en participant à divers réseaux professionnels et en faisant appel à des démarches d'intervision, de supervision et d'entretiens d'explicitation, que s'exercent leurs fonctions d'enseignants-formateurs en soins infirmiers ou en enseignement primaire. Ils construisent, en partie, leurs compétences de formateurs par autodidaxie, au travers de leurs actions professionnelles et par la mise en œuvre de dispositifs de formation engendrant, chez eux, des prises de conscience multiples qui enrichissent et modifient, progressivement, leurs conceptions initiales (Altet, Paquay, & Perrenoud, 2002).

S'exprimant sur l'origine des conceptions professionnelles des formateurs en enseignement primaire, le directeur de l'école normale I utilise l'expression de 'stade antique de la culture orale' en soulignant le fait que les enseignants-formateurs travaillent dans l'urgence, ayant peu d'occasions pour penser et analyser les données issues de la recherche, qu'ils adaptent à leurs propres besoins, en vue d'une application immédiate. N'étant pas des chercheurs, les enseignants-formateurs interrogés, aussi bien ceux de l'EPS que ceux de l'ENI, prennent et adaptent ce qui provient de la recherche, faisant montre d'une curiosité continue, allant sans cesse voir ailleurs ce qui s'y construit, afin de se positionner professionnellement dans leurs conceptions de la formation en soins infirmiers ou en enseignement primaire (section 2.4.2). Ainsi, souvent, les enseignants-formateurs prennent ce qu'ils reçoivent de la recherche, n'en connaissant pas nécessairement les sources, construisant leurs conceptions professionnelles par vulgarisation et interprétation des savoirs savants. Pour exprimer ce cheminement des connaissances scientifiques, de la conceptualisation à l'application, Huberman et Gather Thurler (1991) parlent de diffusion sociale des connaissances. Selon ces chercheurs, la production scientifique s'achemine, graduellement, à travers les institutions et diverses structures informelles, pour finir dans une forme relativement diffuse dans les conceptions professionnelles des praticiens. En ce sens, en tant qu'acteurs dans les processus de formation des étudiants en soins infirmiers ou en enseignement primaire, et non auteurs de ces processus, les enseignants-formateurs ne conduisent pas de recherches en auto-évaluation, mais ils s'emparent d'idées qu'ils tirent de la recherche, les associant à leurs propres conceptions en faisant subir décalages, transpositions et transformations aux notions savantes sur lesquelles ils appuient leurs pratiques de formation. C'est dans ce rapport à la recherche scientifique que s'élabore, progressivement, leur 'sens commun pédagogique' qui, sans être spécialisé, n'est pas véritablement de sens commun. En effet, d'origine académique, provenant aussi bien des sciences de l'éducation que des cultures professionnelles, les savoirs et savoir-faire que construisent les enseignants-formateurs ne constituent pas de simples produits spontanés d'un groupe professionnel profane, mais bien plutôt des versions réduites des théories savantes qu'ils se sont appropriées par interprétations successives. En ce sens, dans les situations de stages, les conceptions de l'auto-évaluation élaborées par les enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement sont issues de ce processus d'émergence conceptuelle.

2.3 *Du rapport au 'terrain' de la pratique professionnelle en formation*

Les institutions de formation professionnelle en soins infirmiers et en enseignement primaire, prises en compte dans l'étude, privilégient une formation *dans, sur et par* l'action, tirant parti à la fois des apports des connaissances théoriques et pratiques.

L'expérience singulière ne produit d'apprentissage que si elle est conceptualisée, reliée à des savoirs qui la rendent intelligible et l'inscrivent dans une forme ou une autre de régularité. (...) la connaissance se développe en réseau, (...) l'apprentissage est une valeur ajoutée qui dépend du capital déjà engrangé (Perrenoud, 2001a, 50).

Dans cette orientation, la 'co-évaluation de synthèse'⁴⁵, définie par Paquay (1991) comme une participation active du stagiaire à l'évaluation de ses

⁴⁵ La co-évaluation, en situation de stages, consiste en une auto-évaluation assistée par les professionnels de 'terrain' (praticiens-formateurs) et/ou les formateurs de l'institution de formation initiale (enseignants-

compétences professionnelles, constitue un élément-clé au service de son apprentissage. Dans une même optique, Perrenoud (1991) soutient que ces synthèses éclairent le processus d'apprentissage en vue de sa régulation, pour autant qu'elles s'inscrivent dans une visée formatrice. La difficulté reste de savoir si, dans le contexte de formations professionnelles certifiées, telles que celles qui sont l'objet de cette étude, l'école du personnel soignant et l'école normale d'enseignants primaires, il est possible d'instaurer une évaluation réellement formatrice. Demeure ainsi posée la question du : « *Comment former un être libre sans le manipuler et le circonvenir à ses attentes de formateur ?* ». Pour Vial (2000a), on ne fait que repousser le problème, en passant, comme le fait l'évaluation formatrice, des critères de qualité du résultat aux critères d'efficacité des procédures de réalisation du produit. Pour le chercheur français, il est indispensable que le formé se sente concerné par l'objectif, impliqué dans une activité signifiante, qu'il participe à la construction des critères et des indicateurs d'évaluation de son action, qu'il s'approprie les règles de réalisation qu'on lui demande de respecter et, finalement, que l'apprentissage s'intègre à ses projets de formation et de vie dans leur globalité.

Dans le cadre d'une formation professionnelle, la nécessité d'un rapport au terrain s'impose presque toujours. D'abord pour permettre à celui qui va exercer une profession de repérer les caractéristiques des diverses situations qu'il sera susceptible de rencontrer, ensuite pour observer les pratiques des acteurs déjà en exercice, pour les décrire, les formaliser et les théoriser, et enfin pour s'exercer dans un rôle nouveau, dans des conditions les plus proches possibles de celles que le futur professionnel connaîtra (...) (Bouvier, 1998, 196).

Le futur infirmier ou enseignant apprend par l'intermédiaire des relations qu'il noue avec ses formateurs institutionnels, à l'école du personnel soignant ou à l'école normale d'enseignants primaires, avec ses maîtres de stages⁴⁶, et au travers des rapports qu'entretiennent les contextes de formation (EPS & ENI) et d'exercice professionnel (écoles primaires, hôpitaux, homes, institutions spécialisées...), entre eux, ainsi qu'avec les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui les caractérisent. En ce sens : « Les stages de terrain ne sont vraiment formatifs que s'ils sont l'occasion d'une analyse et d'une réflexion. » (Paquay, 2002, 136).

2.3.1 De la place et du rôle des stages en formation professionnelle

Le 'terrain' de la pratique professionnelle est considéré, par les directeurs et les enseignants-formateurs interrogés dans l'étude, comme un lieu d'exercice des compétences permettant l'observation des situations professionnelles et comme un espace d'intégration progressive des gestes du métier.

A l'école du personnel soignant, la nécessité d'une collaboration avec le 'terrain' de la pratique professionnelle, bien que jugée utile, n'a pas toujours été effective. En

formateurs). Dans l'interaction avec ses formateurs, l'étudiant est amené à dégager des priorités de formation, issues d'un échange formatif centré sur l'analyse de pratiques vécues.

⁴⁶ Les maîtres de stages assurent le suivi de la formation professionnelle pratique des étudiants de l'ENI, tout comme les référents de stages pour les étudiants de l'EPS. Aujourd'hui, ils sont appelés 'praticiens-formateurs' ou 'formateurs-praticiens' dans la HEdS et la HEP de Fribourg. Ces formateurs bénéficient de statuts et de cahiers des charges particuliers, reconnus par le DICS fribourgeois (département de l'instruction publique, de la culture et des sports). Ces personnes dépendent de la HEdS ou de la HEP de Fribourg pour leurs tâches d'accompagnement et de supervision des stagiaires en formation professionnelle. La HEP de Fribourg comprend deux catégories de praticiens-formateurs : l'une assure le suivi de la pratique en stages et l'autre assume des tâches d'enseignement-apprentissage à raison d'une journée par semaine au sein de la HEP (20 % du taux d'activité).

effet, au début des années 1990, lors de la mise en œuvre de nouvelles filières de formation, l'EPS souhaitait se démarquer des lieux de stages dans lesquels certaines formations professionnelles, qu'elle venait de reprendre, avaient lieu. Cette volonté affichée, de distinguer clairement institution de formation (EPS) et lieux de stages (hôpitaux pour la majorité), semblait nécessaire pour faire face aux rapports de défiance qu'ils entretenaient alors. Selon son dernier directeur, en poste avant sa transformation en HES santé-social, l'école du personnel soignant de Fribourg a toujours largement influencé les services de soins des différents lieux de stages professionnels. Cette influence visait l'acquisition d'un langage commun entre les différents partenaires de la formation initiale en soins infirmiers, enseignants-formateurs de l'EPS et équipes des services de soins infirmiers. Au vu de la diversité des professionnels impliqués, ce langage commun se voulait d'accès facile, afin que chaque partenaire, responsable de la formation du stagiaire, puisse aisément en faire usage, être compris et comprendre l'autre. Ce directeur, retraité depuis l'automne 2001, considère aujourd'hui que c'est plutôt l'inverse qui se produit dans les HES santé-social, les lieux de pratiques professionnelles exerçant une influence forte sur ces dernières. A son avis, sans une articulation entre deux lieux d'apprentissage, l'un centré sur la réflexion théorique et l'autre sur la pratique, la formation ne sert à rien. En outre, l'exercice professionnel passe obligatoirement par le travail des situations de soins. Ainsi, l'idée qui prévalait au sein de l'école du personnel soignant, tout comme d'ailleurs aussi à l'école normale d'enseignants primaires, au moment des entretiens que j'ai conduits avec les enseignants-formateurs, consistait à favoriser le transfert théorie-pratique, tout en permettant au stagiaire de naviguer dans les différents services de soins. Ces stages de formation professionnelle avaient, notamment, pour visée de confronter un idéal théorique, défendu en formation académique, à la réalité pratique des services de soins. Leur objectif premier était la prise de contact avec les conditions d'exercice du métier, au travers d'une sensibilisation, d'une observation et d'un accueil au sein d'un milieu professionnel, par une pratique accompagnée, permettant au formé de prendre certaines initiatives et responsabilités contrôlées en milieu protégé, de s'intégrer dans une équipe et finalement de prendre en charge, progressivement, les diverses composantes du métier en situation réelle.

A l'EPS, au moment des entretiens que j'ai conduits pour cette étude, l'évaluation des différents stages — des stages de sensibilisation aux stages en responsabilité — se composait d'une période d'apprentissage, évaluée formativement, suivie d'une évaluation certificative, qui avait lieu au terme de chacune des trois années de formation. Ces évaluations étaient placées sous la responsabilité des référents de stages et des enseignants-formateurs, qui réalisaient celles-là en se basant sur des critères communs provenant de l'école du personnel soignant. Selon les lieux de stages, les enseignants-formateurs effectuaient leurs observations sur une période pouvant s'échelonner entre une heure et une demi-journée de travail.

A l'école normale d'enseignants primaires, seul un stage d'une semaine, le premier effectué en dernière année de formation, faisait alors l'objet d'une évaluation formative. Réalisés dans les différents degrés de la scolarité primaire, tous les autres stages étaient sujets à une évaluation certificative de la part des maîtres de stages, des enseignants-formateurs et des didacticiens disciplinaires. Du point de vue du dernier directeur de l'ENI, aujourd'hui pensionné, ces diverses évaluations certificatives s'effectuaient sur la base d'une impression générale, en partie pondérée par une grille critériée d'analyse de la pratique professionnelle, construite par les enseignants-formateurs et les didacticiens de l'institution de formation initiale. Au terme de chaque période de stage, les maîtres de stages remettaient à l'école normale I un rapport

certificatif, construit sur un ensemble de critères communiqués par les enseignants-formateurs. Ces derniers, tout comme leurs collègues enseignant les didactiques disciplinaires, sont passés, progressivement, de l'évaluation certificative d'une leçon à l'évaluation certificative d'un demi-jour de classe, prenant en considération aussi bien la gestion, le fonctionnement et les relations, que la réalisation des différents cours dispensés.

C'est dans l'optique d'une imbrication théorie-pratique, du passage d'une 'alternance juxtapositive'⁴⁷, cloisonnée, sans lien entre le 'terrain' de la pratique professionnelle et celui de la formation en institution, à une 'alternance intégrative', articulant fortement les deux lieux de formation, le travail réel et le travail prescrit, que disent œuvrer les personnes interrogées dans cette recherche. D'ailleurs, cette visée semble être la voie privilégiée tant par la HEdS-FR que par la HEP-FR, toutes deux en construction au moment de l'enquête.

Un des défis majeurs, pour le stagiaire en soins infirmiers ou en enseignement, est d'assumer son identité: devenir ce qu'il est déjà, non plus un étudiant, mais un infirmier ou un enseignant. En effet, dans une formation en alternance, le formé doit naviguer constamment entre un statut d'étudiant, lorsqu'il est à l'école, et un statut de professionnel, lorsqu'il se trouve sur le 'terrain' de la formation pratique. Dans ces conditions, il éprouve souvent de la difficulté à tenir un discours sur sa pratique, à modéliser ce qui rend compte de son action, à investir dans sa pratique des concepts théoriques pour formaliser ses actes professionnels. Une conception socio-constructiviste de l'auto-évaluation en formation professionnelle, ayant pour but de développer chez l'apprenant des conduites réfléchies et autonomes, au travers de son implication active, devrait permettre, de l'avis des directeurs et des formateurs interrogés dans l'étude, de parer à ces difficultés. De leur point de vue, dans une perspective dynamique de l'apprentissage professionnel, l'auto-évaluation constitue l'aboutissement d'un processus de formation interactive entre le formé et ses formateurs.

2.3.2 *Du maître de stage au praticien-formateur*

Combattant la distinction entre formation académique et formation pratique, qui avait cours au sein des anciennes institutions de formation professionnelle (EPS & ENI), les hautes écoles (HEdS-FR & HEP-FR) deviennent des partenaires à part entière des lieux de stages dans la formation des étudiants en soins infirmiers et en enseignement. Dans la mise en place de ce partenariat dans l'action de formation, il faut souligner la difficulté que rencontrent les praticiens-formateurs du fait de leur double appartenance, à la fois professionnels des soins infirmiers ou de l'enseignement et formateurs aux professions de la santé et de l'enseignement. Ils ont affaire à un problème identitaire, leur demandant de construire une nouvelle identité professionnelle pour devenir des partenaires des enseignants-formateurs des établissements de formation initiale, tout en exerçant dans deux institutions. Demeurent cependant,

⁴⁷ Je fais référence, ici, à une typologie fondée sur la notion de formation par alternance développée par Lerbet (1993) qui, associant une approche systémique et une dimension institutionnelle, propose un modèle affilant cognition et institution. L'auteur distingue l'alternance 'juxtapositive', qui met en place des espaces-temps d'apprentissages distincts les uns des autres; l'alternance 'associative', qui reconnaît l'influence du 'terrain' sur la formation académique institutionnelle; et l'alternance 'copulative', qui accorde au formé un certain pouvoir dans les relations qu'il tisse entre le 'terrain' de la formation pratique et celui de la formation académique. Selon Clavier (2004), l'alternance 'copulative', qu'il nomme 'intégrative', permet au stagiaire de passer d'un statut de 'consommateur' de savoirs à un statut de 'producteur' de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

aujourd'hui, des rapports hiérarchiques aux contours encore flous, les praticiens-formateurs étant encore considérés, peut-être inconsciemment, comme des formateurs de seconde zone par leurs collègues enseignants-formateurs dans les hautes écoles (HEdS-FR & HEP-FR), leurs places dans la formation n'étant pas clairement déterminées. Par exemple, les praticiens-formateurs ne collaborent généralement pas à l'élaboration des plans d'études et des programmes de formation. Cependant, les hautes écoles souhaitent que ceux-là soient considérés comme des professionnels à part entière, et non seulement comme des hôtes se bornant à prêter leur réalité professionnelle aux étudiants en formation, tel que c'était le cas pour les maîtres de stages de l'EPS et de l'ENI.

En devenant des partenaires de la formation initiale en soins infirmiers ou en enseignement primaire, les praticiens-formateurs et les enseignants-formateurs devraient pouvoir développer, progressivement, une culture de formation commune, fondée sur des conceptions professionnelles partagées. Dans cette orientation, ils se retrouvent associés tant dans la conception que dans l'évaluation et la régulation des dispositifs de formation. Ce partenariat les conduit à repenser la transposition didactique à partir de la réalité de leurs professions respectives. Ainsi, ils sont amenés à penser l'alternance comme une modalité constante des parcours de formation professionnelle en soins infirmiers ou en enseignement primaire.

2.3.3 *Des liens entre apprentissage et pratique professionnelle*

Les processus qui interviennent dans l'apprentissage d'une pratique professionnelle sont de différents ordres :

- (1) l'apprentissage *par* l'action (notamment Yinger, 1987) ;
- (2) la réflexion *dans* et *sur* l'action (notamment Schön, 1994 ; Zeichner, 1994) ; et
- (3) l'interaction avec les pairs et les futurs collègues (notamment Clark & Lampert, 1986 ; Huberman, 1986).

Je m'appuie, ici, sur une synthèse d'écrits scientifiques sur l'apprentissage en enseignement, établie par Charlier (1998). Ces recherches de référence peuvent, à mon avis, aisément être étendues à l'apprentissage en formation, et donc à l'étude des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, s'agissant de deux populations enseignantes travaillant en accompagnement de pratiques professionnelles.

(1) Apprendre *par* l'action exige, pour le formé, de s'impliquer, donc d'adopter une posture d'acteur face à un projet professionnel. Yinger (1987) compare ce type d'apprentissage à celui d'une langue, celle de la pratique en l'occurrence. Ainsi, par une sorte d'isomorphisme, c'est grâce à l'appropriation des mots, des schèmes d'actions et des attitudes propres au langage de la pratique que le sujet apprenant développe des aptitudes nouvelles, appuyées sur des connaissances instrumentales contextualisées dans le cadre de son action.

(2) Apprendre par la réflexion *dans* et *sur* l'action permet de *dé*-construire l'acte professionnel afin de l'analyser, en faisant appel aux connaissances pour comprendre et transformer une pratique. Pour Perrenoud (2001b), cette réflexion consiste en une activité mentale, partiellement consciente, usant de savoirs déclaratifs et procéduraux comme grilles de lecture des situations complexes d'apprentissages.

Très valorisé dans les institutions actuelles de formation professionnelle en soins infirmiers et en enseignement, prises en compte dans l'étude (HEdS-FR & HEP-FR), ce type d'apprentissage prend appui sur une interconnexion entre formation et pratique. « La compréhension et l'amélioration de ses pratiques démarreraient d'une réflexion à propos de sa propre expérience. » (Charlier, 1998, 69). Cependant, l'auteure remet en question cette conception de l'apprentissage professionnel, notamment le postulat soutenant que les structures cognitives du formé influent sur ses pratiques, arguant l'insuffisance de vérifications de l'efficacité d'une telle perspective.

Crahay (1994) propose de prendre appui sur le courant constructiviste pour tirer parti de ses apports dans l'interaction entre conceptualisation et empirisme. Pour le chercheur, il n'y a pas de réflexivité sans action. Celle-là exerce donc un rôle moteur dans la démarche réflexive. Ainsi, « [la] réflexion *dans* et *sur* l'action (...) » n'impliquerait pas 'automatiquement' un changement de pratique mais se construirait notamment à partir de l'expérience de pratiques nouvelles pour éventuellement les enrichir en retour. » (Charlier, 1998, 71). L'auteure souligne le fait que l'apprentissage se réclame d'un processus continu, se poursuivant tout au long de la carrière professionnelle.

(3) Apprendre par l'interaction avec les pairs, ou de futurs collègues, se réalise dans une relation tant affective que cognitive. Ce type d'apprentissage est souvent privilégié par les formateurs pour des raisons d'accessibilité des pairs, de sécurité pour les formés qui partagent, souvent, les mêmes points de vue que leurs collègues ou que leurs praticiens-formateurs, et de validité, puisque les professionnels sont des personnes d'expérience qui vivent quotidiennement les situations de travail. Cependant, pour Charlier (1998), cet apprentissage professionnel se réduit souvent à des recettes, des savoir-faire transmis, plutôt qu'à une véritable construction par confrontation.

L'auto-évaluation, demandée aux étudiants en soins infirmiers et en enseignement primaire par les enseignants-formateurs avec lesquels je me suis entretenu dans cette étude, s'apparente à une pratique réflexive menée en situation de co-évaluation de stages, et non à une démarche d'analyse de pratiques menée collectivement, généralement en institution de formation académique.

2.3.4 De la notion de pratique réflexive en formation

Dans une orientation philosophique, Sartre (1996) définit la réflexivité comme une opération réfléchie de la conscience sur elle-même : le cogito⁴⁸. Pour l'auteur, la conscience réfléchissante n'existe que s'il y a une conscience réfléchie. C'est dans la phrase : « *Je est un autre.* » (Rimbaud, 1984), que s'exprime, selon Sartre, l'attitude réflexive. Or, si le 'Je' apparaît à l'occasion d'un acte réflexif, se donnant à voir à travers la conscience réfléchie, 'se connaître' demande de prendre sur soi le point de vue d'autrui, aussi imparfait qu'il soit. Dans une orientation psychopédagogique, Dewey (1909) est le premier à utiliser l'expression de 'pensée réflexive' pour désigner un raisonnement conscient de ses causes et de ses conséquences, en opposition à une pensée spontanée, irréfléchie. Pour Morin (1990), la pratique réflexive requiert une capacité à réfléchir *par* et *pour* soi-même. « L'apprentissage de l'auto-observation fait partie de l'apprentissage de la lucidité. L'aptitude réflexive de l'esprit humain, qui le

⁴⁸ Le sujet pensant est condition et origine de sa propre pensée. Tiré du latin *cogito, ergo sum*, le cogito est le : « *Je pense.* » du célèbre argument philosophique : « *Je pense, donc je suis.* », étudié, notamment, par Descartes, Husserl et Kant.

rend capable en se dédoublant de se considérer lui-même, cette aptitude (...) devrait être chez tous encouragée et stimulée. » (Morin, 1999, 57).

La posture réflexive est une composante de l'identité du professionnel, de son habitus, de son rapport à son métier. Elle se situe au cœur d'une démarche de formation professionnalisante qui s'acquiert *par* et *dans* la pratique (Altet, 1996b). Cette posture exige une capacité de mise à distance et d'analyse de ses actes professionnels. Observer, interroger, analyser, chercher à comprendre composent une démarche réflexive qui, grâce au recul qu'elle réclame, permet au formé d'atteindre l'intelligibilité de son action professionnelle. Démarche dialogique de distanciation, la pratique réflexive permet d'élaborer un savoir d'expérience issu de la pratique professionnelle.

La réflexivité est source d'apprentissage, de régulation et d'adaptation de l'action. En ce sens, privilégiée actuellement dans les formations aux 'métiers de l'humain', la pratique réflexive demande de porter un regard critique sur le réel, un regard porteur de questionnement. Il s'agit, pour atteindre la maîtrise, de prendre conscience de ses actes professionnels, de passer du pré-réfléchi au réfléchi, d'explicitier l'inconscient pratique⁴⁹ en adoptant une posture réflexive. Pour Perrenoud (1996d), l'explicitation est formatrice, du fait qu'elle permet au formé de prendre conscience de son fonctionnement dans l'interaction qu'il noue avec ses formateurs, interaction autorisant l'accès à une certaine expertise. La réflexion sur la pratique a pour but ultime la formation de professionnels capables de s'auto-réguler en cours d'action.

Un praticien est réflexif – au sens de Schön – lorsqu'il prend sa propre action comme objet de sa réflexion. Les traducteurs québécois de Schön ont d'ailleurs fait le lien avec le concept piagétien d'abstraction réfléchissante. Piaget introduit cette idée pour expliquer la genèse de la logique « naturelle » du sujet par formalisation des structures de son action. L'abstraction est alors réfléchissante au sens où un sujet se réfléchit dans un miroir. Le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre comment il s'y prend, et parfois pourquoi il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré (Perrenoud, 2002b, 3).

Le praticien réflexif est capable d'objectiver ses pratiques, de les partager avec ses pairs ou ses formateurs, afin de les améliorer en vue d'accroître leur efficacité et, par là, son expertise professionnelle.

La pratique professionnelle est à considérer comme une instance de production de communication ainsi que de transformation de connaissances et de compétences professionnelles ; elle est un espace de formation (Tardif, Lessard, & Gauthier, 1998). Pour ces auteurs, la théorie, l'innovation et le regard critique sont les ingrédients essentiels de la formation d'un praticien réflexif, capable d'analyser ses actes professionnels en vue de les modifier. En ce sens, Paquay et Sirota (2001) défendent la nécessité de mettre en place, en formation professionnelle, des dispositifs favorisant un va-et-vient entre pratique et théorie. Dans ce processus de formation, le formateur agit comme un médiateur dans l'articulation entre pratique, théorisation et retour à la pratique. Le formé entre dans l'intelligibilité de ses actes professionnels grâce à un travail de médiation avec ses enseignants-formateurs et ses praticiens-formateurs. « La posture et la compétence réflexives ne garantissent rien, mais elles aident à analyser les dilemmes, à construire des choix et à les assumer. » (Perrenoud, 2001a, 53).

⁴⁹ Le travail sur soi et son habitus confronte à un inconscient particulier, que Piaget (1964) qualifie de pratique. L'inconscient pratique correspond aux connaissances pré-réfléchies du sujet, qu'il possède sous une forme non conceptualisée, antérieure à la transformation qui caractérise la prise de conscience. C'est par la prise de conscience de ses postures, de ses attitudes et de ses gestes non délibérés, que le sujet autorise le passage du pré-réfléchi au réfléchi, d'un inconscient pratique à des représentations explicites. Le non-conscient est donc conscientisable.

Schön (1994) parle de construction de l'activité professionnelle en contexte, à partir des caractéristiques particulières et des contingences des situations de travail, le praticien réflexif étant capable de s'adapter et de concevoir de nouvelles démarches d'action. « Analyser, c'est ainsi construire des données à partir de faits existants, c'est mettre en relation les divers éléments des actions faites, (...), les situer dans un réseau de sens, et c'est en interpréter les interactions. » (Altet, 1996a, 18).

La formation réflexive n'est pas de l'ordre du savoir, mais du rapport au savoir, du regard sur l'action, de la posture critique et de la compétence professionnelle (Perrenoud, 2001b). Avant d'exprimer des savoirs, ces éléments sont d'abord des processus de régulation de l'action, adossés sur des orientations, des raisonnements, des interprétations, des schèmes de pensée. Certains de ces savoirs en devenir sont implicites ; ce sont des constructions, liées à l'expérience analysée et réinvestie dans l'action. En ce sens, pour Perrenoud (2001c), la réflexion *sur* l'action ne s'appuie pas nécessairement sur des savoirs.

Le praticien réflexif se prend pour l'objet de sa réflexion, réfléchissant à son action, à sa manière de la conduire, l'analysant de façon critique, se mettant à distance et essayant de la comprendre, sans tomber dans la justification à tout prix. Il analyse son acte professionnel de manière constructive, dans l'espoir de réinvestir les connaissances construites dans l'action analysée, sans tomber dans l'auto-flagellation.

(...) la pratique réfléchie, comme pratique de formation, se confond avec la démarche clinique, à condition d'ajouter qu'elle vise alors plus que la régulation de l'action ou l'accumulation de savoirs d'expérience ; en formation, la pratique réfléchie est une forme d'appropriation active de savoirs appartenant aux sciences humaines, non comme guides pour l'action, mais comme grilles de lecture de l'expérience et outils d'interprétation du réel (Perrenoud, 1996c, 19).

Une formation clinique devrait permettre à l'apprenant de construire des savoirs théoriques à partir des situations vécues (Perrenoud, 2001b). Une telle formation n'a de sens, selon Maulini et Perrenoud (2003), que si elle se réalise sur les lieux mêmes de la pratique professionnelle, et non seulement au sein de dispositifs d'analyse de pratiques dans des situations rapportées par les formés en institutions de formation professionnelle. Ce type de formation, clinique et intégrée, doit aller de pair avec une réflexivité de l'action, dans laquelle la théorie est un outil de travail, non une matière d'examen.

L'auto-évaluation, lors des stages pratiques, défendue en formation initiale au sein des deux institutions prises en considération dans l'étude, fait appel à un processus de réflexion *dans* et *sur* l'action, processus souligné dans de nombreux écrits scientifiques traitant de pratiques réflexives (notamment Schön, 1994 ; Zeichner, 1994). En formation professionnelle, bien que la réflexion sur l'action se situe dans le registre du conscient et du rationnel, le travail sur la pratique exige des formateurs qu'ils accordent également une attention particulière à l'inconscient pratique, à l'imaginaire⁵⁰, aux représentations, à l'identité, aux savoir-faire, aux attitudes et aux schèmes de pensée des étudiants. Dans ce contexte, il est nécessaire qu'ils s'interrogent notamment sur les enjeux relationnels que génère l'auto-évaluation des pratiques professionnelles en formation initiale en soins infirmiers et en enseignement primaire.

⁵⁰ L'imaginaire est de l'ordre de la subjectivité. M'appuyant sur la perspective de Lacan (1949), je le situe dans sa correspondance notamment aux fantasmes, aux représentations et aux significations qui agissent le sujet pour constituer ce Moi illusoire, échappant à l'emprise de la réalité. Pour le psychanalyste, l'imaginaire représente le lieu de l'illusion et de la frustration dans lequel il convient de placer le Moi, pur fantasme élaboré au moment structurant de l'identité.

A mon sens, le parasitisme qu'accomplissent différentes logiques d'actions, constituées notamment par l'identité des enseignants-formateurs, leurs compétences, leurs conceptions de la formation et la complexité institutionnelle au sein de laquelle ils agissent, peut biaiser les buts recherchés par les processus d'auto-évaluation. Par exemple, pour certains formateurs, le fait de demander à une personne en formation de s'auto-évaluer, pourrait, à l'extrême, la rendre schizophrène, tant son identité s'en trouve atteinte. La peur de s'analyser renvoie aux propres pratiques de ces formateurs, peu enclins à remettre en question leurs représentations de la formation. Or, à l'heure où les conceptions d'efficacité professionnelle défendues par les tenants du 'new public management', dont la vision administrative et techniciste, si peu pédagogique, pourrait, à terme, amener à un enlisement ; il est nécessaire de tirer les acteurs du système scolaire de formation professionnelle vers une logique de construction interactive de sens, dont l'auto-évaluation constitue, à mon avis, un moyen d'appropriation.

2.4 De la professionnalité des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire

Cette section vise à problématiser la position des formateurs dans le champ de la formation et de la recherche, afin de connaître la nature de leurs savoirs et de leurs conceptions professionnelles, le rôle et les limites des savoirs savants dans leurs pratiques, tout comme le poids des modes et des prescriptions dans leurs actions de formation.

2.4.1 De la formation des formateurs

Aucune formation initiale ne prépare (...) [en Suisse] à endosser le rôle de formateur (...). On le devient un peu par hasard, un peu par passion, souvent par le jeu des nécessités ou des opportunités. On emprunte le parcours de l'agrégation ou celui de la pratique, voire de plus en plus souvent celui des sciences de l'éducation ; on fait ses preuves dans l'action pédagogique (...) (Maradan, 2002, 156).

Plusieurs études récentes relèvent le fait que les formateurs acquièrent, habituellement, leur expertise en formation d'adultes, en analyse des pratiques et, pour certains, en recherche (notamment Altet, 2002 ; Jobert, 2002). Ainsi, selon leur groupe d'appartenance, ces formateurs se situent entre l'image de l'enseignant-expert et celle du formateur-chercheur (Lang, 2002). En ce sens, « [le] terme formation renvoie à une pratique professionnelle avec sa logique d'action pratique incluant une logique d'action conceptuelle, puisque dans l'action pratique des savoirs se trouvent incorporés. » (Thévenaz-Christen, 2000, 417). Il faut relever ici le fait que les formateurs avec lesquels je me suis entretenu ont d'abord été infirmiers ou enseignants, se reconnaissant cette professionnalité avant toute chose.

L'élaboration de dispositifs de formation professionnelle est fondée, dans une large mesure, sur des croyances et des idiosyncrasies, aussi bien que sur les familiarités présumées des 'métiers de l'humain' et sur les ressources cognitives que ces derniers mobilisent (Perrenoud, 1996d). En ce sens, dans leurs tâches de transposition didactique, les formateurs des écoles du personnel soignant et d'enseignants primaires de Fribourg, bénéficiant d'une grande latitude d'interprétation et de conceptualisation des pratiques de référence ainsi que des compétences mobilisées, disent privilégier une formation centrée sur la pratique, s'appuyant fortement sur leur propre passé de professionnels de la santé ou de l'enseignement. De même, dans la formation de formateurs en soins infirmiers ou en enseignement, la transposition didactique s'appuie, prioritairement, sur

les théories relatives à la pratique réflexive, à l'analyse de pratiques, à l'explicitation de l'action, ou encore à l'apprentissage et à l'évaluation.

Au bénéfice de deux diplômes d'infirmiers, l'un en soins généraux et l'autre en soins psychiatriques, le directeur de l'EPS, avec lequel je me suis entretenu pour mon étude, a obtenu un soutien financier du département de la santé publique du canton de Fribourg afin d'enrichir sa formation universitaire, réalisant un diplôme post-grade à l'intention des cadres de santé à l'université Lyon II, dans les domaines de la pédagogie et du management. Reconnaisant d'avoir pu bénéficier de cette aide étatique pour approfondir sa formation initiale, il a toujours, durant ses 24 années à la tête de l'institution, encouragé et soutenu chaque formateur afin qu'il accomplisse une formation universitaire complète en sciences de l'éducation, dans le but de l'aider à troquer, progressivement, son identité initiale d'infirmier pour une identité d'enseignant-formateur en soins infirmiers. Dans cette visée, il s'est battu pour obtenir une autonomie financière de l'école du personnel soignant, autonomie lui ayant permis de garantir à chaque formateur la rétribution d'une formation universitaire. Durant toutes ses années de direction de l'EPS, il reconnaît avoir profité d'une bonne conjoncture et de budgets importants pour la formation des formateurs, notamment grâce à l'insertion de l'institution dans le département de la santé, alors moins serré financièrement que le département de l'instruction publique auquel est rattachée, actuellement, la HES santé-social de Fribourg. C'est dans l'intention première d'instaurer une culture d'établissement entre formateurs que le directeur souhaitait favoriser leur accès à des formations universitaires, prises en charge par l'EPS. Afin que la recherche ne soit pas totalement absente de l'institution, il recommandait alors fortement aux formateurs de réaliser leurs mémoires d'études dans le domaine des soins infirmiers. Se qualifiant de directeur autoritaire, il affirme avoir, en quelque sorte, imposé à tout nouvel enseignant-formateur l'accomplissement d'une formation universitaire à plein temps ou en emploi, tout en lui accordant les moyens de le faire. Infirmier au bénéfice d'une expérience de 'terrain' reconnue par la direction de l'école du personnel soignant, l'enseignant-formateur nouvellement engagé recevait un cours de didactique générale, dispensé à l'interne, afin de l'aider à débiter dans son activité d'enseignant. Faisant suite à ce cours d'introduction à l'enseignement, le directeur demandait au formateur de s'inscrire à l'école supérieure d'enseignants infirmiers de Lausanne pour y suivre une année de formation à temps complet, avant de poursuivre, en alternance, une formation en sciences de l'éducation à l'université de Genève ou à l'université Lyon II.

A l'école normale d'enseignants primaires, au moment de son engagement, l'enseignant-formateur devait être au bénéfice d'une expérience professionnelle de plusieurs années en tant qu'enseignant primaire. Répondant au profil de praticien expérimenté, dont la réussite était reconnue par l'inspecteur d'arrondissement et par l'autorité d'engagement, en l'occurrence le directeur de l'ENI, il devait avoir accompli des études universitaires dans le champ des sciences de l'éducation ou être en train de les achever, le département de l'instruction publique du canton de Fribourg ne pouvant pas assurer ce financement. Selon le dernier directeur de l'école normale I, pour être formateur d'enseignants primaires, l'expérience primait alors sur le diplôme universitaire. Ainsi, nombreux furent les enseignants-formateurs qui se sont formés en cours d'emploi, selon leur propres moyens. Enseignant primaire puis inspecteur scolaire, le dernier directeur de l'ENI a, pour sa part, réalisé une formation universitaire en sciences de l'éducation à l'université Lyon II, tout en remplissant sa tâche de formateur. La majorité des enseignants-formateurs de l'école normale d'enseignants primaires ont accompli une formation continue de 'formateurs de formateurs' (RFP), dispensée au niveau de la Suisse romande. Le directeur souligne le fait que la formation

des enseignants-formateurs s'est construite par 'bouts de ficelles', pour reprendre son expression, essentiellement entre formateurs, mais également au travers d'échanges d'articles pédagogiques, de voyages d'études, d'élaboration de moyens d'enseignement, de journées pédagogiques et de cours de formation à l'année dispensés dans le cadre de l'institution.

Recrutés auparavant, dans les anciennes institutions de formation professionnelle en soins infirmiers (EPS) et en enseignement primaire (ENI), en fonction de leur expertise professionnelle d'infirmier ou d'enseignant, les enseignants-formateurs des hautes écoles (HES & HEP) sont aujourd'hui engagés sur la base d'un profil universitaire en sciences humaines, en particulier en sciences de l'éducation. Leur professionnalité s'appuie sur leur sentiment d'appartenance à une culture professionnelle construite autour de questions comparables et fondée sur une identité partagée. Cette articulation entre professionnalité et identité vise à situer ces professionnels de la formation en soins infirmiers et en enseignement dans leur singularité et au sein de leur corps de métier (Develay 1994). C'est par une analyse de leur travail, consistant à mettre en évidence leur ingéniosité individuelle et collective, notamment leurs compétences, que ces enseignants-formateurs construisent leur propre formation autant que celle de leurs étudiants.

(...) la capacité à gérer pédagogiquement un système de formation alternée pourrait constituer la base d'une définition identitaire spécifique (...) de formateurs. Outre des savoir-faire en animation, celle-ci passe, notamment, par l'acquisition d'une formation pluridisciplinaire en sciences humaines, mais surtout par la maîtrise de l'approche clinique des situations de travail (Jobert, 2002, 260).

En ce sens, les enseignants-formateurs des institutions de formation initiale en soins infirmiers (EPS) et en enseignement primaire (ENI), avec lesquels je me suis entretenu, revendiquent un rapport de proximité avec le 'terrain' de la pratique professionnelle ; rapport qu'ils souhaitent entretenir afin, de leur point de vue, de rester crédibles dans leurs tâches d'accompagnement et de suivi des stagiaires. Toutefois, le formateur institutionnel doit assumer l'inévitable différence de statut, de rôle et de pratique professionnelle qu'il a avec l'infirmier ou l'enseignant primaire. Porteur d'autres types de savoirs et d'autres expériences professionnelles que le praticien-formateur, l'enseignant-formateur est une personne de référence avec laquelle le stagiaire partage, réfléchit et analyse le vécu direct ou raconté de son action professionnelle. Finalement, « [il] navigue (...) à vue entre une nécessaire notoriété, une réponse à des demandes d'opérationnalisation directe et une philosophie de la formation à chercher. » (Snoeckx, 2002, 35).

2.4.2 *Du positionnement des formateurs dans le champ de la formation et de la recherche*⁵¹

Comme je l'ai souligné précédemment (section 2.2.3), les conceptions les enseignants-formateurs en soins infirmiers (EPS de Fribourg) et en enseignement (ENI de Fribourg) ne sont pas issues uniquement de leurs pratiques professionnelles. Côtéant, dans leur formation continue, des chercheurs en sciences sociales, ils prennent en considération les savoirs savants qui leur sont présentés, les confrontant à leurs propres connaissances et conceptions. Ces formateurs privilégient, naturellement, les

⁵¹ Cette section prend, en partie, appui sur l'article : Rouiller, J. (2001). Chercheurs en sciences de l'éducation et formateurs d'enseignants : un dialogue difficile mais prometteur ! Réflexion sur les statuts et les rôles réciproques dans une visée de 'recherche collaborative', *Educateur*, 8, 22-25.

résultats d'études répondant à leurs intérêts propres et aux enjeux liés à leur identité de professionnels de la formation. La rencontre entre les théories savantes, desquelles ils s'inspirent, et leurs propres savoirs de formateurs en soins infirmiers ou en enseignement est marquée par la mise en question des savoirs théoriques en tant qu'outils d'intelligibilité de leurs pratiques. Souvent, les enseignants-formateurs jugent les savoirs savants trop éloignés de leurs préoccupations professionnelles et peu porteurs de sens. Pour eux, la pensée modélisante comporte une pulsion de maîtrise qu'ils redoutent, à la fois parce qu'ils se considèrent comme contraints par le réel et parce que leurs actes sont aux prises avec la complexité des situations et l'incertitude des informations qu'ils traitent dans leurs actions d'accompagnement de la formation pratique des étudiants. Afin de diminuer l'inévitable part interprétative de vulgarisation conceptuelle, de déperdition entre les conceptions savantes et celles que développent les enseignants-formateurs, s'emparant d'idées auxquelles ils associent leurs propres représentations, Huberman et Gather Thurler (1991) proposent de mettre à la disposition des formateurs des ressources correspondant à leurs besoins, les diffusant par l'entremise de médiateurs, qui opèrent entre la recherche et le 'terrain'. Ainsi, ces médiateurs créent les liens indispensables à la réussite de la dissémination des résultats de la recherche à la pratique, dissémination se devant d'être interactive pour s'exercer dans la durée.

Plusieurs courants de recherches s'attachant à la compréhension des pratiques et à la mise en valeur des savoirs élaborés dans le cours de l'action ont une importance-clé pour les sciences de l'éducation, dont les objets sont caractérisés, notamment, par la subjectivité et la singularité. Bien que l'école du personnel soignant de Fribourg soutienne, en son sein, quelques recherches appliquées, liées à la formation suivie par tel ou tel formateur, il n'existe pas de recherche, au sens plein du terme, au cœur des deux institutions prises en considération dans cette étude (EPS & ENI de Fribourg). Or, avec la mise en place des hautes écoles en santé et en enseignement (HEdS-FR & HEP-FR), la recherche faisant son entrée au cœur de leur profession, les enseignants-formateurs et les formateurs de 'terrain' de l'école du personnel soignant et de l'école normale I ont vécu, ces dernières années, une transition essentielle dans leur rapport au savoir.

Ainsi, confiant une double tâche aux instituts de formation professionnelle de niveau tertiaire, la dialectique recherche-formation constitue un défi ambitieux pour les HES et les HEP émergentes. Ce défi se fonde sur un 'espace recherche' qui propose des modèles d'intelligibilité portant sur des processus intégrés des actes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en formation professionnelle en soins infirmiers ou en enseignement, tant en didactique qu'en sciences de l'éducation, et un 'espace formation' dans lequel les acteurs, enseignants-formateurs et praticiens-formateurs, mettent en œuvre des outils, en revendiquant une filiation avec les produits de la recherche.

Dans la HEdS-FR et la HEP-FR, en construction au moment de mon étude, l'établissement de liens entre recherche et formation vise la promotion d'une activité de recherche au service d'un développement professionnel des infirmiers comme des enseignants, à la fois réflexif et fonctionnel. De la rencontre de ces deux cultures, l'une axée sur la conceptualisation et la valorisation de connaissances, l'autre sur l'action et l'expérience, devrait naître la professionnalisation souhaitée. Ainsi, en apposant les mondes de la recherche et de la formation, ces nouvelles institutions de formation professionnelle en soins infirmiers et en enseignement annihilent l'opposition, présente dans les institutions qu'elles ont remplacées, l'école du personnel soignant (EPS) et l'école normale d'enseignants primaires (ENI), basée sur une dichotomie relevant plus du mythe du chercheur universitaire, enfermé dans sa tour d'ivoire et éloigné des

problèmes quotidiens des gens de 'terrain', que sur des faits avérés. Le but du développement de l'interaction entre recherche et formation vise notamment à favoriser l'utilisation des résultats de la recherche par le milieu professionnel. Ainsi, la recherche, en facilitant au praticien l'entrée dans un processus de professionnalisation, s'éloigne de cette conception ancienne, communément admise, d'un référent extérieur à la situation de formation. Dès lors, il convient de reconnaître une recherche établissant et validant des comportements et des techniques, privilégiant une pensée explicative, aux côtés d'une recherche compréhensive, établissant des faits.

2.5 Des concepts d'identité professionnelle et de culture commune

Tout acteur social s'insère dans un environnement habité des cultures, des coutumes et des attentes de ses différents membres. Il se construit dans les rapports sociaux qu'il entretient avec ces derniers.

Il ne suffit pas de prôner l'autonomie de l'apprenant, celle-là étant d'abord une question d'identité, de projet et d'image de soi (Perrenoud, 2002a). Il est donc utile de viser l'élaboration d'une culture commune, au sein de laquelle les confrontations de points de vue et les divergences de représentations ont leur place et sont partagées. Cette culture commune doit favoriser la construction d'une identité professionnelle collective qui implique l'explicitation et la négociation de savoirs d'action, de représentations et de valeurs communes. En ce sens, l'identité professionnelle collective, telle que formalisée par Sainsaulieu (1988) (section 2.5.5), s'ancre dans les représentations et les pratiques dépendantes du milieu dans lequel exercent les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire. Elle résulte de la conscientisation d'une appartenance à un corps professionnel (Obin, 1995).

2.5.1 D'une première définition du concept d'identité

Dans une optique psychanalytique de construction du moi, Erikson définit la notion d'identité comme un « (...) sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle. » (cité par Pourtois & Desmet, 1997, 62). Ce sentiment agit à la fois dans l'individu et dans la culture de son groupe social d'appartenance. Erikson (1976) met en évidence l'interaction entre identité personnelle, pour soi, et identité communautaire, pour autrui ; l'identité s'élaborant dans un double processus qui opère dans l'intrication entre les caractéristiques psychologiques et les aspects sociaux du développement de l'individu. Produit de ce double processus, l'identité n'est jamais figée, elle est le fruit d'une construction continue et dynamique qui intègre les expériences de l'individu tout au long de sa vie. Elle n'est pas innée, donnée telle quelle à la naissance, le moi se construisant au sein des interactions sociales (Lipiansky, 1992). L'identité ne se réduit donc pas à une intériorisation passive et mécanique d'une identité héritée. En ce sens, Bourdieu (1980) la définit comme un habitus, à la fois produit de conditions objectives et incorporation de manières de sentir, de penser et d'agir.

L'identité est structurante ; elle permet d'appréhender l'altérité, de caractériser la personne au sein du système institutionnel dont elle est membre. Ce processus de socialisation est dialectique, l'individu ne construisant son identité personnelle que dans la confrontation à l'autre, au sein de réseaux d'interactions. Adoptant une perspective sociologique, De Gaulejac (1987) voit dans l'élaboration de l'identité le produit des diverses positions sociales de l'individu et du rapport que ce dernier entretient à ces positions, dans une dialectique entre caractéristiques psychologiques et aspects sociaux.

[L'identité] est travaillée entre la permanence et le contraste, entre la similitude et la singularité, entre la reproduction et la différenciation, entre ce qui la fonde dans le passé et ce qui la spécifie dans le présent dans une perspective d'avenir (De Gaulejac, 1987, 98).

Dans cette optique, appréhender la notion d'identité, c'est se poser la question du : « *Qui suis-je ?* » (Brown, 1988). Cette question ne peut être traitée que dans une confrontation, une comparaison à autrui et aux autres. Tout en se réclamant de la personnalité individuelle, l'identité est donc avant tout sociale, l'individu se construisant dans ses relations aux autres.

2.5.2 Du paradoxe identitaire : de la distinction à l'appartenance

L'identité procure à l'individu la possibilité de souligner à la fois ce qui le caractérise et ce qui le distingue de l'autre : l'identité personnelle et l'affirmation de son appartenance à un groupe (identité sociale ou collective) (Brewer, 1991 ; Deaux, 1993). Toute personne éprouve le besoin de préserver ce sentiment d'être distincte d'autrui, tout en désirant conserver un sentiment d'appartenance à un groupe social, dans lequel elle se reconnaît, auquel elle s'identifie.

L'identité est la résultante d'une identification contingente ; elle n'est pas ce qui reste identique. Elle résulte d'une différenciation suivie d'une généralisation. Selon Dubar (2000), la différenciation vise à définir la différence, ce qui fait la singularité de quelqu'un par rapport à quelqu'un d'autre. Quant à la généralisation, elle cherche à définir le point commun à une autre classe d'individus, tous différents d'un même autre, l'identité consistant, en fin de compte, en une appartenance commune. Ces deux éléments — différenciation et généralisation — sont à l'origine du paradoxe identitaire : ce qu'il y a d'unique et ce qui est partagé. L'identité n'existe que dans l'altérité. Opposant similitude et différence, la notion d'identité présente deux pôles en interaction, tout à la fois antinomiques et complémentaires : celui de l'individu, avec ses caractéristiques, et celui du système social, avec ses règles et ses normes.

On se construit par identification à un groupe porteur de pratiques, de normes, de valeurs auxquelles on adhère. On devient 'identique' à ces 'autres' dans lesquels on se reconnaît, on se cherche, on se confond. C'est une des fonctions, sans doute, de la formation, que de permettre ces retrouvailles, cette fusion identitaire qui permet aux individus l'affirmation de soi, de leurs choix, de leurs engagements (Udave, 2000, 40).

En ce sens, Pourtois et Desmet (1997) soulignent l'importance d'articuler individu et communauté. Bien que pouvant paraître opposées, ces deux instances, constitutives d'une identité, s'avèrent complémentaires.

Certains auteurs, tels Mead (1963) ou Erikson (1972, 1974), abordent le concept d'identité par les caractéristiques liées à l'individu, à sa construction à partir d'une absorption du social par l'individuel ; alors que d'autres, comme Tap (1986) ou Habermas (1975), privilégient les caractéristiques sociales à partir de l'intégration de l'individu dans un système d'action collective, dans une perspective développementale. D'autres chercheurs (notamment Moscovici & Zavalloni, 1969 ; Zavalloni, 1972) proposent une conjonction des deux, désignant l'identité comme l'appréhension et la compréhension de la réalité sociale. Pour ces auteurs, le rapport au contexte environnemental s'élabore à travers les appartenances diverses de l'individu, acteur social qui se définit par ses conceptions de lui-même, du groupe, voire des groupes auxquels il appartient. Cette orientation, inspirée de la phénoménologie sociale, caractérise la notion d'identité sociale, valorisant une perspective interactionniste.

Le sentiment d'identité requiert l'existence d'un autre par qui l'on soit connu et la conjonction de cette reconnaissance par l'autre et de son auto-reconnaissance (Laing, 1993, 194). Ainsi perçue, subjective et interactive, la notion d'identité se révèle un enjeu central de la communication interpersonnelle et sociale (Lipiansky, 1990).

2.5.3 De la notion d'identité professionnelle

Blin (1997) distingue cinq dimensions de l'identité professionnelle : subjectivement vécue par ses acteurs, résultant de la conscience d'appartenance à un corps professionnel, se définissant par opposition et différenciation à d'autres corps professionnels, s'appréhendant à travers un ensemble de représentations où s'affrontent traits négatifs et traits positifs, et s'illustrant dans des attitudes et des images qui s'expriment dans un discours révélant un système d'idées. L'identité collective se constitue, notamment, dans ce rapport d'identification et de différenciation à autrui. Elle repose, selon l'auteur, sur des processus d'identification, à travers deux mécanismes distincts : l'identification par autrui, au sens de se faire reconnaître, et l'identification par soi, au sens de se reconnaître. La notion d'identité professionnelle compose la résultante des interactions entre l'individu et le corps professionnel dans leur contexte d'exercice. Elle « (...) serait un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles, réseau spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels. » (Blin, 1997, 187).

L'identité professionnelle est constituée de ce qu'un corps professionnel donne à voir de lui-même et de ce à quoi il est reconnu à l'extérieur. Elle est à rechercher dans le décalage existant entre les représentations collectives de la profession et les modalités effectives de son exercice (Clerc, 2000).

Parler d'identité professionnelle, c'est accorder aux champs de l'exercice professionnel une capacité à construire des identités propres. La professionnalisation exige une transformation identitaire qui dépasse la seule acquisition de connaissances ou de gestes professionnels. Elle demande aux individus de questionner leur rapport à l'institution, aux savoirs professionnels et à leurs collègues. L'institution est présente dans les pratiques professionnelles. Objet virtuel plus que réel, produit de l'analyse qui l'élabore, en même temps qu'elle l'interprète, l'institution est immatérielle et insaisissable. Selon Ardoino et Lourau (1994), l'institution ne peut être appréhendée qu'à travers la matérialité de l'organisation qui la constitue. Pour reprendre Crozier et Friedberg (1977), la notion d'organisation désigne la forme la plus visible et la plus formalisée parmi toute une gamme de structurations possibles d'un champ social. Elle se compose d'un cadre social avec sa structure de positions et de conduites sociales qui s'exercent en son sein. Les statuts, ainsi que les rôles des professionnels, se situent au cœur de l'organisation, qui structure et définit les positionnements de chacun par rapport aux autres.

L'identité professionnelle se construit en formation initiale et en formation continue, ainsi que dans la vie active. Elle est à considérer comme une dynamique interactionnelle, non comme une forme stable et univoque d'appartenance de l'acteur à une organisation. Selon Giust-Desprairies (2002), la construction de l'identité professionnelle passe, en partie, par l'intériorisation des modèles et des représentations qui se développent dans les organisations sociales. Ainsi, reprenant à son compte certains aspects de la culture de l'organisation dans laquelle il s'insère, l'acteur social y inscrit son projet professionnel, pour lui-même et avec d'autres acteurs sociaux. L'auteure soutient que c'est dans une intersubjectivité reconnue que le sujet fait

émerger, avec d'autres, de nouvelles représentations, œuvrant, par là, à une recomposition de son identité. Cependant, face aux mutations du monde du travail et aux pertes de repères subséquentes, l'acteur social peine à confirmer son identité dans des modèles antérieurs, sources de reconnaissance. Cette fragilisation du cadre social le confronte à la complexité et à la conflictualité interne, l'obligeant à renouveler sa propre cohérence. Seul le recours à l'autre permet à l'individu d'affermir, de maintenir et de reconstruire son identité professionnelle. Les changements survenus ces dernières années dans les institutions de formation professionnelle initiale en soins infirmiers et en enseignement, décrits en section 1.4, influent, naturellement, sur les identités professionnelles de ses membres.

2.5.4 Des liens unissant identité professionnelle et identité personnelle

Identité personnelle et identité professionnelle sont étroitement liées. Il n'est qu'à examiner les offres de cours en formation d'adultes, telles, par exemple, celles qui privilégient des pratiques 'portfolio' en réinsertion et/ou en reconversion professionnelles ; pratiques qui se nourrissent des parcours de vie des personnes en formation, alliant identités personnelles et professionnelles. Les discours sur la formation s'alimentent non seulement des pratiques professionnelles, mais se réfèrent également au développement personnel. Les 'métiers de l'humain' s'appuient tout à la fois sur les aspects professionnels et personnels des individus qui les composent. La formation à ces métiers participe à la construction identitaire du futur professionnel, tant du point de vue des aspects du métier, que des aspects liés à sa personne. L'identité professionnelle constitue la résultante de choix personnels, non d'assignations héritées. « Dans un stage de formation, je me construis en m'exposant, en me disant, en me racontant, en faisant, en prenant position, en me distinguant, en m'identifiant. » (Udave, 2000, 41).

Selon Clerc (citée par Maillebouis & Vasconcellos, 1997), l'identité professionnelle est le fruit d'une construction qui s'effectue à partir des traits profonds de la personnalité et d'images sociales, à travers deux mouvements d'appropriation contradictoires : une identité construite pour autrui et une identité pour soi. L'identité relève d'une élaboration découlant à la fois d'un processus relationnel et biographique ; elle « (...) est la conjonction de la subjectivité (qui suis-je à mes propres yeux ?) et de déterminations externes (qui suis-je aux yeux des autres ? qu'est-ce qui me fait ce que je suis ?) » (Clerc, 2000, 28). Selon l'auteure, l'identité est, d'un point de vue philosophique, une recherche de ce qui définit un individu, à la fois dans sa singularité et dans son appartenance à une catégorie plus large, tel le corps professionnel de l'institution dont il est membre. Se retrouve, ici, le paradoxe identitaire présenté précédemment (section 2.5.2).

Les études sur les communautés de pratique, développées notamment par Wenger (1998), soulignent également cette dualité entre identités individuelles et collectives. Ces communautés, basées sur une pratique commune, non sur une identité commune, permettent la création de pratiques culturelles référées à l'expérience personnelle de chacun de ses membres. Ces communautés sont, par là, productrices des individus.

Pour faire face aux contradictions et aux clivages institutionnels, l'individu dispose donc d'une marge de manœuvre lui permettant d'effectuer des choix et de développer, ainsi, ses stratégies identitaires (Lipiansky, 1990).

2.5.5 De la notion d'identité au travail

L'identité professionnelle est l'une des modalités majeures de l'identité sociale d'un individu. Elle se définit par référence à l'exercice d'un métier et au sentiment d'appartenance au groupe qui l'exerce collectivement. L'identité renvoie de ce point de vue à une culture professionnelle commune (Tozzi, 2000a, 67).

L'activité professionnelle met en interaction des acteurs individuels et collectifs dans des contextes de travail spécifiques. L'espace de travail compose donc un lieu où s'élabore un système de liens sociaux et où se développe un construit social relativement autonome (Blin, 1997). C'est dans cette optique que s'inscrit le mouvement actuel de professionnalisation, tant en soins infirmiers qu'en enseignement, demandant une nécessaire évolution de la formation pour répondre aux exigences de réflexivité, de responsabilité collective et d'autonomie. Basée sur les actions collectives d'un corps professionnel, la professionnalisation est constitutive d'une dynamique identitaire qui se construit dans la confrontation aux autres. Ainsi, les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, que je prends en considération dans mon étude, œuvrent au sein de contextes institutionnels différents (EPS & ENI), fortement ancrés dans leur propre histoire professionnelle. Ces enseignants-formateurs développent des identités professionnelles forcément autres, leur professionnalisation s'édifiant à la fois sur le champ de leur activité professionnelle et sur celui de leur formation. En ce sens, Blin (1997) soutient que le champ du travail doit, nécessairement, s'intéresser aux actions de développement des compétences, tandis que le champ de la formation doit s'appuyer sur des plans de formation construits sur l'analyse des situations réelles de l'exercice professionnel.

Selon Sainsaulieu (1997), le défi culturel, que les organisations actuelles ont à relever, consiste à développer un fonctionnement reconnaissant et vitalisant la pluralité des acteurs : reconnaissance des différences, de l'analyse et du débat d'idées, ainsi que de l'élaboration collective de projets communs, favorisant des attitudes critiques et des comportements créatifs, grâce à l'initiative et à l'autonomie.

Les rapports de travail étant constitués, par essence, de relations interpersonnelles et collectives, Sainsaulieu (1988) décrit quatre modes d'identité au travail, qui correspondent à quatre manières d'être et de se comporter avec ses collègues : les représentations collectives qui renvoient à un mode de fusion dans les relations aux autres, où le collectif est valorisé du fait qu'il constitue une protection contre les divergences, favorisant des relations essentiellement affectives, peu enclines aux débats d'idées ; la négociation et l'acceptation des différences, encourageant le débat et valorisant la solidarité au sein du groupe socio-professionnel ; les affinités qui font que chaque individu considère le groupe comme dangereux parce qu'engendrant des freins à sa promotion individuelle ; et, finalement, le retrait qui pousse le sujet à développer une identité se caractérisant par une faible entrée dans le jeu des relations avec ses pairs. La conquête de son identité personnelle, d'une congruence possible entre le présent et le passé, menant à une personnalité capable de logique, de projets et, par conséquent, d'autonomie, dépend étroitement des relations d'attention, de reconnaissance, de soutien par lesquelles l'individu acquiert, selon Sainsaulieu (1997), suffisamment d'images positives de soi et de réponses attentives des autres, pour juger de ses caractéristiques propres, de ses moyens d'action et de son caractère, pour aborder, progressivement, la différenciation par l'affrontement et non plus par l'attention statutairement accordée.

Les logiques d'acteur sont des attitudes de groupes sociaux fondées sur une culture pratique du travail et des relations de travail d'une part, de la difficulté d'accès au pouvoir de l'autre. Double paradigme explicatif donc : culturel, venant d'une pratique et des représentations professionnelles ; stratégique, né de la situation par rapport au pouvoir (Bernoux, 1995, 258).

La nature des institutions de formation professionnelle, tout comme celle des lieux de stages, contribue à forger l'identité professionnelle, déterminant chez leurs acteurs — enseignants-formateurs, praticiens-formateurs et étudiants — la construction de leurs conceptions du métier. La nature même des professions de la santé et de l'enseignement, ainsi que les conditions d'exercice professionnel, déterminent le fait qu'une différence identitaire essentielle existe entre elles, différence se situant au niveau de l'identification au travail en équipe : naturelle en soins infirmiers et non familière en enseignement (section 1.4). « L'équipe ne fait pas partie de l'imaginaire collectif⁵², social, de l'enseignement. C'est une pratique individuelle, sinon solitaire : l'enseignant seul, face à sa classe (...). » (Udave, 2000, 44). L'identité au travail se construit donc au travers d'un processus par lequel le groupe professionnel parvient à se faire reconnaître par ses partenaires. Cette reconnaissance demande une négociation avec les autres et avec soi-même, ainsi qu'un engagement constant, pour en faire une identité ouverte et dynamique. Il n'existe pas, au sein d'un groupe professionnel, d'identité propre, unique et stable. Selon Dubar (1991), l'identité d'un groupe professionnel est issue de formes identitaires multiples, composées, précaires et combinées. Les identifications sont donc nécessairement plurielles, s'opposant au mythe identitaire de l'uniformité, le tout étant plus que la somme des parties.

2.5.6 Des notions de culture commune et de culture professionnelle

La culture repose essentiellement sur une idée de tradition. « Une société est d'autant plus forte qu'elle peut transmettre à ses membres des conseils et des codes de conduite validés par l'expérience afin de reproduire la valeur des institutions reçues. » (Sainsaulieu, 1997, 238).

La notion de culture renvoie à une sorte de civilisation commune, à des valeurs et du sens partagés entre les membres d'une communauté vivant une même situation, au sein d'une même institution. S'appuyant sur le postulat de Varela (1989a), exprimant une vision du monde dans laquelle il n'y a pas de séparation entre l'individu et son milieu, entre la perception et l'action, Barth (1993) conçoit la culture comme le médiateur unissant des acteurs individuels à leur environnement social, à travers un processus de communication.

La culture est envisagée par l'anthropologie actuelle comme une série d'expériences vécues par le sujet qui lui attribue des significations, issues de ses productions mentales, au même titre que ses valeurs, ses croyances et ses représentations. La culture n'est pas à considérer comme un ensemble structuré, stable et figé, qui s'imposerait de l'extérieur aux membres d'un groupe. Selon Geertz (1983), la culture se présente comme un produit collectif, historique et variable selon les sociétés. En ce sens, l'articulation de la culture et de l'identité s'avère utile à la compréhension du concept de culture commune. Si l'identité individuelle est ce par quoi une personne se définit socialement, l'identité collective peut alors se fonder sur le fait

⁵² L'imaginaire collectif est généralement entendu comme un ensemble d'éléments, organisés en unités significatives pour un groupe social donné. Il se présente comme un principe d'organisation essentiel à son fonctionnement, lui assurant notamment une cohérence entre ses projets et ses actions (Giust-Desprairies, 2003).

que les individus ont en commun une même logique d'acteurs (Sainsaulieu, 1988). Alors que l'identité relève, selon Schwebig (1988), de l'existentiel, de l'organisation, la culture provient du vécu d'une communauté, elle est le signifiant social de l'identité. La culture est donc une dynamique plus ou moins cohérente, constitutive de l'identité. Elle qualifie, d'une part, les arts, la connaissance, l'intellect, et, d'autre part, elle désigne l'ensemble des relations que les membres d'un groupe social entretiennent entre eux, ainsi que l'ensemble des pratiques et des codes sociaux d'une communauté. La culture se compose des significations sociales qui agissent sur le sujet et sur lesquelles il agit en retour. Elle reconnaît et, de fait, différencie ses membres dans un certain nombre de formes sociales qu'ils n'ont pas nécessairement construites. La culture relève d'un ensemble de normes, de limites et de règles. Selon Auge (1994), elle définit une singularité collective. Singularité, dans le sens de ce qui la distingue d'autres cultures, et collective, dans le sens qu'elle correspond à ce qui est partagé avec d'autres cultures. Chaque individu n'a qu'une vue limitée de la culture sociétale dans laquelle il vit. Il ne la saisit qu'à partir de sa place et de son statut social. La culture est donc le fruit d'une construction ; elle n'est pas donnée. Elle se bâtit collectivement, puisque liée à des situations sociales concrètes, dans lesquelles sont impliqués ceux qui s'en réclament. Cependant, Etienne (2000) propose une distinction entre culture commune et identité professionnelle. L'auteur ne voit pas l'intérêt d'accréditer l'idée d'une identification unique autour du métier, sans une reconnaissance de la diversité, à partir de l'idée de différenciation. Pour l'auteur, il est indispensable de reconnaître les interactions et l'interdépendance des membres d'un corps professionnel, tout en reconnaissant, également, les différences interpersonnelles.

L'identité professionnelle crée le sentiment de cohérence et d'appartenance. Elle permet l'autonomie et la confiance. C'est de cette unité que naît une volonté d'existence. L'acteur social se définit par une identité construite autour de référents sociaux, ancrés dans le passé. La profession est une réalité dynamique et fortuite, basée sur les pratiques d'un corps professionnel, dont l'identité s'édifie par ses interactions avec d'autres groupes professionnels (Tardif, Lessard, & Gauthier, 1998). Selon ces auteurs, cette réalité n'est pas le produit d'un déterminisme, mais d'une construction faite par des acteurs sociaux, œuvrant dans des contextes leur offrant certaines marges de manœuvre, dans des espaces conditionnés, en partie, par des règlements et des normes. En ce sens, Sainsaulieu (1988) soutient qu'une identité professionnelle collective implique un processus d'élaboration, de négociation de règles et de normes, de repères communs. Cette identité collective s'ancre dans les représentations et les pratiques des formateurs, représentations et pratiques dépendantes du milieu professionnel dans lequel ils exercent. L'identité professionnelle collective résulte donc de la conscientisation d'une appartenance à un corps professionnel (Obin, 1995). Le défi consiste à concilier l'autonomie individuelle et l'appartenance à un corps professionnel. En ce sens, selon Durkheim (1967b), le sujet ne peut affirmer son identité individuelle que s'il peut se sentir à la fois appartenir au corps professionnel et à la fois autonome face à l'emprise collective. Affirmer son identité, c'est, finalement, préserver la juste distance entre fusion et rejet. Une identité communautaire, groupale, sociétale est une identité consensuelle attribuée par ses acteurs. L'identité professionnelle n'est pas seulement relationnelle (identités d'acteurs dans un système d'action), elle est aussi biographique (types de trajectoires au cours de la vie de travail). « Les identités professionnelles sont des manières socialement reconnues pour les individus de s'identifier les uns aux autres, dans le champ du travail et de l'emploi. » (Dubar, 2000, 95).

Un corps professionnel peut développer une culture commune, constituée de normes, de valeurs et de représentations partagées. Cette culture commune permet l'identification des membres du groupe socio-professionnel à un modèle culturel lui assurant son unité. Cela ne veut pas dire que les différences sont noyées dans la masse. La culture professionnelle s'exprime dans l'expérience et à travers la personnalité de chacun de ses membres. La profession repose sur des savoirs formalisés, une culture commune et des pratiques relativement uniformisées. L'identité communautaire est, avant toute chose, une participation affective à une entité collective. Elle fonde son sentiment identitaire sur des sentiments d'appartenance, de reconnaissance, d'autonomie, de valeur et de confiance (Mucchielli, 1994). Dans cette optique, la culture professionnelle se compose de visions communes, d'évidences partagées au sein d'un corps professionnel constitué d'individus tous différents.

Face aux nombreux changements opérés dans les institutions de formation professionnelle prises en considération dans mon étude (EPS & ENI de Fribourg), moins orientées sur l'articulation théorie-pratique que les institutions qui les ont aujourd'hui remplacées (HEdS-FR & HEP-FR), des crises identitaires peuvent surgir chez leurs enseignants-formateurs (section 1.4). L'identité professionnelle et le sentiment d'appartenance à une culture professionnelle bien délimitée s'en trouvent souvent altérés, du fait que les différences sont parfois perçues comme des ruptures et que le sens de la continuité disparaît. Il existe, actuellement, dans de nombreuses institutions de formation professionnelle aux 'métiers de l'humain', un certain malaise identitaire.

Les acteurs de l'école n'échappent pas aux évolutions de la société qui confrontent individus et groupes à une complexité remettant en cause les systèmes de valeurs, les idéologies mobilisatrices et les constructions représentatives. Ils sont touchés par la multiplication des références et l'effacement qui en résulte, la crise de la légitimation et l'accélération des modifications qui interviennent dans les rapports humains. Ils ont en particulier à faire face à l'affaiblissement des fonctions socialisantes assurées par la famille et à la diversité de la demande sociale qui font entrer dans l'école de nouvelles contradictions auxquelles elle ne peut se soustraire (Giust-Desprairies, 2002, 57).

L'idée de culture d'entreprise, ou culture d'établissement, trouve ici un sens, de par son importance dans la construction identitaire des individus qui la composent et dans les modes de socialisation qu'ils y vivent. La culture d'entreprise se fonde sur une sorte de compréhension mutuelle et de partage des valeurs au travail, dont le caractère reste instable dans l'articulation des identités multiples qui la composent. Sa force repose souvent sur les pressions exercées par l'environnement socio-économique ; pressions qui viennent renforcer la cohésion sociale héritée du passé, pour en faire une éventuelle dynamique de développement. La culture d'entreprise est le fruit de la culture transmise (les normes en vigueur), de la culture apprise (l'expérience) et de la culture prescrite (les projets).

2.5.7 De l'identité du formateur et de la culture d'établissement en soins infirmiers

Au moment de son entrée à l'école du personnel soignant de Fribourg, le formateur en soins infirmiers est, dans la majorité des cas, au bénéfice d'une formation d'infirmier, suivie d'une expérience professionnelle de plusieurs années. C'est grâce à une formation universitaire en sciences de l'éducation qu'il acquiert, progressivement, son identité d'enseignant-formateur.

S'exprimant au sujet de la culture d'établissement régnant à l'EPS, son directeur décrit celle-là en la situant dans le contexte socio-politique et économique de ses années

de direction, de 1976 à 2001. Dans les années 1980, l'idéologie du travail en groupes connaissait des heures fastes au sein de l'école du personnel soignant de Fribourg, s'appuyant sur le courant de la psychologie sociale, et s'inspirant fortement des tendances psychanalytiques et sociologiques. Dans cette optique psycho-sociologique, le directeur de l'EPS soutenait la réflexion et le travail en équipe des formateurs, prenant notamment appui sur les travaux de Rogers⁵³ et d'Anzieu⁵⁴, pour tenter de concilier les deux cultures de formation qui régnaient alors au sein de l'école, l'une en soins généraux et l'autre en soins psychiatriques. Dans le but de réguler le travail en équipe des formateurs, des rencontres mensuelles, animées par un psycho-sociologue, ont été mises en place par le directeur.

De l'avis de son directeur, l'école du personnel soignant de Fribourg a toujours fonctionné relativement en vase clos, n'ayant que peu de contacts formels avec les autres institutions de formation professionnelle en soins infirmiers. Chaque école de soins infirmiers composait alors une cellule indépendante, dont l'autonomie était négociée avec la Croix-Rouge suisse (CRS). Edictant des directives communes à toutes les institutions au niveau suisse, cette instance fédérale de contrôle composait un principe unificateur, accordant notamment une grande latitude à chaque établissement dans l'expérimentation de nouveaux programmes de formation, de manières de faire et d'options pédagogiques.

Au sein du corps des formateurs de l'école du personnel soignant régnait une culture d'établissement basée sur la notion de l'équipe au service de l'institution, accordant à l'étudiant en formation une place centrale. Dans cette orientation, le directeur avait accordé une grande autonomie aux responsables de programmes des diverses filières de formation et aux différentes équipes de formateurs qui leur étaient affiliées. Dans sa conception, la culture d'établissement est avant tout dépendante du pouvoir d'empathie de chaque formateur.

Dans leur vision pédagogique de la formation, plusieurs formateurs de l'EPS orientaient alors leurs réflexions sur les travaux qui avaient cours en évaluation formative, se référant essentiellement aux recherches menées par Cardinet⁵⁵. En outre, l'approche behavioriste influençait encore fortement leurs pratiques d'accompagnement des stagiaires. Du point de vue du directeur, certaines dérives ont alors eu lieu, notamment l'engouement des formateurs pour une pédagogie par objectifs, avec l'illusion que l'atomisation était moins entachée de pouvoir, ou pour l'usage de grilles d'évaluation très détaillées, comprenant jusqu'à douze pages. Ces instruments de formation soutenaient l'idée de l'attribution d'une place centrale à l'étudiant dans la gestion de sa formation, lui demandant de prendre part à l'évaluation de ses apprentissages. Dans cette orientation, le directeur de l'EPS proposa alors aux formateurs de supprimer l'examen final de fin de formation, le remplaçant par une évaluation continue, réalisée conjointement par les enseignants-formateurs, les services

⁵³ Psychologue américain (1902-1987), Carl Rogers est l'auteur de nombreuses recherches en psychopédagogie et en psychothérapie. Ce sont essentiellement ses travaux sur la 'non-directivité' qui ont retenu l'attention du directeur et des formateurs de l'école du personnel soignant de Fribourg dans la mise en œuvre d'un dispositif accordant une place centrale à l'étudiant dans sa formation professionnelle.

⁵⁴ Psychologue clinicien et éminent psychanalyste, Didier Anzieu (1923-1999) fut professeur émérite à l'université Paris X-Nanterre et membre de l'association psychanalytique de France. Ses études sur la dynamique des groupes ont constitué une ressource essentielle, pour le directeur de l'EPS de Fribourg, dans la mise en place d'un dispositif de formation encourageant les échanges de pratiques entre formateurs.

⁵⁵ Auteur de nombreux travaux en évaluation scolaire, Jean Cardinet, aujourd'hui à la retraite, fut notamment chef du service de la recherche de l'IRDP (institut romand et tessinois de recherche et de documentation pédagogique) à Neuchâtel, de 1971 à 1990.

de soins des hôpitaux ou autres lieux de stages, et le stagiaire lui-même. Ces différents partenaires parlaient d'évaluation tri-partite pour qualifier cette modalité d'évaluation continue, réalisant la moyenne entre l'évaluation du formateur de l'EPS, celle de l'équipe de soins du lieu de stage et celle de l'étudiant. La Croix-Rouge suisse toléra cette manière de procéder durant plusieurs années, jusqu'à ce qu'un ukase de son siège central à Berne exigea le retour de l'examen final. Malgré ce revirement, l'EPS décida de maintenir sa manière de faire, se 'jouant' tant que faire se pouvait des directives fédérales. Le pouvoir du stagiaire était alors très fort, conduisant à certaines dérives, dont la principale fut une demande d'auto-évaluation certificative, amenant, progressivement, l'étudiant à s'auto-dénigrer en devant s'attribuer une note, dédouanant par là le formateur et les services de soins à assumer pleinement cette difficile tâche d'évaluation.

2.5.8 De l'identité du formateur et de la culture d'établissement en enseignement primaire

Les cultures professionnelles des formateurs en enseignement primaire, tout comme leurs identités, composent des objets aux contours flous autant que mouvants. En effet, leurs cultures varient, étant, pour certains, plutôt disciplinaires, pour d'autres, plutôt didactiques, pour d'autres encore, liées à la recherche en formation d'adultes ou en didactique professionnelle, voire, pour d'aucuns, essentiellement construites au gré de leurs expériences professionnelles, sans références particulières à des savoirs de formation.

Considérant l'école normale I de Fribourg comme une 'grande famille', composée d'une quinzaine d'enseignants, son directeur estime la culture commune des formateurs comme le fruit d'une construction avant tout intra-institutionnelle, et non pas inter-institutionnelle, les échanges avec les autres lieux de formation d'enseignants primaires étant rares et réalisés uniquement au niveau de leurs directions.

La séparation entre les parties académique et professionnelle de la formation en enseignement primaire a été effectivement réalisée en 1977, par l'inscription d'une dernière année de formation consacrée exclusivement à la formation psychopédagogique et didactique. Auparavant, l'école normale d'enseignants primaires de Fribourg comptait, outre des enseignements de psychologie et de pédagogie, un enseignement de méthodologie générale⁵⁶. Titulaire d'une classe primaire, l'enseignant qui dispensait ces cours de méthodologie générale était au bénéfice d'une décharge d'un demi-jour par semaine. Il n'y avait alors pas d'enseignements spécifiques aux didactiques disciplinaires. Par ailleurs, les étudiants n'effectuaient pas de stages pratiques dans les écoles primaires, mais bénéficiaient d'une formation à la pratique professionnelle basée uniquement sur des classes d'application, correspondant à une leçon mensuelle dispensée dans une classe primaire. C'est avec la mise en place de l'année de formation professionnelle qu'ont été créés les enseignements de méthodologies de branches. Ces enseignements étaient alors dispensés par des enseignants primaires au bénéfice d'une expérience de plusieurs années et d'une formation supérieure (licence universitaire ou titre jugé équivalent), réalisée, pour la plupart d'entre eux, en cours d'emploi. C'est à cette époque que les classes d'application

⁵⁶ Le terme de didactique n'intervient qu'avec l'avènement de la HEP-FR. A l'école normale, on parlait de méthodologie générale et de méthodologies de branches (français ; mathématiques ; connaissance de l'environnement, géographie, histoire & sciences ; éducation musicale ; éducation artistique : dessin & activités créatrices manuelles ; et religion : enseignement biblique romand) pour qualifier des enseignements avant tout centrés sur la pratique professionnelle.

ont été enrichies par des périodes de stages d'une durée d'une à quatre semaines. Ces adaptations de la formation ont conduit le Conseil d'Etat fribourgeois⁵⁷ à reconnaître, en 1979, le diplôme d'enseignant primaire comme l'équivalent d'une maturité cantonale, donnant accès à toutes les facultés de l'université de Fribourg, instituts de médecine et de pharmacie exceptés.

Bien distincte de la partie académique, la partie professionnelle de la formation à l'ENI de Fribourg était placée sous la responsabilité d'un coordinateur ayant, notamment, pour tâche de réunir régulièrement les formateurs et de construire avec eux une culture partagée en formation professionnelle. Lors de rencontres bi-mensuelles, son rôle consistait à stimuler les enseignants-formateurs au partage de leurs représentations, à la formation continue, à la planification de l'année de formation professionnelle, à l'élaboration de documents communs d'accompagnement et d'évaluation des stagiaires, à la planification de journées d'ateliers à l'intention des étudiants et à l'organisation des rencontres avec les maîtres de stages.

C'est lors de la réflexion en évaluation formative, menée à l'école primaire dans les années 1985-1990, que la réflexion sur l'auto-évaluation a fait son entrée à l'école normale I de Fribourg. En effet, c'est à ce moment que le développement, en formation d'enseignants primaires, d'une capacité à s'interroger sur son futur métier et à analyser ses pratiques s'est opéré, sous l'effet du changement impulsé sur le 'terrain' de l'action professionnelle des stagiaires en formation. Afin de favoriser l'essor de cette capacité d'auto-évaluation, en situation de co-évaluation de stages professionnels, l'enseignant-formateur essaie de voir ce que l'étudiant sait de ce qu'il fait afin que, par la suite, il puisse réaliser ses actes professionnels en responsabilité et en autonomie. Au départ, cette analyse réflexive en situation de co-évaluation de stages était assez pragmatique, le formateur se contentant de demander au stagiaire son avis sur sa pratique professionnelle. Puis, cette analyse s'est enrichie des apports des formations et expériences réalisées par les enseignants-formateurs et les maîtres de stages, qui ont, progressivement, affiné leur questionnement et élaboré des grilles d'auto-évaluation pour évaluer sa pratique professionnelle.

⁵⁷ La Confédération helvétique ne disposant pas de ministère de l'éducation et de l'instruction, les cantons étant souverains en matière de formation, c'est aux gouvernements cantonaux, en l'occurrence les Conseils d'Etat, que revient la responsabilité décisionnelle et de gestion en la matière.

PROBLÉMATIQUE

Questionnement à propos des conceptions

La valeur d'une problématique se mesure autant dans sa capacité à faire surgir des phénomènes nouveaux et intéressants que dans sa capacité à prévoir ce qui va se passer.

Gérard Vergnaud

Dans l'étude des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale, je m'intéresse aux significations que les enseignants-formateurs rencontrés lui accordent, ainsi qu'aux conditions dans lesquelles ces significations sont développées. Appréhendées avant tout dans leur discours, sur lequel je fonde ma recherche, je garde à l'esprit que ces conceptions de l'auto-évaluation restent situées par rapport à la condition d'entretien, évitant ainsi de les réifier.

3.1 Construction de la problématique⁵⁸

Cette phase d'étude contribue à la constitution de la problématique de recherche. Elle permet le passage des questions de départ aux questions de recherche (section 1.3 & chapitre 3), la formulation des hypothèses d'étude (section 4.1) et l'élaboration des modèles d'analyse (section 6.1 & section 6.2). Au vu du contexte de la recherche, la démarche qualitative m'a permis une élaboration progressive de l'objet d'étude. Ma problématique de recherche se fonde sur le cadrage conceptuel de l'étude, sur une série d'entretiens exploratoires menés auprès de formateurs institutionnels et sur un Q-sort traitant des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en situation de co-évaluation de stages.

⁵⁸ La démarche de recherche qualitative servant de base aux entretiens exploratoires s'appuie notamment sur l'ouvrage de : Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Bordas.

Le détail des aspects méthodologiques liés à ce chapitre est présenté en annexe 5.

3.1.1 Entretiens exploratoires⁵⁹

Fondés sur un canevas commun de questions (annexe 6 & annexe 7), les entretiens exploratoires s'appuient sur diverses lectures sélectives en lien avec la thématique d'étude, sur les questions de départ et sur le cadre conceptuel de la recherche. L'objectif premier de ces entretiens consiste à circonscrire l'objet de recherche. Mon intention ne se limite pas à trouver des réponses aux questions que je me pose, elle est d'étendre mon questionnement aux interrogations suscitées par les enseignants formateurs rencontrés. Dans une recherche qualitative, le chercheur étudie le réel en fonction d'une problématique qui s'insère dans un cadre donné (Deslauriers & Kérisit, 1997). Ainsi, la constitution de l'échantillon (tableau 2) a été établie sur la base d'une sélection de quatre enseignants-formateurs, selon leur appartenance institutionnelle et la diversité de leurs fonctions professionnelles.

Tableau 2 : *Caractéristiques de l'échantillon des entretiens exploratoires*

N°	Institution	Fonction	Depuis	Né-e	Sexe	Durée entretiens
1	EPS	Enseignant-formateur	2 ans	1954	M	1 ^{er} : 70' ; 2 ^{ème} : 50'
2	EPS	Enseignante-formatrice	6 ans	1959	F	1 ^{er} : 90' ; 2 ^{ème} : 50'
3	EPS	Enseignant-formateur	10 ans	1956	M	1 ^{er} : 120' ; 2 ^{ème} : 55'
4	ENI	Enseignante-formatrice	10 ans	1967	F	1 ^{er} : 60' ; 2 ^{ème} : 50'

En apportant des éléments de réponses partielles aux questions soulevées dans le cadre conceptuel, l'analyse des entretiens exploratoires m'a permis de cadrer progressivement la problématique par l'établissement des questions de recherche. Celles-là se sont profilées, combinées et précisées au fur et à mesure des entretiens.

Les entretiens ayant été conduits auprès de quatre enseignants-formateurs, d'éventuelles différences inter-établissements ne peuvent naturellement pas être relevées pour l'instant.

Il ressort de l'analyse de ces quatre entretiens exploratoires les éléments et constats suivants :

Effets de formation recherchés par les pratiques d'auto-évaluation du stagiaire.

L'auto-évaluation est perçue par les quatre enseignants-formateurs comme une démarche de formation, un dispositif, et comme un objectif de formation, une 'compétence'. Selon eux, pratiquer l'auto-évaluation, c'est engager l'étudiant dans sa formation afin qu'il soit acteur de ses apprentissages, donc partie prenante de son projet professionnel.

L'auto-évaluation est vue comme un dispositif de formation au service de l'argumentation, de la distanciation, de la réflexivité et du transfert ; dispositif qu'il faut éviter de rendre obligatoire au risque de placer l'apprenant dans une situation de double contrainte. Les formateurs proposent aux formés différents types d'outils d'auto-évaluation, tels le portfolio, le journal de bord ou la vidéo-formation. Les effets de formation recherchés par l'auto-évaluation sont avant tout le développement d'une pratique réflexive.

⁵⁹ Le contenu de cette section reprend en partie les éléments présentés dans une communication scientifique au 14^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) qui s'est tenu à Aix-en-Provence les 11, 12 et 13 janvier 2001. Pillonel, M., & Rouiller, J. (2000). Conceptions et pratiques de l'auto-évaluation en soins infirmiers et en enseignement primaire, *Mesure et Evaluation en Education*, 23 (2-3), 1-20.

Définie par les personnes interrogées comme une ‘compétence’ globale de formation à atteindre, une ‘compétence’ à se questionner, l’auto-évaluation est vécue comme une exigence professionnelle en soins infirmiers que chacun doit impérativement posséder. Selon les propos des enseignants-formateurs de l’EPS, dans l’exercice des soins infirmiers il est fondamental de se questionner constamment sur ses actes et leurs implications pour le patient. Pour la formatrice de l’ENI, cette capacité d’auto-évaluation paraît moins essentielle sur le plan personnel. En enseignement, il ne semblerait pas y avoir d’obligation à l’auto-évaluation, contrairement en soins infirmiers où les impacts directs seraient visibles. L’enseignant est seul face à ses élèves, alors que les infirmiers travaillent en équipes dans leurs relations avec les patients. Dans un cas comme dans l’autre, il est intéressant de vérifier si l’auto-évaluation fait ou non vraiment partie de l’expertise professionnelle. En effet, à l’observation, il semble se dégager deux modèles distincts de formation initiale, selon l’institution. L’ENI paraît présenter une vision scolaire dans laquelle s’inscrivent des pratiques d’auto-évaluation au service de la formation avant tout. L’EPS présenterait, quant à elle, une approche de l’auto-évaluation dans laquelle les pratiques s’y rapportant seraient au service du développement d’une ‘compétence’ professionnelle aux impacts fondamentaux.

Conceptions de l’auto-évaluation développées par les formateurs.

L’auto-évaluation est définie par les enseignants-formateurs interrogés comme une ‘compétence’ à se questionner, à porter un regard réflexif sur ses actes professionnels, à mettre en évidence ses points forts et ses points faibles. Placée au cœur de l’évaluation formative, elle demande un recul et une distanciation sur lesquels le formateur n’a que peu d’emprise. Entrer dans un processus d’auto-évaluation nécessite, selon la formatrice de l’ENI, une négociation contractuelle entre formateur et formé, négociation qui n’est malheureusement pas vraiment mise en œuvre dans les faits.

L’auto-évaluation en formation est considérée par les quatre interlocuteurs comme indissociable de l’évaluation externe qu’ils sont chargés de conduire. En ce sens, un formateur de l’EPS voit ici une ambivalence dans cette combinaison entre ‘évaluation externe’, portant sur le résultat d’un apprentissage, et ‘autonomie de l’apprenant’, portant sur le processus d’apprentissage. Pour les quatre enseignants-formateurs, l’auto-évaluation consiste avant tout à évaluer le décalage entre le positionnement de l’étudiant (aux niveaux des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire) et les attentes extérieures.

Les formateurs relèvent une difficulté à séparer le processus d’auto-évaluation des exigences de régulation et de remédiation. La formatrice de l’EPS précise cependant que, pour elle, la régulation n’est plus de l’auto-évaluation.

Tous les interlocuteurs perçoivent l’auto-évaluation comme un processus qui s’acquiert par un apprentissage progressif. Dans l’idéal, ce processus demande une explicitation de la démarche, des objectifs et des attentes des formateurs, ainsi qu’une négociation des critères d’évaluation.

Place de l’auto-évaluation au sein des fonctions formative et certificative de l’évaluation.

Pour les quatre enseignants-formateurs interrogés, la posture formative en situation de suivi de stages est plus facile à gérer que la posture certificative, exerçant une forte influence sur le positionnement des étudiants.

L’ambivalence entre autonomie recherchée, au travers des dispositifs de formation favorables à l’auto-évaluation de l’étudiant, et évaluation externe inéluctable paraît moins forte à l’EPS où les fonctions certificative et formative sont théoriquement

séparées dans l'accompagnement des stages pratiques. Pour la formatrice de l'ENI, la double posture du formateur, formative et certificative, influence fortement l'étudiant dans la conduite de son auto-évaluation, celui-ci construisant son auto-évaluation plus en réponse aux attentes du formateur qu'en regard d'une progression réellement vécue et ressentie. Dans l'examen de fin de formation, dit de 'pédagogie pratique', il est difficile, selon la formatrice, d'évaluer la capacité d'auto-évaluation de l'étudiant comme l'institution l'exige. A son avis, cet examen n'est pas le lieu pour évaluer une telle capacité, par ailleurs souvent faussée par les stratégies mises en œuvre par le candidat pour répondre aux attentes des examinateurs et des experts.

Degré de définition institutionnelle de l'auto-évaluation du stagiaire.

En matière d'auto-évaluation de l'étudiant, les enseignants-formateurs relèvent des divergences de conceptions, non seulement entre eux, mais également avec leur institution d'appartenance ; une réflexion sur cette thématique leur paraissant quasi absente au sein des établissements professionnels dans lesquels ils œuvrent.

Tant à l'EPS qu'à l'ENI, les documents d'accompagnement des stages en situation professionnelle contiennent une sollicitation à l'auto-évaluation, sans que celle-ci ne soit cependant explicitée dans sa mise en œuvre. Il n'existe, par ailleurs, aucune formation des apprenants à l'auto-évaluation, la pratique restant du ressort et du libre choix des formateurs.

Selon les propos des enseignants-formateurs, l'auto-évaluation du stagiaire est une pratique courante en situation de stages. A leur avis, cette pratique relève d'une 'compétence' professionnelle visant l'autonomie des apprenants. Cependant, ils avouent que l'auto-évaluation reste assez marginale dans les cours, où ils déclarent la confiner souvent à des pratiques auto-correctives, de réponses à leurs attentes.

Les formateurs de l'EPS souhaitent l'établissement d'un lien étroit entre institution de formation initiale et lieux de stage, lien toutefois difficile à réaliser, les échanges avec ces lieux, hôpitaux en majorité, n'étant pas toujours faciles. En effet, au début des années 1990, avec la mise en place de nouvelles filières de formation à l'école du personnel soignant, le souhait était de rompre l'imbrication avec les hôpitaux, au sein desquels se déroulaient certaines formations. Cette volonté affichée de distinction entre institution de formation (EPS) et lieux de stages expliquerait, en partie, les difficultés actuelles rencontrées dans des échanges qui n'étaient alors pas vraiment désirés. La situation semble différente à l'ENI, les formateurs institutionnels ayant la responsabilité de la formation des maîtres de stages. La formatrice interviewée relève toutefois le peu d'échanges sur les pratiques réciproques en auto-évaluation.

Les enseignants-formateurs de l'EPS disent résister aux pratiques d'évaluation institutionnalisées, standardisées, voire imposées. Pour eux, il n'est pas imaginable, et pas souhaitable, que l'auto-évaluation du stagiaire puisse reposer sur des conceptions institutionnellement imposées. Il pourrait sembler y avoir ici une contradiction entre leur désir de développer des dispositifs communs favorables à l'auto-évaluation de l'étudiant et le manque de volonté pour promouvoir une culture partagée en la matière. Par ailleurs, le manque de culture commune est relevé dans les deux institutions. Les personnes interrogées estiment cependant que la culture d'établissement se construit par les différents groupes de formateurs et non au travers des directives institutionnelles. Selon elles, le statut de l'auto-évaluation est lié aux contenus de ces cultures d'établissements.

Formation à l'auto-évaluation.

Les quatre personnes interviewées soulignent avec insistance la nécessité d'une formation à l'auto-évaluation, tant des formateurs que des formés, formation actuellement absente au sein des deux établissements pris en considération. Ils ajoutent qu'une formation à l'auto-évaluation serait à promouvoir également en formation continue, les capacités d'auto-évaluation se développant avec l'expérience professionnelle. La formatrice de l'ENI relève le fait que la formation des formateurs de la HEP prévoit un module de formation centré sur les dispositifs d'auto-évaluation du stagiaire, notamment sur deux outils : le portfolio et le contrat de formation.

Bien que des offres de formation en supervision et en accompagnement pédagogique soient proposées aux enseignants-formateurs de l'EPS, il ne semble pas se dégager une véritable culture commune de formation au sein de l'institution. Les formateurs déclarent manquer d'outils d'auto-évaluation pour aider leurs nouveaux collègues. Ils disent bricoler leurs dispositifs d'auto-évaluation à l'intention des stagiaires par manque de concertation, d'échanges sur les pratiques réciproques, et par manque de concordance entre l'auto-évaluation demandée aux étudiants et leur auto-évaluation de formateur. Ils souhaitent développer leur propre capacité d'auto-évaluation, considérée comme essentielle en regard de leur profession d'appartenance, notamment par le développement de l'écriture clinique, la réflexion institutionnelle par rapport à l'auto-évaluation, et non plus uniquement au travers de leur propre vécu d'étudiant.

Enjeux institutionnels et identité professionnelle liés aux pratiques d'auto-évaluation.

Les personnes interrogées soulignent que les pratiques d'auto-évaluation, mises en œuvre avec leurs étudiants, les renvoient à leur rôle de formateur, l'auto-évaluation étant interpellante et questionnante par essence. L'influence, qu'elles disent exercer sur les formés, amène ceux-ci à ne se dévoiler que partiellement, préférant cacher ce qui dérange face aux enjeux identitaires et professionnels. Les enseignants-formateurs souhaitent qu'un lien fort s'établisse entre l'auto-évaluation et la profession future des apprenants. Pour eux, il faudrait donner un sens à l'auto-évaluation en regard du futur professionnel, notamment par l'explicitation de son utilité. Or, seuls les objectifs de fin de formation et les compétences attendues sont, pour l'instant, transmis aux formés en vue d'une professionnalisation.

3.1.2 Q-sort sur les conceptions de l'auto-évaluation⁶⁰

Afin d'élargir le recueil des données et de mettre en évidence les conceptions de l'auto-évaluation développées par les enseignants-formateurs, un Q-sort⁶¹ (*Qualities*

⁶⁰ Cette section prend appui sur deux articles publiés dans la Revue *Mesure et Evaluation en Education* :

- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2000). Conceptions et pratiques de l'auto-évaluation des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, *Mesure et Evaluation en Education*, 23(2-3), 1-20.
- Rouiller, J., & Pillonel, M. (2004). Conceptions des pratiques d'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans le suivi des stages professionnels, *Mesure et Evaluation en Education*, 27(2), 49-68.

⁶¹ La démarche de conception et d'analyse des résultats du Q-sort s'appuie principalement sur les ouvrages suivants :

- De Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Colin, chap. 5, 98-105.

sort, tri qualitatif) (annexe 10) a été soumis à l'ensemble des formateurs et des responsables de formation des deux institutions.

Le tableau 3 présente, dans un ordre décroissant, allant de l'item le mieux agréé à l'item le plus rejeté, les scores moyens obtenus sur la base des classements proposés par les 36 répondants (23 formateurs de l'EPS & 13 formateurs de l'ENI).

Tableau 3 : *Moyennes (M) et écarts types (SD) de tous les répondants au Q-sort (N = 36)*

<i>S'auto-évaluer, c'est...</i>	Min.	Max.	M	SD	Rang EPS	Rang ENI
porter un regard critique sur soi	0	3	2.19	.82	1	5
progresser dans l'autonomie	-2	3	2.14	1.17	2	2
prendre conscience de ses forces et faiblesses	-2	3	2.11	1.17	4	1
réguler son processus d'apprentissage	0	3	2.00	1.01	3	3
développer une 'compétence' professionnelle	0	3	1.58	1.20	5	4
bénéficier d'un enseignement différencié	-2	3	.58	1.08	7	6
négocier avec l'autre les critères	-3	3	.22	1.35	8	7
préparer l'évaluation sommative	-2	2	.22	1.15	6	12
risquer	-2	2	.11	1.17	9	9
se confronter à l'autre	-3	2	.11	1.41	10	8
être déstabilisé	-3	3	-.25	1.56	12	10
s'auto-corriger selon les réponses du formateur	-2	2	-.28	1.09	11	13
user des stratégies qui rapportent	-3	3	-.56	1.56	14	11
prendre un peu du pouvoir du formateur	-3	3	-.81	1.43	13	17
être évalué	-3	0	-.86	1.13	15	14
jouer un rôle	-3	2	-1.17	1.54	16	16
intérioriser les valeurs d'autrui	-3	0	-1.25	1.18	17	15
correspondre aux attentes du formateur	-3	2	-1.83	1.18	18	18
beaucoup donner pour peu recevoir	-3	2	-2.00	1.26	19	19
charmer l'autre	-3	0	-2.28	1.03	20	20

Note. Les items sont classés dans l'ordre décroissant des moyennes pour l'ensemble des répondants. Les rangs indiqués, pour l'EPS et l'ENI, ont été calculés sur la base des moyennes de chaque établissement.

L'analyse⁶² descriptive des classements opérés par les formateurs institutionnels, tous items confondus, ne permet pas de relever de réelles différences de conceptions inter-sites. Par ailleurs, l'analyse de variance multivariée (Manova : test de comparaison des moyennes des deux établissements) n'a pas mis en évidence une différence significative entre les deux groupes de formateurs dans les tris réalisés, tous items confondus ($F(1,34) = .699$; $p = .774$). Des profils de formateurs assez similaires entre les deux établissements sont relevés. Les assertions agréées par l'ensemble des enseignants-formateurs des deux groupes (EPS & ENI) présentent des écarts types moins importants et un plus fort consensus que les assertions rejetées, pour lesquelles les dispersions sont légèrement plus marquées.

Un consensus inter-établissements autour d'une conception de l'auto-évaluation visant à être au service du formé est mis en évidence. En effet, des cinq assertions qui obtiennent la préférence des formateurs interrogés émane une conception de l'auto-évaluation comprenant essentiellement une réflexivité des actes de l'apprenant. Par ailleurs, les cinq assertions les plus rejetées ont trait à la relation formateur-formé ; les

- De Peretti, A., Boniface, J., & Legrand, J.-A. (éds.) (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF, chap. 5, 257-274.

⁶² L'analyse des résultats du Q-sort est réalisée à l'aide des logiciels SPSS v. 10.1 et SPAD v. 5.5.

répondants bannissant une conception de l'auto-évaluation dans laquelle le formé jouerait un rôle en charmant le formateur, en intériorisant ses valeurs et en répondant à ses attentes. Une authenticité dans l'auto-évaluation du formé semble attendue de la part des enseignants-formateurs.

L'intention étant également de mettre en évidence les propositions présentant une différence de conceptions entre les enseignants-formateurs des deux établissements, l'analyse de variance univariée (Anova : différences de moyennes entre les deux groupes pour chacun des items) est prise en compte. Bien que les écarts ne soient, pour la plupart, pas inférieurs à .05, des différences inter-sites apparaissent pour les assertions suivantes :

- 'préparer l'évaluation sommative' ($F = 4.796$; $p = .035$) : proposition estimée dans l'ensemble plutôt positivement à l'EPS ($M = .52$; $SD = 1.08$) et plutôt négativement à l'ENI ($M = -.31$; $SD = 1.11$) ;
- 'porter un regard critique sur soi' ($F = 3.964$; $p = .055$) : proposition privilégiée et faisant presque l'unanimité à l'EPS ($M = 2.39$; $SD = .72$) et générant un moins fort consensus à l'ENI ($M = 1.85$; $SD = .90$) ;
- 'prendre un peu du pouvoir du formateur' ($F = 3.579$; $p = .067$) : proposition considérée négativement à l'ENI ($M = -1.38$; $SD = 1.19$) et plutôt négativement à l'EPS avec un écart type plus marqué ($M = -.48$; $SD = 1.47$) ;
- 'prendre conscience de ses forces et faiblesses' ($F = 2.882$; $p = .099$) : proposition agréée et faisant presque l'unanimité à l'ENI ($M = 2.54$; $SD = .52$) et présentant une plus forte dispersion à l'EPS ($M = 1.87$; $SD = 1.36$).

Cette analyse de variance univariée permet de modérer les tendances obtenues, autant pour les items agréés que pour les items rejetés. D'une part, les propositions 'porter un regard critique sur soi' et 'prendre conscience de ses forces et faiblesses' ne font pas l'unanimité des enseignants-formateurs. D'autre part, les propositions préparer l'évaluation sommative' et 'prendre un peu du pouvoir du formateur' font ressortir des divergences inter-institutionnelles. Ces résultats interrogent notamment sur la conception de l'autonomie qu'ont les formateurs, approfondie dans l'analyse croisée des données (section 6.3.2.3).

Les tris réalisés par l'ensemble des enseignants-formateurs sont considérés comme plus idéalisés que ceux qui sous-tendent leurs pratiques habituelles pour près de la moitié des personnes interrogées (44%), sans différences inter-sites. Il est intéressant d'essayer de comprendre ce qui, dans la complexité des pratiques d'auto-évaluation, amène cette difficulté rencontrée par les formateurs à adopter une auto-évaluation correspondant à leurs conceptions. Les analyses des entretiens de recherche proposent une entrée dans la compréhension de cette difficulté (chapitre 6).

L'analyse des correspondances multiples (ACM)⁶³ des résultats obtenus au Q-sort permet une synthèse des données afin d'atteindre une confrontation simultanée des deux populations. Cette analyse ne dégage cependant pas de différences significatives entre les deux groupes étudiés : formateurs de l'EPS et formateurs de l'ENI. L'analyse inférentielle de différents plans factoriels présente de minimes

⁶³ L'analyse des correspondances multiples s'appuie sur une démarche méthodologique et interprétative décrite notamment dans l'ouvrage de : Escofier, B., & Pages, J. (1998). *Analyses factorielles simples et multiples. Objectifs, méthodes et interprétation*. Paris : Dunod.

variations inter-établissements et inter-individus, les dispersions s'avérant extrêmement faibles. Pour des raisons de lisibilité, les graphiques de cette analyse factorielle ne sont pas reproduits ici. Seule une description de trois axes factoriels, fournissant des regroupements intéressants de conceptions, est présentée ci-après (tableau 4, tableau 5 & tableau 6).

L'échantillon restreint de personnes ayant répondu au Q-sort ($N = 36$) a exigé un regroupement des cinq modalités de tri des 20 items proposés (-3, -2, 0, +2, +3) en trois modalités (-, =, +), afin d'éviter des variables d'effectifs trop faibles perturbant l'interprétation des résultats.

Le facteur 1 (11,53% de variance expliquée) exprime une conception de l'auto-évaluation centrée sur les multiples stratégies qu'emploierait le formé pour tendre à plus de pouvoir dans la maîtrise de sa formation et sur les risques qu'il encourt (tableau 4). Ce facteur présente un consensus autour de cette notion des dangers rencontrés par l'étudiant dans son auto-évaluation, perçue négativement ('risquer' I 12 -, 'être déstabilisé' I 19 -). Quant à la notion de prise de pouvoir, tantôt perçue négativement ('prendre un peu du pouvoir du formateur' I 9 -), tantôt plutôt positivement ('charmer l'autre' I 14 =, 'user des stratégies qui rapportent' I 5 +), elle présente une dispersion marquée autour des assertions rejetées, dispersion déjà relevée dans l'analyse descriptive. Ces constats ramènent aux notions d'autonomie et de place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation, traitées dans les entretiens de recherche (chapitre 6).

Tableau 4 : *Quelques valeurs pour les variables-clés expliquant le facteur 1*

Variables	I 5 +	I 12 -	I 19 -	I 14 =	I 9 -
V. test ^a	-3.95	-3.76	-3.48	-3.24	2.48
Contribution ^b	9.8 (13.9) ^c	8.9 (10.3)	6.1 (9.5)	6.6 (7.7)	2.4 (4.7)

Note. ^aLes valeurs-tests sont associées aux modalités en fonction de leur positionnement sur l'axe.

^bLa contribution indique le poids de chaque variable sur le facteur 1.

Codage des variables qualitatives :

$I = 36$ (nombre d'individus, de n° 1 à n° 36) ;

$J = 60$ (nombre de variables correspondant aux 20 items du Q-sort, auxquels correspondent chacune des 3 modalités, de I 1 à I 20) ;

$K = 3$ (nombre de modalités ; codées -, =, +).

^cLe nombre entre parenthèses indique la contribution cumulée des 3 modalités pour la variable en question.

Fortement imbriqué au facteur 1, le facteur 2 (10,00% de variance expliquée) exprime une conception de l'auto-évaluation centrée sur un rôle de séduction, perçue plutôt négativement ('intérieuriser les valeurs d'autrui' I 17 - ; I 17 =), que jouerait l'apprenant pour se positionner ('prendre un peu du pouvoir du formateur' ; 'beaucoup donner pour peu recevoir') dans une auto-évaluation qui passe nécessairement par l'hétéro-évaluation ('se confronter à l'autre') (tableau 5). L'imbrication de ce facteur au premier s'explique notamment par le fait que, pour prendre place dans le processus d'auto-évaluation, l'apprenant fait appel à diverses stratégies, dont la principale semble être de faire siennes les valeurs de ses formateurs, en jouant la carte de la séduction.

Tableau 5 : *Quelques valeurs pour les variables-clés expliquant le facteur 2*

Variables	I 17 -	I 1 -	I 20 +	I 17 =	I 9 -
V. test ^a	-3.18	2.39	2.88	3.18	3.21
Contribution ^b	3.8 (8.5) ^c	4.0 (5.6)	6.8 (14.3)	4.7 (8.5)	4.6 (9.5)

Note. ^aLes valeurs-tests sont associées aux modalités en fonction de leur positionnement sur l'axe.

^bLa contribution indique le poids de chaque variable sur le facteur 2.

Codage des variables qualitatives :

$I = 36$ (nombre d'individus, de n° 1 à n° 36) ;

$J = 60$ (nombre de variables correspondant aux 20 items du Q-sort, auxquels correspondent chacune des 3 modalités, de I 1 à I 20) ;

$K = 3$ (nombre de modalités ; codées -, =, +).

^cLe nombre entre parenthèses indique la contribution cumulée des 3 modalités pour la variable en question.

Le facteur 3 (8,20% de variance expliquée) exprime un but-clé attribué à l'auto-évaluation au service du formé (*'bénéficier d'un enseignement différencié'*) et la place qui est assignée à cette auto-évaluation (*'préparer l'évaluation sommative'* ; *'réguler son processus d'apprentissage'* ; *'s'auto-corriger en fonction des réponses du formateur'*) (tableau 6). Ainsi, autour du souhait de faire bénéficier l'apprenant d'un enseignement individualisé, se regroupent des caractéristiques de l'auto-évaluation allant de la régulation des apprentissages à la préparation à la certification.

Tableau 6 : *Quelques valeurs pour les variables-clés expliquant le facteur 3*

Variables	I 13 =	I 15 -	I 11 =	I 8 +	I 13 +
V. test ^a	-3.01	-2.51	2.60	2.83	3.70
Contribution ^b	3.1 (15.8) ^c	5.7 (9.6)	5.8 (6.9)	7.5 (11.3)	9.7 (15.8)

Note. ^aLes valeurs-tests sont associées aux modalités en fonction de leur positionnement sur l'axe.

^bLa contribution indique le poids de chaque variable sur le facteur 3.

Codage des variables qualitatives :

$I = 36$ (nombre d'individus, de n° 1 à n° 36) ;

$J = 60$ (nombre de variables correspondant aux 20 items du Q-sort, auxquels correspondent chacune des 3 modalités, de I 1 à I 20) ;

$K = 3$ (nombre de modalités ; codées -, =, +).

^cLe nombre entre parenthèses indique la contribution cumulée des 3 modalités pour la variable en question.

Il faut cependant relever que la structure des différents plans factoriels s'avère peu solide, vu le faible pourcentage de variance expliquée. Cet essai de qualification de facteurs constitue cependant une aide à la formulation ciblée des questions de recherche. Mon souhait n'est pas de construire un instrument d'analyse des conceptions, appuyé sur des regroupements d'items ; items qui par ailleurs n'ont pas été choisis et disposés en ce sens dans le Q-sort. Si tel avait été mon dessein, j'aurais procédé par une analyse de 'distance-proximité' fondée sur une matrice de corrélation. Ces analyses des résultats du Q-sort ont pour but la constitution de la problématique de recherche.

3.2 *Questions de recherche*

Les résultats discutés précédemment permettent une reformulation des questions de départ en questions de recherche liées à la problématique. Ils fournissent une aide à la formulation de questions d'entretiens ciblées. Cette première phase de recherche se voulait résolument exploratoire, inductive, afin de générer des questions de recherche à partir de l'observation des faits, par l'analyse des entretiens exploratoires et l'analyse des résultats du Q-sort. Se poursuit maintenant une phase de mise à l'épreuve des questions de recherche, comme la décrit Van Campenhoudt (1997), qui se veut plus vérificative et déductive. De la synthèse des analyses des entretiens exploratoires et des résultats du Q-sort ressortent différentes affirmations, constituant des interrogations que je reprends dans les entretiens de recherche, afin d'en analyser l'opportunité.

Il est à souligner ici que l'analyse de l'influence institutionnelle doit être prise en considération dans la réflexion. En effet, l'institution de formation semble n'avoir que peu d'influence directe sur les conceptions du métier, sur les conceptions de la formation et sur les pratiques d'évaluation des formateurs. Ces derniers paraissent prendre ou rejeter ce qui leur est proposé, voire même imposé, en fonction de leurs représentations, expériences et habitus. Dans ce contexte, l'auto-évaluation en formation serait plus liée au formateur, à son parcours de formation, à son insertion institutionnelle, qu'à une conception formalisée de la formation véhiculée par l'institution.

Synthétisées en deux questions globales, les questions de recherche énoncées ci-dessous permettent, au cours du travail d'entretiens, de recentrer constamment le recueil des données qui servent de base à l'analyse. Elles recoupent les axes de l'étude : Cx (contexte), B (buts) et C (contenus). D'ordre général dans leur formulation, elles servent de fondement à la réalisation des guides d'interviews pour les entretiens de recherche (annexe 13 & annexe 14).

1. Les conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale, sont-elles liées à leur identité professionnelle ?
2. Un sens, une place et un rôle différents sont-ils accordés aux dispositifs favorables à l'auto-évaluation de leur travail par les stagiaires, selon le contexte institutionnel dans lequel se trouvent insérés les différents formateurs et la culture de formation véhiculée par l'institution ?
 - Quelle est l'influence de la culture d'établissement sur le statut de l'auto-évaluation ? La place qu'occupe le statut de l'auto-évaluation dans l'institution de formation initiale et le rôle qu'elle joue déterminent-ils son adéquation dans les pratiques du formateur, notamment quant à la possibilité de développer la capacité d'auto-évaluation du stagiaire ?
 - Quel est le degré de définition institutionnelle de l'auto-évaluation ? L'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages est-elle formellement prescrite ou recommandée au niveau des principes, ou tolérée comme choix personnel d'un formateur dans le cadre de son autonomie professionnelle ?

- Existe-t-il, dans les institutions en question, une ambivalence conduisant à des définitions plus ou moins restrictives de l'auto-évaluation, voire non consensuelles ? L'auto-évaluation en situation de stages se limite-t-elle à l'auto-contrôle ou, au contraire, nécessite-t-elle une décentration de l'apprenant ?
- L'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages demande-t-elle un apprentissage ? Si oui, de quel type ?
- Quelles sont les conceptions de la formation par rapport à l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages ?
- L'évaluation de son action (par le stagiaire) est-elle vue comme un objectif de formation, une posture en lien avec une 'compétence' professionnelle, et/ou comme une démarche de formation ? Quels sont les effets de formation recherchés par les démarches d'auto-évaluation mises en place pour les étudiants ?
- Quelle est la place occupée par l'auto-évaluation de l'étudiant, en situation de stages, dans l'évaluation en général (articulation à l'évaluation formative ou à l'évaluation certificative, double posture du formateur...) ?
- Quels sont les enjeux institutionnels et les enjeux personnels liés aux pratiques d'auto-évaluation ?
- Quelle est la formation des formateurs en matière d'auto-évaluation ?
- Y a-t-il construction d'une culture commune par rapport à l'auto-évaluation ?

A l'observation, il semble se dégager deux modèles distincts de formation initiale, selon l'institution. J'énonce le postulat que l'EPS présente une approche de l'auto-évaluation dans laquelle l'institution paraît être le catalyseur de pratiques d'évaluation favorisant l'auto-formation des apprenants. Quant à l'ENI, elle présente une vision scolaire dans laquelle s'inscrivent des pratiques d'auto-évaluation en situation de stages cadrées et normées, en conformité avec la prégnance d'une hétéro-évaluation institutionnellement très forte. L'éventuelle mise en évidence de ces modèles supposés pourrait s'avérer être une clé d'intelligibilité de deux systèmes de formation, au sein desquels les enjeux des pratiques d'auto-évaluation en situation de stages paraissent différer.

L'approche comparative présente l'indéniable avantage d'un travail en parallèle sur la base de deux ensembles disjoints de données. Ces dernières sont recueillies auprès de formateurs œuvrant dans les établissements pris en compte. Ces enseignants composent deux populations distinctes, de par leur positionnement institutionnel et leur parcours de formation professionnelle. La dimension comparative permet, en outre, de mettre en évidence l'influence de la place institutionnelle accordée au statut de l'auto-évaluation, tant au niveau de l'activité des formateurs et du contexte institutionnel qu'au niveau des dispositifs de formation mis en place.

Le contexte institutionnel, dans lequel se trouve l'auto-évaluation, va influencer la mise en place et le développement de celle-là comme outil de formation et/ou comme élément-clé d'une compétence professionnelle à atteindre. La culture d'établissement se construit tant par les directives institutionnelles que par les différents groupes de formateurs qui la transmettent. Il s'agit de déterminer ces cultures de travail, composées d'attitudes, de valeurs, d'habitus, de croyances, de pratiques partagées, d'organisations scolaires et d'équipes pédagogiques. Leurs contenus dépendent, notamment, des

curriculums scolaires des formations professionnelles dispensées et des didactiques privilégiées par les enseignants-formateurs. Le statut de l'auto-évaluation en situation de stages pourrait donc être lié aux contenus de ces cultures d'établissements, mais également, selon les formes de cultures et leurs modes relationnels, à toutes les formes associatives telles la culture individualiste, la 'balkanisation'⁶⁴ (groupes distincts de formateurs), la coopération ou encore la collégialité contrainte (Hargreaves, 1992). La mise en évidence de l'une ou l'autre de ces formes de cultures permet d'évaluer son influence sur le réseau de communication mis en place qui influe sur les représentations sociales et sur les identités professionnelles des enseignants-formateurs.

La thèse soutenue peut s'énoncer ainsi :

La place et le rôle des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale, sont liés à leur identité professionnelle (parcours de formation et insertion institutionnelle).

Un sens, une place et un rôle différents sont accordés à l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages, selon le poids du contexte institutionnel et la culture de formation dans lesquels se trouvent insérés les différents formateurs.

⁶⁴ Gather Thurler (2000) décrit la balkanisation comme étant l'éclatement d'une organisation, d'un groupe social, en différentes entités distinctes, claniques.

Chapitre 4

HYPOTHESES & VARIABLES

Orientations provisoires

Le plus long des voyages commence par un petit pas.
Proverbe ancien

Sont présentées dans ce chapitre les hypothèses d'étude et les principales variables sur lesquelles elles s'appuient.

4.1 Enoncé des hypothèses de recherche

Les deux hypothèses de recherche, formulées dans ce chapitre, composent des propositions de réponses aux questions de recherche qu'elles complètent et enrichissent. Exprimées dans des énonciations explicites, opérationnelles, elles sont observables et vérifiables dans une visée de 'généralisation'. Appuyées sur la synthèse de l'analyse des entretiens exploratoires et de l'analyse des résultats du Q-sort, elles s'articulent et s'intègrent globalement dans la problématique de recherche.

Ces deux hypothèses générales permettent d'exposer la structure du modèle d'analyse, par le fait qu'elles composent les critères de choix des informations pertinentes. Propositions admises provisoirement, elles ont été soumises à l'épreuve des faits et précisées en conséquence. Ces propositions demeurent ouvertes, non déterminées à l'avance. Elles ont ainsi évolué en cours de recherche pour en permettre la formulation suivante :

H 1 :

Les conceptions de l'auto-évaluation développées par les enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, en situation d'accompagnement de stages, sont liées à leur identité professionnelle (parcours de formation et insertion institutionnelle).

H 2 :

Les démarches d'auto-évaluation mises en œuvre par les enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, dans le suivi des stages professionnels, dépendent du contexte institutionnel de travail et de la culture de formation qui y règne.

Enoncées à partir des questions de recherche, ces hypothèses entretiennent certains liens avec les domaines d'étude et influent sur plusieurs de ces derniers. Ces liens et influences sont schématisés sur la figure 3 à l'aide de flèches simples et de flèches réflexives.

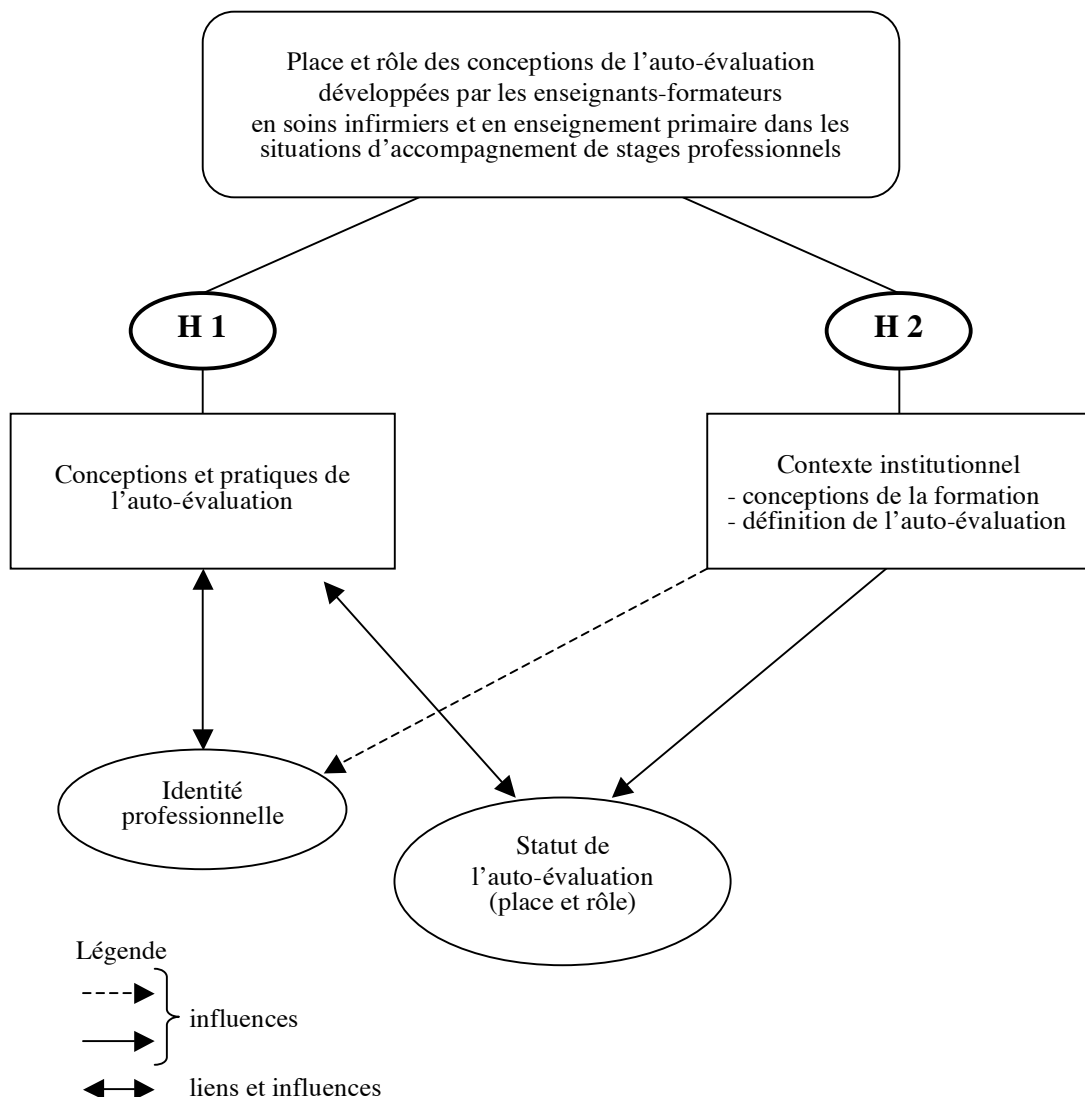


Figure 3 : Articulation des hypothèses d'étude

Les conceptions et les dispositifs (favorables à l'auto-évaluation de leur travail par les stagiaires), développés par les enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, sont en lien étroit avec leur identité professionnelle et le statut (place et rôle) qu'ils accordent à l'auto-évaluation des étudiants. Le contexte institutionnel dans lequel œuvrent ces formateurs, composé notamment des conceptions

de la formation et de l'auto-évaluation véhiculées par l'institution de formation professionnelle à laquelle ils appartiennent, est en lien étroit avec la place et le rôle assignés à l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages. Ce contexte institutionnel influe sur le statut de l'auto-évaluation en situation de co-évaluation de stages professionnels, à savoir sur la place et le rôle qui lui sont attribués.

Voilà décrits succinctement les liens principaux qui affectent, à différents niveaux, les relations entre les deux hypothèses d'étude.

4.2 Présentation des variables de l'étude

Les hypothèses avancées précédemment reposent sur plusieurs variables-clés. L'organisation de celles-là permet d'atteindre la cohérence nécessaire à l'analyse des multiples informations recueillies, tant dans le Q-sort que dans les entretiens.

Constituées par les réponses données au Q-sort et aux questions posées lors des entretiens, les variables faisant l'objet de l'analyse sont modelées autour de thématiques issues de la problématique de recherche. Elles sont :

- le sens, la place et le rôle des conceptions et des démarches d'auto-évaluation : *l'ambivalence des conceptions de l'auto-évaluation, la place de l'auto-évaluation dans l'évaluation, les effets de formation recherchés par les démarches d'auto-évaluation, l'adéquation entre les conceptions de l'auto-évaluation et les pratiques déclarées...* ;
- le degré de définition institutionnelle de l'auto-évaluation : *l'influence de la culture d'établissement sur le statut de l'auto-évaluation, la construction d'une culture d'établissement en auto-évaluation, les enjeux de l'auto-évaluation (au niveau institutionnel et au niveau des formateurs)...* ; et
- la culture de formation véhiculée par l'institution : *les conceptions de la formation en soins infirmiers et en enseignement primaire, la formation des enseignants-formateurs en auto-évaluation (leur identité professionnelle)...*

Ces diverses variables, à la fois individuelles (caractéristiques de l'enseignant-formateur), relationnelles (construites dans l'interaction de l'enseignant-formateur avec son environnement professionnel) et contextuelles (situationnelles, liées à l'environnement institutionnel), se fondent sur les différentes modalités et propriétés définissant l'essence des hypothèses de recherche exposées dans la section précédente.

Chapitre 5

ECHANTILLONNAGE & SAISIE DES DONNEES

Recueil des conceptions

*Faut-il peindre ce qu'il y a sur un visage,
ce qu'il y a dans un visage ou ce qui se cache derrière un visage ?*
Pablo Picasso

Ce chapitre expose succinctement la méthodologie de recherche⁶⁵ liée aux entretiens menés auprès des enseignants-formateurs et des directeurs des deux établissements pris en compte dans l'étude : l'école du personnel soignant de Fribourg (EPS) et l'école normale d'enseignants primaires de Fribourg (ENI).

Pour étudier les conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans l'accompagnement des stages de pratiques professionnelles en formation initiale, j'ai résolument opté pour une approche qualitative en privilégiant une démarche d'analyse d'entretiens semi-directifs, liant représentations de l'auto-évaluation en formation, discours sur l'auto-évaluation, descriptions de pratiques d'auto-évaluation et valeurs s'y référant. Je m'attache notamment, dans cette analyse, aux articulations et aux connotations du discours, ne me focalisant pas directement sur une analyse de contenus. Cependant, la prise en compte

⁶⁵ Je m'appuie notamment, dans ma démarche de recherche, sur les ouvrages méthodologiques suivants :

- Deslauriers, J.-P. (éd.) (1988). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologies du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. London : Sage.
- Huberman, M., & Miles, M. (1991). *L'analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, A. (éd.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Colin.

Le détail des aspects méthodologiques liés à ce chapitre est présenté en annexe 12.

de ce qui bouleverse parfois la structure du récit conscient des enseignants-formateurs interrogés me permet d'atteindre ce que Mollo-Bouvier (1986) nomme 'l'irruption de l'inexprimable'. Ces éléments parasites du discours, tels pauses, expressions du visage, hésitations, voire malaises et étonnements, m'aident en partie à construire les conceptions des personnes interrogées, au travers de leur identité tant personnelle que professionnelle, tout particulièrement pour l'établissement des portraits (section 6.4). J'en tiens compte dans les écoutes qui précèdent mes analyses, sans toutefois les mettre comme tels en lumière dans le texte. Je rejoins par là la révision de la pensée scientifique de la première moitié du XX^{ème} siècle, qui affirme que l'observateur appartient au champ de son observation, l'objet qu'il étudie n'étant pas une chose mais un rapport ou une série de relations, s'opposant à la pensée newtonienne qui attribue une réalité aux objets, excluant toute métarelation (Bateson, 1972). Finalement, cette problématique se veut mise en tension des concepts exposés dans le deuxième chapitre.

Dans ce chapitre, je garde à l'esprit la difficulté méthodologique que pose l'appréhension des conceptions, tant au niveau de leur recueil que de leur analyse au travers des données obtenues. En effet, comme le souligne Moscovici (1984), la conception se compose à la fois de son contenu et de son organisation. Dès lors, son étude nécessite l'usage de méthodes visant, d'une part, à repérer et à faire émerger ses éléments constitutifs, et, d'autre part, à découvrir l'organisation de ces éléments afin d'en étudier les relations et la signification centrale : le noyau. Il importe de saisir au mieux les conceptions des enseignants-formateurs et de voir en quoi ces conceptions sont pertinentes pour cerner leur objet et comprendre leur importance dans les pratiques déclarées, afin de pouvoir en inférer, ensuite, l'impact sur les pratiques effectives. Etudier les conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, dans l'accompagnement des pratiques professionnelles de leurs étudiants, est d'autant plus difficile que leur approche ne peut s'effectuer sans accorder une attention particulière aux différences de perception et de conceptualisation de l'objet même de la recherche. En effet, bien qu'appréhendée dans une optique constructiviste de la pensée, il m'est nécessaire cependant de garder à l'esprit que la réalité demeure une construction subjective, en l'occurrence d'un objet complexe et polysémique. La validation d'une conception ne peut se réaliser comme celle d'un fait, car ce qui est déclaré par le formateur interrogé relève de sa conviction et non d'un fait établi. La conception qu'il exprime dans son discours est à rechercher, souvent, dans ce qui se cache derrière ce qui est dit, dans les interstices du déclaré. Notamment, si je me situais dans une visée de recherche-action-formation et non dans l'optique d'une recherche compréhensive et explicative que je privilégie ici, fondée sur le discours des enseignants-formateurs sur leurs conceptions de l'auto-évaluation en situation de stages, une démarche d'auto-confrontation croisée serait indispensable afin de vérifier, en vue de montrer aux formateurs, que ce qu'ils disent de l'auto-évaluation des étudiants est en cohérence, ou non, avec ce qu'ils font réellement lorsqu'ils sont en situation d'accompagnement de stagiaires en formation professionnelle.

Mon statut face à l'objet de recherche n'est pas anodin ; il s'inscrit dans ma démarche d'appropriation, telle que je l'ai décrite en introduction de mon travail. Ayant œuvré durant trois ans à l'ENI, puis, par la suite, dans diverses commissions de réflexion sur la mise en place de la HEP de Fribourg, je me considère comme un chercheur impliqué, en tant qu'acteur, dans son objet d'étude. Je demeure bien conscient que cette posture de port d'une double casquette — mon appartenance à la population étudiée et mes propres conceptions de l'auto-évaluation en situation de stages — influence en partie le propos de la recherche. Le fait que je connaisse les enseignants-formateurs et le directeur de l'ENI, avec lesquels j'ai travaillé durant trois années, que

j'entretienne encore des relations professionnelles et des contacts amicaux avec certains d'entre eux, et que ma collègue Marlyse Pillonel travaille à l'EPS, a eu l'avantage de favoriser une grande franchise, une ouverture et une liberté de ton des échanges. Toutefois, afin de restreindre la subjectivité due à notre bonne connaissance réciproque des personnes questionnées, nous avons conduit les entretiens ensemble, laissant la parole plutôt à l'interviewer qui ne connaissait pas l'interviewé et à l'autre le soin de prendre des notes. J'ose espérer que le défi du chercheur impliqué a été ainsi relevé, mettant notre connaissance réciproque des institutions professionnelles prises en compte au service de nos études respectives, comme le suggère Rotenberger (2002). L'objectivité est naturellement recherchée mais je reste conscient que, quelle que soit sa posture, le chercheur influe toujours sur son objet d'étude, même s'il cherche naturellement à éviter tout écueil. Au cours des entretiens, tant ma collègue que moi-même avons parfois induit certaines réponses, en fonction de notre manière de formuler telle question ou telle autre, voire de réagir à telle réponse. Ces situations ont été repérées dans le texte, puis supprimées dans l'analyse, afin d'assurer au mieux la fiabilité des données recueillies.

La méthode clinique a été choisie afin d'aborder les phénomènes à investiguer. Grâce au cadre d'écoute qu'il nécessite, l'entretien clinique permet la co-construction du sens de ce qui est dit. Dans ce but de compréhension de ce que l'autre dit, comme le souligne Vial (2000b), il s'avère indispensable que le chercheur vive une relation dans laquelle la conceptualisation est présente en permanence. De plus, selon Blin (1997), les représentations peuvent aisément être étudiées à partir du matériel langagier, d'où l'intérêt de l'entretien semi-directif. Ainsi, la verbalisation constitue une approche intéressante et pertinente pour atteindre les conceptions déclarées de d'auto-évaluation des pratiques professionnelles en stages de formation initiale en soins infirmiers et en enseignement primaire ; bien conscient cependant que le langage est tout à la fois partial et partiel. La méthode de l'interview non directif, privilégiée dans la recherche, permet de recueillir des informations sur les conceptions des formateurs : leurs représentations, leurs opinions et leurs façons de percevoir l'auto-évaluation en formation initiale en soins infirmiers et en enseignement primaire. Cette méthode autorise tout à la fois une certaine directivité en ce qui concerne les thèmes traités lors des entretiens, les objets sur lesquels, en tant que chercheur, je souhaite recueillir des informations, et une non directivité à l'intérieur de l'exploration de ces thématiques. Comme le précise Boutin (1997), la méthode de l'interview non directif permet de dégager des profils de formateurs, regroupés sous des catégories interprétatives, évoquant un sens issu des synthèses de ce que les interviewés ont dit et de la façon dont le chercheur réagit. Le chercheur établit des liens, entre les catégories et les thématiques, afin de comprendre, par le détail, l'expérience des personnes interrogées, à partir de leur point de vue et de la signification qu'elles donnent à leurs actions. L'analyse croisée des données est complétée et enrichie par la présentation des portraits de certains formateurs. Ces portraits mettent en lumière, au sein des institutions prises en considération dans l'étude, l'hétérogénéité des formateurs, en termes d'âge et de genre, d'expériences professionnelles et de taux d'activité, d'identité professionnelle et de rapports à la profession et à la formation. Ces multiples variables individuelles soulignent le fait que l'appartenance à des cultures différentes de formation et d'établissement, bien que mise en évidence dans le travail, ne compose qu'une partie des variables pertinentes énoncées en section 4.2.

Comme le relève Van der Maren (1996), pour l'établissement d'un échantillonnage qualitatif, les caractéristiques des sujets sont plus importantes que leur

nombre. Il s'agit donc de composer un échantillon théorique, basé sur les principales variables à étudier. Les formateurs ont été sélectionnés selon la diversité de leurs fonctions dans les institutions d'étude et leur reconnaissance professionnelle au sein de leur corps de métier, due soit à leur statut professionnel ou à leurs diplômes, soit à leurs collègues ou à leur institution d'appartenance. J'ai choisi d'interroger des personnes ayant une expérience professionnelle de plusieurs années, étant donné le fait que pour construire un discours appuyé sur sa pratique, il faut, selon Huberman (1989), une maîtrise professionnelle et une expérience ; ce d'autant que les personnes ne sont pas observées dans leurs pratiques. C'est leur discours enregistré qui fait l'objet de l'analyse. Une observation directe de l'accompagnement en situation de stages professionnels n'a pas pu être réalisée, tant pour des raisons éthiques que pour des raisons organisationnelles et de disponibilité. Pour la constitution de la population de référence, j'ai également procédé par investigations successives, l'échantillon se constituant au fur et à mesure des contacts établis.

Le tableau 7 et le tableau 8 présentent les caractéristiques de la population interrogée lors des 18 entretiens de recherche qui font suite aux 4 entretiens exploratoires (tableau 2, section 3.1.1).

Tableau 7 : *Caractéristiques de l'échantillon des entretiens de recherche (enseignants-formateurs)*

N°	Institution	Fonction	Depuis	Né-e	Sexe	Durée entretien
5	EPS	Enseignante-formatrice	11 ans	1962	F	50'
6	EPS	Ens.-formatrice & resp.-programmes ^a	12 ans	1959	F	50'
7	EPS	Enseignante-formatrice	6 ans	1969	F	45'
8	ENI	Ens.-formateur & resp.-coordination ^b	20 ans	1948	M	40'
9	EPS	Ens.-formatrice & resp.-programmes	20 ans	1950	F	40'
10	EPS	Enseignante-formatrice	4 ans	1945	F	50'
11	EPS	Enseignant-formateur	5 ans	1961	M	70'
12	ENI	Enseignant-formateur (& directeur) ^c	20 ans	1941	M	45'
13	ENI	Enseignante-formatrice	4 ans	1969	F	50'
14	ENI	Enseignant-formateur	4 ans	1951	M	45'
15	ENI	Ens.-formatrice & collaboratrice HEP ^d	14 ans	1955	F	70'
16	ENI	Enseignant-formateur	20 ans	1951	M	50'
17	EPS	Ens.-formatrice & resp.-programmes	8 ans	1964	F	40'
18	ENI	Enseignant-formateur	5 ans	1966	M	50'
19	ENI	Enseignante-formatrice	2 ans	1966	F	55'
20	ENI	Enseignant-formateur	20 ans	1945	M	50'

Note. ^aCette fonction de responsable des programmes consiste à organiser la planification programmatique pour une année du cursus d'études et à en assumer la responsabilité de mise en œuvre.

^bLa tâche de responsable de la coordination comprend, notamment, la planification des stages pratiques, l'organisation des séances entre enseignants de la formation professionnelle, l'information aux étudiants et l'organisation des rencontres d'information et de formation avec les praticiens-formateurs.

^cRetraîtée depuis quelques mois au moment de l'entretien, cette personne a assumé durant cinq années la direction de l'ENI, après avoir été instituteur, durant quinze ans, puis, parallèlement, inspecteur scolaire des jeunes maîtres et enseignant-formateur, durant vingt ans.

^dCette enseignante avait pour mandat de coordonner, avec d'autres personnes, la planification de la mise en œuvre de la HEP qui a remplacé l'ENI.

Il est à noter qu'un équilibre entre les sexes n'a pas pu être réalisé pour les enseignants-formateurs, à l'EPS les formatrices étant plus nombreuses que leurs

homologues masculins et inversement à l'ENI. Les interlocuteurs n'ont cependant jamais souligné explicitement de différences entre hommes et femmes concernant mes préoccupations de recherche.

Toutes les personnes sollicitées ont volontiers accepté de contribuer à la recherche, m'autorisant notamment à utiliser en citations des bribes de leurs propos, afin d'explicitier et d'enrichir mon étude.

Les enseignants-formateurs interviewés ne pouvant pas être considérés comme des informateurs neutres, j'ai donc fait appel à cette deuxième source de données de recherche, constituée par les entretiens menés avec les directeurs de l'EPS et de l'ENI (tableau 8), ainsi que par l'analyse de textes et de documents concernant le statut donné à l'auto-évaluation dans ces institutions de formation professionnelle (règlements, directives de stages, grilles d'évaluation de stages...). Ces entretiens et ces analyses documentaires m'ont notamment permis de mieux cerner les établissements de formation, leur culture et le statut qu'ils attribuent à l'auto-évaluation en situation de stages. Notre connaissance réciproque des 'terrains' explorés, celle de ma collègue Marlyse Pillonel pour l'EPS et la mienne pour l'ENI, constitue également une importante source de données.

Tableau 8 : *Caractéristiques de l'échantillon des entretiens de recherche (directeurs)*

N°	Institution	Fonction	Durant	Né-e	Sexe	Durée entretien
21	EPS	Directeur	24 ans	1941	M	90'
22	ENI	Directeur	5 ans	1941	M	90'

DEUXIEME PARTIE

Observations

Chapitre 6

ANALYSE DES DONNEES

Exposition des conceptions

La théorie nourrit la pratique, mais la pratique vient corriger la théorie...

Mao Tsé-toung

Dans ce chapitre, je souhaite agréger et mettre en relation les données recueillies afin d'en resserrer les contenus essentiels. Dans ce but, certaines données et variables qualitatives sont condensées, transformées en items représentatifs afin d'en analyser les caractéristiques, synthétisées selon leur apport et leur pertinence. Cette condensation, effectuée dans les diverses phases de l'étude, comporte différents processus de sélection et de réduction des données. Entreprise dynamique, l'analyse s'alimente constamment des apports des passages sur le 'terrain', afin de combler les éventuels manques et de tester les hypothèses générées en cours d'investigation.

Les données d'analyse sont présentées sous forme de tableaux, de figures, de citations et de textes narratifs, dans un but de clarté synthétique et synoptique. Les significations des conclusions dégagées sont soumises à un examen constant au cours de l'analyse. Dans cette opération, je me focalise sur la description et sur l'explication utiles à toute procédure d'analyse. Par une méthode proche de l'analyse de contenus, je dégage et j'interprète les relations opérées entre les variables de recherche, nécessaires au contrôle des hypothèses, afin de comparer les résultats observés avec les résultats attendus, pour finalement en mesurer les effets induits. C'est, en partie, selon un principe de triangulation constante des informations que je procède (Huberman & Miles, 1991 ; Huberman & Paquay, 2001). Ce processus est utilisé dans la validation des résultats en recherche qualitative. Pour permettre la validation des résultats obtenus, la triangulation implique la confrontation de mes données, converties en items, parfois en chiffres, pour l'établissement d'éventuelles relations causales ou de corrélations. Elle me permet de confirmer certains résultats en les soumettant à différentes mesures indépendantes.

Il n'est pas inopportun de rappeler ici que la vérité scientifique ne réside pas dans les faits, encore moins dans les techniques et les procédures méthodologiques

utilisées, mais qu'elle se construit sur la base d'un cadrage conceptuel et d'une problématique, appuyés sur des questions de départ puis de recherche (Huberman & Paquay, 2001). Ceci me demande d'accepter que mes données soient incomplètes et que la généralisation de mes résultats reste impossible, la recherche qualitative ayant une représentativité typologique et non statistique. Mes choix méthodologiques orientent cependant l'interprétation des résultats obtenus. Ainsi, j'infère des relations de hiérarchie, de causalité, d'inclusion ou encore d'exclusion entre les données recueillies et mes théories personnelles. La validation des analyses, par certains enseignants-formateurs interviewés et les directeurs d'établissements, s'est donc avérée nécessaire pour réguler la modélisation. Ce sont eux qui, par leurs réactions, ont donné sens aux analyses réalisées (Donnay, Charlier & Dejean, 2002).

Six portraits de formateurs sont présentés au terme de ce chapitre d'analyse des données (section 6.4). Ils constituent un complément utile à l'enrichissement de l'analyse croisée (section 6.1 à section 6.3).

6.1 *Modèle général d'analyse*⁶⁶

Pour commencer cette phase d'analyse, je propose un modèle exprimant de façon synoptique et systémique les diverses catégories de variables examinées dans cette section (figure 4). Cette modélisation constitue une aide à la construction de l'objet de recherche, du fait qu'elle présente un système conceptuel l'exprimant et le rendant observable. Cette schématisation s'appuie sur la problématique dégagée précédemment du cadrage conceptuel, de l'analyse des entretiens exploratoires et de l'analyse des résultats du Q-sort. Cette construction abstraite se réduit aux dimensions essentielles du champ d'étude ; dimensions qu'elle caractérise globalement. Divisé en trois catégories, ce schéma d'analyse m'amène à regarder d'abord le contexte d'ensemble dans lequel s'insère l'objet de recherche. Ces catégories sont :

- Les conceptions de l'auto-évaluation en situation de stages et les conceptions de la formation s'y rattachant : *description des conceptions implicites et/ou explicites des enseignants-formateurs et des dispositifs favorables à l'auto-évaluation de leur travail par les stagiaires ; description des conceptions implicites et/ou explicites véhiculées par les institutions de formation professionnelle...*
- La culture de formation des enseignants-formateurs par rapport à l'auto-évaluation en situation de co-évaluation de stages professionnels : *mise en évidence des effets de formation recherchés par les formateurs dans les pratiques d'auto-évaluation, des enjeux de celles-là et des liens qu'elles entretiennent avec l'identité professionnelle des enseignants-formateurs ; description des cultures institutionnelles en matière d'auto-évaluation ; description de la formation des formateurs dans le domaine de l'auto-évaluation...*

⁶⁶ Le modèle général d'analyse est construit sur la base de différents modèles exposés dans l'ouvrage : Huberman, M., & Gather Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique. Eléments de base*. Berne : Peter Lang. Il prend également en considération de nombreux conseils exprimés dans un article sur la réalisation du système conceptuel servant à construire l'objet de recherche : Quivy, R. (1997). La construction de l'objet de recherche dans la démarche scientifique, *Recherche en soins infirmiers*, 50, 32-39.

- Les contextes institutionnels et la place accordée à l'auto-évaluation : *mise en évidence des effets de formation recherchés par les institutions de formation professionnelle au travers des pratiques d'auto-évaluation en situation de stages et des enjeux s'y rapportant (pour le stagiaire) ; description des contextes institutionnels et des cultures de formation s'y rattachant...*

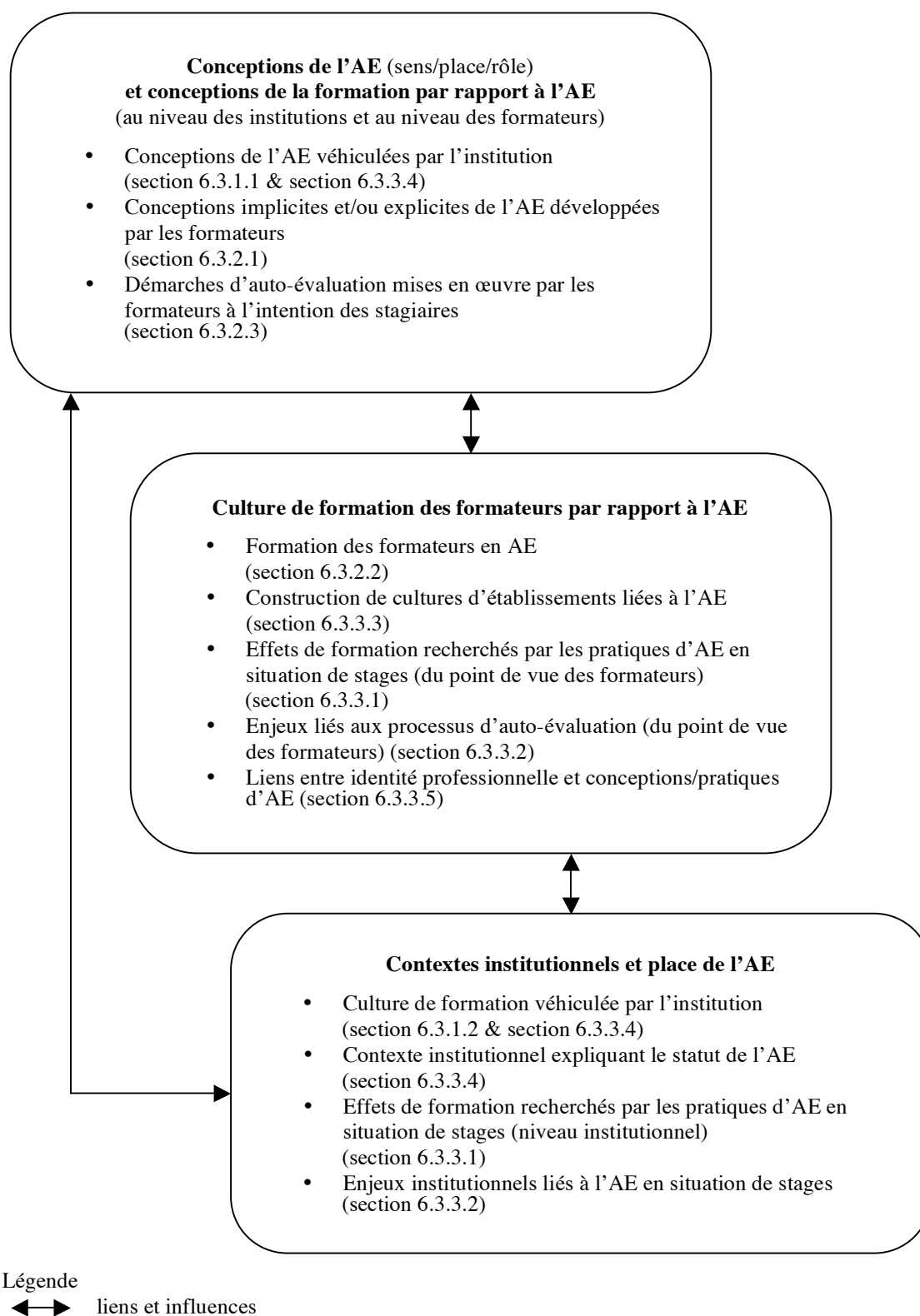


Figure 4 : *Modèle général d'analyse*

Des analyses inter-sites sont effectuées afin d'identifier des processus et des résultats communs aux deux sites, et de comprendre comment ces processus et résultats se modifient par des variations du contexte local. Des analyses intra-sites sont également réalisées.

6.2 *Modèle organisationnel d'analyse*

Le modèle organisationnel d'analyse (figure 5) reprend les variables du modèle général d'analyse (figure 4) en les spécifiant sur la base des axes centraux de recherche. Les facteurs organisationnels, mis en évidence dans ce schéma, conditionnent les influences et les liens établis entre les différents cadres exposés. La section 6.3 se structure à partir de ce modèle organisationnel d'analyse qu'elle décompose en fonction des questions de recherche auxquelles elle tente de répondre.

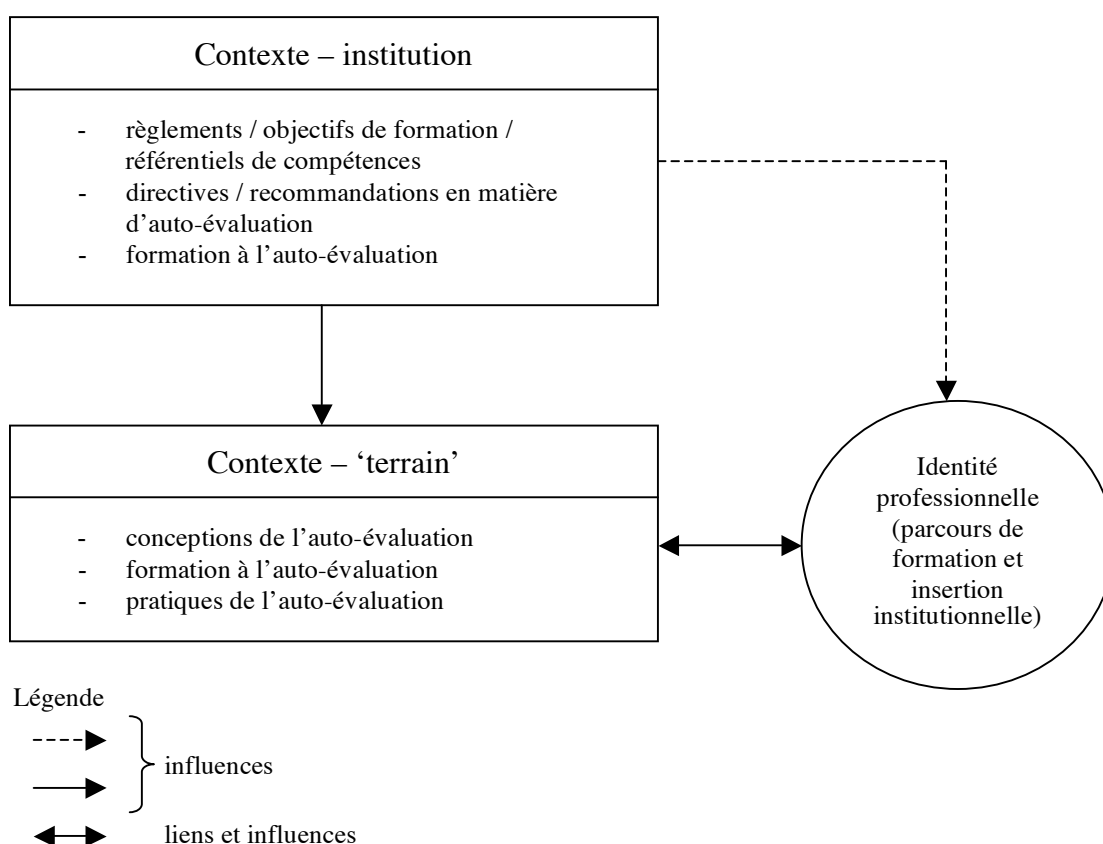


Figure 5 : *Modèle organisationnel d'analyse*

6.3 *Analyse croisée des données*

L'analyse croisée des données reprend les catégories de variables exprimées dans le modèle général d'analyse (figure 4) et se construit sur la base du modèle organisationnel d'analyse présenté précédemment (figure 5). Cette analyse débute par une description des aspects de l'auto-évaluation, en situation de stages, liés aux contextes institutionnels des établissements de formation professionnelle initiale en soins infirmiers et en enseignement primaire pris en compte pour l'étude (section 6.3.1). Elle se poursuit par l'analyse descriptive des conceptions de l'auto-évaluation

développées par les enseignants-formateurs en situation de co-évaluation de stages (section 6.3.2)⁶⁷. Les influences du contexte institutionnel, qui agissent sur les conceptions des formateurs concernant l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages et les dispositifs favorisant celle-là, ainsi que sur leur identité professionnelle, sont ensuite analysées avec les liens qui unissent ces conceptions à l'identité professionnelle (section 6.3.3).

6.3.1 Conceptions institutionnelles de l'auto-évaluation et de la formation par rapport à l'auto-évaluation

Contexte – institution
- règlements / objectifs de formation / référentiels de compétences - directives / recommandations en matière d'auto-évaluation - formation à l'auto-évaluation

Tout en prenant en compte les propos des enseignants-formateurs au sujet de leurs contextes institutionnels d'exercice professionnel, l'analyse des conceptions de l'auto-évaluation et de la formation, développées par les institutions de formation professionnelle, s'appuie également sur les entretiens avec les directeurs ainsi que sur les règlements et les plans d'études des anciennes institutions prises en considération dans l'étude (EPS & ENI de Fribourg), spécifiquement sur les objectifs généraux de fin de formation en soins infirmiers (annexe 1) et en enseignement primaire (annexe 2), et sur les référentiels de compétences des nouvelles institutions qui les ont remplacées (HEdS-FR & HEP-FR) (section 1.4 ; extraits en annexe 3 & en annexe 4). Ces divers documents sont au fondement des conceptions institutionnelles de la formation. Dans les anciennes institutions, les règlements, les plans d'études et les objectifs de fin de formation ne mettent pas directement en évidence l'auto-évaluation comme but, encore moins comme moyen de formation, aussi bien en soins infirmiers qu'en enseignement primaire. Il faut relever ici le fait qu'au niveau de la conception de la formation, l'EPS et l'ENI de Fribourg partaient d'objectifs généraux de formation qu'elles avaient établis sur la base de programmes centrés sur des contenus de formation, alors que la HEdS et la HEP de Fribourg se fondent sur un référentiel de compétences professionnelles construit sur la base du travail effectif du professionnel : ses tâches, son cahier des charges.

Les objectifs généraux de fin de formation en soins infirmiers sont formulés à partir des prescriptions de formation édictées en 1992 par la Croix-Rouge suisse (CRS). Ces prescriptions déterminent cinq fonctions que doit remplir l'infirmier dans l'exercice de son métier. De ces 5 fonctions sont tirés une série d'objectifs généraux de formation (annexe 1). Il s'agit déjà là des prémices au référentiel de compétences de la HEdS de Fribourg, secteur soins et éducation à la santé, qui a remplacé les objectifs terminaux de l'ancienne filière de formation de l'EPS (extraits en annexe 3). Rien n'est cependant stipulé, dans ces objectifs généraux de fin de formation, quant à une quelconque recommandation concernant l'encouragement à une pratique d'auto-évaluation en situation de co-évaluation de stages. Sur la base de ces normes et objectifs de la CRS,

⁶⁷ En annexe 15, sont placés, à titre d'exemple, divers extraits des synthèses des analyses croisées de contenus des entretiens de recherche réalisés avec les formateurs.

l'EPS de Fribourg a édicté des documents d'accompagnement de stages professionnels permettant aux étudiants de se situer : avant le stage, par la formulation d'objectifs personnels de formation en lien avec les normes et objectifs de la CRS, objectifs personnels négociés avec les enseignants-formateurs ; pendant le stage, par l'adaptation et la régulation avec les praticiens-formateurs de ces objectifs ; après le stage, par la co-évaluation avec les enseignants-formateurs et la négociation de nouveaux objectifs pour les stages subséquents. Ces documents ont été élaborés par un groupe d'enseignants-formateurs de l'EPS.

A l'EPS, il n'existe pas de directives ou de règlements propres à notre institution concernant l'auto-évaluation [en situation de stages]. Se fondant sur les normes édictées par la CRS, les formateurs ont élaboré, sous mon impulsion, divers documents d'accompagnement des stages pratiques, bénéficiant de toute la latitude voulue pour édicter des directives communes permettant au stagiaire de tendre au développement d'une capacité d'auto-évaluation (...), capacité que j'ai toujours vivement encouragée.
(entretien avec directeur EPS)

Les niveaux 2⁶⁸, c'est formellement prescrit : « L'étudiant doit être capable de porter un regard critique sur ce qu'il fait, il doit pouvoir s'adapter à toute situation... ». C'est dans le profil, donc automatiquement il faut qu'il pratique cette auto-critique pour pouvoir assumer son fonctionnement (...) et atteindre le profil qu'on attend en fin de formation.
(entretien 9, EPS)

A l'ENI, le règlement de formation établi en 1984 et le plan d'études de 1992 qui lui est associé restent très globaux, se bornant à définir le rôle que doit exercer l'institution dans la formation générale et dans la formation professionnelle des futurs enseignants primaires (extraits en annexe 2). Ces documents sont centrés sur une approche transmissive de la connaissance, dissociant fortement la formation académique de la formation professionnelle, les deux formations étant d'ailleurs assurées par des enseignants différents. Dans ce règlement et son plan d'études, il n'y a pas l'ébauche d'un référentiel de compétences et aucune indication n'est donnée concernant une quelconque auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages.

[L'auto-évaluation] (...) est une chose qui ne figure pas dans un règlement, parce que les règlements de l'école normale, je crois qu'il [ne] faut plus en parler, car ils ont été faits à une période où on n'avait pas tellement cette conception. Tous les règlements sont fondés sur les notes.
(entretien 12, directeur ENI)

(...) ce n'est pas noté dans un plan d'études qu'on doit s'auto-évaluer (...).
(entretien 18, ENI)

Les enseignants responsables de la formation professionnelle ont, de leur propre initiative, réalisé dans les années 1990 des documents d'accompagnement des pratiques professionnelles des étudiants qui mettent, notamment, en évidence la nécessité de développer l'auto-évaluation du stagiaire. Ces documents avaient été avalisés par la direction de l'ENI qui en recommandait l'utilisation. Le seul document établi alors par les enseignants-formateurs, faisant force de loi, consistait en une grille d'analyse de la

⁶⁸ La formation en soins infirmiers qui avait cours à l'EPS de Fribourg au moment de nos entretiens dispensait deux enseignements parallèles, conduisant à deux diplômes différents. Le diplôme d'infirmier Niveau 1 pouvait être obtenu en trois ans et le diplôme d'infirmier Niveau 2 en quatre années. Des cursus de formation et des plans d'études différents étaient alors proposés pour chacun des deux diplômes. Cette distinction entre deux types d'infirmiers n'a pas été sans poser certains problèmes de reconnaissance des infirmiers Niveau 1 dans le champ de la pratique professionnelle, une hiérarchisation s'étant vite établie entre les infirmiers Niveau 1 et les infirmiers Niveau 2. La HEdS de Fribourg propose actuellement une seule et même formation d'infirmiers, dispensée sur une durée de quatre ans.

pratique qui était utilisée lors de l'examen final, dit de 'pédagogie pratique'⁶⁹. Le profil attendu de l'enseignant professionnel, édicté par la HEP de Fribourg, souligne, quant à lui, des compétences de fin de formation liées à l'acquisition d'une capacité d'auto-évaluation (extraits en annexe 4).

Il est à relever que les directeurs de l'EPS et de l'ENI, de même que l'ensemble des enseignants-formateurs interrogés, ont affirmé ne pas avoir attendu l'ouverture des nouvelles institutions de formation professionnelle pour mettre en œuvre des pratiques d'auto-évaluation, à l'intention des stagiaires, allant dans le sens des référentiels de compétences des institutions émergentes au moment de l'enquête. Les enseignants-formateurs des anciennes institutions de formation professionnelle en soins infirmiers (EPS) et en enseignement primaire (ENI), avec l'appui et aux côtés de leurs directeurs, étaient alors fortement impliqués dans les différentes commissions chargées de l'élaboration des plans d'études cadres des nouvelles institutions (HEdS-FR avec filière HES-S2 & HEP-FR).

6.3.1.1 Conceptions institutionnelles de l'auto-évaluation.

Contextes institutionnels
Conceptions de l'auto-évaluation (sens/place/rôle) véhiculées par les institutions de formation professionnelle : EPS & ENI

Tant à l'EPS qu'à l'ENI, l'auto-évaluation en situation d'accompagnement de stages professionnels est soutenue, par le directeur et les responsables de programmes à l'école du personnel soignant, et par le directeur et le responsable de la coordination des stages à l'école normale I, comme faisant partie d'une 'compétence' professionnelle à développer en soins infirmiers et en enseignement primaire. Cependant, au contraire de l'avis de leurs directeurs et de certains de leurs collègues, la majorité des enseignants-formateurs interrogés affirment que l'auto-évaluation du stagiaire est peu stimulée et encouragée dans leurs institutions, dans la mesure où celles-ci ne mettent pas vraiment l'accent sur la mise en place d'une véritable auto-évaluation en situation de co-évaluation de stages et sur une éventuelle formation de l'étudiant à l'auto-évaluation. Comme je l'ai souligné précédemment (section 1.4 & section 6.3.1), cette capacité d'auto-évaluation en situation de stages est peu formalisée au niveau institutionnel. Seuls les documents d'accompagnement de stages à l'EPS et à l'ENI, ou encore la grille de certification finale à l'école normale I, en font état.

Durant mes 24 années de direction de l'EPS, j'ai toujours vivement encouragé les formateurs à développer des pratiques d'évaluation formative allant dans le sens d'un développement d'une réflexion sur l'action professionnelle. Je reconnais cependant qu'aucune directive formelle à ce propos n'existe et que l'auto-évaluation en tant que telle n'est pas vraiment sujette à formation, tant des étudiants que des formateurs. Il faut dire que les années quatre-vingts ont vu le règne d'une 'auto-évaluation sommative' déresponsabilisant les formateurs. En effet, ceux-là attendaient que le stagiaire s'évalue lui-même, en portant un regard sommatif sur son action, allant jusqu'à s'auto-noter.

⁶⁹ La grille d'évaluation de la pratique, employée alors par les experts et les examinateurs de l'ENI lors de l'examen de 'pédagogie pratique' (observation d'une matinée ou d'un après-midi de classe), accordait deux points sur vingt à la capacité d'auto-évaluation du candidat.

Cette façon pernicieuse de procéder a conduit les étudiants à s'auto-dénigrer, manipulés qu'ils étaient par les questions insidieuses de leurs formateurs, qui se dédouanaient ainsi d'avoir à dire ce qu'ils pensaient, préférant le faire avouer aux formés. C'est peut-être pour cela que je n'ai, par la suite, plus trop employé le terme d'auto-évaluation, usant plutôt des concepts d'évaluation formative et de réflexivité sur ses pratiques et sa formation, en séparant les rôles formatif et certificatif des formateurs dans l'enseignement clinique.

(entretien avec directeur EPS)

Dans les papiers distribués en stages, il y a une rubrique qui s'intitule 'auto-évaluation' et qui doit absolument être remplie ; (...).

(entretien 7, EPS)

Si je pense aux cahiers de compétences (...): « Etre capable d'avoir un regard critique sur sa production (...) ».

(entretien 17, EPS)

A l'école normale, bien qu'il n'y ait pas de directives concernant l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages, j'estime que les formateurs ont été soutenus par leur direction, bénéficiant notamment d'une formation à l'évaluation tout comme à l'auto-évaluation, au travers de cours de formation continue que nous avons mis en place ces dernières années à leur intention, et de journées pédagogiques sur le portfolio et l'auto-évaluation que j'ai personnellement mises sur pied à leur demande. A plusieurs reprises, les formateurs m'ont demandé de modifier le règlement de l'ENI afin d'aller dans le sens d'un soutien institutionnellement formalisé des nouvelles pratiques d'auto-évaluation des stagiaires qu'ils avaient mises en place. Je ne les ai pas suivis, estimant que l'effort à fournir pour une telle modification réglementaire était démesuré à la veille de l'ouverture de la HEP qui allait prendre en considération leurs desiderata. Dans cette attente de quelques années, je leur ai demandé de faire avec les anciens règlements, les dépassant si nécessaire, tout en leur assurant mon soutien dans leurs initiatives et les conséquences qu'elles pouvaient entraîner en l'état. Nous avons donc dû, parfois, 'jouer' avec les règlements.

(entretien avec directeur ENI)

(...) l'école, en général, favorise peu l'auto-évaluation. L'école sait de quoi a besoin l'élève et le lui donne, même s'il ne veut pas.

(entretien 6, ENI)

Institutionnellement, on nous a donné des outils, il y a la semaine d'intégration, il y a le dossier d'apprentissage, les entretiens après la visite, les deux points pour l'auto-évaluation... Forcément, il devrait y avoir un moment où l'étudiant s'auto-évalue, mais on ne nous a pas obligés à en parler et à mettre à plat ce qu'on entend.

(entretien 13, ENI)

(...) l'idée générale de l'institution est de définir un faisceau de critères. Le but est de resserrer ces critères, en tous les cas de les rendre explicites pour ne pas être à côté.

(entretien 18, ENI)

Bien que les résultats des analyses des données ne mettent pas en évidence de réelles différences institutionnelles entre les deux écoles de formation professionnelle quant aux conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en situation de stages, le postulat soutenant que ces conceptions sont liées à l'identité professionnelle de ces derniers (parcours de formation et insertion institutionnelle) reste à vérifier dans le traitement de l'ensemble des questions de recherche. Cependant, il se dégage déjà des réponses à deux questions de recherche :

- *Quel est le degré de définition institutionnelle de l'auto-évaluation ?*
- *L'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages est-elle formellement prescrite ou recommandée au niveau des principes, ou encore tolérée comme choix personnel d'un formateur dans le cadre de son autonomie professionnelle ?*

En effet, selon les propos de la majorité des enseignants-formateurs interviewés, contrairement à l'avis de deux ou trois de leurs collègues et de leurs directeurs, il n'y a pas, au sein des deux établissements de formation professionnelle pris en considération, de réelle culture institutionnelle en matière d'auto-évaluation des étudiants en situation de stages. L'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages est recommandée, voire même simplement tolérée, selon le propos d'une enseignante-formatrice de l'EPS ; ce, malgré certaines prescriptions institutionnelles, inscrites dans les documents d'accompagnement de stages.

(...) je ne suis pas convaincue que ce soit vraiment une demande de l'institution, parce qu'elle veut de l'auto-évaluation dans le sens [de ne pas remettre] en question le fonctionnement de l'institution.
(entretien 17, EPS)

Une autre formatrice de l'école du personnel soignant affirme, également, que la capacité d'auto-évaluation n'est pas formellement déclarée dans les textes officiels, tout en reconnaissant toutefois qu'une auto-évaluation est demandée à l'étudiant lors de chaque stage et qu'il y a une attente à ce niveau, venant, selon elle, plus de certains formateurs que d'une prescription institutionnelle. A l'ENI, les formateurs soutiennent également que l'auto-évaluation est constitutive d'une 'compétence' professionnelle que l'institution souhaite voir acquise par l'étudiant au terme de sa formation, sans toutefois la formaliser et la prescrire officiellement, si ce n'est dans l'examen de 'pédagogie pratique'. Cette 'compétence' est définie dans les documents de stages, établis par certains des enseignants-formateurs interviewés, comme une capacité à savoir se regarder et à porter un regard critique sur sa profession.

[La capacité d'auto-évaluation] est une des choses les plus importantes dans un centre de formation professionnelle. (...) on a pas mal outillé les [étudiants] pour faire de l'auto-évaluation. Je me suis demandé d'ailleurs si on ne risquait pas de rentrer dans un travers presque trop normatif.
(entretien 12, directeur ENI)

(...) il n'y a pas de règle sur le suivi. C'est chacun fait comme il veut. (...) il n'y a aucune règle particulière, c'est vraiment au feeling, comme chacun se sent.
(entretien 19, ENI)

Tout comme à l'EPS, plusieurs formateurs de l'ENI estiment que ce n'est pas directement l'institution qui définit cette 'compétence' d'auto-évaluation, mais des groupes d'enseignants-formateurs qui sont, pour la plupart, à l'origine de la rédaction des documents d'accompagnement des stages professionnels.

A l'EPS, tout comme à l'ENI, il semblerait que cette capacité à l'évaluation de son action professionnelle, prônée dans les référentiels de compétences des HES et HEP de Fribourg, en phase d'élaboration au moment des entretiens, ait déjà, depuis une dizaine d'années, fait l'objet d'une réflexion de la part de la quasi totalité des enseignants-formateurs interrogés ; réflexion appuyée par leurs directeurs. Les formateurs ont développé des pratiques encourageant l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages, affirmant être, en quelque sorte, les initiateurs de l'importance accordée à la réflexivité de l'action, soutenue aujourd'hui dans les nouvelles institutions de formation professionnelle (HEdS-FR avec filière HES-S2 & HEP-FR).

6.3.1.2 Culture de formation véhiculée par l'institution.

Contextes institutionnels
Conceptions de la formation, par rapport à l'auto-évaluation, véhiculées par les institutions de formation professionnelle : EPS & ENI

L'ensemble des enseignants-formateurs des deux écoles (EPS & ENI) souhaiterait qu'une formation à l'auto-évaluation soit mise sur pied, tant à leur intention qu'à celle des étudiants. Or, selon les propos tenus par la majorité des formateurs en soins infirmiers interrogés, l'EPS n'a pas le souci de développer une véritable culture de formation en matière d'auto-évaluation. Au moment de l'enquête, rien n'était mis en place dans l'école afin de soutenir les pratiques d'auto-évaluation, ce malgré le fait que l'auto-évaluation en situation de stages soit demandée par le directeur, inscrite dans les normes CRS et les documents de stages, ainsi que relevée dans le référentiel de compétences de la HEdS de Fribourg. Il est intéressant de relever qu'aucun enseignant-formateur de l'EPS ne mentionne les offres de formation en supervision et en accompagnement pédagogique proposées par l'institution.

J'ai toujours encouragé les pratiques d'accompagnement qui mettent en avant la réflexion de l'étudiant sur son action professionnelle, proposant notamment aux formateurs de suivre des formations liées à l'accompagnement des futurs infirmiers. Cependant, aucune formation portant spécifiquement sur l'auto-évaluation n'a été mise sur pied dans l'école.

(entretien avec directeur EPS)

(...) au niveau institutionnel, dans l'école, il n'y a rien. (...) oui, on parle de l'auto-évaluation, mais il y a peu d'échanges. Il n'y a pas de formation interne (...).

(entretien 5, EPS)

Je ne suis pas convaincue que l'institution veuille une auto-évaluation [de l'étudiant en situation de co-évaluation de stages] qui demanderait des formations supplémentaires, qui demanderait une remise en cause du mode de fonctionnement. (...) dans la situation actuelle, on préfère des gens qui s'écrasent un peu et qui ne font pas trop de vagues.

(entretien 17, EPS)

À l'ENI, à l'intention des formateurs, une formation continue en évaluation a été mise sur pied et deux journées pédagogiques ont été consacrées à la thématique de l'auto-évaluation. La formation continue a porté sur le développement de pratiques d'évaluation formative et les journées pédagogiques ont traité du concept d'auto-évaluation en tant que tel et des pratiques 'portfolio'. Selon les propos de la majorité des formateurs en enseignement primaire interrogés, l'école soutient le développement d'une culture de formation dans le domaine de l'auto-évaluation, toutefois encore peu formalisée au moment de l'enquête. Il faut dire que le directeur, enseignant-formateur durant vingt ans, encourageait le développement des pratiques d'auto-évaluation en accompagnement professionnel des stagiaires.

J'ai toujours encouragé les formateurs à développer des pratiques d'accompagnement des stagiaires favorisant l'auto-évaluation.

(entretien avec directeur ENI)

Institutionnellement, on nous a donné des outils (...), mais on ne nous a pas obligés à mettre à plat ce qu'on entend [par auto-évaluation].

(entretien 13, ENI)

(...) on les aide à faire de l'auto-évaluation, mais il n'y a pas un concept, il n'y a pas de cours, il n'y a pas de module prévu dans notre programme sur l'auto-évaluation. (...), c'est plus intégré à tous les programmes que vraiment une 'compétence' qui est enseignée en tant que telle.
(entretien 19, ENI)

Au moment des entretiens, la phase de transformation des deux établissements (EPS & ENI de Fribourg) en hautes écoles (HEdS-FR & HEP-FR) était à un moment intense de réflexions institutionnelles, portant notamment sur la définition d'une nouvelle forme de formation à l'intention des formateurs, ayant ainsi freiné, voire même stoppé, la mise sur pied d'une formation immédiate souhaitée par les enseignants-formateurs interviewés. Cette situation explique, en partie, la différence relevée entre l'EPS et l'ENI quant au soutien institutionnel des pratiques d'auto-évaluation en situation de co-évaluation de stages professionnels. Au moment de l'étude, il ne se dégageait cependant pas de conception institutionnelle, tant à l'EPS qu'à l'ENI, en ce qui concerne la formation à mettre en place, à l'intention des enseignants, dans le domaine de l'auto-évaluation. Ainsi, la question de recherche :

- *Quelles sont les conceptions de la formation par rapport à l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages ?*

demeure sans réponse précise au sein des deux institutions de formation professionnelle prises en considération dans la recherche, la réflexion générale sur la formation des formateurs battant son plein au moment de l'étude.

Les plans de formation, projetés alors par ces institutions en phase de transformation en hautes écoles, s'orientaient vers un souhait de développement de pratiques 'portfolio' en accompagnement professionnel, mais demeuraient encore vagues quant aux liens envisagés entre ces pratiques et la mise en place d'un 'modèle d'auto-évaluation' ou tout au moins de la formalisation d'une conceptualisation de l'auto-évaluation en situation de stages.

6.3.2 Conceptions de l'auto-évaluation et de la formation développées par les formateurs, formation à l'auto-évaluation et démarches d'auto-évaluation mises en place⁷⁰

Contexte – 'terrain'
- conceptions de l'auto-évaluation - formation à l'auto-évaluation - pratiques de l'auto-évaluation

L'analyse des conceptions de l'auto-évaluation et de la formation, développées par les enseignants-formateurs en soins infirmiers (EPS) et en enseignement primaire (ENI), compose la partie principale de l'étude, raison pour laquelle sont placés dans cette section différents tableaux précisant certaines catégories d'analyse au travers d'appréciations détaillées (tableau 9 à tableau 15).

Les enseignants-formateurs interrogés, aussi bien ceux de l'EPS que ceux de l'ENI, définissent l'évaluation de son action (par le stagiaire) comme une 'compétence'

⁷⁰ Cette section prend en partie appui sur l'article : Rouiller, J., & Pillonel, M. (2004). Conceptions des pratiques d'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans le suivi des stages professionnels, *Mesure et Evaluation en Education*, 27(2), 49-68.

visée, une capacité de l'apprenant à faire l'analyse de ses performances et à repérer ses besoins en formation professionnelle. Les formateurs de l'EPS soutiennent que la capacité d'auto-évaluation est une 'compétence' professionnelle attendue dans l'exercice des soins infirmiers. En ce sens, différents documents la définissent comme une capacité à reconnaître ses limites et ses compétences pour agir en fonction de celles-là, à demander de l'aide, à s'adapter à toute situation, à fixer des priorités et à agir dans son champ professionnel. Selon le propos d'une formatrice en soins infirmiers, cette capacité d'auto-évaluation apporte une sécurité intérieure, un point d'ancrage qui permet d'éviter d'être tributaire en permanence des autres professionnels. Quant aux formateurs de l'ENI, ils reconnaissent également dans l'évaluation de son action une 'compétence' professionnelle, indispensable à l'exercice du métier d'enseignant. Plusieurs d'entre eux soulignent toutefois le fait que de ne pas posséder cette 'compétence' engendre moins de conséquences négatives, de risques pour les élèves que pour les patients, placés sous la responsabilité des infirmiers. Dans les deux institutions, les enseignants-formateurs conçoivent l'auto-évaluation de l'acte professionnel comme un regard critique sur soi, venant de soi et impliquant la personne globale du stagiaire en formation. Pour atteindre l'objectivité, ce regard demande lucidité et discernement. Les formateurs relèvent notamment le fait que s'auto-évaluer, c'est mettre en évidence ses forces et ses faiblesses, en s'appuyant sur des outils et des dispositifs de formation pour évaluer la distance entre le prévu et le réalisé en fonction de critères et d'objectifs co-définis. Tous les formateurs interviewés définissent l'auto-évaluation comme un recul, une prise de conscience et une remise en question passant nécessairement par l'hétéro-évaluation, le miroir du regard de l'autre, en l'occurrence des enseignants-formateurs et des praticiens-formateurs. La section suivante détaille ces conceptions dans les situations d'accompagnement de pratiques professionnelles des stagiaires.

Concernant leur formation en évaluation, l'ensemble des enseignants-formateurs affirment ne pas en avoir suivie de spécifique à l'auto-évaluation. Pour eux, c'est grâce à leurs expériences professionnelles, leur passé d'infirmier ou d'enseignant primaire, et à certains cours proposés en formation continue qu'ils ont développé leurs conceptions et leurs pratiques actuelles en matière d'auto-évaluation des étudiants en situation de stages. En ce sens, ils disent avoir fait évoluer progressivement, au gré de leur travail de formateur, leurs dispositifs d'évaluation des stagiaires en situation de co-évaluation de stages. La section 6.3.2.2 expose les propos des enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire concernant leurs formations aux pratiques d'auto-évaluation, proposées aux étudiants dans les situations de co-évaluation de stages.

Afin de dépasser l'auto-évaluation spontanée, centrée presque exclusivement sur les faiblesses, selon les propos de plusieurs formateurs, la majorité des enseignants-formateurs de l'EPS et de l'ENI proposent à leurs étudiants des outils et des dispositifs favorisant un apprentissage d'une auto-évaluation réfléchie. Leurs propos rejoignent l'allégation de Cardinet (1988), affirmant que l'auto-évaluation constitue le moyen essentiel permettant au formé de dépasser un savoir-faire non réfléchi pour tendre à une posture réflexive.

Les divers dispositifs et démarches d'auto-évaluation mises en œuvre par les formateurs de l'EPS et de l'ENI, à l'intention de leurs étudiants, sont décrites en section 6.3.2.3.

6.3.2.1 Conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs.

Formateurs
Conceptions de l'auto-évaluation (sens/place/rôle) développées par les enseignants-formateurs en soins infirmiers (EPS) et en enseignement primaire (ENI) dans l'accompagnement des pratiques professionnelles

Le tableau 9 expose la conceptualisation de l'auto-évaluation qui a servi à l'analyse des entretiens. Cette définition se fonde sur celle de Vial (1996, 2000a), qui inscrit son 'modèle d'auto-évaluation' dans une complémentarité oppositionnelle entre un auto-contrôle des procédures et un auto-questionnement des processus (section 1.2).

Tableau 9 : *Catégorie (entretiens de recherche : enseignants-formateurs) : Définition de l'auto-évaluation*

Catégorie	Contenus	Définitions
Définition de l'auto-évaluation	Auto-contrôle	Bilan ; 'mesure' des écarts, à partir de critères, entre objectifs visés et objectifs atteints ; vérification des acquis en fonction des attentes ; réponse à une conformité (intégration des procédures d'apprentissage).
	Auto-questionnement	Questionnement sur le sens des acquis ; mise en perspective avec un projet professionnel ; dialogue de personne à personne (centré sur les processus d'apprentissage).

Les enseignants-formateurs interrogés, tant ceux œuvrant à l'EPS que ceux travaillant à l'ENI, relient principalement l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages à une logique d'auto-contrôle, une logique d'auto-questionnement n'étant abordée que partiellement par huit formateurs. Ainsi, cette section répond notamment à la question de recherche :

- *L'auto-évaluation en situation de stages se limite-t-elle à l'auto-contrôle ou, au contraire, nécessite-t-elle une décentration de l'apprenant ?*

La conception de l'auto-évaluation développée par les formateurs, qui se dégage de l'analyse des entretiens, se focalise sur l'analyse des actes professionnels posés par les formés en situation de stages. Cette analyse s'appuie sur des critères définis par l'institution et les enseignants-formateurs, ainsi que sur des critères construits et négociés avec les stagiaires. Il ressort de cette conception de l'auto-évaluation en situation de co-évaluation de stages professionnels un modèle de l'évaluation fondé sur une logique d'auto-contrôle, telle que la définit Vial (1996, 2000a, 2001) (tableau 10). La logique d'auto-questionnement reste en filigrane chez huit enseignants-formateurs, sans conduire pleinement à une interrogation du sens donné à un projet professionnel, comme la conçoit Vial (1996, 2000a, 2001) (tableau 11).

Dans une ‘logique d’auto-contrôle’, la majorité des enseignants définissent l’auto-évaluation de l’étudiant, en situation de stages, comme une réflexion sur ses actions, en regard de la prestation réalisée, comme une ‘réponse aux attentes des formateurs’, en vue de l’atteinte des objectifs de formation. Certains formateurs affirment néanmoins la nécessité de dépasser cette logique d’auto-contrôle, sans décrire cependant des pratiques allant dans une logique d’auto-questionnement. Près de la moitié des enseignants-formateurs situent l’auto-évaluation en situation de stages au cœur d’un processus réflexif se rapprochant des trois mouvements d’auto-évaluation décrits par Campanale (1997) (section 1.2). Néanmoins, seuls le recul et la prise de distance sont clairement soulignés par ces formateurs, la décentration n’étant exprimée que par trois formateurs de l’école normale. Ces personnes inscrivent leurs dispositifs favorisant l’auto-évaluation du travail (par le stagiaire) dans une métacognition qui ne dépasse pas une posture d’auto-contrôle.

Le tableau 10 présente le détail des appréciations liées aux conceptions de l’auto-évaluation développées par les enseignants-formateurs dans une logique d’auto-contrôle.

Tableau 10 : *Conceptions de l’auto-évaluation : logique d’auto-contrôle*

Appréciations	Illustrations	EPS (n = 10)	ENI (n = 10)
AE passant par auto-contrôle (auto-correction). But AE : aller plus loin, par remise en question et tentative de modification de l’action.	<i>Forcément que l’auto-évaluation passe par l’auto-contrôle (...), mais elle doit aller plus loin, par une remise en question et une tentative de modifier son action.</i> (entretien 13, ENI)	3	2
Auto-contrôle dans une logique formative.	<i>Il s’agit (...) de remédier, de recentrer, de donner des outils (...), pour aller plus loin.</i> (entretien 14, ENI)	2	1
AE = une ‘compétence’ visée, une capacité d’analyse des performances (relever les points forts et les points faibles par rapport aux prestations fournies).	<i>Se remettre en question, c’est se poser des questions sur soi et devoir dire : « Elles sont où mes compétences et mes lacunes ? » et évoluer.</i> (entretien 7, EPS) <i>J’attends qu’ils parviennent à identifier leurs forces et faiblesses, et, si possible, à leur mettre un nom et à les accepter.</i> (entretien 20, ENI)	6	7
Attentes des étudiants : communication, par les formateurs, des écarts entre prestations et objectifs visés.	<i>Ils attendent (...) qu’on leur dise si c’est bien, si c’est juste, si c’est faux (...).</i> (entretien 5, EPS)	2	1
Valorisation des changements (réguler) ; mise en place d’objectifs personnels de formation.	<i>(...) valoriser les changements bénéfiques.</i> (entretien 6, EPS) <i>(...) s’être auto-évalué pour pouvoir mettre des objectifs [pour les prochains stages].</i> (entretien 7, EPS)	2	2
Formés : appropriation nécessaire des objectifs.	<i>(...) les obliger à trouver leur propre langage pour s’évaluer et (...) à comparer avec les objectifs.</i> (entretien 6, EPS)	3	5

Tableau 10 : Conceptions de l'auto-évaluation : logique d'auto-contrôle (suite)

Appréciations	Illustrations	EPS (n = 10)	ENI (n = 10)
AE spontanée : relever les points faibles. Finalité de l'AE : aller plus loin.	<i>Les étudiants réfléchissent à quelque chose qui n'a pas 'marché'. Humainement, ça se comprend, au lieu de retirer aussi quelque chose de ce qui a bien 'marché'. Cette auto-évaluation spontanée, [c'est] celle qu'on fait tous (...).</i> (entretien 16, ENI)	1	3
Ecart entre l'apprentissage réalisé en cours et la pratique en stages.	<i>Il a mesuré qu'il y avait un écart entre ce qu'il avait appris dans les cours et ce qu'il a réellement pratiqué auprès du patient.</i> (entretien 9, EPS)	1	---
AE = une confrontation entre l'appréciation du formé et l'appréciation du formateur.	<i>J'aime bien avoir un temps d'observation avec eux, pour qu'on ait, finalement, les deux des faits observés que l'on puisse confronter.</i> (entretien 11, EPS)	4	6
AE = des faits et des observations. But de l'AE : aller au-delà.	<i>(...), il y a d'autres situations au niveau de la relation et de la communication. Il y a des faits, des observations. Mais, après, ça implique quand même pas mal la personne elle-même.</i> (entretien 11, EPS)	1	1
Evaluation sommative de la capacité d'AE (après un examen). Aspect certificatif modifiant les rapports : présence d'enjeux (AE plus au service d'un apprentissage).	<i>C'est clair que l'aspect certificatif modifie le rapport. Un enseignement clinique⁷¹ sur un stage sommatif n'est pas le même qu'un enseignement clinique sur un stage formatif. Il y a l'enjeu (...).</i> (entretien 17, EPS) <i>C'est en particulier exigé comme élément certificatif dans l'examen pratique. Dès lors, en tant que maître-guide, je dois le leur faire entraîner.</i> (entretien 16, ENI)	2	3
Etudiants sans difficulté : capacité de transférer. Etudiants en difficulté : recherche du juste et du faux, d'une sécurité.	<i>(...) les étudiants qui vont bien savent s'auto-évaluer et c'est ceux qui vont moins bien qui ont des difficultés dans ce domaine.</i> (entretien 13, ENI)	2	2
Réflexion par rapport à l'action sur la procédure utilisée. Beaucoup d'objectivité en regard de la prestation : regard réflexif.	<i>C'est essentiel qu'il soit réflexif.</i> (entretien 13, ENI) <i>(...) prise de conscience par rapport à un acte pédagogique, par rapport à des démarches (...). C'est un passage obligé qui fait aussi réfléchir.</i> (entretien 14, ENI)	4	5

⁷¹ A l'école du personnel soignant, l'expression 'enseignement clinique' est utilisée pour qualifier l'accompagnement pratique des stagiaires. Ce suivi est assuré par des enseignants-formateurs spécialistes du domaine de soins dans lequel le formé effectue son stage professionnel : gériatrie, pédiatrie, psychiatrie, soins à domicile, soins généraux, soins palliatifs, urgences... A l'école normale d'enseignants primaires, des maîtres-guides assurent, durant deux ans, le suivi de la pratique professionnelle des étudiants en formation. L'expression 'visite de stage' est généralement utilisée à l'ENI pour caractériser l'accompagnement pratique des étudiants.

Tableau 10 : Conceptions de l'auto-évaluation : logique d'auto-contrôle (suite)

Appréciations	Illustrations	EPS (n = 10)	ENI (n = 10)
AE = attribution d'une valeur, d'un jugement.	<i>C'est une forme d'auto-évaluation profonde : donner une valeur, juger. (...). Le praticien réflexif va aussi donner une valeur à une lecture qu'il pourra intégrer de son job. L'auto-évaluation est un élément de la réflexivité.</i> (entretien 16, ENI)	1	2
AE englobée dans la pratique réflexive.	[Parlant de réflexivité en lien avec l'AE] <i>Avec l'auto-évaluation, j'ai l'impression d'être devant un orchestre symphonique, mais seul un quatuor à cordes joue.</i> (entretien 14, ENI) <i>Est-ce qu'il y a (...) un concept qui est plus large dans lequel s'encastre l'autre ? (...), on s'est dit : « Tiens, la pratique réflexive, c'est un concept large à l'intérieur duquel il y a obligatoirement l'auto-évaluation ! ». Mais l'auto-évaluation, c'est plus restreint, c'est plus étroit que la pratique réflexive.</i> (entretien 15, ENI)	2	3

Note. Données à titre indicatif, les chiffres notés dans les deux dernières colonnes des différents tableaux de synthèse par regroupements (tableau 9 à tableau 15) informent le lecteur quant au nombre de réponses globales, par institution, correspondant à l'énoncé cité dans la première colonne. Cet aspect chiffré ne correspond cependant pas à une quantification, chaque entretien ayant eu, en quelque sorte, son propre canevas de questions. Les personnes interrogées lors des entretiens exploratoires sont également prises en considération dans ces divers tableaux.

Trois formateurs situent l'auto-évaluation dans une fonction formatrice uniquement, alors que plusieurs relèvent les difficultés qui surgissent à placer l'auto-évaluation dans une fonction certificative, telles une modification du rapport formateur-formé ou une non utilité dans l'apprentissage. Ces constats vont dans le sens des résultats de recherches conduites notamment par Paquay (1998, 2000), qui conçoit difficilement l'accompagnement d'une personne en formation dans une visée autre que formative. Pour l'auteur, le suivi du formé est souvent perverti lorsqu'il s'accompagne d'enjeux certificatifs. Ces études rejoignent les pièges et les injonctions paradoxales décrits précédemment dans le champ d'étude de ma recherche (section 1.2). De nombreux formateurs, aussi bien à l'école du personnel soignant qu'à l'école normale I, peinent à situer l'auto-évaluation dans un type d'évaluation (formatif ou sommatif) et à en préciser la fonction (accompagnement, formation, certification).

(...), il y a l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Certains inscrivent l'auto-évaluation dans l'évaluation formative et d'autres dans l'évaluation sommative (...). Il y a une embrouille, il me semble, (...) là-dedans, mais il n'y a pas l'auto-évaluation en tant que telle, comme méthode (...).

(entretien 5, EPS)

J'ai dit que [la capacité d'auto-évaluation] ne doit pas être évaluée sommativement..., pourquoi pas dans certaines situations ? Par exemple après un examen, pour moi, il est primordial que la personne puisse s'auto-évaluer et que ça fasse partie du résultat sommatif.

(entretien 7, EPS)

Si je prends le sommatif, je ne sais pas si c'est un bon exemple pour parler d'auto-évaluation (...). Dans l'évaluation sommative, quand on demande une auto-évaluation

(...), c'est pour pouvoir comparer si son propre jugement est pertinent (...). Dans le sommatif, ce serait presque une argumentation des actions : « Est-ce encore de l'auto-évaluation ? (...) ». Je n'en sais rien, mais l'auto-évaluation, à mon avis, est plus large.
(entretien 11, EPS)

(...) l'auto-évaluation doit être intégrée à l'évaluation, parce qu'après tu dois leur apprendre à transférer cette auto-évaluation dans un autre contexte. (...), on le dit très formellement que [la capacité d'auto-évaluation] fait partie de l'évaluation sommative.
(entretien 18, ENI)

Les quatre formateurs interrogés lors des entretiens exploratoires situaient, quant à eux, clairement l'auto-évaluation au cœur de l'évaluation formative, tout en relevant son interaction à l'évaluation certificative au terme de l'apprentissage, avec les difficultés et enjeux s'y rapportant.

Ces différents éléments composent une réponse à la question de recherche :

- *Quelle est la place occupée par l'auto-évaluation, en situation de stages, dans l'évaluation en général (articulation à l'évaluation formative ou à l'évaluation certificative, double posture du formateur...) ?*

La section 6.3.3.2, traitant des enjeux institutionnels et personnels (pour l'étudiant) liés à l'évaluation de l'action en situation de stages, souligne également cette difficulté, éprouvée par la majorité des enseignants-formateurs interrogés, les deux sites confondus, à situer l'auto-évaluation dans une fonction certificative.

Huit des vingt enseignants-formateurs interrogés situent l'auto-évaluation dans une logique d'auto-contrôle couplée à une 'logique d'auto-questionnement' ; logique d'auto-questionnement qu'ils estiment nécessaire pour pouvoir progresser, se distancier, questionner sa pratique et ses représentations. Selon le propos de l'un de ces formateurs, l'auto-questionnement doit occuper une place centrale dans l'auto-évaluation, afin notamment de prendre sens pour l'apprenant. Toutefois, les descriptions proposées sous cette logique d'auto-questionnement n'amènent pas vraiment à ce questionnement des processus et du sens donné à un projet professionnel, à cette interrogation des potentialités du formé, telle que la décrit Vial (1999b), dépassant par là le contrôle des procédures et le bilan des acquis de la logique d'auto-contrôle présentée précédemment (tableau 10).

Il est intéressant de relever que cinq des huit enseignants-formateurs développant une conception de l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages située dans une logique d'auto-questionnement, combinée à une logique d'auto-contrôle, reconnaissent dans leur Q-sort avoir une conception de l'auto-évaluation idéalisée par rapport à leurs pratiques effectives, sans différences inter-sites.

Le tableau 11 fournit le détail des appréciations regroupées sous une logique d'auto-questionnement des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale.

Tableau 11 : *Conceptions de l'auto-évaluation : logique d'auto-questionnement*

Appréciations	Illustrations	EPS (n = 10)	ENI (n = 10)
AE réussie : recul venant de soi (sans rien pour guider).	<i>Dans l'auto-évaluation, il y a ce regard, il y a une mise à distance, un grand recul qu'il faut avoir, mais qui doit venir de soi (...).</i> (entretien 12, directeur ENI)	3	5

Tableau 11 : Conceptions de l'auto-évaluation : logique d'auto-questionnement (suite)

Appréciations	Illustrations	EPS (n = 10)	ENI (n = 10)
Reprise des critères significatifs pour les formés (avec du recul).	<i>Ils sont totalement libres. Ils reprennent naturellement des critères qu'on a travaillés (...). (...), ils ont pris de la distance.</i> (entretien 15, ENI)	2	5
Incitation au questionnement du formé. AE nécessitant un auto-questionnement pour progresser, se distancier, questionner sa pratique, prendre du recul, prendre du pouvoir par rapport à son apprentissage et à sa pratique.	<i>(...), ça veut dire se laisser questionner effectivement, ça ne veut pas dire avoir raison tout seul, contre tout le monde.</i> (entretien 17, EPS) <i>L'auto-contrôle, c'est trop restrictif par rapport à l'auto-évaluation qui est centrée sur les apprentissages [et qui] peut (...) aller très loin sur le métier lui-même : « Est-ce que je vais continuer ce métier toute ma vie ? Si oui, je dois entreprendre quoi pour développer mes compétences, pour ne pas être victime de 'burn-out' (...) ».</i> (entretien 12, directeur ENI)	3	5
Auto-questionnement : place centrale dans l'AE.	<i>[L'auto-questionnement] a une place centrale. [Le stagiaire] se questionne (...) : « Comment je me représente les choses ? Comment est-ce que je les théorise dans ma tête ? Quelle est la représentation que j'ai maintenant ? ».</i> (entretien 15, ENI)	---	1

Il n'y a pas vraiment de différences inter-institutionnelles à relever au sujet de cette définition de l'auto-évaluation conjuguée entre deux logiques : auto-contrôle et auto-questionnement. Il s'agit plutôt de différentes conceptions intra-sites, entre enseignants-formateurs au sein d'un même établissement de formation professionnelle.

Il est à souligner, en réponse à la question de recherche :

- *Existe-t-il, dans les institutions en question, une ambivalence conduisant à des définitions plus ou moins restrictives de l'auto-évaluation, voire non consensuelles ?*

qu'il ne se dégage pas vraiment de conception univoque de l'auto-évaluation en situation d'accompagnement de stages professionnels, partagée par l'ensemble des enseignants-formateurs de l'EPS ou de l'ENI, autant au niveau inter-sites qu'au niveau intra-sites. Les analyses des résultats du Q-sort, des entretiens exploratoires et des entretiens de recherche avec les enseignants-formateurs permettent, néanmoins, de dégager une conception générale de l'auto-évaluation vue par les formateurs en soins infirmiers (EPS) et en enseignement primaire (ENI) comme une 'compétence' professionnelle à acquérir, nécessaire à l'analyse des performances et au repérage des besoins en formation. Les personnes interrogées conçoivent avant tout l'auto-évaluation comme étant au service du formé, dans une logique d'auto-contrôle des procédures, de distance aux objectifs de formation, en 'réponse à leurs attentes' et en adéquation à un référentiel institutionnel de compétences professionnelles à acquérir.

Il est intéressant de relever ici le propos singulier d'un enseignant-formateur de l'école normale I qui s'interroge sur la poursuite, dans l'exercice professionnel, de l'évaluation de son action.

(...) on peut se poser la question : « Est-ce qu'ils continuent de s'auto-évaluer ? ». Je pense que certains le font peu ou moins, et d'autres le font par rapport au cadre de travail, par rapport à leurs collègues, et là, ce n'est plus de l'auto-évaluation (...). Ils ne peuvent plus se satisfaire de l'auto-évaluation quand ils sont professionnels. Ils doivent entrer dans d'autres processus, dans l'intervision. Ils doivent aussi agir avec d'autres, se co-évaluer.

(entretien 20, ENI)

En distinguant nettement l'intervision et la co-évaluation de l'auto-évaluation, ce formateur soustrait ainsi, dans sa conception de l'auto-évaluation, la partie miroir de celle-là et sa nécessaire confrontation au regard de l'autre, ce passage par l'hétéro-évaluation constitutive de l'auto-évaluation ; miroir et confrontation qu'il soutient par ailleurs à d'autres moments de l'entretien.

6.3.2.2 Formation des formateurs à l'auto-évaluation et conceptions de la formation.

Formateurs
Formation des enseignants-formateurs (EPS & ENI) à l'auto-évaluation et conceptions de la formation par rapport à l'auto-évaluation de l'étudiant en stages

Cette section répond à deux questions de recherche :

- *Quelle est la formation des formateurs en matière d'auto-évaluation ?*
- *Quelles sont les conceptions de la formation par rapport à l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages ?*

L'ensemble des enseignants-formateurs interrogés affirment ne pas avoir suivi une formation spécifique pour accompagner les étudiants dans leurs stages. Selon la plupart d'entre eux, c'est leur connaissance du 'terrain', alliée au fait d'avoir exercé la profession pour laquelle ils forment de futurs professionnels, qui leur ont permis d'acquérir les outils nécessaires à leurs pratiques actuelles de suivi des étudiants en stages. Plusieurs formateurs, aussi bien à l'EPS qu'à l'ENI, soulignent avoir développé des dispositifs d'accompagnement, favorables à l'auto-évaluation de leur travail par les stagiaires, à travers leur parcours professionnel, composé de leur formation continue et de leurs expériences professionnelles.

Dans mes formations, j'ai trouvé à plusieurs endroits des réponses, des pistes. J'ai eu pas mal de pistes en philosophie de l'éducation, de questionnements, pour moi, par rapport à l'auto-évaluation. Je dirais que c'est beaucoup dans des lectures ou dans des discussions, des controverses que j'ai pu avoir avec certains collègues formateurs.

(entretien 6, EPS)

[Mes pratiques de suivi sont issues] de différentes expériences professionnelles dans plusieurs écoles. En fait, c'est les premiers lieux où j'ai pu enseigner comme monitrice que j'ai le plus appris. (...). On apprend par l'échange de nos pratiques.

(entretien 10, EPS)

Moi, ma pratique, j'ai suivi des cours (...) sur l'évaluation en général, sur les grands axes. Après, on entend, on lit, on discute...

(entretien 8, ENI)

Certains enseignants-formateurs utilisent directement des outils présentés dans des formations suivies, au contraire d'autres qui pensent que l'instrumentation a parfois nui à la réflexion de fond, impliquant des changements de pratiques uniquement quant à la forme.

Tel que relevé précédemment (section 6.3.1.2), tous les enseignants-formateurs des deux écoles (EPS & ENI) souhaiteraient qu'une formation à l'auto-évaluation soit mise sur pied par leur institution d'exercice professionnel, tant à leur intention qu'à celle des formés. Certains d'entre eux affirment cependant ne pas vouloir d'une formation imposée, détachée de leurs pratiques.

Ce que j'aimerais, maintenant, c'est me retrouver dans un groupe qui réfléchit sur ces pratiques-là, sur ce que l'on fait, accompagné et encadré d'intervenants. Si on me dit : « Tu vas suivre un cours de trois jours à Lausanne sur les pratiques d'auto-évaluation ! », je ne suis pas sûre que je sois partante. Par contre, si on se dit qu'on met quelque chose en place dans l'institution, il y a un groupe qui s'intéresse à réfléchir à cela, je serais très certainement partante. Mais réfléchir sur nos pratiques, pas quelqu'un qui vient nous dire : « Ecoutez ! l'auto-évaluation, voilà ce qu'on met exactement là-dessous ! ».

(entretien 15, ENI)

Une formatrice de l'EPS souligne le fait que le passage de la profession d'infirmière à celle d'enseignante-formatrice en soins infirmiers assumant des tâches d'enseignement clinique compose un changement de rôle important, ce qui n'est pas le cas des formateurs en enseignement primaire qui étaient déjà dans une activité enseignante avant de devenir formateurs.

Plusieurs personnes interviewées, aussi bien à l'école du personnel soignant qu'à l'école normale d'enseignants primaires de Fribourg, relèvent la nécessité de développer leur propre capacité d'auto-évaluation, de se mettre dans la situation des étudiants, afin de bien comprendre le bien-fondé des pratiques d'auto-évaluation des actes professionnels. Ce souhait ressortait déjà de l'analyse des entretiens exploratoires (section 3.1.1). En ce sens, Clark et Peterson (1985) soulignent, dans leurs travaux sur les processus de développement des représentations professionnelles des enseignants, le fait que le lien unissant les conceptions de ces derniers à leur identité sont plus forts s'il s'agit de leur propre auto-évaluation.

Certains formateurs de l'EPS mettent en évidence leur propre passé de formé, voire de professionnel, pas toujours conscient, au moment de leur formation initiale, tant du sens que de l'apport de l'auto-évaluation pour leur métier. Ces enseignants-formateurs dénoncent dans leur passé scolaire des pratiques d'auto-évaluation normatives, piégeantes, ne favorisant pas un processus d'apprentissage signifiant, rejoignant par là une dérive de l'auto-évaluation, à savoir celle de se conformer aux attentes du formateur par une intériorisation hétéro-évaluative du type : « *Je dois m'évaluer comme il m'évaluerait !* ».

On m'a demandé, durant mes études, de faire un journal de bord qui devait être noté, ce que je ne comprenais pas en faisant de l'auto-évaluation. J'ai pu l'écrire du moment que j'ai su qu'il m'appartenait. (...) là, j'ai mis des choses qui m'appartenaient réellement. Quand je savais qu'on allait regarder, je n'écrivais pas la même chose.

(entretien 7, EPS)

J'ai cette image de pervers quand je pense aux auto-évaluations que j'ai vécues en tant que professionnel. Je bossais aux soins intensifs, il y avait l'évaluation du personnel. (...), il y avait quelques critères. Mais il n'y avait pas un climat de confiance. Je ne trouvais pas qu'il y avait un climat de droit à l'erreur et un climat d'apprentissage possible.

(entretien 11, EPS)

Ces exemples s'inscrivent dans une conception de l'apprentissage correspondant au modèle de la *commande* de Varela (1989a), selon lequel l'apprentissage se compose d'un ensemble de processus conduisant à l'acquisition de connaissances, à leur organisation et à leur conservation en mémoire. L'action y est conçue comme l'exécution d'un programme séquencé, duquel émergent des connaissances désincarnées, car décontextualisées, correspondant à l'application de schèmes logiques d'actions. Or, tous les enseignants-formateurs interrogés défendent une conception de l'apprentissage situé, correspondant au modèle de l'*autonomie* défini par Varela (1989b), selon lequel l'apprentissage s'effectue par l'action reliée aux connaissances. Pour souligner ce caractère indissociable des connaissances et de l'action, le biologiste parle de connaissances 'enactées', incorporées à l'action. Les connaissances sont contextualisées, propres à la situation de laquelle elles émergent.

6.3.2.3 Démarches d'auto-évaluation proposées par les formateurs.

Formateurs
Démarches d'auto-évaluation proposées par les enseignants-formateurs en soins infirmiers (EPS) et en enseignement primaire (ENI) dans les situations de co-évaluation de stages professionnels

Par la description des démarches d'auto-évaluation proposées par les formateurs interrogés lorsqu'ils accompagnent des stagiaires en formation pratique, cette section répond à la question de recherche :

- *L'auto-évaluation en situation de stages demande-t-elle un apprentissage ? Si oui, de quel type ?*

L'ensemble des enseignants-formateurs de l'EPS et de l'ENI répondent par l'affirmative à la question d'entretien : « *Est-ce que l'auto-évaluation s'apprend ?* ». Ils distinguent ainsi clairement l'auto-évaluation spontanée, que tout un chacun réalise dès son plus jeune âge, de l'auto-évaluation réfléchie. En ce sens, comme le souligne Cardinet (1988), l'apprentissage de l'auto-évaluation constitue le moyen essentiel permettant à l'apprenant de dépasser un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, pour accéder à un savoir-faire réfléchi, grâce auquel il peut intervenir et agir consciemment. Cet apprentissage à l'auto-évaluation est jugé d'autant plus utile par plusieurs formateurs qui soulignent le fait que l'auto-évaluation spontanée en situation de co-évaluation de stages se réduit souvent à relever ses faiblesses au détriment de ses forces.

L'étudiant se croit obligé de commencer par mettre toujours le doigt sur les aspects négatifs. C'est très rare qu'une personne, naturellement, commence par dire : « Dans mon travail, voilà les domaines dans lesquels je me sens à l'aise. » (...). Je ne sais pas si c'est des vieux relents de l'évaluation et un réflexe naturel qui vient.
(entretien 12, directeur ENI)

Le tableau 12 présente la catégorie sur laquelle je m'appuie, dans un premier temps, pour traiter la deuxième partie de la question de recherche présentée ci-avant, à savoir le type d'apprentissage que nécessite l'auto-évaluation. Sont présentées, dans un second temps, les démarches-types proposées aux étudiants par les enseignants-

formateurs en soins infirmiers (EPS) et en enseignement primaire (ENI) dans les situations de co-évaluation de stages professionnels.

Tableau 12 : *Catégorie (entretiens de recherche : enseignants-formateurs) : Place du formé dans l'auto-évaluation*

Catégorie	Contenus	Définitions
Place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation	Différence en fonction du niveau de formation	Pratique d'auto-évaluation différenciée, évolutive, adaptée au formé selon l'année d'étude dans laquelle il se situe.
	Autonomie	Reconnaissance par le formé de ses droits et capacité qu'il a de se donner des devoirs. Ne signifie pas indépendance, car elle n'existe que dans la relation à autrui.
	Apports réciproques	Rôles respectifs des formés et du formateur dans le processus d'auto-évaluation.

Le statut octroyé au formé, en lien avec son rôle d'acteur dans le processus d'auto-évaluation, est différencié selon le niveau de formation des étudiants. Près de la moitié des formateurs, les deux sites confondus, relèvent une progression dans l'apprentissage à s'auto-évaluer. Cette progression s'accompagne d'une distanciation par rapport aux outils et au soutien proposés ; progression résultant d'une construction identitaire qui favorise le processus d'auto-évaluation. Selon ces formateurs, l'apprentissage progressif de l'auto-évaluation s'accompagne souvent de difficultés dans la gestion de la communication, tels l'auto-dénigrement ou l'utilisation de stratégies de la part des étudiants. La seule différence entre institutions, pouvant être relevée à ce sujet, provient du fait que la formation professionnelle en soins infirmiers (EPS) s'étalant sur quatre années, la progression dans l'apprentissage à s'auto-évaluer est plus fréquemment et fortement soulignée qu'en enseignement primaire (ENI), pour lequel la partie professionnelle de la formation se déroule presque exclusivement sur les deux dernières années.

Le tableau 13 illustre les appréciations relevées dans les entretiens quant à la place laissée par les enseignants-formateurs à leurs étudiants, en fonction du niveau de formation de ces derniers, dans le processus d'auto-évaluation en situation de co-évaluation de stages professionnels.

Tableau 13 : *Place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation : en fonction du niveau de formation*

Appréciations	Illustrations	EPS (n = 10)	ENI (n = 10)
Début de formation : manque de connaissances nécessitant un besoin des autres.	<i>Je pense que plus on doute de soi, plus on a besoin des autres pour avoir confiance. Je ne sais pas si des étudiants qui doutent de leurs compétences peuvent aussi entrer dans une démarche d'auto-évaluation.</i> (entretien 5, EPS)	2	1

Tableau 13 : *Place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation : en fonction du niveau de formation (suite)*

Appréciations	Illustrations	EPS (n = 10)	ENI (n = 10)
Nécessité d'une confiance en soi et aux autres (stabilité intérieure).	<i>(...) une relation de confiance, il faut une hyper confiance pour savoir que si cela n'a pas été, c'est pas une raison pour aller se pendre, et si cela a été, ça ne veut pas dire que tout est rose. Il faut une relation qui s'approche de l'amitié.</i> (entretien 16, ENI)	4	2
AE : une démarche de soutien avec un soutien plus fort en début de formation (accompagnement dégressif). Accompagnement différencié en fonction du niveau de formation. Fin de formation : une connaissance des critères.	<i>Si c'est en première année, il faut peut-être guider. En deuxième année, un peu moins. En troisième année, encore un peu moins, jusqu'à ce que ça devienne une 'compétence'. (...). Il faut qu'il y ait un accompagnement progressif, plutôt dégressif (...).</i> (entretien 9, EPS) <i>Je trouve que les étudiants, en fin de cinquième, qui arrivent bien à s'auto-évaluer connaissent les critères sur lesquels ils s'auto-évaluent mais n'ont plus besoin de se référer à un outil.</i> (entretien 13, ENI)	4	2
Jusqu'en 3 ^{ème} année : un utilitarisme. Dès 4 ^{ème} année : une entrée dans un projet professionnel.	<i>Il y a aussi la notion un peu 'consommateur d'attentes', que les éléments soient apportés, mais peut-être pas d'être dans une démarche d'aller rechercher, de se questionner.</i> (entretien 17, EPS)	2	---
Plus facile de discuter des critères en début de formation.	<i>En fin de formation, ils savent, finalement, qu'est-ce qu'il faut dire (...). Au début de la formation, on arrive presque mieux (...) à confronter les critères (...).</i> (entretien 11, ENI)	1	2
Progression dans l'apprentissage de l'AE.	<i>Il y a quand même une progression. J'ai l'impression qu'il y a plus de décalage qui apparaît lorsqu'on arrive en fin de formation parce qu'il y a ceux qui avaient la démarche spontanée dès le départ, avec ce regard critique, qui vont continuer d'avancer (...). (...), il y a ceux qui avaient de la peine au départ (...) qui auront peut-être acquis des outils, qui les auront intégrés plus ou moins, mais où la démarche personnelle n'aura peut-être pas suivi. Mais globalement, je trouve que tous évoluent quand même.</i> (entretien 17, EPS)	4	4
Séparation du temps d'AE et du temps d'appréciation du formateur (ne pas entrer dans une confrontation).	<i>D'abord, je pose des questions (...). (...), j'essaie de séparer le temps d'auto-évaluation du temps où, moi, je dis ce que j'ai observé, et, à la fin, je reviens sur leurs questions.</i> (entretien 16, ENI)	---	2
Etre soi-même face aux formés.	<i>C'est peut-être, quelque part, de casser l'image du prof, mais d'être moi, en tant qu'enseignante, vis-à-vis d'eux. J'ai l'impression que c'est là que ça change.</i> (entretien 17, EPS)	1	---
Non reconnaissance de ses forces : un biais de l'AE.	<i>Il y en a beaucoup qui biaisent. (...). C'est dans des aspects comme ça, d'auto-dénigrement plutôt.</i> (entretien 17, EPS)	1	2

La place de l'apprenant est tributaire de la valeur accordée à l'autonomie dans le processus d'auto-évaluation (tableau 14). L'autonomie du formé est indissociablement liée à l'auto-évaluation. En ce sens, Morin (1999) et Touraine (1984) soutiennent que l'autonomie n'existe qu'en terme de relation à l'autre. Or, la conception générale qui se dégage des entretiens laisse apparaître, chez les formateurs interrogés, une conception de l'autonomie entendue comme une autogestion ou une liberté totale laissées au formé ; ce qu'ils refusent de mettre en place. De même, comme je l'ai relevé au terme de l'analyse des résultats du Q-sort, il se dégage des conceptions de l'auto-évaluation, chez les formateurs en soins infirmiers (EPS) et en enseignement primaire (ENI), qui interrogent leurs conceptions même de l'autonomie de l'apprenant. En effet, il semblerait que la majorité des formateurs interrogés, tout en soutenant une diminution des formes classiques d'hétéro-évaluation assurées par eux, aient quelque peine à situer l'autonomie dans un contexte où les modalités d'évaluation de sa pratique professionnelle sont assumées par le stagiaire, dans une logique d'auto-questionnement. Selon Bélair (1999), cette conception d'une auto-évaluation conjuguée à une autonomie conçue dans la relation aux autres demande au formateur de se distancier d'une évaluation contrôlante. Je précise, ci-après, la place accordée à l'autonomie dans les démarches d'auto-évaluation proposées aux étudiants par leurs formateurs. C'est à travers cette place concédée à l'autonomie que se profilent les conceptions ambiguës que je viens de présenter succinctement.

Tout en demeurant dans une logique d'auto-contrôle, sept formateurs voient dans l'autonomie un enjeu majeur de l'auto-évaluation. Certains d'entre eux situent l'autonomie au niveau du choix par le formé des critères et des moyens de régulation, alors que d'autres la placent au niveau de la négociation avec le stagiaire du nombre d'auto-évaluations à effectuer durant la formation.

Certains enseignants-formateurs dénoncent l'impossibilité d'atteindre une autonomie totale chez les étudiants, soit par le fait que le processus d'auto-évaluation dépend du regard de l'autre et d'une pratique répétée sur le long terme, soit par le fait de son incompatibilité avec les attentes institutionnelles. Selon d'autres formateurs, l'autonomie est accordée en fonction de la performance de l'étudiant. Ainsi, une plus grande autonomie est octroyée au stagiaire après une performance estimée 'bonne' par son formateur. L'autonomie est décrite, dans une situation de 'bonne' capacité d'auto-évaluation, comme une liberté de choix du formateur par le formé, un respect accordé et une co-construction de régulations.

Le concept d'autonomie ne relevant pas d'une culture institutionnelle et n'ayant pas fait l'objet d'une clarification, tant à l'EPS qu'à l'ENI, aucune différence entre institutions ne peut être soulignée à son propos.

Tableau 14 : *Place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation : par rapport à l'autonomie*

Appréciations	Illustrations	EPS (n = 10)	ENI (n = 10)
AE : pas une recherche d'autonomie de la part du formateur.	<i>A travers l'auto-évaluation, je ne pense pas que je recherche l'autonomie.</i> (entretien 5, EPS)	1	---
Autonomie si performance réussie.	<i>J'ai envie de dire, à l'extrême : « Tant que dans le 'montré', dans la compétence observable, dans la performance, c'est O.K. ; je peux leur laisser l'autonomie la plus totale. »</i> (entretien 6, EPS)	2	1

Tableau 14 : *Place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation : par rapport à l'autonomie (suite)*

Appréciations	Illustrations	EPS (n = 10)	ENI (n = 10)
Autonomie : un enjeu majeur de l'AE.	<i>S'il ne progresse pas dans le sens de l'autonomie : c'est ça l'enjeu, un des enjeux majeurs que je vois au niveau de l'auto-évaluation.</i> (entretien 9, EPS) <i>(...), on forme des gens qui seront le plus souvent seuls, même si la profession évolue à travers les projets d'écoles. Finalement, l'enseignant est seul dans sa classe. Alors, ce qu'on essaie de faire, c'est de développer une capacité à analyser son travail seul. L'auto-évaluation prend une place importante.</i> (entretien 15, ENI)	4	3
Pas d'AE en autonomie car l'AE dépendante du regard de l'autre.	<i>(...), elle peut se faire aussi en autonomie, (...), mais il faut un certain recul pour pouvoir le faire, il faut se décentrer. Dans le cadre d'une auto-évaluation qui se fait lors d'un moment de pratique, c'est très difficile de se décentrer, donc la confrontation à autrui est nécessaire.</i> (entretien 13, EPS) <i>Non, [pas d'auto-évaluation en autonomie] elle est dépendante du regard de l'autre. J'ai l'impression que ceux qui ont une 'bonne auto-évaluation', ce sont ceux qui arrivent très bien, en fonction de leur interlocuteur justement, à faire ressortir le critère que les gens évaluent.</i> (entretien 17, EPS)	5	6
En fonction des difficultés rencontrées : une négociation de l'espacement des AE (du nombre d'AE).	<i>Quand je disais : « Négocier une marge, (...) », c'était sous l'angle de la différenciation. (...), la négociation, c'est plutôt par rapport à des objectifs qu'on se fixe. On espace un peu plus ou un peu moins les rencontres pour faire le point de la situation.</i> (entretien 12, directeur ENI)	1	1
Etudiants capables d'auto-questionnement : besoin du formateur comme miroir.	<i>Ils ont plus que besoin de nous comme miroir ou comme répondant, parce qu'on n'a pas tendance à s'auto-évaluer tout le temps tout seul, dans le silence de son bureau.</i> (entretien 6, EPS)	1	2
Doutes sur respect du formé de la part de certains formateurs.	<i>Que ça soit quelque chose de commun, le fait de respecter qu'on va jusqu'où l'étudiant nous laisse aller avec lui, je ne suis pas sûre. Je pense qu'il y a quand même des enseignants qui ont envie, qui ont besoin d'aller gratter la couche que les étudiants ne nous donnent pas spontanément.</i> (entretien 6, EPS)	1	---
Recherche - entre formé et formateur - des moyens afin de répondre aux questions posées mutuellement.	<i>(...), on se met d'accord sur un ou deux points pour lesquels on peut essayer de faire quelque chose ensemble.</i> (entretien 15, ENI)	1	1

Tableau 14 : *Place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation : par rapport à l'autonomie (suite)*

Appréciations	Illustrations	EPS (n = 10)	ENI (n = 10)
Difficulté d'accès à l'autonomie selon cursus antérieur.	<i>(...), il y a aussi à travailler avec ce qu'ils ont vécu antérieurement. S'ils étaient dans un cursus où il y a toujours ce rapport prof dominant, sanctionnant et étudiant dominé, sanctionné, c'est difficile.</i> (entretien 9, EPS)	1	---
Difficulté du formateur si étudiant à côté des attentes institutionnelles dans son AE.	<i>(...), c'est sûr que quand les étudiants ne mettent pas le doigt sur des aspects qui doivent être améliorés, ça me pose problème et je me rends compte que l'autonomie n'est pas toujours là, car j'ai des attentes institutionnelles (...).</i> (entretien 13, ENI)	---	1

L'autonomie étant, avant toute chose, une question d'identité (Perrenoud, 2002a), j'y reviens dans la section 6.3.3.5, pour répondre à la question de recherche concernant les liens qui unissent l'identité professionnelle des formateurs à leurs conceptions de l'auto-évaluation en situation d'accompagnement des stagiaires en soins infirmiers et en enseignement primaire.

Le questionnement sur les apports réciproques du formateur et de l'étudiant dans le processus d'auto-évaluation de ce dernier permet une meilleure représentation des rôles respectifs, et ainsi une meilleure compréhension de l'autonomie recherchée grâce à ce processus. En effet, la plupart des formateurs, tant à l'EPS qu'à l'ENI, insistent sur la nécessité d'une confrontation à autrui afin de viser une distanciation, le rôle du formateur étant de procurer à l'étudiant des outils d'auto-évaluation (critères, grilles...). La moitié des enseignants-formateurs interrogés mettent en évidence les difficultés relationnelles découlant de leurs rôles ; difficultés qui proviennent de la seule réponse des stagiaires à leurs attentes, biaisant ainsi leurs rapports, ou d'un mécanisme d'auto-destruction déclenché par le processus d'auto-évaluation.

Le tableau 15 illustre les appréciations relevées dans les entretiens quant à ces divers apports, pour les formés et pour leurs formateurs, du processus d'auto-évaluation en situation de co-évaluation de stages professionnels.

Tableau 15 : *Place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation : apports réciproques*

Appréciations	Illustrations	EPS (n = 10)	ENI (n = 10)
Nécessité de la réflexion à deux par rapport aux points de vue. Besoin du regard de l'autre pour avoir de l'objectivité. Confrontation à autrui nécessaire car difficile de se distancier.	<i>Si on veut vraiment aller en profondeur, il me semble qu'il faut quelqu'un qui puisse nous guider dans les bonnes questions.</i> (entretien 7, EPS) <i>(...), on a besoin du regard de l'autre pour avoir de l'objectivité. (...). On doit, dans une formation d'enseignants, avoir un regard extérieur.</i> (entretien 8, ENI)	4	5

Tableau 15 : *Place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation : apports réciproques (suite)*

Appréciations	Illustrations	EPS (n = 10)	ENI (n = 10)
Apport du formateur plus important et de meilleure qualité que l'apport du formé.	<i>(...), on sait que de toutes façons, nous, on va leur apporter quelque chose, et on croit que c'est bien mieux ce qu'on leur apporte que ce que eux peuvent amener. C'est ça qui est affolant.</i> (entretien 5, EPS)	1	1
Formateur : soutien et accompagnement dans l'apprentissage professionnel.	<i>C'est du soutien. J'ai l'impression que j'ai une activité plus souterraine ; eux agissent et, moi, je renforce à certains moments (...).</i> (entretien 17, EPS)	2	1
Rôles du formateur : donner des outils (critères, grilles...) ; expliciter son rôle par rapport au projet professionnel (dans une visée de progression formative).	<i>Il y a la question des critères, il y a la question de ce qu'on dit à l'école et il y a la question de ce qui se fait dans le service. Parce que, c'est aussi ça les enjeux. Il y a des fois le service [qui agit] de manière contradictoire par rapport à nos critères. (...). Cela veut dire que, moi, par rapport à lui, c'est 'jouer cartes sur table'. Effectivement, les critères de l'école sont là ; effectivement, l'équipe fait comme ça (...).</i> (entretien 17, EPS)	2	3
Formateur : en manque d'outils pour aider les formés.	<i>Il nous manque aussi des outils pour pouvoir les aider.</i> (entretien 7, EPS)	2	2
Stratégie du formateur (rôle) : faire avouer à l'étudiant ses erreurs.	<i>Ma technique, c'est de sortir tout ce qu'il y a de positif et de bien insister là-dessus, et après, c'est de faire accoucher à l'étudiant ses erreurs. C'est un peu ma stratégie.</i> (entretien 8, ENI)	---	1
Constructivisme : déstabilisation = un élément de construction pour l'étudiant.	<i>(...), je place mes espoirs dans le constructivisme. La déstabilisation, c'est l'élément de construction pour l'étudiant.</i> (entretien 16, ENI)	---	1
Pour le formateur : buts de l'AE : trouver un sens à ses observations, comprendre certaines choses.	<i>(...) [L'auto-évaluation] me permet de trouver un sens à ce que j'ai pu observer.</i> (entretien 13, ENI)	---	1
Incapacité à s'auto-évaluer entraînant un arrêt des progrès et de l'évolution. AE = une 'compétence' indispensable et en même temps une utopie de vouloir l'évaluer.	<i>(...) un enseignant qui n'est pas capable de s'auto-évaluer, forcément il ne va pas pouvoir progresser et évoluer seul dans sa pratique. En même temps, je trouve qu'on n'a aucun moyen qui nous permette de réellement évaluer cette 'compétence' sans biais. J'ai l'impression que je suis dans une impasse, c'est une 'compétence' indispensable et en même temps une utopie de vouloir l'évaluer.</i> (entretien 13, ENI)	---	1

Tableau 15 : *Place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation : apports réciproques (suite)*

Appréciations	Illustrations	EPS (n = 10)	ENI (n = 10)
En AE : nécessité parfois de freiner le formé pour éviter de sombrer dans un mécanisme d'auto-destruction.	<i>(...) quelqu'un qui s'auto-évalue très fortement et qui remettrait tout en question peut s'y perdre, car souvent, ceux qui sont comme cela, sont des insatisfaits, ceux qui recherchent la perfection. Donc ils peuvent devenir fous s'ils n'arrivent pas à relativiser (...).</i> (entretien 13, ENI)	1	2
Présence de résistances : démarche en réponse à une attente du formateur et non pas un processus intégré de quelque chose d'utile.	<i>(...), il y a des résistances qui font qu'ils font la démarche, mais presque plus en réponse à une attente par rapport à un prof qui demande quelque chose, mais pas forcément comme un processus intégré de quelque chose qui leur serait utile.</i> (entretien 17, EPS)	1	---

L'analyse de la place accordée au formé dans le processus d'auto-évaluation et des rôles assignés au formateur et au stagiaire dans l'analyse des pratiques professionnelles met en évidence des difficultés liées, d'une part, à l'autonomie de l'apprenant, et, d'autre part, à la gestion de la communication. Les formateurs soulignent les stratégies des étudiants face aux dangers des rapports de pouvoir, allant de la séduction à la résistance, alors qu'un tiers d'entre eux soutiennent que le développement de l'autonomie constitue un enjeu majeur du processus d'auto-évaluation. Dans une recherche récente, Allal (2002) met en évidence cette dissymétrie des rôles assignés au formateur (expert qui détient un pouvoir institutionnel) et au formé (novice qui tente de répondre aux attentes institutionnelles) dans l'entretien de co-évaluation en situation de stages professionnels. L'auteure relève la difficulté de développer l'autonomie au travers de l'implication dans le processus d'auto-évaluation. Alors que, d'une part, il est demandé au stagiaire de s'impliquer dans son processus de formation professionnelle, il a, d'autre part, à s'incliner face à la décision finale du formateur, se trouvant ainsi confronté à des injonctions paradoxales (Paquay, Darras, & Saussez, 2001). Or, oser le difficile pari de l'auto-évaluation, c'est affronter ces enjeux relationnels, le formateur prenant parti sans nuire à la pratique réflexive du formé qui, en s'engageant, s'expose. Dans cette optique, près de la moitié des formateurs interrogés soutiennent la nécessité d'une confrontation des points de vue respectifs du formateur et de l'étudiant, rejoignant l'idée selon laquelle l'auto-évaluation passe par l'hétéro-évaluation pour atteindre une distanciation, tentant de concilier par là autonomie et dépendance. Je reviens plus en profondeur sur ces enjeux et biais des démarches d'auto-évaluation en accompagnement de stages pratiques dans la section 6.3.3.2.

Il ne ressort pas de cette analyse des entretiens de différences inter-sites en ce qui concerne la place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation.

Je termine cette section par la description de quelques démarches d'auto-évaluation proposées aux stagiaires par les enseignants-formateurs en soins infirmiers (EPS) et en enseignement primaire (ENI).

Bien que plus de la moitié des enseignants-formateurs affirment ne pas établir de contrat avec les stagiaires dont ils assurent le suivi de la formation pratique, l'ensemble

des personnes interviewées insistent sur l'importance qu'elles accordent, en début de formation, à l'explicitation de leurs démarches, de leur rôle et de leurs attentes en matière d'auto-évaluation en situation de stages. La plupart d'entre elles reconnaissent au formé une part active dans cette phase de la formation, lui demandant d'exprimer ses attentes vis-à-vis de ses formateurs et de ses référents ou maîtres de stages. Seuls deux formateurs de l'EPS et trois formateurs de l'ENI formalisent avec leurs étudiants un contrat écrit qui régit les différents stages de formation professionnelle. Rares sont les formateurs interviewés qui mettent en évidence, dans l'entretien, l'information à donner aux praticiens-formateurs ou les discussions de préparations des stages qu'ils ont avec les référents ou les maîtres de stages.

Plusieurs formateurs de l'école du personnel soignant et de l'école normale I définissent les situations de co-évaluation de stages professionnels comme des réflexions à deux ou à trois, d'adulte à adulte ; situations pour lesquelles un climat de confiance réciproque s'avère essentiel, afin d'éviter une trop grande dissymétrie des rapports de pouvoir en jeu dans les échanges (section 6.3.3.2).

Une attente que j'ai, et que je sais assez difficile, est le côté authenticité. Je me rends compte que, pour moi, c'est de plus en plus difficile de vivre des entretiens où l'étudiant est toujours en train de se justifier. Qu'il soit dans une perspective d'évaluation, c'est quelque chose qui me gêne. J'apprécie beaucoup quand je peux avoir une relation d'adulte à adulte où l'étudiant dit réellement ce qu'il a ressenti.
(entretien 13, ENI)

Pour certains enseignants-formateurs, tant à l'EPS qu'à l'ENI, le moment qui suit directement une visite de stage ne constitue pas un temps adéquat à une auto-évaluation de l'étudiant. De leur point de vue, le stagiaire fait alors souvent preuve de nervosité et de manque de pertinence dans cette auto-évaluation à chaud. Ces formateurs préfèrent demander à l'étudiant de prendre, dans un premier temps, quelques jours de recul pour noter ses impressions et établir son auto-évaluation, afin de les partager, dans un second temps, avec ses enseignants.

[Parlant du moment d'auto-évaluation de l'étudiant qui suit une visite] *J'accorde presque plus d'importance à ce moment-là parce que je trouve que les conditions ne sont pas réunies, (...), pour qu'une véritable auto-évaluation, enfin ce que j'entends par auto-évaluation, se concrétise. Je trouve que le contexte est souvent 'mauvais' parce qu'on manque de temps. (...). L'étudiant n'a pas pris de la distance, il n'a pas de recul par rapport à ce qui vient de se passer, il est sous le coup d'une émotion. (...). Je leur demande toujours, (...), de mettre par écrit leurs définitions de : « Qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'apprendre ? ». A plusieurs périodes durant l'année scolaire, (...) je leur demande de ressortir leur texte, de le relire et de l'ajuster. Je le fais aussi en cours d'entretien (...).*
(entretien 15, ENI)

Dans leurs pratiques habituelles en situation de co-évaluation de stages professionnels, la majorité des enseignants interrogés, que ce soit les formateurs de l'école du personnel soignant ou ceux de l'école normale I, demandent au stagiaire, en début d'entretien, de décrire puis de juger l'action qui a été sujette à observation. L'enseignant-formateur et le référent ou maître de stage écoutent alors attentivement l'étudiant, intervenant dans cette phase d'auto-évaluation uniquement pour demander au formé d'éventuels compléments d'informations ou des précisions. Ce n'est qu'une fois l'auto-évaluation terminée qu'ils procèdent, généralement, au questionnement du stagiaire, s'appuyant essentiellement sur des techniques d'explicitation de l'action (Vermersch, 1994 ; Vermersch & Maurel, 1997) en évitant tant que faire se peut de porter un quelconque jugement de valeur. Ils communiquent ensuite à l'étudiant leurs

observations, commentant chronologiquement la pratique observée. L'entretien se poursuit, dans la plupart des cas, par une confrontation des différents points de vue et par la formulation d'objectifs pour une poursuite harmonieuse du stage et de la formation pratique de l'étudiant.

Je commence de manière très générale, et, après, je procède par étapes, action par action, (...) et on essaie de décortiquer, action après action, si les critères (...) sont respectés ou pas (...).

(entretien 9, EPS)

Je travaille l'auto-évaluation en lui demandant comment elle a perçu ses prestations. (...). Donc, après, je reprends mes notes et puis je reviens ; je refais le déroulement des deux heures écoulées pour lui demander d'argumenter l'une ou l'autre de ses actions et de me les expliquer, pour qu'elle arrive, par elle-même, quand même à s'évaluer. Et puis, si ça ne vient pas, alors, je donne mes remarques.

(entretien 10, EPS)

Je vais faire du filage comme on dit, jusqu'à ce que je trouve la réponse à une question que je me pose (...), ou bien à des contradictions que l'étudiant a formulées durant le début de l'entretien. (...). J'ai envie de dire que c'est vrai, il y a un peu ce côté filature, piège. Par contre, je trouve qu'il y a un respect, une élégance dans le questionnement qui fait que je me sente assez bien par rapport à une explicitation.

(entretien 14, ENI)

L'idée que l'entretien de co-évaluation de stages constitue essentiellement un échange d'impressions entre les différents partenaires — stagiaire, formateur institutionnel et référent (EPS) ou maître de stage (ENI) — est exprimée par près de la moitié des enseignants-formateurs interviewés, sans distinctions inter-institutionnelles. Ces formateurs scindent l'auto-évaluation du stagiaire en deux temps : dans un premier temps, l'étudiant exprime ses sentiments, ses impressions générales au sujet de la pratique qu'il vient de réaliser, puis, dans un second temps, il énonce et décrit ses forces et ses nouveaux acquis, constitutifs de ses compétences professionnelles. Les enseignants-formateurs sélectionnent quelques éléments des propos de l'étudiant, pour en discuter avec lui. Ils s'appuient également, dans cet échange, sur les objectifs personnels du stagiaire, ses souhaits et ses attentes. Voici quelques illustrations représentatives de ces pratiques de suivi en stages professionnels :

(...), je ne sais pas si (...) on ne confond pas, peut-être, les termes : auto-évaluation et (...) partage de ses sentiments, de ses émotions, de ses pensées, de ses perceptions avec les autres, pour pouvoir mieux apprendre sa profession et pour pouvoir mieux entrer en relation avec les patients, pour pouvoir mieux faire des soins.

(entretien 5, EPS)

Je mets le doigt sur des points qui me semblent importants, non pour qu'ils me disent ce que je veux entendre, mais pour écouter ce qu'ils ont perçu de cela ; c'est très différent.

(entretien 13, ENI)

Les points sur lesquels je mets l'accent, c'est surtout sur les sentiments, au niveau émotionnel, du stress, et ensuite, je pose des questions sur des aspects, des compétences ou des forces qui leur semblent particulièrement propres à eux (...), et s'ils devaient améliorer quelque chose, sur quels points ils axeraient leurs remédiations.

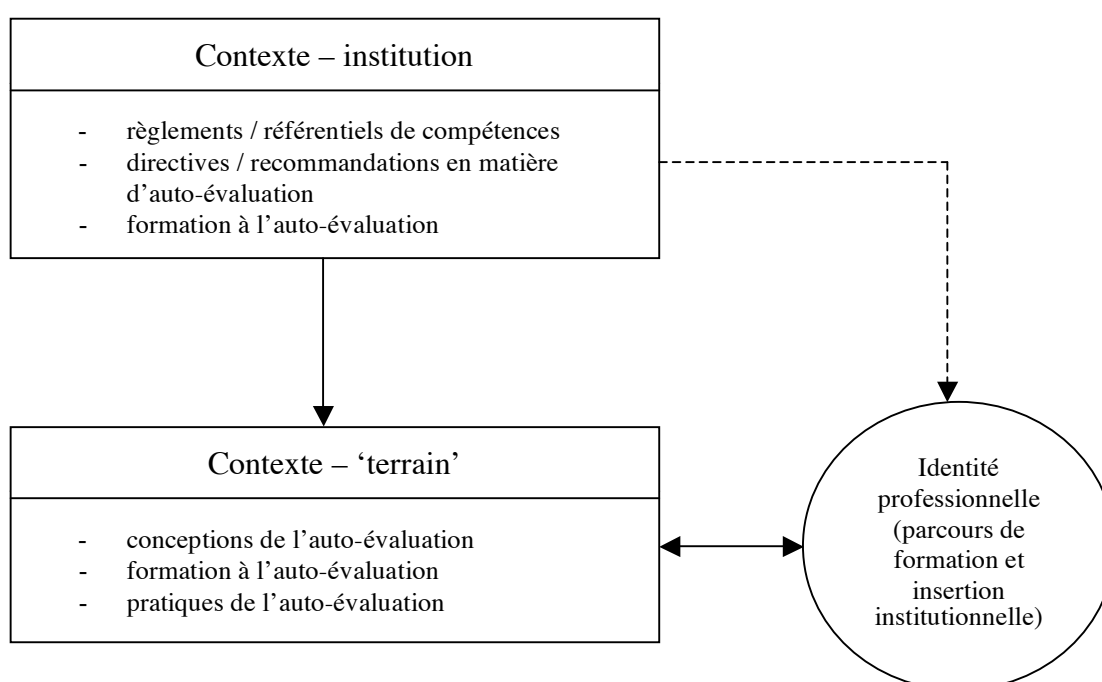
(entretien 13, ENI)

Il est intéressant de relever, dans la description par les enseignants-formateurs de leurs démarches d'auto-évaluation, à l'intention des stagiaires, cet embarras exprimé par plusieurs d'entre eux, les deux sites confondus, à situer pleinement les aspects affectifs, le ressenti de l'action et les émotions des étudiants dans l'auto-évaluation. Or, ces mêmes formateurs relèvent l'imbrication des aspects affectifs et cognitifs dans toute

auto-évaluation, lorsqu'ils définissent l'auto-évaluation des étudiants en situation de co-évaluation de stages.

6.3.3 Analyse des influences et des liens

Outre la poursuite des descriptions sur le modèle des sections précédentes (section 6.3.1 & section 6.3.2), cette section vérifie les influences, signifiées par des flèches sur le schéma ci-avant, tiré du modèle organisationnel d'analyse (figure 5). Complétant les analyses descriptives précédentes, ces liens et ces relations s'appuient sur le cadre conceptuel de la recherche (figure 2), sur le modèle général d'analyse (figure 4) et sur le modèle organisationnel d'analyse (figure 5). Cette analyse des influences et des liens tente de répondre aux questions de recherche restant en suspens à ce stade de l'étude. Il convient également d'expliquer, dans cette section, certaines des relations établies.

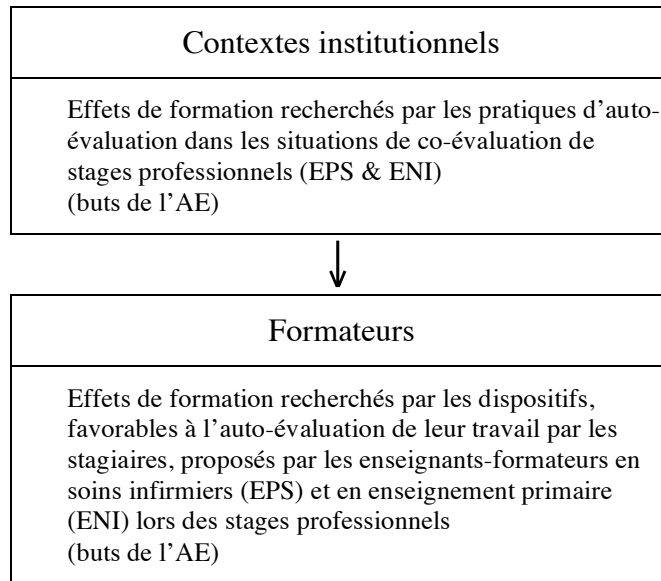


(...) la recherche de terrain est bien plus efficace que des approches purement quantitatives lorsqu'il s'agit d'élaborer des explications de ce que nous appelons causalité locale, c'est-à-dire les événements et processus qui ont effectivement été à l'origine de résultats spécifiques (Huberman & Miles, 1991, 235).

6.3.3.1 Effets de formation recherchés par les pratiques d'auto-évaluation.

Cette section répond à deux questions de recherche :

- *Quels sont les effets de formation recherchés par les démarches d'auto-évaluation mises en place pour les étudiants ?*
- *L'évaluation de son action (par le stagiaire) est-elle vue comme un objectif de formation, une posture en lien avec une 'compétence' professionnelle, et/ou comme une démarche de formation ?*



Les effets de formation recherchés par les pratiques d’auto-évaluation, tant au niveau des directeurs qu’au niveau des formateurs (EPS & ENI confondues), ont trait à une auto-évaluation se devant d’être avant tout au service du stagiaire. L’évaluation de sa pratique vise l’autonomie professionnelle, permettant à l’étudiant de déterminer ses acquis, de se développer aux niveaux personnel et professionnel, de repérer ses limites, de se fixer des objectifs pour progresser, de déterminer ses besoins et ses attentes en formation. Une fois acquise, la ‘compétence’ d’auto-évaluation permet à l’infirmier, tout comme à l’enseignant primaire, de tenir dans la durée, évitant la routine et la stagnation professionnelles. Pour les directeurs et les enseignants-formateurs, l’auto-évaluation, avant d’être un outil de formation, compose une ‘compétence’ professionnelle qui permet la réflexivité indispensable à la professionnalisation. Au service d’une systématique de pensée, cet objectif de formation demande un outillage adéquat, permettant d’éviter l’écueil de la routine, autorisant l’évolution professionnelle et l’amélioration constante de la pratique, grâce à l’intégration de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire. L’évaluation de sa pratique vise, finalement, l’aptitude à une analyse autonome du travail. Ces conceptions concernant les buts recherchés par l’auto-évaluation rejoignent l’idée qu’en situation de stages professionnels, l’auto-évaluation s’entend, généralement, comme une capacité du stagiaire à analyser sa pratique professionnelle, à confronter son regard à d’autres points de vue, à s’auto-réguler et à questionner le sens de ses apprentissages, situant alors l’auto-évaluation dans un rapport réflexif à soi-même et à son évolution, tant personnelle que professionnelle.

Voici quelques illustrations des conceptions des directeurs et des enseignants-formateurs concernant les buts visés par l’auto-évaluation en formation professionnelle :

La finalité de l’auto-évaluation en formation professionnelle consiste en une prise de conscience par l’étudiant de : « C’est quoi mon métier ? », lui permettant de se situer dans sa formation : « J’en suis où ? ».

(entretien avec directeur EPS)

L’objectif final, c’est de développer des professionnels capables de jeter un regard critique sur ce qu’ils font, capables d’évoluer.

(entretien 9, EPS)

(...) avoir une observation adéquate et un suivi de l'évolution [du] patient et, aussi, transmettre des observations adéquates à l'équipe, aux médecins, pour prendre sa place. Donc c'est trouver du sens (...).

(entretien 10, EPS)

Je pense que pour tenir dans la durée, c'est aussi nécessaire d'être capable de s'auto-évaluer de manière correcte dans le positif et dans le négatif. Aussi comme un point de ressourcement : (...) pour pouvoir (...) réactualiser des connaissances, repérer où sont les besoins et mettre en place ce qu'il faut pour pouvoir se développer professionnellement.

(entretien 17, EPS)

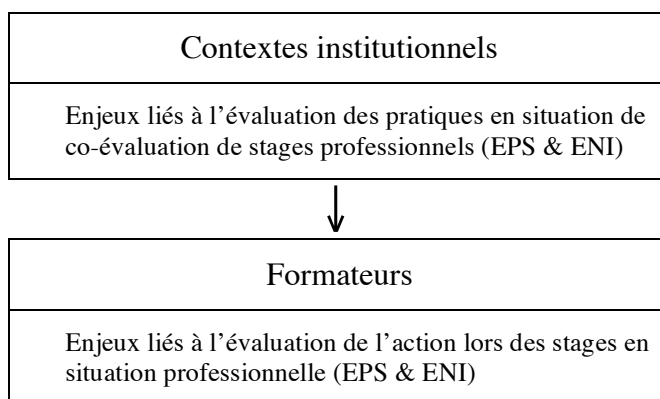
C'est une finalité de l'auto-évaluation de se dire que j'ai des outils pour un certain temps, que je devrai abandonner à un certain moment pour en créer d'autres. Je ne donne pas une finalité absolue à l'auto-évaluation parce (...) qu'on ne peut pas se satisfaire que de ça. On doit se confronter avec d'autres, entre autres [par] l'intervision.

(entretien 20, ENI)

Ces conceptions rejoignent en majeure partie celles des enseignants-formateurs interrogés lors des entretiens exploratoires (section 3.1.1). Cependant, la vision scolaire dans laquelle s'inscriraient des pratiques d'auto-évaluation au service de la formation avant toute chose, postulat que je formulais concernant l'école normale I en conclusion de l'analyse des entretiens exploratoires, ne se vérifie pas dans l'analyse des entretiens de recherche menés avec les enseignants-formateurs. Il ne peut donc pas être mis ici en évidence deux modèles distincts de formation initiale entre l'EPS et l'ENI.

Etant donné la non inscription, dans les règlements et plans d'études de l'EPS et de l'ENI, des buts recherchés par l'auto-évaluation, leur éventuelle influence sur les effets de formation recherchés par les formateurs interrogés, en ce qui concerne l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages, ne peut pas être établie.

6.3.3.2 Enjeux liés à l'évaluation de l'action en situation de stages.



Cette section répond à la question de recherche :

- *Quels sont les enjeux institutionnels et les enjeux personnels liés aux pratiques d'auto-évaluation ?*

Niveau institutionnel.

Tant en soins infirmiers qu'en enseignement primaire, la capacité⁷² d'auto-évaluation compose une 'compétence' professionnelle attendue par les deux institutions

⁷² La capacité est un élément constitutif de la compétence. Dans l'acception que je lui donne ici, la capacité compose un savoir-faire abstrait, transférable et acontextuel. Elle renvoie à une disposition générale du fonctionnement cognitif, social et affectif.

de formation professionnelle (EPS & ENI) chez les étudiants en fin de formation initiale. L'aptitude⁷³ d'auto-évaluation est évaluée formativement tout au long de la formation pratique et sommativement lors de certains stages et lors des examens qui concluent la formation.

(...) [la capacité d'auto-évaluation] est évaluée. (...), c'est une 'compétence' attendue qui est même définie dans différents documents. (...): « Reconnaître ses limites, ses compétences, agir en fonction de ses compétences, demander de l'aide, fixer des priorités, agir dans son champ professionnel... ».

(entretien 11, EPS)

L'enjeu, c'est de détacher l'auto-évaluation des objectifs de stages pointus définis par la CRS, trop restrictifs et fermés, vécus souvent comme un 'carcan', tant par les formateurs que par les stagiaires. En distinguant ainsi l'auto-évaluation des objectifs de stages, l'étudiant peut entrer dans un questionnement personnel du type : « Qu'est-ce que j'ai encore à apprendre, ici, dans cet hôpital, au sein de cette équipe soignante, au terme de trois semaines de stages pratiques ? ». Cette réflexion doit s'effectuer avec l'aide des professionnels des soins infirmiers, les membres de l'équipe soignante et les enseignants-formateurs de l'EPS, afin de permettre au stagiaire de se fixer des objectifs personnels de formation pour la suite de son stage ou pour ses prochains stages.

(entretien avec directeur EPS)

L'évaluation certificative de la pratique professionnelle, tant à l'EPS qu'à l'ENI, et de la capacité d'auto-évaluation lors de l'examen de 'pédagogie pratique' à l'ENI, constituent un enjeu important de formation, auquel l'étudiant doit immanquablement se confronter dans son parcours de formation.

(...) l'examen en stage, c'est deux heures et, après, c'est fini, mais c'est beaucoup plus stressant pour eux que le rapport de stage. La différence du regard, (...) [celui] de l'école, de l'institution (...) est plus menaçant du fait des deux logiques qui peuvent être différentes, et dont ils pourraient faire les frais au moment de l'évaluation.

(entretien 17, EPS)

(...), on annonce clairement aux étudiants, qu'à certains stages, on va (...) avec le point de vue purement formatif, alors qu'à un moment donné, on aura cette mission d'évaluation et de mise de notes, puisqu'on a encore ce système.

(entretien 12, directeur ENI)

Il y est contraint, c'est une exigence institutionnelle. Il n'a pas le choix (...). C'est en particulier exigé comme élément certificatif dans l'examen pratique. Dès lors, en tant que maître-guide, je dois le leur faire entraîner.

(entretien 16, ENI)

[La capacité d'auto-évaluation] est évaluée en cinquième année (...). Après leurs leçons, ils doivent faire une auto-évaluation. [Les experts] en tiennent compte dans la note qu'ils mettent. [Une] 'mauvaise compétence' à s'auto-évaluer fait baisser la note.

(entretien 19, ENI)

Plusieurs enseignants-formateurs de l'école du personnel soignant relèvent un problème qu'ils rencontrent fréquemment lors de l'évaluation de la pratique professionnelle des stagiaires dont ils assurent l'accompagnement en enseignement clinique. Cette difficulté provient d'une différence entre les exigences de formation formulées par l'équipe de soins dans laquelle l'étudiant est inséré en stage et celles que soutient l'institution de formation professionnelle dont l'enseignant-formateur est le garant. Selon ces formateurs de l'EPS, l'étudiant répond souvent prioritairement aux demandes de l'équipe soignante, ne tenant que peu compte des exigences de l'école.

⁷³ Est inscrit, derrière ce concept, le temps nécessaire au formé pour maîtriser un apprentissage spécifique et atteindre à une capacité acquise.

Il y en a certains qui vont se conformer pour être bien dans l'équipe, (...) et puis, ils vont annuler les critères de l'école et, au niveau de l'examen, tout d'un coup, ça peut tomber.

(entretien 17, EPS)

Ce constat, n'apparaissant pas dans les propos des formateurs en enseignement primaire, rejoint notamment les éléments mis en évidence précédemment concernant les échanges entre maîtres de stages et enseignants-formateurs de l'ENI, échanges non formalisés institutionnellement à l'EPS entre référents de stages et enseignants-formateurs. Le fait que les référents de stages, accueillant des étudiants en formation professionnelle pratique, ne bénéficient pas de réunions avec les enseignants-formateurs de l'école du personnel soignant, responsables de l'enseignement clinique des stagiaires, provient vraisemblablement des raisons historiques liées à l'évolution de la formation en soins infirmiers que j'ai décrites dans l'analyse des entretiens exploratoires (section 3.1.1). En effet, dans les années 1990, la prise en charge par l'école du personnel soignant de formations jusqu'alors dévolues aux hôpitaux a correspondu à une volonté affichée de rompre l'imbrication entre formation professionnelle académique et formation professionnelle pratique. Cette distinction entre deux lieux parallèles de formation, d'un côté, l'école du personnel soignant, et, de l'autre, les hôpitaux et autres lieux de stages, a donné aux échanges entre référents de stages et enseignants-formateurs de l'EPS une orientation toute particulière, peu encline au partage d'objectifs de formation co-construits et centrée essentiellement sur les aspects purement administratifs et pratiques de la formation.

Selon un enseignant-formateur de l'école normale d'enseignants primaires, l'importance accordée institutionnellement à l'activité du maître-guide peut, parfois, biaiser les relations entre le mentor d'un étudiant et les autres formateurs de l'école. En effet, la relation de confiance qui s'établit, progressivement, entre le formé et son maître-guide peut, dans certaines situations, conduire à une connivence telle qu'elle est ressentie par les personnes extérieures comme une mise à l'écart.

Dans le mentorat, on induit une forte complicité — entre la personne suivie et le mentor — qui est nécessaire pour ce climat de confiance. En même temps, il y a une forme de verrouillage externe, c'est-à-dire qu'on permet moins à une personne externe de venir voir comment cela fonctionne. (...) dans du mentorat, il y a une recherche de complicité.

(entretien 18, ENI)

Niveau des formateurs.

Selon les formateurs de l'EPS et de l'ENI, pour de nombreux stagiaires, s'auto-évaluer consiste à répondre aux attentes, désirs et souhaits de leurs formateurs (enseignants-formateurs, référents de stages ou maîtres de stages), biaisant ainsi les buts visés par l'auto-évaluation.

(...), il y a des résistances (...). Ils font (...) la démarche (...) en réponse à une attente, par rapport à un prof qui demande quelque chose, mais pas forcément comme un processus intégré de quelque chose qui leur serait utile.

(entretien 17, EPS)

L'étudiant cherchera toujours quelle est la réponse que l'autre attend, dans une relation hiérarchique. Seule la confiance peut aller contre.

(entretien 16, ENI)

(...), ils nous ressortent, dans l'auto-évaluation, des choses qu'on attend, en termes de résultats, mais on voit bien qu'il n'y a aucune prise. Il y a une espèce de verrouillage cognitif.

(entretien 18, ENI)

(...), je sens un peu une attitude défensive (...) des étudiants qui ont tendance à se conformer à ce qu'on attend, à donner les bonnes réponses, (...).
(entretien 19, ENI)

(...), l'auto-évaluation est une prise de risque qui peut déstabiliser. Je ne peux pas obliger les étudiants à prendre ce risque-là. Je pense aussi que, moi-même, je souhaite certaines réponses à mes questions durant l'auto-évaluation, ce qui incite les étudiants à penser que l'auto-évaluation, c'est correspondre aux attentes du formateur.
(Q-sort, réflexions sur les choix effectués, formatrice interviewée ; entretien 13, ENI)

Pour de nombreux enseignants-formateurs interrogés, l'asymétrie des statuts entre formateurs et étudiants engendre une difficulté à travailler d'égal à égal, comme ils le souhaiteraient. Cette différence hiérarchique engendre, fréquemment, un stress chez le formé, altérant l'entretien qui suit l'observation de la pratique. Pour contrer cette difficulté, inhérente à une différenciation des rôles et des fonctions, ces formateurs insistent sur la nécessaire relation de confiance réciproque à établir.

(...) donner un minimum d'égalité dans les rapports, (...) enlever ce rapport d'autorité. (...) l'idée, c'est de donner une certaine liberté parce que je trouve que, dans l'auto-évaluation, ça peut être pervers par rapport à cette position.
(entretien 11, EPS)

C'est Meirieu⁷⁴ qui disait : « Toute action pédagogique s'effectue dans une relation qu'on ne peut pas nier, (...) neutraliser, (...) stériliser. Tout apprentissage s'inscrit dans une logique affective, avant d'être cognitive. » [Je ne suis pas gêné] qu'il y ait une reconnaissance, de la part de l'étudiant, d'une connivence avec son maître-guide ; son rôle est défini. La relation n'est pas la même entre ceux que je suis [en stages] et les autres.
(entretien 18, ENI)

Selon les propos de plusieurs formateurs, nombreux sont les étudiants qui ont tendance à relever uniquement ce qui n'a pas fonctionné, scotomisant ainsi les aspects positifs de leurs prestations. Ces stagiaires agissent comme si leur inscription dans une culture judéo-chrétienne ayant fait la part belle à la confession des péchés, prônant 'l'auto-flagellation' plutôt que la mise avant de ses potentialités et de ses richesses, avait encore, aujourd'hui, quelque influence sournoise. Il y a aussi, ici, une stratégie d'auto-protection de la part du stagiaire qui désamorce, en quelque sorte, les jugements de ses formateurs.

Je n'aime pas non plus, toujours leur demander en premier, parce que j'ai toujours l'impression qu'il y a un piège. J'ai l'impression que l'élève va toujours comparer son auto-évaluation, se protéger un minimum ou dire un maximum, aussi pour se protéger.
(entretien 11, EPS)

Une chose qui m'a souvent interpellé quand on parle d'auto-évaluation, c'est que, et ça m'a gêné, l'étudiant se croit obligé de commencer par mettre toujours le doigt sur les aspects négatifs. (...). Je ne sais pas si c'est des vieux relents de l'évaluation et un réflexe naturel qui vient.
(entretien 12, directeur ENI)

⁷⁴ Successivement enseignant, responsable pédagogique d'un collège expérimental, formateur, Professeur en sciences de l'éducation, directeur de l'INRP (institut national de recherche pédagogique), Philippe Meirieu exerce aujourd'hui la tâche de directeur de l'IUFM (institut universitaire de formation des maîtres) de l'Académie de Lyon. Auteur de nombreux travaux, films, émissions, ouvrages et articles sur l'éducation et la pédagogie, il a soutenu en 1983 une thèse dans laquelle il expose ce qui reste l'axe majeur de son œuvre : le pari de l'éducabilité et d'une réussite envisageable pour tous les élèves (Fournier, 2004).

On gagne de dire, par exemple, qu'on n'a pas été très bon, pour qu'après, on soit mieux évalué. Je sens qu'ils essaient de deviner.
(entretien 8, ENI)

Pour la majorité des enseignants-formateurs de l'EPS et de l'ENI, le développement d'une pensée réflexive et argumentative s'apprend progressivement.

De l'avis d'un enseignant-formateur de l'école normale d'enseignants primaires, les stagiaires qui ne voient que le positif dans leurs pratiques ne sont pas légion. Pour lui, il est vrai que les personnes qui sentent des failles dans leurs pratiques professionnelles auront tendance à défendre leurs actions. Etant conscientes qu'elles manquent d'expérience, elles se justifieront à tout prix. En ce sens, plusieurs formateurs de l'EPS et de l'ENI relèvent le fait que, dans leurs auto-évaluations, certains stagiaires sont sur la défensive et la justification de leurs actes, et non dans l'argumentation et l'explicitation de leurs pratiques. Ce constat met notamment en évidence le fait qu'il est nettement plus aisé de se dévoiler, d'être authentique lorsqu'il n'y a pas d'enjeux d'échec. Or, pour ces formateurs, certains stagiaires usent de stratégies dans leurs auto-évaluations, minimisant leurs difficultés, évitant de relever leurs lacunes afin de ne pas être confrontés à une conscientisation critique déstabilisante. En ce sens, il n'est pas aisé de se regarder, de s'analyser, de se confronter au regard de l'autre ; ce d'autant lorsqu'on se sent et se sait en situation difficile.

(...) dans l'entretien, l'étudiant a de la peine à dire les choses parce qu'il s'est rendu compte que ça n'a pas bien fonctionné, ou il est suffisamment intelligent pour utiliser un certain vocabulaire qui fait croire que..., parce qu'il y a aussi ces ruses-là chez les étudiants.

(entretien 14, ENI)

(...), il y a parfois ce réflexe. Ils essaient (...) de nous flatter au départ, mais on le décèle assez vite.

(entretien 20, ENI)

De plus, il y a, chez certains étudiants, une pudeur à parler d'eux-mêmes, une résistance à faire part de leurs doutes et de leurs interrogations dans une relation inégalitaire, d'infériorité, de manque de pouvoir face à leurs formateurs.

(...), j'ai un très fort respect de cette zone qu'ils ne veulent pas nous montrer, parfois à leurs dépens. S'ils ne veulent pas se montrer (...) et nous dire ce en quoi ils sont faibles, par exemple, ça peut aller jusqu'à l'échec.

(entretien 6, EPS)

(...) même si on leur demande de faire leur auto-évaluation, il y a une suspicion sur nos motivations. J'ai l'impression qu'il y a des relents d'école : c'est l'école qui juge, c'est l'école qui sait. A partir de là (...), ils [acceptent] d'entrer dans la démarche mais avec des doutes sur la sincérité qu'on peut avoir par rapport à cette demande.

(entretien 17, EPS)

Il est plus facile de porter un regard critique sur soi si je mesure les risques et que je retire, au moins, quelques bénéfices narcissiques de la démarche.

(Q-sort, réflexions sur les choix effectués, formateur EPS non interviewé dans les entretiens)

L'entretien tripartite met l'étudiant en position d'infériorité, le plaçant face à deux professionnels qui ont un pouvoir non négligeable sur sa formation. Ce positionnement crée parfois des tensions et un manque de transparence de la part du formé, confronté aux exigences différentes, voire même contradictoires de son référent de stage ou de son maître de stage et de son enseignant-formateur.

(...), l'étudiant veut être loyal vis-à-vis de son référent de stage, de l'équipe avec qui il est depuis des mois. Donc il va plutôt dans le sens du concept et du travail de l'équipe plutôt que dans le sens de ce qu'attend l'école (...). Je pense que, quand il est en équipe, il répond aux attentes de l'équipe. Quand l'enseignant vient et qu'il n'y a pas de référent, il répond aux attentes de l'enseignant-formateur, et quand il y a des réunions tripartites, alors, c'est là qu'on voit qu'il nous a un petit peu manipulés, (...).

(entretien 5, EPS)

Dans la rencontre tripartite, entre l'étudiant et la responsable de l'équipe, il faut être d'une grande prudence, (...). C'est sûr qu'il y a des enjeux, des biais, des pressions.

(entretien 11, EPS)

(...) exiger un processus d'auto-évaluation devant une tierce personne, c'est exiger un strip-tease privé.

(entretien 16, ENI)

Pour parer à ces difficultés, deux formateurs de l'EPS proposent de travailler en partenariat avec les référents de stages, de contractualiser les différents stages en co-construisant les objectifs de formation avec les étudiants et l'équipe médicale ; à l'image de leurs collègues de l'ENI qui travaillent de concert avec les maîtres de stages, sans cependant aller jusqu'à une co-construction des objectifs de stages.

Le fait d'avoir à porter simultanément deux casquettes, d'évaluateur formatif et d'évaluateur certificatif, constitue une gêne pour près des trois-quarts des formateurs interrogés. Cependant, les enseignants-formateurs de l'école du personnel soignant n'étant pas nécessairement les personnes qui évalueront certificativement les étudiants lors de leurs examens pratiques finaux, l'enseignement clinique étant normalement assuré par un formateur et l'examen certificatif par un autre enseignant de l'EPS, les formateurs de l'EPS insistent généralement moins que leurs homologues de l'ENI sur la difficulté liée à assumer le port de cette double casquette de formateur, ayant à jouer à la fois un rôle formatif et un rôle certificatif dans le suivi pratique de la formation professionnelle des stagiaires.

(...), on a toujours la casquette du prof qui sanctionne à la fin de l'année et, pour eux, c'est toujours assez. Ils prennent assez de distance, on n'est pas copain.

(entretien 5, EPS)

(...) le fait de porter des casquettes différentes ne simplifie pas, ça n'est pas une position confortable et ça met les bâtons dans les roues de l'auto-évaluation.

(entretien 20, ENI)

Presque tous les enseignants-formateurs de l'école normale I interrogés affirment avoir quelque difficulté à assumer cette double posture — formative et certificative — dans le suivi pratique de la formation professionnelle des stagiaires. Selon eux, cette conjonction entre formatif et certificatif influence fortement leurs rapports aux étudiants, perturbant l'authenticité des relations. Il faut rappeler ici que l'ENI demande, dans l'examen de 'pédagogie pratique', une certification de la capacité d'auto-évaluation des stagiaires, ce qui n'est pas explicitement le cas pour l'EPS dans la certification finale de la pratique professionnelle.

De l'avis de plusieurs formateurs de l'EPS et de l'ENI I, la certification des stages comporte des enjeux qui se répercutent sur la phase formative de la formation en la biaisant par le fait que le formé occulte certains aspects de sa pratique afin de se protéger.

(...), un travail d'auto-évaluation peut se faire dans une relation d'accompagnement, d'aide. Mais pour qu'elle puisse fonctionner, [à] un certain moment, on devrait être détachés de la certification.

(entretien 20, ENI)

Rares sont les enseignants-formateurs interrogés qui affirment assumer pleinement l'assemblage des deux fonctions d'évaluation : formative et certificative.

De cumuler formation plus évaluation ? (...) Le processus est là pour atteindre une finalité qui est l'atteinte de l'objectif ou atteindre une compétence. Je ne vois pas en quoi ça peut être contradictoire.
(entretien 9, EPS)

Afin de parer au mieux à cette difficulté d'avoir à porter deux casquettes, plusieurs formateurs interrogés relèvent le fait que leurs institutions séparent clairement le formatif du certificatif en deux phases distinctes : une phase d'apprentissage et une phase de certification. Dans les deux établissements (EPS & ENI), il existe des stages formatifs et des stages certificatifs, mais en proportion inverse : un seul stage formatif à l'école normale I, en début de formation professionnelle, et plusieurs stages formatifs à l'école du personnel soignant, suivis d'un stage sommatif au terme de chaque année de formation.

Il y a un processus affectif, cognitif, gestuel à acquérir. On essaie de décortiquer ce processus, (...) pour pouvoir atteindre l'objectif. Peut-être, ce qui a facilité les choses, c'est qu'il y a maintenant cette séparation entre évaluation formative les deux premiers stages et le dernier sommatif.
(entretien 9, EPS)

La logique voudrait qu'on sépare nettement l'évaluation dite formative d'un bilan de compétences ou de l'évaluation certificative, c'est clair.
(entretien 12, directeur ENI)

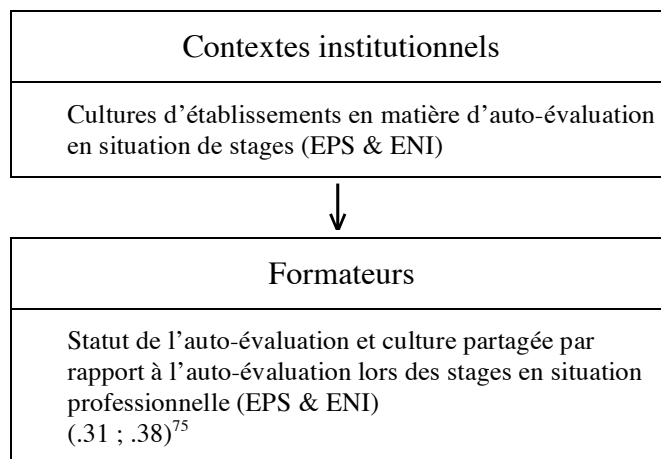
(...), on annonce clairement aux étudiants, qu'à certains stages, on va (...) avec le point de vue purement formatif, alors qu'à un moment donné, on aura cette mission d'évaluation et de mise de notes, puisqu'on a encore ce système.
(entretien 12, directeur ENI)

Cependant, à la lecture des entretiens de recherche conduits avec les enseignants-formateurs, la distinction entre stages formatifs et stages certificatifs ne réduit pas de manière satisfaisante les enjeux relationnels décrits précédemment. Les formateurs doivent néanmoins faire avec, notamment par l'établissement d'un contrat de formation et par la mise en place d'une communication relationnelle authentique et empathique, s'élaborant sur la co-construction de sens. Cette difficulté, exprimée par de nombreux enseignants-formateurs, à conjuguer évaluation formative et évaluation certificative, rejoint les constats relevés précédemment dans la section 6.3.2.1. Je faisais un rapprochement avec des résultats de recherches menées par Paquay (1998, 2000) qui conçoit malaisément l'accompagnement d'une personne en formation dans une visée autre que formative. En effet, pour ce chercheur belge, le suivi du formé est souvent corrompu par d'éventuels enjeux certificatifs. Comme le relève Pelpel (1996), les praticiens sont souvent peu à l'aise pour assumer à la fois les fonction de formation et d'évaluation, la collaboration exigée par la première et la relation de pouvoir qu'implique la seconde. Malgré tout, selon Perrenoud (1991) et Vial (2000a, 2002), le formateur doit obligatoirement assumer la complémentarité oppositionnelle de cette double fonction : formative et certificative, les deux étant interconnectées à l'apprentissage.

6.3.3.3 Construction de cultures d'établissements liées à l'auto-évaluation.

Cette section répond à deux questions de recherche :

- *Quelle est l'influence de la culture d'établissement sur le statut de l'auto-évaluation ?*
- *Y a-t-il construction d'une culture commune par rapport à l'auto-évaluation ?*

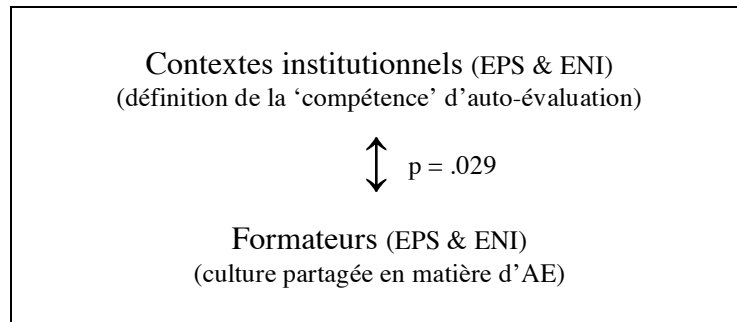


L'analyse causale indique que les contextes institutionnels (EPS & ENI) influencent positivement les conceptions de l'auto-évaluation en situation de stages, développées par les enseignants-formateurs, dans 5 des 16 cas à effets forts, alors que dans 6 des 16 cas à effets faibles, les institutions ont eu un impact plutôt négatif sur les conceptions des formateurs en matière d'auto-évaluation du stagiaire.

L'attitude des enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, concernant la présence d'une culture partagée en matière d'auto-évaluation en situation d'accompagnement au sein de leur institution respective d'appartenance, est en interdépendance⁷⁶ significative ($p < .05$), bien que moyenne à faible ($p = .029$), avec leur perception de l'inscription institutionnelle de la 'compétence' d'auto-évaluation (figure 6).

⁷⁵ Cette relation de causalité respecte la concomitance des deux conditions suivantes : la variable exerce une influence déterminante (5 cas sur 16 d'effets élevés ou faibles, avec suppression des cas médians et un seuil minimal fixé à une proportion de .30) et la direction de cette influence est univoque ($N = 16$; entretiens de recherche pris en considération). L'analyse causale délimite donc uniquement une variable bénéficiant d'un coefficient élevé des deux côtés.

⁷⁶ Pour l'établissement de cette relation de contingence, j'utilise le test de Fisher en raison de la faible dimension de mon échantillon ($N = 20$; entretiens exploratoires et entretiens de recherche (enseignants-formateurs) pris en considération). Le seuil de signification est fixé à $p < .05$.



Légende

Niveaux de signification : faible = $p < .05$

moyen = $p < .025$

élevé = $p < .01$

Figure 6 : *Relation de contingence entre la valeur perçue par les formateurs de la définition institutionnelle de la 'compétence' d'auto-évaluation et leur attitude quant à la présence d'une culture partagée en auto-évaluation*

Ainsi, bien que l'évaluation de sa pratique professionnelle soit attendue institutionnellement comme 'compétence' à posséder au terme de la formation initiale en soins infirmiers et en enseignement primaire, les formateurs interrogés qui relèvent qu'il n'y a pas vraiment de culture partagée en la matière, dans leur établissement, sont ceux qui estiment que l'institution ne définit pas assez précisément ses attentes en ce qui concerne l'auto-évaluation de l'étudiant, alors que ceux qui soutiennent la présence d'une culture commune en matière d'auto-évaluation, au sein de leur institution d'appartenance, considèrent les directives institutionnelles suffisamment précises en la matière. Il semblerait cependant qu'à l'EPS, il y ait un plus fort consensus pour affirmer que cette culture partagée n'existe pas vraiment, alors qu'à l'école normale I, les avis sont plus dispersés.

J'ai vécu la phase, à l'école normale, de grand remue-ménage et de réflexion sur l'évaluation. Je pense, qu'à ce moment-là, on a construit une culture commune. La culture commune, c'est aussi quelque chose qu'on ne construit pas une fois [pour toutes].

(entretien 12, directeur ENI)

Oui, ça serait primordial qu'ils puissent connaître nos attentes. On n'a déjà pas tous les mêmes attentes, et ça, c'est déjà difficile : « Comment connaître les critères d'évaluation ? ». Par rapport aux stages, ils arrivent un peu mieux, on a des papiers avec les cinq fonctions. Mais par rapport aux cours : « Comment connaître les attentes de chacun par rapport à un bilan ? ». On a des attentes, on vise des exigences différentes. Ils disent d'ailleurs qu'ils ont de la peine par rapport à des attentes différentes (...), et il faut être au clair par rapport aux critères pour pouvoir s'auto-évaluer.

(entretien 7, EPS)

Les enseignants-formateurs de l'EPS interrogés dans l'étude disent peu échanger entre eux sur leurs pratiques d'enseignement clinique, contrairement aux formateurs de l'ENI qui affirment avoir co-construits entre maîtres-guides des démarches et divers outils d'accompagnement de la pratique des étudiants en situation de stages professionnels. A l'EPS, outre les documents de stages, il n'y a pas vraiment de formalisation en ce qui concerne les manières de procéder, les formateurs affirmant agir souvent par intuition pure, par empirisme et pragmatisme, mais pas forcément toujours de manière réfléchie.

Que ça soit quelque chose de commun, le fait de respecter qu'on va jusqu'où l'étudiant nous laisse aller avec lui, je ne suis pas sûre.

(entretien 6, EPS)

J'ai l'impression de plus en plus qu'il y a une ligne commune quand même. Au Niveau 2, il y a peu de changements dans l'équipe, il y a une certaine stabilité. Il y a certaines choses qui reviennent régulièrement.

(entretien 9, EPS)

(...), on est beaucoup plus différents qu'on voudrait le croire. (...), il y a un petit mythe de l'harmonie quand même : qu'on est tous dans la même lignée. Je dirais pas qu'il y a des incohérences complètes, (...), mais je pense que le programme a une cohérence quand même, donc nos pratiques vis-à-vis des gens ont une certaine cohérence.

(entretien 17, EPS)

Au niveau des conceptions, il y a peut-être des différences et c'est à l'institution de les resserrer davantage. Au niveau des critères, là, il y a de grandes différences (...).

(entretien 18, ENI)

(...), je suis certain que nous avons des parentés entre les sept maîtres-guides. Mais on a certainement des définitions différentes. (...). Je trouve que les échanges ont surtout lieu sur le plan instrumental. On essaie d'avoir des outils semblables qu'on n'utilise pas forcément de la même façon.

(entretien 20, ENI)

Tant à l'école du personnel soignant qu'à l'école normale d'enseignants primaires, les formateurs souhaitent pouvoir bénéficier d'occasions d'échanges au sujet de leurs conceptions et de leurs pratiques de formation en situation d'accompagnement professionnel des stagiaires. Cependant, ils s'opposent à la normalisation, à l'adoption d'une conception unique et de démarches communes en matière de suivi des étudiants en stages. Certains formateurs disent craindre, avec l'arrivée des hautes écoles, qu'une certaine standardisation voie le jour. Cette attitude d'opposition à toute forme de prescription et d'uniformisation rejoint celle des enseignants-formateurs de l'EPS, interrogés lors des entretiens exploratoires, qui affirment notamment que la culture d'établissement se construit par les équipes de formateurs, et non au travers de directives institutionnelles.

Il n'y a pas de formalisation. J'ai l'impression qu'il y a de la résistance à une formalisation (...).

(entretien 17, EPS)

Si on veut, institutionnellement, que l'auto-évaluation ait une grande importance (...), c'est important que les conceptions soient partagées. Mais, en même temps, je suis consciente qu'on peut entrer dans quelque chose qui est imposée et qui n'est pas forcément intéressante.

(entretien 13, ENI)

Les formateurs de l'école normale I ont affaire à une population d'étudiants en partie différente de celle de l'école du personnel soignant, notamment concernant l'âge, donc la maturité des formés.

Je pense qu'on a des représentations des étudiants qu'on forme qui sont déjà très différentes, donc [la] vision de l'auto-évaluation doit être aussi très différente. Il y a des gens qui sont vraiment d'avis que les étudiants sont adultes, donc qu'ils savent quels sont leurs besoins ; ça induit qu'ils savent s'auto-évaluer. Ce dont, moi, je ne suis absolument pas convaincue. Il y a des gens qui sont beaucoup plus cadrants, voire maternants et plus porteurs, et là, l'auto-évaluation a peut-être aussi assez peu de place, parce que c'est le prof qui est très guide. C'est un peu les extrêmes. La majorité est un peu dans la zone médiane, considérant les étudiants comme des adultes en devenir (...).

(entretien 17, EPS)

L'ENI accueillait les étudiants au sortir de la scolarité obligatoire, alors que l'EPS n'accepte pas d'étudiants en-dessous de 18 ans révolus. Les étudiants débutant leurs formation à l'EPS ont en général obtenu un diplôme de l'école cantonale de degré diplôme de Fribourg (ECDD) ou un certificat fédéral de capacité (CFC). Ces jeunes adultes ont alors un parcours de formation autre que la majorité des étudiants de l'école normale I qui y entraient à 16 ans, en pleine adolescence, sauf pour environ un quart qui y venaient à 19 ans, après l'obtention d'une maturité fédérale. Il est intéressant de relever ici l'attachement très fort dont a été sujette l'école normale I, considérée par nombre de ses professeurs et défenseurs comme une institution dans laquelle les jeunes étudiants entraient par vocation, comme l'exprimait un de ces directeurs à la veille de son départ à la retraite.

On adresse à l'école normale un reproche qui, à première vue, semble justifié : celui d'obliger l'adolescent à un choix trop hâtif, à un âge où il manque de maturité suffisante et où il ne peut percevoir toute la complexité, les exigences et les risques d'une profession difficile. Je crois, pour ma part, que ce choix doit être avant tout motivé par une vocation dont la force et la sincérité dépendent moins de considérations rationnelles que d'un sentiment profond, peu explicite peut-être, mais qui fait que, aimant l'enfant, attaché à un idéal, on souhaite en communiquer la flamme en se consacrant à l'enseignement et à l'éducation (Ducrest, 1977, 14).

Cette différence de parcours de formation, entre EPS et ENI, n'existe plus dans les HES et les HEP actuelles, les étudiants commençant leurs études, dans ces écoles, au terme d'études gymnasiales ou en possession d'un diplôme d'une école de degré diplôme (EDD), voire également d'un diplôme professionnel (CFC).

La forme de culture⁷⁷ présente dans les établissements de formation professionnelle pris en considération dans l'étude (EPS & ENI) s'apparente à une culture de balkanisation. En effet, la lecture croisée des entretiens de recherche fait ressortir des groupes distincts d'enseignants-formateurs, reflétant des conceptions et des pratiques différentes concernant l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages. Selon Hargreaves (1992), la culture de balkanisation rend difficile le changement et la mise en place d'objectifs professionnels communs à l'ensemble d'un corps de métier. Il semble toutefois, à l'analyse des propos de plusieurs enseignants-formateurs des deux institutions de formation professionnelle, qu'une culture de coopération tend progressivement à se mettre en place. La coopération se fonde sur l'aide mutuelle et la confiance réciproque, appuyées sur des objectifs professionnels immédiats, facilement accessibles. Cette forme de culture diminue l'isolement et favorise le changement, tout en demandant cependant du temps pour s'installer et se développer, afin de devenir profitable à l'évolution professionnelle de chacun de ses membres. La culture de coopération n'élimine pas nécessairement les forces conservatrices (Hargreaves, 1992).

La construction d'une culture professionnelle demande de raconter ses pratiques, d'exprimer ses valeurs, ses interrogations et ses doutes. Cependant, la culture professionnelle ne se limite pas à ce partage. Elle passe nécessairement par la confrontation et le mélange à d'autres cultures professionnelles. En enseignement, il n'existe pas de véritable culture professionnelle évacuant les idéologies de métiers, contrairement en soins infirmiers où les cultures sont plurielles et les conflits acceptés entre plusieurs corps de métiers.

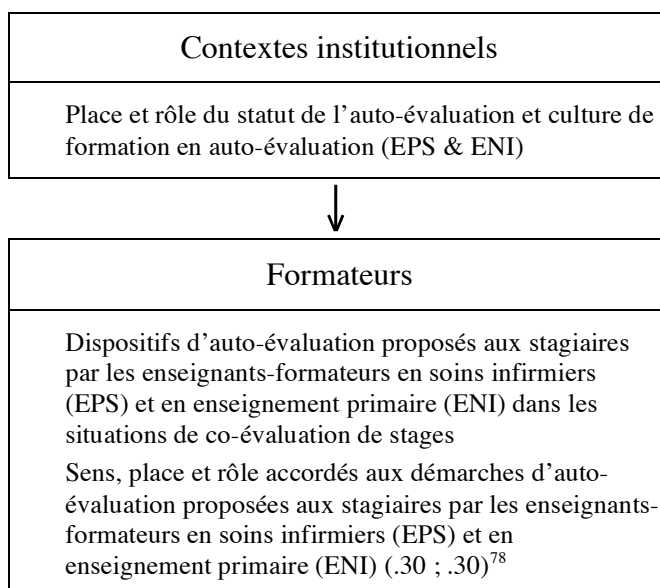
⁷⁷ J'entends par 'formes de cultures' les modes relationnels et les formes associatives qui régissent les interactions entre les membres d'un groupe professionnel.

6.3.3.4 Contexte institutionnel et place de l'auto-évaluation.

Cette section s'appuie sur les diverses conceptions institutionnelles (EPS & ENI) et les différentes conceptions des enseignants-formateurs, décrites dans les sections 6.3.1 et 6.3.2, ainsi que sur les différents éléments décrits dans les sections 6.3.3.1 à 6.3.3.3.

Cette section répond, en partie, à deux questions de recherche :

- *La place qu'occupe le statut de l'auto-évaluation dans l'institution de formation initiale et le rôle qu'elle joue déterminent-ils son adéquation dans les pratiques du formateur, notamment quant à la possibilité de développer la capacité d'auto-évaluation du stagiaire ?*
- *Un sens, une place et un rôle différents sont-ils accordés aux dispositifs favorables à l'auto-évaluation de leur travail par les stagiaires, selon le contexte institutionnel dans lequel se trouvent insérés les différents formateurs et la culture de formation véhiculée par l'institution ?*



Selon les propos des enseignants-formateurs interviewés, l'institution de formation professionnelle a finalement peu d'influence sur leurs conceptions de l'auto-évaluation, tout comme d'ailleurs sur leurs conceptions du métier en général. L'analyse causale indique cependant une influence positive des contextes institutionnels, dans 6 cas sur 20 à effets forts, sur les démarches d'auto-évaluation proposées par les enseignants-formateurs à leurs étudiants, et négative, dans 6 cas sur 20 à effets faibles, sur les procédures pratiques d'auto-évaluation de l'action professionnelle mises en œuvre par les formateurs à l'intention des stagiaires.

⁷⁸ Cette relation de causalité respecte la concomitance des deux conditions suivantes : la variable exerce une influence déterminante (6 cas sur 20 d'effets élevés ou faibles, avec suppression des cas médians et un seuil minimal fixé à une proportion de .30) et la direction de cette influence est univoque ($N = 20$; entretiens exploratoires et entretiens de recherche (enseignants-formateurs) pris en considération). L'analyse causale délimite donc uniquement une variable bénéficiant d'un coefficient élevé des deux côtés.

A l'EPS, les cinq fonctions de la CRS mettent en exergue une capacité à l'auto-évaluation attendue au terme de la formation professionnelle : reconnaître ses limites, ses compétences, fixer des priorités et agir dans le champ professionnel (annexe 1). Les critères de l'école, avec notamment les cahiers de compétences, définissent également le développement d'une aptitude à l'auto-évaluation : être capable d'avoir un regard critique sur sa production. L'EPS n'a pas édicté de directives spécifiques concernant la mise en application de ces normes CRS et des critères s'y rapportant, de même que sur la certification de la capacité d'auto-évaluation de l'étudiant au terme de sa formation professionnelle. De plus, il n'existe pas de formation particulière des étudiants à l'auto-évaluation.

Dans les papiers distribués en stages, il y a une rubrique qui s'intitule « Auto-évaluation » et qui doit absolument être remplie, mais entre ce qui est nommé et ce qui est fait, c'est différent.

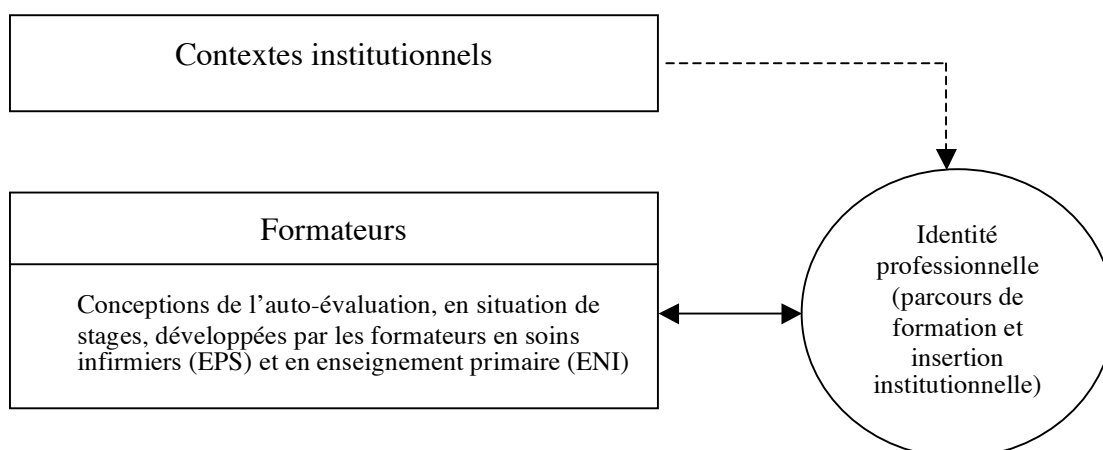
(entretien 7, EPS)

Tout dépend (...) comment on s'approprie les documents. On a toujours plein de [documents], plein de conceptions, plein d'idées. Tout dépend comment, individuellement, on intègre ces documents et qu'est-ce qu'on en fait dans la pratique.

(entretien 9, EPS)

A l'ENI, une réflexion sur l'évaluation en général a eu lieu, dans les années 1990, avec la mise en place dans les classes primaires de démarches liées à l'évaluation formative et à la différenciation pédagogique (Rouiller, 1993). Tous les formateurs interrogés reconnaissent l'importance de l'auto-évaluation dans la mise en œuvre de ces nouvelles pratiques d'évaluation et de différenciation de l'enseignement-apprentissage. Cependant, l'institution n'a pas édicté de règlement d'application ou mis en place un plan d'études approprié à ces nouvelles conceptions pédagogiques. Les formateurs se sont cependant réunis régulièrement afin de définir leurs attentes et le profil souhaité du futur enseignant primaire. Ils ont bénéficié d'une grande liberté institutionnelle leur ayant permis de mettre en place de nouvelles pratiques d'accompagnement et de suivi des stagiaires, en adéquation avec les théories promulguées alors en matière d'évaluation et de différenciation.

6.3.3.5 Identité professionnelle et conceptions de l'auto-évaluation.



Une formation professionnelle combinée à une pratique instruite, une praxis⁷⁹ au sens de Imbert (1985), soucieuse de développer une capacité d'auto-évaluation des stagiaires grâce à la pratique réflexive dans un mouvement de distanciation, est le lieu même de construction de l'identité professionnelle. Selon Sainsaulieu (1988), cette identité s'ancre dans les représentations et les pratiques dépendantes des contextes dans lesquels travaillent les professionnels, les enseignants-formateurs en soins infirmiers (EPS) et en enseignement primaire (ENI) dans mon étude. Collective par essence, l'identité professionnelle implique un processus négocié d'élaboration de règles et de normes communes. Cette intellection rejoint la proposition d'Etienne (2000) de distinguer la culture commune et l'identité professionnelle, reconnaissant la diversité des professionnels sur la base d'une différenciation individuelle.

(...) qu'une fanfare joue à l'harmonie, c'est très bien. Qu'elle joue à l'unisson, c'est très mal. La culture commune, si c'est de faire tous la même chose, c'est l'unisson ; si on permet à chacun de jouer sa portée, alors, on est à l'harmonie.
(entretien 16, ENI)

L'identité professionnelle renvoie donc à une culture professionnelle partagée, non délayée dans une indifférenciation standardisée. Cette identité résulte de la conscientisation d'une appartenance à un corps professionnel (Obin, 1995) se construisant, selon Udave (2000), dans un rapport d'identification et de différenciation à un groupe professionnel porteur de normes, de valeurs et de pratiques partagées. Il se dégage, de cette conception de la culture professionnelle, une idée de reconnaissance et de professionnalisation qui sollicite une transformation identitaire, dépassant la seule acquisition de connaissances ou de gestes professionnels en demandant aux enseignants-formateurs de questionner leurs rapports à l'institution, aux savoirs professionnels et à leurs collègues. Cette reconnaissance identitaire professionnelle et la professionnalisation s'édifient, à la fois, sur le champ de l'activité professionnelle et sur celui de l'institution de formation. De plus, pour Sainsaulieu (1997), la construction de l'identité professionnelle dépend étroitement des relations d'attention, de reconnaissance et de soutien que l'individu reçoit afin d'acquérir une estime de lui-même appuyée sur des images positives venant de ses collègues. Ainsi, c'est grâce à ces relations d'attention, dans l'accompagnement en suivi de stages professionnels, que le formé sera, progressivement, conduit à développer des aptitudes de logique, de projets et d'autonomie.

[L'infirmier] est très vite confronté à une équipe (...), au conflit s'il n'y a pas suffisamment de remises en questions (...); parce que c'est ça, aussi, une auto-évaluation, il faut être capable d'accepter des remarques.
(entretien 10, EPS)

Partant des différents éléments conceptuels énoncés, cette section tente une réponse à la première question de recherche :

- *Les conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale, sont-elles liées à leur identité professionnelle ?*

Les enseignants-formateurs interviewés (EPS & ENI) qui accompagnent les étudiants en stages sont presque tous issus d'un parcours professionnel qui les a vu

⁷⁹ L'auteur s'appuie sur le concept de praxéologie qui compose une démarche structurée visant à rendre l'action consciente, autonome et efficace.

exercer la profession d'infirmier ou d'enseignant primaire avant celle d'enseignant-formateur en soins infirmiers ou en enseignement primaire. Ce parcours définit, en partie, leur identité professionnelle de formateur.

Comme je l'ai relevé à plusieurs reprises, la place accordée à l'autonomie de l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation demeure ambiguë pour la plupart des formateurs interrogés, les deux sites confondus, qui peinent à la situer dans une logique d'auto-questionnement, dans laquelle les modalités d'auto-évaluation sont assumées par le stagiaire. Or, tous les formateurs interrogés reconnaissent que l'auto-évaluation permet d'atteindre l'autonomie et la responsabilité, nécessaires à la professionnalisation. Cette notion d'autonomie, constitutive de l'identité professionnelle en soins infirmiers et en enseignement primaire, reste cependant équivoque quant à son développement en formation chez la plupart des enseignants-formateurs ayant pris part aux entretiens.

Bien que tous les formateurs de l'EPS et de l'ENI jugent la capacité à l'auto-évaluation comme une 'compétence'-clé dans l'exercice du métier d'infirmier ou d'enseignant primaire, peu d'entre eux estiment que les jeunes infirmiers et enseignants possèdent vraiment cette 'compétence' au sortir de leur formation initiale. Du point de vue de plusieurs d'entre eux, c'est dans l'exercice professionnel et avec l'expérience que la 'compétence' d'auto-évaluation se développe.

(...), je pense qu'à tous niveaux, on a quand même de la peine à s'auto-évaluer : j'entends à être objectif (...), parce que ça dépend de ce qu'on pense de soi, de comment on se voit dans son rôle professionnel.

(entretien 10, EPS)

(...), je pense qu'il n'y en a pas beaucoup qui l'ont vraiment acquise [au sortir de la formation]. C'est une minorité. [Ce sont] les 'bons', très souvent, (...) qui ont cette capacité-là.

(entretien 17, EPS)

Quand un étudiant refuse d'entrer dans ce processus avec confiance, c'est-à-dire avec sincérité de ses sentiments, je ne sais pas si c'est par manque de compétences ou par pudeur. Si c'est par manque de compétences, alors, c'est quelqu'un qui n'arrivera pas collaborer avec les parents, les collègues et avec ses élèves.

(entretien 16, ENI)

Tant les formateurs de l'EPS que ceux de l'ENI affirment que la 'compétence' d'auto-évaluation est essentielle dans la quasi-totalité des professions, mais tout spécifiquement dans les 'métiers de l'humain'.

[Parlant de la capacité d'auto-évaluation dans les différents métiers] Je pense de toute profession, surtout dans les professions de type réflexif, comme dans la nôtre où on n'a jamais de certitudes de faire juste ou faux, à part dans les gestes techniques. (...) ; ça me paraît d'autant plus indispensable dans les professions où on est très dans des aspects relationnels.

(entretien 17, EPS)

[Parlant de la capacité d'auto-évaluation dans les différents métiers] Je pense que c'est dépendant du champ professionnel. Je m'imagine un ouvrier qui travaille à la chaîne. Je pense qu'il ne doit surtout pas faire de l'auto-évaluation parce qu'il se jette du haut du pont du Gottéron [un des nombreux ponts de Fribourg] (...). J'ai envie de dire : « Est-ce qu'il existe des professions où tout relève des automatismes ? ». A part cela, j'ai l'impression que la plupart des professions cherchent à développer cette 'compétence'.

(entretien 15, ENI)

(...), je crois qu'aujourd'hui tous les métiers sont devenus plus complexes. Je ne saurais pas citer un métier où on n'a pas besoin de porter un regard sur son travail. Il n'y a presque plus de travail qui est purement répétitif ou mécanique.

(entretien 12, directeur ENI)

Pour un enseignant-formateur de l'ENI, la 'compétence' d'auto-évaluation est capitale à l'exercice professionnel, quelle que soit la profession, car elle s'avère indispensable à l'acquisition d'autres compétences professionnelles. De l'avis de deux de ses collègues, ne pas posséder cette 'compétence'-clé, c'est, pour l'un, courir à la dépression, et, pour l'autre, n'être finalement qu'un praticien purement exécutif. Pour deux autres formateurs en enseignement primaire, le fait de ne pas être réflexif est un 'désastre', pour reprendre le terme de l'un ; un désastre du fait qu'en étant incapable de se remettre en question, le jeune enseignant ne pourra pas progresser et évoluer professionnellement, donc devenir un véritable professionnel. De l'avis d'un enseignant-formateur de l'EPS, un infirmier qui ne possède pas une 'compétence' d'auto-évaluation risque de souffrir professionnellement, étant soit constamment en constat d'échec, qu'il n'arrive pas à surmonter, ou, au contraire, risquant de se protéger en se bétonnant, ne se posant aucune question et s'enfonçant progressivement dans une routine professionnelle. Selon une de ses collègues de l'école du personnel soignant, l'infirmier ne peut pas passer à côté de l'auto-évaluation, du fait qu'il doit constamment travailler sur lui et ses sentiments, ne pouvant pas éluder la question du : « *Qui suis-je ?* » ; question qui s'avère primordiale à la construction identitaire (Brown, 1988). De l'avis de cette formatrice, pour évoluer, l'infirmier doit savoir se situer professionnellement au cœur de ses pratiques.

Quand on commence à faire des choses sans réfléchir, à travailler dans la routine, à répondre simplement aux ordres médico-délégués, ça peut être dangereux, même pour la vie des patients.
(entretien 7, EPS)

Dans cette même orientation, en réponse à la question d'entretien concernant d'éventuels enjeux différents quant à la 'compétence' d'auto-évaluation, entre les soins infirmiers et l'enseignement primaire, tout en relevant de nombreuses similitudes, plusieurs formateurs de l'école normale I et de l'école du personnel soignant soulignent le risque encouru par le patient qui aurait affaire à un infirmier ne possédant pas cette 'compétence'. En ce sens, une formatrice de l'EPS met en évidence des enjeux éthiques ayant des répercussions sur la vie même des patients, des enjeux de reconnaissance et de crédibilité professionnelles à ne pas posséder cette 'compétence' d'auto-évaluation, à ne pas avoir développé, en formation initiale, une capacité d'auto-critique et de pratique réflexive.

En allant trouver quelqu'un à l'hôpital, la semaine passée, j'ai rencontré une de mes anciennes étudiantes de l'école normale qui, à chaque stage, rencontrait des difficultés, et ses difficultés sont allées jusqu'à 'péter les plombs'. Il a fallu arrêter les stages. Dans une situation de crise, cette étudiante m'avait annoncé qu'elle avait le projet de devenir infirmière. J'avais été assez stupéfait parce que j'avais en tête que l'infirmière a encore un degré de responsabilité plus grand qu'un enseignant, notamment en regard du problème de la vie et de la mort. Cette étudiante m'avait vraiment montré qu'elle avait fait une réflexion depuis un certain temps, m'expliquant qu'elle avait déjà été dans les hôpitaux. (...), elle m'avait dit que chez les infirmières, il y avait (...) deux choses différentes par rapport au métier d'enseignante. La première chose, c'est un travail d'équipe ; lorsqu'il y a un problème, on va chez sa collègue. Il y a un travail d'équipe beaucoup plus poussé que chez les enseignants. La deuxième chose, c'est que si son service terminait à huit heures le soir, à huit heures, elle devait partir, faire confiance aux collègues et laisser les choses là. Alors que, manifestement, cette étudiante, durant les stages, (...) travaillait une bonne partie de la nuit. Arrive un degré de fatigue telle, qu'à un moment donné, elle n'en pouvait plus et tout était noir, et son stage, où elle m'avait déclaré ce que je viens de vous décrire, on avait dû l'arrêter, parce que, médicalement, elle ne tenait plus le coup.
(entretien 12, directeur ENI)

Cette notion de responsabilité accrue en soins infirmiers rejoint, en partie, ce que je mets en évidence dans la section 1.1 de ce travail, lorsque je relève que, dans le domaine de la santé, les conséquences d'une 'mauvaise' auto-évaluation peuvent avoir des impacts directs sur la vie du patient, alors qu'en enseignement primaire ces effets ne sont pas directement visibles à court terme. Il semble cependant que la vision plus scolaire, avancée dans la section 1.1, d'une auto-évaluation utile à la formation des élèves uniquement, ne se vérifie pas dans les entretiens menés.

Pour une enseignante de l'école du personnel soignant, la 'compétence' d'auto-évaluation constitue un point d'ancrage qui donne à l'infirmier une sécurité tant professionnelle que personnelle.

Selon les propos de plusieurs formateurs de l'EPS, la capacité à s'auto-évaluer compose une 'compétence'-clé de la profession infirmière qui met en synergie plusieurs professionnels de la santé (aides-soignants, chirurgiens, médecins, physiothérapeutes, psychiatres...) avec lesquels les infirmiers se trouvent à devoir collaborer étroitement. En outre, selon ces mêmes formateurs en soins infirmiers, les professionnels de la santé doivent être capables de travailler seuls, prenant des décisions qui peuvent avoir des conséquences directes sur la vie des patients.

(...) dans le rôle professionnel, [les infirmiers] travaillent finalement seuls, même si l'on dit que c'est du travail d'équipe.
(entretien 11, EPS)

Allant dans ce sens, plusieurs formateurs de l'EPS relèvent que, malgré l'insertion dans une équipe médicale, l'infirmier est très souvent seul dans le quotidien, devant assumer des décisions prises dans l'urgence. Ce constat contredit, en partie, le fait que je soulignais dans le cadrage théorique (section 2.5.5), selon lequel l'identification au travail en équipe serait familière en soins infirmiers et non naturelle en enseignement. En effet, avec la mise en œuvre des projets d'écoles, le travail en équipe en enseignement devient moins exceptionnel. De plus, les enseignants-formateurs de l'EPS n'ont pas institutionnalisé des réunions régulières de travail entre eux, contrairement aux enseignants-formateurs de l'ENI qui se réunissent mensuellement. Cependant, à la lecture de certains entretiens des formateurs en enseignement primaire, se retrouve l'aspect qui fait la particularité de la profession enseignante, à savoir le travail solitaire, individuel de l'enseignant seul dans sa classe, jouant de sa liberté de pratique et s'appuyant sur ses propres valeurs pédagogiques, tant au niveau de sa politique éducative qu'au niveau de son code éthique. Ces formateurs de l'ENI soulignent par là une différence essentielle, entre enseignement et santé, concernant le travail en équipe : pratique courante en soins infirmiers, alors qu'en enseignement primaire, malgré le développement des projets d'écoles et d'une responsabilité collective, l'individualisme est, de leur point de vue, encore fortement ancré dans les conceptions des enseignants, seuls maîtres à bord dans leur classe.

(...), l'enseignant est seul dans sa classe. Alors, ce qu'on essaie de faire, c'est de développer une capacité à analyser son travail seul.
(entretien 12, directeur ENI)

Une formatrice de l'ENI relève une différence de méthodes professionnelles entre l'enseignement et la santé. Selon elle, l'enseignant ne peut aucunement s'appuyer sur des recettes, au contraire de l'infirmier qui s'accote, selon elle, sur des démarches imposées, régies, obligatoires. Elle affirme que seuls les aspects relationnels ne présentent pas de différences fondamentales entre ces deux mondes professionnels. Un formateur de l'école normale I souligne une autre différence entre les professions de

l'enseignement et celles de la santé. Il soutient qu'en enseignement, il est indispensable de s'auto-évaluer sans cesse, l'enseignant primaire ayant affaire à des enfants en développement, auxquels il doit également apprendre à s'auto-évaluer. Il relève par là la double fonction de l'enseignant que n'a pas à jouer l'infirmier dans l'exercice de son métier. De l'avis d'un troisième formateur en enseignement primaire, dans le parcours professionnel de l'enseignant, il faudrait que soient mises en place des pratiques d'intervision et de supervision, ce qui est, selon lui, chose courante en soins infirmiers.

On remarque, au travers de ces différentes affirmations d'enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, que certaines de leurs conceptions des professions infirmière et enseignante sont en partie liées à leur identité professionnelle. Toutefois, les points de vue divergents, énoncés au sein d'un même corps professionnel, tendent à démontrer que les identifications sont multiples, plurielles, que l'identité d'un même groupe professionnel d'appartenance n'est pas unique et stable, s'opposant par là au mythe identitaire de l'uniformité, tel que Dubar (1991) le décrit.

Le malaise identitaire, présent aujourd'hui dans de nombreuses institutions de formation professionnelle, ne ressort pas directement de l'analyse des entretiens de recherche conduits avec les enseignants-formateurs. Cela ne veut cependant pas dire qu'il n'existe pas. Je pense au contraire qu'il était latent, en 2001, lorsqu'avec ma collègue Marlyse Pillonel nous avons conduit les différentes interviews, la phase de transformation des anciennes institutions de formation professionnelle (EPS & ENI) en hautes écoles étant en cours de réalisation à ce moment-là. Ce malaise est, par contre, bien présent aujourd'hui au cœur même des nouvelles institutions (HEdS-FR & HEP-FR), en plein essor depuis les années 2003-2004. D'après plusieurs formateurs interrogés, ce malaise serait essentiellement dû à une surcharge de travail, à un contrôle excessif de la part des nouvelles directions d'établissements, ainsi qu'à une difficulté pour les enseignants-formateurs à trouver leurs marques au sein d'établissements professionnels qu'ils considèrent très normatifs, ne leur accordant plus l'autonomie professionnelle dont ils bénéficiaient dans leurs anciennes institutions. Ces propos, issus de discussions récentes avec les enseignants-formateurs ayant pris part à l'enquête, restent naturellement à vérifier dans une étude future, en les comparant aux propos des formateurs n'ayant pas travaillé dans les anciennes institutions de formation professionnelle (EPS & ENI).

En conclusion...

Les diverses descriptions et analyses réalisées ne mettent pas en évidence de différences prégnantes, entre les deux sites considérés (EPS & ENI), concernant les conceptions de l'auto-évaluation et de la formation, si ce n'est au sujet des conceptions touchant aux enjeux de l'auto-évaluation en situation de stages et à l'identité professionnelle des formateurs et des futurs infirmiers ou enseignants primaires. Des profils de formateurs assez similaires, entre les deux institutions, sont relevés au travers de cette analyse croisée. Les différences de conceptions, en matière d'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages professionnels, sont plus marquées à l'intérieur même de chacun des deux établissements (EPS & ENI), notamment celles que je relève dans la section sur l'identité professionnelle (section 6.3.3.5). Il ressort, de l'ensemble des analyses, le fait que les conceptions des formateurs en matière d'auto-évaluation sont en interaction avec leur parcours de formation et que l'influence institutionnelle sur leurs conceptions s'avère faible.

Les portraits, présentés dans la section suivante, viennent compléter et enrichir ces résultats de recherche.

6.4 *Portraits d'enseignants-formateurs*

Dans un premier temps, je situe les six formateurs en donnant quelques indications biographiques. Ces informations succinctes visent à contextualiser d'où ces personnes parlent en les situant dans la population de référence (tableau 7, chapitre 5). Dans un second temps, je restitue leurs propos en me focalisant sur les questions et les hypothèses de recherche. J'effectue tout d'abord une analyse horizontale, portrait par portrait (section 6.4.1), pour, ensuite, confronter ces six portraits dans une analyse transversale (section 6.4.2).

Selon Boutin (1997), l'attribution d'un titre aux portraits, la mise en évidence de certains passages des entretiens jugés importants et le regroupement des portraits constituent déjà un travail d'analyse et d'interprétation, comme l'est la présentation d'extraits d'entretiens au travers d'une codification dans l'analyse croisée (section 6.3).

De ces six portraits, des généralisations ou des conclusions quant à d'éventuelles proportions d'expression des opinions émises par les personnes interrogées ne peuvent, naturellement, pas être tirées. Pourtant, les propos relevés expriment, à mon sens, une certaine représentativité d'un type de positionnement du corps des formateurs de chaque institution par rapport à la problématique d'étude, au travers de la réflexion menée sur leur activité professionnelle. Contrastés, ces portraits proviennent d'enseignants-formateurs différents, tant par leurs parcours professionnels que par leurs caractéristiques personnelles, tels l'âge, le sexe et le vécu. J'ai choisi ces six personnes parce qu'elles n'entretiennent pas nécessairement le même rapport à leur profession. Mais, au-delà de cette singularité des parcours et des réflexions individuelles, des traits communs émergent. J'ai affaire à des professionnels au sens premier du terme, capables d'analyser et de questionner leur profession, de s'interroger et de se remettre en question, afin de nourrir la réflexion sur leurs propres expériences.

6.4.1 *Analyse horizontale, portrait par portrait*

Afin de faire émerger la singularité de chaque portrait, la place et le rôle accordés, par ces formateurs de l'EPS et de l'ENI, à l'auto-évaluation de leurs étudiants en situation de stages sont mis en exergue autour de deux volets thématiques liés à mes hypothèses de recherche (section 4.1, figure 3) :

- les conceptions et pratiques ; et
- le contexte institutionnel.

La centration sur deux thématiques me permet de condenser les portraits pour en ressortir la cohérence individuelle et en dégager l'unité. Il s'agit d'une analyse horizontale mettant en évidence les particularités de six enseignants-formateurs par rapport à ces deux thématiques. En parallèle à cette énonciation des éléments décrits par les personnes interrogées, j'interprète leurs propos, puis je conclus chaque portrait par un bref commentaire général. Bien qu'étant en lien avec mes questions et hypothèses de recherche, ces commentaires résultent néanmoins d'un choix personnel de quelques éléments-clés tirés des propos tenus lors des entretiens par les six enseignants-formateurs.

6.4.1.1 *Véronique : une explicitation authentique.*⁸⁰
(entretien 6, EPS)

Agée de 42 ans, responsable de programmes à l'école du personnel soignant de Fribourg (EPS), Véronique assurait, en 2001, le suivi en enseignement clinique de plusieurs stagiaires en formation professionnelle. Infirmière de formation de base, elle travaillait depuis douze ans en tant qu'enseignante-formatrice en soins infirmiers à l'EPS de Fribourg au moment de notre entretien. L'année de notre entrevue, elle était au bénéfice d'un 60 % d'activité professionnelle. S'exprimant avec assurance, ne marquant aucune hésitation dans ses réponses, à la fois précises et concises, Véronique se montre à l'aise avec la thématique traitée dans l'entretien.

Place et rôle de l'auto-évaluation : conceptions et pratiques.

Considérant l'auto-évaluation comme faisant partie d'une compétence professionnelle en soins infirmiers, Véronique voit dans son usage en situation de stages une capacité du formé à réguler son processus d'apprentissage après avoir pris conscience de ses forces et de ses faiblesses. Elle réfute l'idée d'une auto-évaluation de l'étudiant répondant à ses attentes de formatrice ou ayant pour objectif une intériorisation de ses valeurs d'enseignante à l'EPS. Cependant, elle reconnaît définir ici une conception idéale de l'auto-évaluation. Or, Véronique confie atteindre rarement, dans ses pratiques habituelles, la mise en place d'une telle auto-évaluation avec le stagiaire en formation, ce dernier n'étant pas toujours à même d'entrer dans un questionnement quelque peu déstabilisant. Véronique insiste, tout au long de l'entretien, sur l'attention respectueuse qu'elle porte à encourager et à favoriser une 'explicitation authentique' des actions professionnelles du stagiaire en formation. Partant de là où en est l'étudiant, de ce qu'il est et de ce dont il veut parler, elle se refuse à toute ingérence, adoptant toutefois un questionnement ciblé, pointu, sans jugement de valeurs.

*Pour moi, c'est une question de respect de la personne. C'est la limite entre accompagner pédagogiquement, et puis, faire autre chose, de l'intrusion ou de la thérapie. (...). Je supporte très mal qu'on vienne me harceler dans des zones où j'ai pas envie de dire... que je n'ai pas envie de harceler l'autre.
Je ne les juge pas, eux. J'essaie d'être extrêmement vigilante par rapport à ça.*

Privilégiant une logique d'auto-questionnement en auto-évaluation, Véronique souhaite, avant tout, que l'étudiant s'exprime sur son rôle de futur professionnel de la santé. Elle désire que le formé dépasse la seule analyse de son action en référence aux objectifs de l'école et qu'il ne se limite pas à répondre à ses attentes de formatrice, donc à celles de l'institution dont elle est membre. A son avis, l'étudiant qui se contente d'une telle auto-évaluation de sa pratique professionnelle, en reste à un auto-contrôle stérile qui ne l'implique pas en tant que personne au service des patients. Elle voit, dans la réponse aux seules attentes des formateurs, une stratégie qui freine l'authenticité et la spontanéité.

J'ai l'impression qu'il faut développer le langage propre de la personne, et, après, utiliser un langage plus technique, plutôt que le contraire, d'arriver avec des objectifs et que les gens essaient d'annoncer un langage qui n'a pas été vécu et transformé.

⁸⁰ Les prénoms des différents portraits sont fictifs, mais les personnes sont authentiques. Ils correspondent à la numérotation adoptée dans le tableau 7 du chapitre 5. Les titres, attribués à chaque portrait, résultent des impressions générales ressenties à la lecture des entretiens. Ils synthétisent les différentes conceptions de l'auto-évaluation développées par les six enseignants-formateurs 'portraïturés'.

Les moments où je les trouve vraiment authentiques (...), c'est quand ils ont été confrontés à un échec. (...), on leur demande une réflexion sur : « Où j'en suis ? Qui je suis ? ». Là, je les trouve, en général, très authentiques parce que la stratégie qu'ils avaient développée jusqu'à maintenant, de ne pas se dévoiler, se dire à soi-même ce qui ne va pas, les a amenés à un échec.

Afin d'aider l'étudiant à dépasser la seule analyse de ses actes professionnels en référence à des objectifs institutionnels de formation, Véronique lui fournit des pistes de réflexion fondées sur des questions générales par rapport au métier d'infirmier ; questionnement auquel elle lui demande de réfléchir régulièrement, tout comme le fait également son homologue Annie à l'ENI (section 6.4.1.5). Véronique souhaite que le stagiaire concentre son regard critique avant tout sur ses forces et non pas sur ses manques. Outil servant à acquérir une certaine lucidité sur sa pratique professionnelle, l'auto-évaluation permet au formé de se regarder en face afin de se diriger au mieux dans son parcours de formation, puis dans sa profession. Son rôle de formatrice en enseignement clinique consiste à favoriser le développement de cette méta-position, de cette réflexivité permettant à l'étudiant de faire face à toute situation nouvelle. Selon elle, il s'agit là d'une exigence actuelle du métier d'infirmier, autorisant l'évolution personnelle et professionnelle.

Pour Véronique, l'auto-évaluation ne saurait exister sans le miroir de l'autre, sans un nécessaire passage par l'hétéro-évaluation. Dans cette optique, elle considère l'auto-évaluation comme étant étroitement liée à l'évaluation externe, requérant une confrontation aux autres, en l'occurrence aux formateurs de l'école du personnel soignant et aux référents de stages. Véronique estime l'auto-évaluation de l'étudiant indispensable à son travail d'accompagnement des stagiaires en situation pratique.

(...), elle est utile si je conçois mon travail comme les aider à faire un pas ou deux dans la direction de leur acquisition de compétences professionnelles. S'ils ont pu mettre des mots où ils en sont maintenant et décrire un petit peu le chemin qu'il leur reste à faire pour aller un petit bout plus loin, et bien, j'ai fait mon boulot, en tous cas en enseignement clinique.

Bien qu'elle ne formalise pas de contrat écrit avec ses étudiants, Véronique accorde une importance particulière à l'explicitation de son rôle dans l'enseignement clinique, ainsi qu'à celle du sens et de l'importance attribués à l'auto-évaluation dans la formation en soins infirmiers.

Place et rôle de l'auto-évaluation : contexte institutionnel.

Véronique affirme ne pas avoir suivi de formation spécifique à l'auto-évaluation, tout comme d'ailleurs à l'enseignement clinique. Elle dit s'être formée par la pratique, par l'expérience, trouvant des pistes et des réponses à ses questions en divers endroits : dans la controverse avec ses collègues, en formation continue, ou encore dans des lectures spécialisées.

Bien que l'auto-évaluation fasse partie des discours au sein de l'école du personnel soignant (EPS), Véronique estime qu'il n'y a pas vraiment d'attentes institutionnelles en la matière. Pour elle, l'auto-évaluation de l'étudiant, en situation de stages, n'est pas formellement déclarée comme une capacité attendue par l'institution de formation à laquelle elle appartient ; ce, malgré le fait que l'ensemble du corps des enseignants-formateurs de l'EPS partage l'idée que tous les étudiants doivent être capables de s'auto-évaluer au terme de leur parcours de formation initiale. De l'avis de Véronique, les formateurs ne possèdent pas de conceptions communes en ce qui concerne la place et le rôle à accorder à l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages. Pour exemple, elle cite le fait que certains enseignants-formateurs ne respectent

pas nécessairement l'intimité des étudiants, se permettant de les questionner sur des éléments de leurs pratiques dont ils ne souhaitent pas parler. Véronique considère cette intrusion comme un 'viol', l'enseignant-formateur n'ayant pas à jouer un rôle de psychothérapeute.

Véronique évalue formativement la capacité d'auto-évaluation des stagiaires tout au long de leur parcours de formation professionnelle, l'école ne s'étant, selon elle, pas dotée des moyens nécessaires à une évaluation sommative de l'auto-évaluation.

Commentaire.

Trois ans après l'interview, Véronique affirme se retrouver encore parfaitement dans son portrait, n'y apportant que quelques commentaires et modifications, directement intégrés dans le texte.

Il est intéressant de relever chez Véronique une conception de l'auto-évaluation qui va au-delà de l'auto-contrôle, privilégiant l'auto-questionnement, notamment le sens donné aux pratiques professionnelles en situation de stages. Elle dissocie clairement les deux processus (auto-contrôle et auto-questionnement) en soulignant que l'école du personnel soignant (EPS) n'encourage pas vraiment les pratiques d'auto-questionnement, étant donné qu'elle impose aux étudiants ses normes et ses objectifs (annexe 1), auxquels ils se doivent de répondre dans une logique d'auto-contrôle. Véronique fait, ainsi, état d'une conception et de démarches d'auto-évaluation à l'intention des étudiants, en situation de stages, allant au-delà des conceptions et des pratiques d'auto-évaluation généralement présentes à l'EPS. Néanmoins, elle reconnaît ne pas toujours parvenir à mettre en œuvre des démarches d'auto-évaluation en accord avec ses conceptions, non pas à cause d'éventuelles pressions institutionnelles, mais en raison des difficultés rencontrées par certains étudiants à entrer dans une réflexivité aux fortes implications personnelles. Véronique se sent parfaitement libre de mettre en place des démarches favorisant l'auto-évaluation des étudiants en harmonie avec ses convictions personnelles, même si ses conceptions ne sont pas celles véhiculées par son institution d'appartenance. Pour elle, il n'existe d'ailleurs pas de culture partagée, ni de culture de formation en auto-évaluation au sein de l'établissement de formation professionnelle en soins infirmiers dans lequel elle travaille.

Au cours de l'entretien, Véronique parle peu de ses collègues de l'école du personnel soignant (EPS), ne faisant référence à ceux-là qu'en vue de situer institutionnellement certaines de ses conceptions personnelles, grâce à leur explicitation. Elle estime que l'EPS n'a pas eu de réelle influence sur ses conceptions et ses démarches d'auto-évaluation à l'intention des étudiants en situation de stages. En quelque sorte, Véronique se positionne à l'extérieur de l'institution, considérant son identité professionnelle acquise avant tout au travers de ses expériences professionnelles et de son parcours de formation. Pour elle, la réflexivité liée à l'auto-évaluation compose une exigence du métier, constitutive de l'identité professionnelle de tout infirmier, tout comme de l'identité professionnelle dans d'autres 'métiers de l'humain'. Elle exprime des conceptions de l'auto-évaluation en lien avec son identité professionnelle d'infirmière et de formatrice dans le domaine de la santé.

6.4.1.2 Nathalie : une respectueuse attention.

(entretien 7, EPS)

Après avoir travaillé quelques années en tant qu'infirmière en psychiatrie, Nathalie a été engagée comme enseignante-formatrice à l'école du personnel soignant de Fribourg (EPS). Elle y assure divers enseignements en soins infirmiers ainsi que le

suivi en enseignement clinique de plusieurs stagiaires en psychiatrie, en handicap, en gériatrie et en soins à domicile. Agée de 32 ans, en mai 2001, lorsqu'elle a répondu à nos questions d'entretien, Nathalie travaillait depuis six années à l'EPS, étant au bénéfice d'un taux d'activité à 80%. Tout au long de l'interview, elle répond avec une grande concision aux questions posées, sans développer vraiment son propos, tout en paraissant à l'aise face aux différents aspects de la thématique abordée.

Place et rôle de l'auto-évaluation : conceptions et pratiques.

Nathalie conçoit avant tout l'auto-évaluation comme une capacité du formé à se remettre en question en portant un regard critique sur lui-même et en prenant conscience de ses forces et de ses faiblesses. A son avis, l'auto-évaluation du stagiaire ne doit en aucun cas être réduite à une intériorisation des valeurs des formateurs de l'EPS ou des référents de stages, encore moins correspondre à leurs attentes. Réfléchir sur sa pratique professionnelle, grâce à l'auto-évaluation, amène l'étudiant à se poser des questions fondamentales sur son fonctionnement et sur sa situation dans son parcours de formation. Pour Nathalie, l'auto-évaluation doit conduire le stagiaire à la formulation d'objectifs personnels de formation. Effectuée quotidiennement, elle lui permet de visualiser sa progression avec le recul nécessaire. L'auto-évaluation exige une formation et un entraînement régulier, afin d'atteindre à une pertinence et à une acuité de jugement. De l'avis de Nathalie, s'auto-évaluer passe nécessairement par l'hétéro-évaluation, par le regard de l'autre. Elle affirme exprimer ici une conception de l'auto-évaluation de l'étudiant, en situation de stages, qui correspond à ses pratiques effectives.

Si on veut vraiment aller en profondeur, il me semble qu'il faut quelqu'un qui puisse nous guider dans les bonnes questions.

Durant l'entretien, Nathalie insiste sur l'importance qu'elle accorde aux aspects affectifs et émotionnels liés à l'auto-évaluation de l'étudiant lors des stages en psychiatrie, en handicap, en gériatrie et en soins à domicile. Pour elle, la question du : « *Qui suis-je ?* » est capitale dans ces différents types de soins infirmiers. Pour des questions déontologiques, dans l'enseignement clinique en psychiatrie, Nathalie n'observe pas directement la pratique du stagiaire ; raison pour laquelle elle prête une attention particulière et accorde une importance-clé à l'auto-évaluation de ce dernier. Cette auto-évaluation est au service de l'étudiant, qui se doit d'en saisir pleinement le sens et l'utilité dans la construction de son identité professionnelle.

(...) dans une école comme celle-ci, on ne peut pas passer à côté [de l'auto-évaluation], car, on travaille avec soi, avec ses sentiments.

Dans ses conceptions, Nathalie restreint l'auto-évaluation à la seule logique d'auto-contrôle.

Les stagiaires s'appuient essentiellement sur les cinq fonctions de la CRS pour évaluer leurs apprentissages professionnels. Pour Nathalie, à l'image de sa collègue Véronique (section 6.4.1.1) et de deux enseignants-formateurs de l'école normale d'enseignants primaires de Fribourg (ENI) (section 6.4.1.4 & section 6.4.1.5), cette auto-évaluation du stagiaire, fondée sur des objectifs définis par l'institution de formation professionnelle, n'amène souvent pas grand-chose.

D'habitude, ils font cette auto-évaluation d'après un formulaire qu'on leur donne des cinq fonctions de la Croix-Rouge, et là, quand c'est spontané, ils disent généralement peu de choses. Ils reprennent les phrases notées et ils disent : « Pour cela : ça va bien ! Pour cela : ça va moins bien ! » (...).

Nathalie ne se satisfait toutefois pas de cette auto-évaluation en référence à des normes extérieures, non intégrées par l'étudiant. Elle dit aller plus loin, questionnant notamment le stagiaire sur son vécu dans la situation professionnelle observée. Cependant, elle reconnaît que ce questionnement déstabilise certains formés qui peinent à exprimer leur ressenti. Pour Nathalie, atteindre une 'communication authentique', entre enseignant-formateur et stagiaire, est extrêmement difficile au vu de leurs rapports hiérarchiques, asymétriques par essence. Devant cet enjeu de pouvoir, il lui semble que les étudiants sont mieux à même d'être vrais avec les référents de stages et les équipes soignantes qu'avec les enseignants-formateurs de l'EPS. Pour parer à cette difficulté de congruence relationnelle, Nathalie souhaiterait que les étudiants puissent choisir leurs enseignants-formateurs en fonction de leurs affinités, ce qui n'est malheureusement pas vraiment réalisable au vu des spécialités professionnelles en soins infirmiers de chaque formateur : gériatrie, pédiatrie, psychiatrie, soins à domicile, soins généraux, soins palliatifs, urgences...

Contrairement à ses collègues Véronique (section 6.4.1.1) et Monique (6.4.1.3), Nathalie estime, quant à elle, que les étudiants ont souvent tendance à se sur-évaluer en réalisant leur auto-évaluation. Or, elle souhaiterait qu'ils puissent exposer leurs lacunes en toute confiance, au même titre que leurs compétences acquises. Pour Nathalie, l'expression des manques est capitale dans une pratique professionnelle en psychiatrie, touchant essentiellement au relationnel et à l'émotionnel.

(...), ils veulent montrer leur savoir (...). (...), ils ont de la peine à dire : « J'ai du mal à communiquer. », alors qu'ils ont choisi un métier de communication... parce que ça renvoie à : « Qui suis-je et pourquoi j'ai de la peine ? ». C'est plus facile quand leurs difficultés touchent à la théorie. Mais, quand ça touche quelque chose de plus émotionnel, ça devient difficile.

A travers son expérience d'accompagnement, Nathalie s'est aperçue que les étudiants qui commencent leur formation professionnelle expriment plus aisément leurs difficultés et exposent plus volontiers leurs lacunes que les étudiants en fin de formation qui n'osent pas toujours le faire, placés qu'ils sont face aux enjeux relationnels mis en évidence précédemment.

Aux yeux de Nathalie, la 'compétence' d'auto-évaluation est essentielle à l'exercice du métier d'infirmier. Pour elle, la non maîtrise de cette 'compétence' conduit rapidement le jeune infirmier à une routine dangereuse, pouvant avoir des conséquences sur la survie même des patients dont il assure la responsabilité des soins. Il est donc indispensable qu'en formation professionnelle initiale en soins infirmiers l'auto-évaluation soit utilisée comme un outil au service de l'acquisition d'une compétence réflexive.

Tout comme son homologue Christine de l'école normale I (section 6.4.1.4), Nathalie différencie ses exigences en matière d'auto-évaluation en fonction du niveau scolaire des étudiants.

J'insiste de la même façon, mais je [ne] demande pas la même chose. J'en demanderai plus à quelqu'un qui a moins de difficultés, autant essayer d'aller plus loin.

Toutefois, Nathalie laissera une plus grande liberté dans la conduite de son auto-évaluation à l'étudiant à l'aise dans son travail qu'à celui en difficulté, qu'elle guidera de manière serrée. Dans les auto-évaluations qu'elle demande aux stagiaires, Nathalie dit ne pas porter une attention première aux aspects techniques et aux aspects liés aux connaissances pures, se centrant presque exclusivement sur les domaines affectifs et relationnels.

(...), je ne travaille pas tellement sur ce qui est technique. Enfin, je me dis que je préfère travailler sur l'émotionnel, car, il y en a pas beaucoup, il me semble, qui travaillent ce domaine-là. Je regarde aussi l'ensemble, tout peut être travaillé par rapport à ce qu'ils vivent, même quand ils ont un problème dans l'organisation.

Nathalie établit un contrat de formation uniquement avec les étudiants dont elle est l'accompagnante pédagogique. En enseignement clinique, n'ayant pas un suivi régulier, elle ne formalise pas de contrat mais prend soin d'explicitier ses attentes et son rôle.

Place et rôle de l'auto-évaluation : contexte institutionnel.

S'appuyant sur sa propre expérience passée d'auto-évaluation en tant que stagiaire, Nathalie reconnaît qu'il est souvent plus aisé, pour le formé, d'être authentique et spontané avec ses référents de stages qu'avec ses enseignants-formateurs. Elle relève deux raisons à cela : les enjeux certificatifs ne sont pas présents et les référents de stages sont plus centrés sur le vécu, sur la pratique et moins sur les aspects théoriques qui nourrissent cette pratique.

(...) durant mes formations, [les formateurs] travaillaient beaucoup avec l'auto-évaluation pour nous-mêmes ; on devait tout le temps s'auto-évaluer. Sur le moment, je n'en voyais pas le sens et ça m'embêtait. Maintenant, quand je regarde à nouveau dans mes classeurs, c'est super car je vois l'évolution, les progrès, les questions qui sont restées identiques ou pas. Je trouve que c'est très riche, mais il faut du recul.

Le fait que Nathalie aura à évaluer certificativement la pratique professionnelle de l'étudiant qu'elle accompagne en enseignement clinique ne permet pas à celui-là de bénéficier d'une totale liberté d'expression face aux enjeux qu'engendre la certification.

Nathalie estime manquer d'outils pour aider les étudiants à s'auto-évaluer avec pertinence et acuité. Elle souhaiterait que des échanges se fassent, entre enseignants-formateurs, afin de clarifier ce que chacun entend par 'évaluation de sa pratique professionnelle'. Dans cette optique, selon Nathalie, il est indispensable que 'les formateurs pratiquent l'auto-évaluation pour eux-mêmes', pour reprendre ses termes, en étant coachés par leurs collègues, afin d'être crédibles auprès des étudiants et mieux armés pour les outiller dans leurs processus d'auto-évaluation. Elle regrette qu'il n'y ait pas, à l'école du personnel soignant de Fribourg, de culture partagée en matière d'enseignement clinique et de pratiques d'auto-évaluation à l'intention des stagiaires.

Dans les papiers distribués en stages, il y a une rubrique qui s'intitule 'auto-évaluation' et qui doit absolument être remplie ; mais, entre ce qui est nommé et ce qui est fait, c'est différent.

Nathalie observe que les formateurs de l'école du personnel soignant (EPS) ont des attentes très différentes en matière de suivi pratique des stagiaires, ce qui engendre d'importantes difficultés dans la formulation de critères communs d'évaluation. Cette diversité des exigences rend difficile l'auto-évaluation des formés qui ne savent pas toujours se situer face à la multiplicité des attentes des formateurs en soins infirmiers.

Nathalie considère avoir construit son identité professionnelle grâce à ses expériences d'infirmière et d'enseignante-formatrice et au travers de sa formation continue, et non pas vraiment au sein du corps des enseignants-formateurs de l'école du personnel soignant. Elle reconnaît son identité professionnelle de formatrice en soins infirmiers en concordance avec sa profession initiale d'infirmière.

Commentaire.

A la lecture de son portrait, Nathalie n'amène aucun commentaire particulier. Elle reconnaît exprimer une conception de l'auto-évaluation en harmonie avec ses pratiques effectives d'accompagnement des étudiants en situation de co-évaluation de stages. Se situant essentiellement dans une logique d'auto-contrôle, elle insiste particulièrement sur la nécessité de faire porter l'auto-évaluation de l'étudiant sur ses faiblesses relationnelles, afin qu'il parvienne à les surmonter. Exposant une conception de l'auto-évaluation proche de celle développée dans l'institution dont elle est membre, Nathalie ne se réfère cependant pas directement, dans son travail en enseignement clinique, aux normes édictées par la Croix-Rouge suisse. Elle préfère co-construire avec les stagiaires des objectifs et des critères différenciés et individualisés qu'ils intègrent. Nathalie a construit ses propres démarches de suivi des étudiants, s'appuyant essentiellement sur ses expériences personnelles et professionnelles. Elle reconnaît parfois avoir quelques difficultés à mettre en place, avec certains stagiaires, une auto-évaluation de leurs pratiques professionnelles fondée sur une 'communication authentique', placés qu'ils sont devant des enjeux de certification et d'asymétrie de pouvoir.

Pour Nathalie, la maîtrise d'une compétence réflexive, faisant appel à l'auto-évaluation, est constitutive de l'identité professionnelle de l'infirmier. Ne pas posséder cette 'compétence' peut engendrer, selon elle, des conséquences graves chez les patients, dont l'infirmier a la responsabilité des soins. Elle considère que l'auto-évaluation est primordiale dans les 'métiers de l'humain' qui se fondent, en priorité, sur la communication, sur les aspects relationnels, sur l'affectif et sur l'émotionnel. Nathalie exprime une conception de l'auto-évaluation en lien avec son identité professionnelle de formatrice en soins infirmiers. Elle reconnaît néanmoins la faible influence de l'école du personnel soignant (EPS) sur ses conceptions et les démarches qu'elle propose à ses étudiants pour développer leur aptitude à l'auto-évaluation. Pour elle, il manque une culture partagée en la matière au sein du corps des formateurs de l'établissement dans lequel elle travaille. Nathalie souhaiterait la mise en place de plates-formes d'échanges entre formateurs accompagnant les étudiants en enseignement clinique, notamment pour harmoniser leurs attentes et construire des démarches et des outils de référence communs. Elle relève le manque de formalisation institutionnelle de l'auto-évaluation, l'absence d'une véritable culture de formation en la matière, des difficultés communicationnelles face aux enjeux de certification et de pouvoir auxquels les étudiants se trouvent confrontés, sans jamais vraiment proposer de pistes pour parer à ce qui demeure, chez elle, au niveau des constats, comme si, à l'image de sa collègue Véronique (6.4.1.1), elle se situait en-dehors de l'institution de formation professionnelle dont elle est membre.

6.4.1.3 Monique : une progressive connaissance de soi.

(entretien 17, EPS)

Responsable de programmes à l'école du personnel soignant de Fribourg (EPS), Monique accompagnait les futurs infirmiers en enseignement clinique, depuis huit ans, au moment de l'entretien qu'elle nous a volontiers accordé, à ma collègue Marlyse Pillonel et à moi-même, en juin 2001. Agée alors de 37 ans, elle travaillait à temps complet en tant qu'enseignante-formatrice à l'EPS. Au cours de son entretien, Monique s'exprime avec une grande clarté, développant et explicitant ses réponses avec assurance et certitude.

Place et rôle de l'auto-évaluation : conceptions et pratiques.

Pour Monique, l'auto-évaluation doit permettre au stagiaire de se questionner et de progresser dans son autonomie professionnelle, tout en régulant son processus d'apprentissage. A son avis, l'auto-évaluation de l'étudiant en formation professionnelle n'a pas à correspondre à ses attentes de formatrice, encore moins à la charmer ou à intérioriser ses propres valeurs d'enseignante en soins infirmiers. Pour elle, l'auto-évaluation exige des formés une bonne connaissance d'eux-mêmes, alors qu'elle constate souvent, chez les futurs infirmiers, un manque de confiance en eux et une tendance à se sous-estimer.

La plupart ont quand même assez peu confiance en eux, ont tendance à se dévaluer, donc (...) à partir dans la critique.

Monique estime que l'enjeu majeur de l'auto-évaluation concerne la connaissance de soi et la confiance en soi, tant aux niveaux personnel que professionnel. Pour elle, l'auto-évaluation s'inscrit pleinement dans une logique d'auto-questionnement combinée à une logique d'auto-contrôle ; constituant un processus qui s'acquiert progressivement en formation professionnelle, dépassant graduellement la seule expression des erreurs, de ce qui n'a pas fonctionné dans la pratique observée, pour atteindre un regard critique authentique. Cependant, elle reconnaît qu'en règle générale, le résultat de l'auto-évaluation, réalisée par le stagiaire en formation professionnelle, est rarement à la hauteur de ses attentes d'enseignante-formatrice, rejoignant notamment les considérations de son homologue Christine, enseignante-formatrice à l'école normale I (section 6.4.1.4).

En général, je trouve que ça reste (...) très dans le juste ou faux, souvent avec une centration très forte sur les gestes techniques (...). Mais mon niveau d'attente est beaucoup plus haut, dans le sens où je vais beaucoup plus insister, et beaucoup plus aider à l'auto-évaluation en troisième et quatrième année, à pousser pour arriver à quelque chose de plus construit, alors qu'en première et deuxième année, ça va plutôt être leur avis général, (...).

Durant les deux premières années de formation, Monique se contentera du fait que l'étudiant confronte la perception de son action professionnelle à celle de ses formateurs, alors que durant les deux dernières années, elle se limitera à confirmer ou à nuancer l'interprétation du stagiaire, se retirant au maximum, n'amenant pas directement sa propre évaluation. Pour Monique, l'auto-évaluation compose une 'compétence'-clé du métier d'infirmier. S'appuyant sur le regard de l'autre, l'auto-évaluation est considérée, par Monique, comme un point de ressourcement, permettant au stagiaire de réactualiser ses connaissances, de repérer ses besoins et de mettre en place les éléments utiles à un développement professionnel harmonieux. Monique juge la 'compétence' d'auto-évaluation indispensable à tout professionnel exerçant un métier de type réflexif, dans lequel la certitude de faire juste ou faux n'existe pas, si ce n'est dans les seuls gestes techniques. Elle affirme exposer une conception de l'auto-évaluation en concordance avec ses pratiques effectives en situation de co-évaluation de stages professionnels.

(...), dans le relationnel, on est dans des paris, on suppose ; donc si on n'a pas la capacité de réflexion, de revenir dessus, on reste dans des constats d'échec, mais sans s'offrir des moyens pour dépasser ça (...). Pour moi, ça me paraît d'autant plus indispensable dans les professions où on est très dans des aspects relationnels.

Monique reconnaît que rares sont les infirmiers qui possèdent pleinement cette 'compétence' d'auto-évaluation, au sortir de la formation professionnelle initiale.

Sans formaliser de contrat écrit avec les stagiaires dont elle a la charge de l'enseignement clinique, Monique leur explicite ses attentes, son rôle, le sens et l'importance qu'elle attribue aux pratiques d'auto-évaluation en situation de co-évaluation de stages professionnels. Elle leur présente également la distinction à faire entre les stages formatifs et les stages certificatifs.

Monique manifeste un sentiment de désarroi face à la résistance de certains étudiants à entrer pleinement dans une démarche d'auto-évaluation, se sentant menacés, jugés, et exprimant quelque doute sur la sincérité de leurs formateurs. Ces stagiaires répondent à une attente de leurs enseignants-formateurs, n'entrant pas vraiment dans un processus intégré d'auto-évaluation, utile à leur développement professionnel.

Lors de ses visites de stages, Monique n'hésite pas à 'mettre la main à la pâte', pour reprendre son expression, travaillant effectivement aux côtés du stagiaire, ne se contentant pas de l'observer sans rien faire. En effet, elle estime nécessaire d'agir avec le formé, afin d'enrichir la discussion qui s'en suivra, de concrétiser et de crédibiliser ses propos et son regard de professionnelle des soins infirmiers. Elle souhaite également entrer en congruence avec le formé et 'casser l'image du prof', pour reprendre ses termes.

Quand on débarque dans les stages, on est l'école. On n'a pas une identité spécifique, donc c'est plutôt l'idée de casser cet aspect-là, pour être moi face à eux, dans mon rôle d'enseignante. J'ai l'impression que là, (...) il y a des choses qui sont possibles.

Monique considère la possession de critères intégrés d'évaluation comme une exigence, nécessaire à la concession d'une certaine autonomie à l'étudiant dans sa démarche d'auto-évaluation. Ces critères assimilés, ou ces principes négociés entre formateur et formé, demandent avant tout un respect des règles définies par l'institution de formation professionnelle (EPS). La première de ces règles est, naturellement, d'assurer la sécurité du patient.

Monique conçoit son rôle en enseignement clinique dans une tâche de soutien et de renforcement des stagiaires en formation professionnelle, voire de frein pour les étudiants qui lui paraissent aller trop rapidement, les ramenant à un niveau de réflexion qu'ils ont peut-être omis. A son avis, les 'bons' étudiants réussissent aisément à s'auto-évaluer. Ils possèdent ce regard critique qui va leur permettre de transférer leurs apprentissages dans d'autres contextes professionnels. Par contre, les étudiants en difficulté présentent, souvent, des comportements stéréotypés, à la recherche du 'juste' pour se sécuriser, ne parvenant pas à concilier théorie et pratique.

Pour Monique, l'auto-évaluation a pour finalité la prise de pouvoir de l'étudiant sur son propre fonctionnement et sur ses actions de futur professionnel des soins infirmiers. Elle doit permettre à l'infirmier, réflexif et autonome par nécessité professionnelle, de se laisser questionner effectivement et d'acquérir une stabilité intérieure lui permettant de formuler des attentes personnelles, sans avoir à passer constamment par le regard d'un autre professionnel.

Place et rôle de l'auto-évaluation : contexte institutionnel.

Pour Monique, un des buts de l'école du personnel soignant consiste à apprendre aux étudiants à s'auto-évaluer, les amenant progressivement à la responsabilité et à l'autonomie professionnelles, afin qu'ils ne soient plus tributaires des autres en permanence, leur accordant par là une sécurité tant professionnelle que personnelle. Les formateurs ont pour mission de former les étudiants à acquérir des démarches efficaces d'auto-évaluation. Bien que le processus d'auto-évaluation ne fasse pas l'objet d'une explicitation, n'étant pas vraiment formalisé institutionnellement, Monique considère

qu'il y a beaucoup d'éléments, à l'EPS, qui vont dans le sens d'une formation des stagiaires à l'auto-évaluation, notamment dans l'enseignement clinique, dans l'accompagnement pédagogique des étudiants à l'école et dans les cours par l'analyse de situations pratiques. Contrairement à sa collègue Nathalie (section 6.4.1.2), Monique estime que l'EPS propose suffisamment d'outils permettant l'acquisition d'une 'compétence' d'auto-évaluation, tels le 'cahier de stages', appelé officiellement 'bilan de progression dans le stage', l'analyse de cas concrets ou encore le journal de bord. Cependant, elle considère que cette 'compétence', mise en évidence notamment dans les 'cahiers de compétences', ne constitue pas vraiment une exigence forte de l'institution de formation professionnelle. A son avis, l'école du personnel soignant de Fribourg favorise et encourage les démarches favorables à l'auto-évaluation des stagiaires pour autant qu'elles ne remettent pas en question le 'bon' fonctionnement institutionnel. Monique souligne également le manque de culture partagée, entre enseignants-formateurs de l'EPS, en matière d'auto-évaluation des étudiants dans les situations de stages. Elle souhaiterait qu'il y ait vraiment, entre formateurs, un partage de leurs conceptions de l'auto-évaluation. Toutefois, elle reconnaît qu'institutionnellement ces échanges constituent une menace au vu des nombreuses différences, l'école ne souhaitant pas entrer dans le conflit qu'engendrerait la discussion sur la thématique de la place et du rôle attribués à l'auto-évaluation des stagiaires en formation professionnelle. Elle estime qu'il n'y a pas d'incohérences complètes, étant donné que les programmes et les outils disponibles en enseignement clinique sont identiques, bien qu'au sujet de leurs pratiques d'application, en situation de co-évaluation de stages, les formateurs ne soient pas vraiment dans la même ligne, comme l'école voudrait le laisser croire.

S'exprimant sur les enjeux liés à l'évaluation des pratiques professionnelles, Monique relève les attentes parfois contradictoires, entre enseignants-formateurs et référents de stages, qui placent le stagiaire dans une situation inconfortable.

Il y a la question des critères, il y a la question de ce qu'on dit à l'école et il y a la question de ce qui se fait dans le service. (...). Il y a (...) le service qui fait de manière contradictoire par rapport à nos critères, et là, c'est très difficile de discuter de ça avec l'étudiant, parce que (...) c'est : soit il fait juste comme l'école, en se faisant critiquer par l'équipe, soit il fait juste comme l'équipe, en se faisant critiquer par l'école.

Face à ces contradictions, Monique dit 'jouer cartes sur table', gérant avec le référent de stage et l'équipe infirmière les différences d'attentes, explicitant la responsabilité de l'école du personnel soignant (EPS) face aux critères de formation exigés, assumant les éventuelles tensions avec l'équipe en lieu et place de l'étudiant en formation qui n'a pas à être mis en situation délicate de porte-à-faux.

Le fait d'évaluer certificativement les prestations du stagiaire, lors du dernier stage de chaque année de formation, influence sensiblement l'authenticité de l'auto-évaluation de celui-là. Avoir affaire à des enseignants-formateurs qui ont, pour certains, à assumer une double posture, formative et certificative, engendre chez certains formés des stratégies, notamment celles de plaire et de répondre aux attentes supposées des formateurs.

C'est pas la même angoisse le rapport de stage, par exemple, que l'examen en stage. Alors qu'on peut se dire que l'examen en stage, c'est deux heures et (...) c'est fini. Mais c'est beaucoup plus stressant, pour eux, que le rapport de stage. La différence du regard, justement d'avoir le regard de l'école, de l'institution, c'est plus menaçant du fait des deux logiques qui peuvent être différentes [EPS et lieu du stage], dont ils pourraient faire les frais au moment de l'évaluation [certificative]. (...). C'est clair que l'aspect certificatif modifie le rapport. Un enseignement clinique sur un stage sommatif n'est pas le même qu'un enseignement clinique sur un stage formatif, bien que

l'enseignant clinique ne soit pas celui qui va certifier la pratique professionnelle, au terme de la formation.

Monique considère qu'en général les comportements des stagiaires sont très étudiants jusqu'en troisième année, pour ne devenir vraiment professionnels qu'en dernière année de formation.

En quatrième année, ils ont peut-être beaucoup plus de capacités par rapport aux connaissances qu'ils reçoivent de les projeter, de voir comment ils pourraient les utiliser différemment dans l'avenir. (...) l'aspect de l'utilitarisme (...) immédiat est un peu moins fort et il y a plus d'aspects d'utilisation à long terme.

C'est seulement en quatrième année que les stagiaires sont vraiment capables de se projeter dans l'avenir, d'aller rechercher, d'être non plus 'consommateurs' mais 'producteurs', pour reprendre les mots de Monique, sentant le moment où ils vont être seuls à porter la responsabilité.

Monique a construit son identité professionnelle dans l'interaction de son parcours de formation continue, de ses expériences professionnelles et de ses échanges avec les référents de stages et ses collègues de l'EPS.

Commentaire.

En dehors de l'habituelle 'horreur de lire du langage oral', pour reprendre ses termes, Monique atteste se retrouver parfaitement dans son portrait, n'y apportant que quelques précisions de surface, incorporées dans le texte. Elle exprime une conception de l'auto-évaluation en situation de stages associée à des dispositifs en conformité à ses démarches effectives d'enseignement clinique. A l'image de sa collègue Véronique (section 6.4.1.1), les dispositifs favorisant l'auto-évaluation, qu'elle propose aux stagiaires, se situent dans une logique d'auto-questionnement, combinée à une logique d'auto-contrôle, allant au-delà des attentes institutionnelles en la matière. Monique est une des rares personnes interrogées, avec son homologue Jacques de l'ENI (section 6.4.1.6), à situer l'autonomie du formé dans une renonciation progressive de son pouvoir de formatrice, au profit de pratiques d'auto-évaluation assumées progressivement par le stagiaire. Sa conception de l'autonomie se combine étroitement à sa conception de l'auto-évaluation, privilégiant une logique d'auto-questionnement dans la relation aux autres et demandant au formateur de se distancier d'une évaluation contrôlante.

Pour Monique, l'auto-évaluation en situation de stages, basée sur une 'compétence' réflexive soutenue institutionnellement, permet au stagiaire d'apprendre, progressivement, à mieux se connaître afin d'acquérir une confiance personnelle et professionnelle en ses capacités. Cette connaissance de soi compose un élément-clé de l'identité professionnelle en soins infirmiers, comme d'ailleurs dans d'autres 'métiers de l'humain'. La singularité de l'identité professionnelle dans les métiers de la santé se situe au niveau de la priorité accordée à la sécurité du patient, raison pour laquelle le futur infirmier doit construire ses propres critères d'analyse de sa pratique, tout en respectant les normes de la CRS. Monique fait montre de conceptions de l'auto-évaluation en liaison étroite avec son identité professionnelle d'infirmière et de formatrice en soins infirmiers.

Tout en reconnaissant qu'un des principaux buts institutionnels de la formation en soins infirmiers est de former les étudiants à la réflexivité, en les amenant à développer une capacité d'auto-évaluation de leurs pratiques professionnelles, afin qu'il acquièrent l'autonomie et la responsabilité indispensables à l'exercice de la profession infirmière, Monique regrette que l'EPS n'ait pas formalisé ses attentes en la matière.

Elle considère d'ailleurs que l'EPS, tout en encourageant la réflexivité au travers de l'auto-évaluation, ne souhaite pas que soit remise en question son fonctionnement.

Au sein du corps des enseignants-formateurs, il n'existe pas, de l'avis de Monique, de culture partagée, ni d'ailleurs de culture de formation, dans le domaine de l'enseignement clinique, encore moins dans celui de l'auto-évaluation. Bien que les enseignants aient adopté les 'outils d'auto-évaluation' de l'école du personnel soignant, ils n'en font pas un emploi appuyé sur des démarches communes. Ainsi, les pratiques divergent, chaque formateur ayant mis en place ses propres démarches d'accompagnement en enseignement clinique. Les démarches favorisant l'auto-évaluation des étudiants, décrites par Monique, sont peu dépendantes du contexte institutionnel dans lequel elle travaille, mais liées à son passé d'infirmière et à son parcours personnel de formation professionnelle.

6.4.1.4 Christine : une réflexivité profitant avant tout aux 'bons' étudiants.

(entretien 13, ENI)

Au moment de l'entretien, en mai 2001, Christine achevait sa quatrième année d'enseignement à l'école normale de Fribourg (ENI), après avoir enseigné sept ans à l'école primaire. Alors âgée de 32 ans, cette enseignante-formatrice assumait l'enseignement de la pédagogie et de la didactique générale à l'intention des étudiants de quatrième année, et de la didactique du français aux futurs enseignants de dernière année de formation initiale. Travaillant à 50 %, Christine assumait également une tâche de maître-guide pour cinq étudiants, dont elle assurait l'accompagnement de la formation pratique. Durant l'interview, Christine s'exprime avec certitude, développant ses réponses avec précision, se montrant très à l'aise face à la problématique de l'auto-évaluation en formation professionnelle.

Place et rôle de l'auto-évaluation : conceptions et pratiques.

Dans la conception de Christine, l'auto-évaluation sert avant toute chose pour l'étudiant à réguler son processus d'apprentissage, après avoir pris conscience de ses forces et de ses faiblesses. Elle souligne que l'auto-évaluation consiste en une prise de risques pouvant déstabiliser le futur enseignant, raison pour laquelle elle n'oblige pas les étudiants qui ne le souhaitent pas à prendre ce risque. Pour elle, l'auto-évaluation doit dépasser la seule réponse aux attentes du formateur, même si ce dernier questionne la pratique observée, se focalisant sur des aspects qu'il juge importants. En effet, pour Christine, il est nécessaire de centrer l'auto-évaluation sur des aspects de l'action exécutée qui lui paraissent essentiels par rapport au vécu du stagiaire. Elle souhaite que l'étudiant s'exprime autant sur les éléments de sa pratique qu'il considère 'bons' que sur ceux qu'il estime médiocres.

Je mets le doigt sur des points qui me semblent importants, non pour qu'ils me disent ce que je veux entendre, mais pour écouter ce qu'ils ont perçu de cela, c'est très différent.

(...) une bonne auto-évaluation, c'est quand l'étudiant, de lui-même, s'est rendu compte des failles, des moments où ça s'est moins bien passé [comme de ceux qui se sont bien déroulés].

C'est grâce au questionnement de son enseignant-formateur que le stagiaire arrive, progressivement, à dépasser la seule justification de ses actes professionnels, pour les analyser au travers d'une argumentation construite. Pour Christine, l'auto-évaluation en situation de stages demande au formé de prendre du recul en s'appuyant sur le regard de son formateur, afin d'établir des liens entre sa propre perception et celle

de son enseignant. Progressivement, l'étudiant acquerra une certaine aisance dans son auto-évaluation, lui permettant d'accéder à une plus grande liberté dans sa démarche d'analyse par rapport à ses formateurs. C'est graduellement, avec le temps, que le stagiaire dépassera les aspects purement affectifs de l'évaluation de sa pratique professionnelle, pour entrer dans une analyse plus pointue, permettant la formalisation de régulations.

En réalité, c'est qu'il y ait des liens entre ce que (...) j'ai pu observer et ce que l'étudiant a pu ressentir, même si ma position d'observateur va me permettre (...) de voir des choses que lui, dans l'action, ne peut pas.

(...), elle peut se faire aussi en autonomie. D'ailleurs, on le fait ainsi, mais il faut un certain recul pour pouvoir le faire, il faut se décentrer. Dans le cadre d'une auto-évaluation qui se fait lors d'un moment de pratique, c'est très difficile de se décentrer, donc la confrontation à autrui est nécessaire.

Tout en reconnaissant une part d'auto-contrôle à l'auto-évaluation, Christine situe clairement sa conception de l'auto-évaluation en situation de stages dans une logique d'auto-questionnement avant tout, relevant la distanciation et la décentration que l'évaluation de sa pratique professionnelle exige pour être pleinement aboutie. Elle reconnaît présenter une conception de l'auto-évaluation plus idéalisée que celle qui sous-tend ses pratiques habituelles en situation de co-évaluation de stages professionnels.

Forcément que l'auto-évaluation passe par l'auto-contrôle, l'auto-correction, mais elle doit aller plus loin, par une remise en question et une tentative de modifier son action.

Toutefois, les descriptions que Christine propose, sous une logique d'auto-questionnement, ne vont pas vraiment dans le sens d'un questionnement des processus et du sens donné à un projet professionnel, tel que le décrit Vial (1999b), dépassant le contrôle des procédures et le bilan des acquis de la logique d'auto-contrôle.

Pour Christine, l'évaluation de sa pratique professionnelle compose une 'compétence' essentielle à l'exercice du métier d'enseignant. Selon elle, cette réflexivité est indispensable à la progression et au développement professionnels. En début de formation professionnelle, Christine prend soin d'expliquer à chaque étudiant qu'elle suit, en tant que maître-guide, l'importance qu'elle accorde à la capacité d'auto-évaluation, précisant ses attentes en la matière. Au niveau de sa démarche, elle met, dans un premier temps, l'accent sur les sentiments, sur le ressenti du stagiaire, pour, dans un second temps, le questionner sur ses forces et ses manques. Dans la conception de Christine, l'auto-évaluation exige de l'étudiant un questionnement de sa pratique professionnelle qui doit s'effectuer non seulement en référence à des objectifs institutionnels de formation, mais également, et surtout, en se fondant sur une conscientisation de ses forces, au travers de ses propres critères de formation.

Pour Christine, l'auto-évaluation aide l'étudiant à la compréhension de son processus d'apprentissage, notamment par la visualisation de son évolution, de sa progression dans son parcours de formation. L'auto-évaluation de l'étudiant permet à Christine de donner sens à ses propres observations de formatrice. Cependant, elle reconnaît sa difficulté à établir une 'communication authentique' avec le stagiaire en formation, placé qu'il est face à des enjeux de certification. Tout comme Nathalie (section 6.4.1.2), Christine estime plus facile pour les étudiants qui débutent leur formation professionnelle d'être vrais dans leur auto-évaluation, n'ayant pas encore conscience des enjeux certificatifs qui interviendront au terme de leur parcours de formation. Pour elle, les enjeux relationnels, notamment l'asymétrie des rapports

formateurs-formés, peuvent fausser sensiblement les capacités d'auto-évaluation des étudiants.

Je trouve (...) que c'est biaisé, parce que je me rends compte que les étudiants qui le font très bien, il y a une relation d'adulte à adulte qui fait qu'ils peuvent entrer dans ce processus d'auto-évaluation. Un étudiant qui ne le fait pas bien, je ne suis pas sûre qu'il n'arrive pas [à] le faire. C'est, peut-être, simplement la relation que nous avons (...) et qui est, peut-être, difficile, de par le fait que je mets toujours le doigt sur ce qui ne va pas, qu'il a une idée d'infériorité qui fait qu'il ne peut pas avec moi.

De l'avis de Christine, les stagiaires qui parviennent à s'auto-évaluer avec lucidité et pertinence ont déjà acquis une certaine maturité. Ils sont capables de personnaliser les critères d'évaluation de l'institution. Ces étudiants ont toutefois tendance à ne relever que les aspects négatifs de leurs actions, ne voyant pas l'intérêt de s'attarder sur les aspects positifs. Pour ces formés, l'auto-évaluation est avant tout au service de leur progression et de l'amélioration de leurs pratiques professionnelles. A l'image de Nathalie (section 6.4.1.2), Christine différencie ses exigences en matière d'auto-évaluation en situation de stages, en fonction du niveau de réussite scolaire des étudiants. A plusieurs reprises, elle revient sur le fait que l'auto-évaluation s'avère facile pour les 'bons' étudiants, qui en tirent un meilleur profit que leurs collègues en difficulté d'apprentissage.

Christine reconnaît que le transfert de la théorie à la pratique n'est pas aisé pour nombre d'étudiants, qui peinent à adopter des stratégies d'enseignement-apprentissage dépassant la seule transmission de connaissances.

Dans sa pratique, Christine évite d'intervenir durant le temps d'auto-évaluation de l'étudiant, afin de ne pas le perturber par des éléments qu'il pourrait prendre pour des jugements, biaisant par là la communication.

J'essaie de séparer le temps d'auto-évaluation du temps où (...) je dis ce que j'ai observé (...). J'essaie de séparer, pour bien montrer que je ne veux pas entrer dans de la confrontation, (...).

Place et rôle de l'auto-évaluation : contexte institutionnel.

De l'avis de Christine, l'école normale I de Fribourg accorde une certaine importance à la maîtrise, par le futur enseignant primaire, d'une réflexivité de l'action professionnelle. Pour Christine, l'enseignant qui ne possède pas cette 'compétence' n'évolue pas dans son métier. Cependant, elle reconnaît se trouver dans une impasse quant à la certification de cette capacité d'auto-évaluation.

[Parlant de la capacité d'auto-évaluation de l'étudiant] (...), c'est une 'compétence' indispensable. En même temps, c'est une utopie de vouloir l'évaluer.

En effet, de l'avis de Christine, le fait d'avoir à évaluer certificativement la 'compétence' d'auto-évaluation de l'étudiant, au terme de sa formation professionnelle, n'est pas vraiment pertinent, étant donné les biais relationnels engendrés par les relations de pouvoir, présentes lors de l'examen de 'pédagogie pratique'. Christine estime ne disposer d'aucun moyen pour évaluer objectivement la 'compétence' d'auto-évaluation des stagiaires.

(...), je suis toujours mitigée. Je trouve que c'est tendancieux, ça peut être biaisé par notre relation : « Qu'est-ce que j'évalue ? ... notre relation qu'on a établie ? ... le fait que l'élève se sente agressé parce qu'il est en échec ? ... ou est-ce que j'évalue réellement l'auto-évaluation ? ... ».

Christine reconnaît un certain désarroi lorsqu'elle a affaire à des étudiants qui ne ciblent pas vraiment leurs lacunes dans leur auto-évaluation, notamment lorsque ces manques touchent aux attentes de formation, définies par l'institution dont elle est garante.

(...), quand les étudiants ne mettent pas le doigt sur des aspects qui doivent être améliorés, ça me pose problème. Je me rends compte que l'autonomie n'est pas toujours là, car j'ai des attentes institutionnelles, (...).

Bien que l'institution ait fourni des outils (dossier d'apprentissage, entretien de co-évaluation, grille de certification de la pratique professionnelle...), pour Christine, il n'existe pas, au sein du corps des formateurs de l'école normale, de culture partagée en matière d'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages. Pour elle, les démarches des maîtres-guides sont multiples, diverses, voire contradictoires. Christine estime l'échange sur leurs conceptions et pratiques réciproques nécessaire au vu de l'importance que l'ENI accorde à l'auto-évaluation, tout en souhaitant ne pas voir aboutir ce partage conceptuel à une formalisation normative de pratiques prescrites institutionnellement.

(...), je sais que certains collègues sont contre [une culture partagée en matière d'auto-évaluation], car ils sont en décalage avec l'institution. Dans un sens, je ne sais pas qui a raison ; quelque part, ils amènent aussi quelque chose d'autre. Si ça devait se faire, ça serait nécessaire que ces personnes-là puissent vraiment expliciter leurs conceptions, et qu'elles n'aient pas le sentiment qu'elles doivent se référer à une norme institutionnelle.

Christine estime que son institution a une faible influence sur ses conceptions en matière d'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages. Elle dit avoir construit son identité professionnelle avant tout au travers de divers cours de formation continue, de sa formation en sciences de l'éducation à l'université de Genève, de son expérience professionnelle d'enseignante primaire et d'enseignante-formatrice à l'école normale I.

Commentaire.

Christine estime son portrait en congruence avec ses conceptions actuelles de l'auto-évaluation. Elle reconnaît se situer, aujourd'hui, assez peu dans la confrontation ou dans l'argumentation, et cibler plutôt l'auto-évaluation sur les divers choix effectués par l'étudiant au moment de sa pratique professionnelle.

Constitutive de l'identité professionnelle en enseignement, aussi bien que dans d'autres professions à caractère réflexif, l'évaluation de sa pratique compose, de l'avis de Christine, une 'compétence' au développement de laquelle l'école normale d'enseignants primaires (ENI) accorde une importance particulière. Bien qu'elle considère la maîtrise d'une capacité réflexive essentielle à l'exercice du métier d'enseignant, Christine ne rejoint pas le règlement de l'école normale I qui, à son avis, s'échine inutilement à vouloir en évaluer la maîtrise au terme de la formation initiale, faisant fi des nombreux biais générés par cette certification. Ses conceptions de l'auto-évaluation peuvent être jugées en lien avec son identité d'enseignante-formatrice, sur laquelle l'ENI n'a eu que peu d'influence.

Il est intéressant de relever le fait que, pour Christine, l'auto-évaluation profite avant tout aux étudiants ayant de la facilité dans leurs études, alors que les stagiaires en difficulté peinent à dépasser les justifications 'à tout prix' de leurs actes, usant de stratégies d'évitement de toute prise de conscience critique et déstabilisante. A l'image de sa collègue Annie (section 6.4.1.5), Christine ne demande pas à tous les étudiants de s'auto-évaluer en situation de co-évaluation de stages. Elle leur propose d'autres moments ainsi que différents outils d'analyse de leurs pratiques professionnelles. Dans

cette optique, elle a notamment mis en place une individualisation et une différenciation en matière de pratique réflexive.

Christine exprime une conception de l'auto-évaluation située au cœur d'une logique d'auto-questionnement qu'elle considère plus idéalisée que ses pratiques effectives, reconnaissant que la construction d'une praxis n'est pas chose aisée pour le stagiaire en formation, souvent plus enclin, dans son action professionnelle, à lorgner du côté des recettes plutôt que de faire appel à la théorie et à la pratique réflexive.

Pour Christine, il n'existe pas vraiment de culture de l'auto-évaluation, partagée entre formateurs, au sein de l'école normale. Les démarches favorisant l'auto-évaluation des étudiants, qu'elle explicite dans son entretien, sont prioritairement construites dans l'interaction avec sa collègue Annie (section 6.4.1.5) et non sujettes à une quelconque influence institutionnelle. A ce propos, il est intéressant de souligner la distinction que Christine opère entre les conceptions de l'auto-évaluation développées par les maîtres-guides de dernière année de formation, appelés à évaluer sommativement leurs étudiants lors de plusieurs stages et à certifier leur 'compétence' d'auto-évaluation lors de l'examen de 'pédagogie pratique', et celles qu'elle partage avec sa collègue Annie, toutes deux maîtres-guides pour les étudiants de quatrième année, évaluant formativement leurs étudiants. Bien qu'elle n'ait pas affaire à l'évaluation sommative des stages et à la certification de la capacité des stagiaires à l'auto-évaluation de leurs pratiques professionnelles, Christine exprime néanmoins des difficultés dans l'instauration d'une 'communication authentique', spécifiquement avec les étudiants en difficulté d'apprentissage.

6.4.1.5 Annie : un outillage complexe pour se questionner et expliciter sa pratique.

(entretien 15, ENI)

L'interview d'Annie a été réalisée alors qu'elle était au bénéfice d'une décharge-horaire, équivalente à un mi-temps d'enseignement, pour planifier, avec d'autres formateurs de l'école normale I, les plans d'études et les programmes de formation de la haute école pédagogique de Fribourg (HEP), alors encore en gestation en 2001. Annie a commencé sa carrière professionnelle par 27 années d'enseignement à l'école primaire, suivie de 14 ans en tant qu'enseignante-formatrice à l'école normale I de Fribourg. Elle a notamment participé à la formation continue et au recyclage des enseignants, ainsi qu'à la création de moyens d'enseignement du français, pour la partie francophone de la Suisse. L'année qui a précédé l'entretien, Annie assurait l'enseignement de la didactique générale et de la didactique du français, tout en accompagnant un groupe de stagiaires en formation professionnelle pratique. Agée alors de 46 ans, elle est passée progressivement, entre les années 1999 et 2001, d'un temps complet d'enseignement à un 60 % d'activité professionnelle. Très prolixe durant l'entretien, Annie explicite et exemplifie dans le détail, avec une systématique remarquable, chacune de ses réponses.

Place et rôle de l'auto-évaluation : conceptions et pratiques.

Annie conçoit avant tout l'auto-évaluation en situation de stages comme un outil de formation au service du développement d'une 'compétence' professionnelle, permettant de reconnaître ses forces et ses faiblesses afin de réguler ses apprentissages. Selon elle, l'auto-évaluation doit permettre à l'étudiant de progresser vers l'autonomie, n'ayant aucunement pour fonction de répondre à ses attentes de formatrice. Pour Annie, s'auto-évaluer, c'est assumer des responsabilités dans sa formation, prenant en charge ses apprentissages. En ce sens, elle souligne que la finalité de l'auto-évaluation, en formation, est une prise de conscience de ce qui se passe dans les apprentissages,

favorisant la progression et le développement des compétences professionnelles de l'étudiant. Annie estime sa conception, en matière d'auto-évaluation, correspondre à sa pratique d'accompagnement des étudiants en stages, tout en ajoutant que, d'une situation à l'autre, les expériences se concrétisent différemment.

Annie ne demande pas au stagiaire de réaliser une évaluation de son action directement après une visite de stage. Elle considère ce moment peu favorable à l'accomplissement d'une évaluation de sa pratique professionnelle. Pour elle, les conditions ne sont alors généralement pas réunies pour qu'une auto-évaluation puisse s'effectuer sereinement, notamment par le manque de temps, par le biais d'une position asymétrique dans un entretien tripartite, en présence du maître de stage, et par le manque de recul et de décentration, nécessaires à une analyse pertinente de son action professionnelle.

L'étudiant n'a pas pris de la distance, il n'a pas de recul par rapport à ce qui vient de se passer, il est sous le coup d'une émotion.

Il y a, en plus, le biais du maître de stage qui est là : soit que les relations sont bonnes, on se rencontre bien à trois et nous pouvons être transparents ; soit on sent qu'il y a une espèce de tension entre le maître de stage et le maître-guide, ou [entre] le maître de stage et l'étudiant. Les choses ne peuvent pas se faire de manière saine et constructive.

Pour Annie, il vaut mieux que l'étudiant réalise une auto-évaluation en ayant pris le temps nécessaire pour conduire une réflexion sur la base d'un questionnement qu'elle lui propose avant sa visite de stage, à l'image de la pratique de Véronique (section 6.4.1.1). Elle pense qu'il est bon que l'étudiant s'accorde ce temps de réflexion individuelle, avant de confronter son point de vue à celui de ses formateurs.

Quand j'arrive en stage, je connais à peu près sur quoi ils veulent mettre l'accent. Je leur demande : « Dans l'activité que tu vas présenter, sur quoi est-ce que tu aimerais que je fasse mon observation ? Qu'est-ce que tu as envie de mettre en œuvre dans ce moment-là ? Est-ce que tu sais déjà sur quoi tu aimerais faire des commentaires par après ? » (...). J'ai éliminé complètement cette idée de passer en revue toute une série de critères qu'on a dans une liste (...). Je trouve ça complètement inutile, par rapport aux expériences que j'ai faites ces deux dernières années. A un certain nombre de reprises, j'ai trouvé que c'était du bavardage, sans élément qui se construisait vraiment, au niveau de l'apprentissage.

Souvent, je demande à l'étudiant, lorsqu'il a pris un peu de temps pour repasser son film dans la tête, d'évoquer trois aspects qu'il a envie d'évoquer et sur lesquels il aimerait qu'on s'arrête les trois. J'estime qu'on est partenaires à ce moment-là. (...). On commente, on partage une partie de nos impressions. (...). On échange sur la pratique qu'on a pu observer. Mais ça n'est pas un moment où on lui dit : « (...), donne-nous un miroir de ce que tu sais faire et de ce que tu ne sais pas faire ! ».

Avant de solliciter l'étudiant dans l'évaluation de son action professionnelle, Annie lui propose donc de mener une réflexion personnelle, fondée sur un questionnement large qu'elle lui soumet. Elle le rencontre ensuite en entretien de co-évaluation, lui demandant alors de s'auto-évaluer, de 'verbaliser, de mettre en mots', pour reprendre ses termes, un certain nombre d'éléments ayant trait à ses pratiques en stages. Elle propose également aux étudiants de confronter, entre eux, leurs impressions, à l'aide d'écrits et de schématisations diverses.

Je trouve que c'est dix fois plus efficace, on va beaucoup plus loin, on fait des choses beaucoup plus intéressantes. Je n'ai plus ces moments où l'étudiant essaie de me dire : « Est-ce que je t'ai bien dit ce que tu voulais m'entendre dire ? ». Par contre, j'ai des étudiants qui posent des questions, qui mettent vraiment en évidence leurs faiblesses, qui n'ont pas peur de parler des difficultés qu'ils rencontrent, qui cherchent des aides.

Je pense que les pratiques d'auto-évaluation facilitent les apprentissages et le développement des compétences. Elles peuvent également avoir d'autres effets, au niveau de l'estime de soi. Depuis que je suis maman, je suis très sensible à ce développement et je crois que mes réflexions de mère influencent (...) ce que je souhaite voir se développer chez les étudiants.

Dans ce type d'échanges, Annie trouve une authenticité qu'elle n'a pas lors d'un entretien réalisé directement après une observation en situation de stages. La relation qu'elle établit alors avec l'étudiant, ou le groupe d'étudiants, lui permet de construire la formation en partenariat, hors de tout contexte émotionnel. Pour Annie, cette confrontation aux autres, collègues-stagiaires, maîtres de stages et enseignants-formateurs, est une condition d'une auto-évaluation aboutie de la pratique.

Tout comme sa collègue Christine (section 6.4.1.4), avec laquelle elle travaille étroitement dans l'accompagnement des stagiaires en quatrième année de formation à l'école normale I, Annie estime qu'une auto-évaluation faite sur la base de critères institutionnels, définis dans une grille d'évaluation de la pratique professionnelle, manque d'authenticité et de spontanéité.

(...), ils prennent les critères les uns après les autres : « Les aspects comportementaux : je dois dire quelque chose sur mon contact, je dois dire quelque chose sur ma manière de communiquer, je dois dire quelque chose sur ma manière d'animer... ». Parfois, ça n'est pas du tout pertinent par rapport à ce qui s'est passé dans la leçon. Ils passent quand même leurs 'trucs' en revue, prenant les points les uns après les autres. Je suis (...) absolument persuadée que ces moments-là sont complètement gratuits, (...).

Pour parer à ce manque d'authenticité, Annie a élaboré, avec sa collègue Christine (section 6.4.1.4), un cahier de stages dans lequel figurent une série de consignes propres à chaque stage, une description d'outils d'auto-évaluation divers, tels le portfolio ou le bilan de stage, ou encore l'énoncé de conseils concernant les aspects relationnels à mettre en place avec le maître de stage et les élèves. Avant chaque stage, Annie prend soin d'expliquer à ses étudiants son rôle, ses attentes et le sens qu'elle donne à l'auto-évaluation en situation de stages. Elle leur demande également de formuler leurs attentes et leurs besoins en matière de formation professionnelle pratique, ainsi que de fixer leurs objectifs personnels et de nommer les défis qu'ils souhaitent relever durant le stage. Au terme de chaque stage, Annie impose aux étudiants de synthétiser leurs observations, leurs remarques, leurs commentaires et leurs auto-évaluations dans un bilan de stage de quelques pages. Elle leur accorde une liberté totale quant au contenu de ce bilan et à la manière de le rédiger.

Je trouve que c'est infiniment plus riche [que l'auto-évaluation à chaud après une visite de stage] car ils ont pris de la distance. (...). Ils ne sont pas en train de prendre en compte les 45 minutes d'enseignement durant lesquelles on les a observés, (...). Je pense que dans la profession, on va rarement se poser des questions sur les 45 minutes qui ont précédé..., c'est plutôt sur des périodes qu'on fait une pratique réflexive, et ça, je trouve que c'est beaucoup plus significatif.

A la lecture de ce passage de son portrait, Annie assure que les idées de base sont toujours présentes, bien que leur concrétisation s'avère, aujourd'hui, différente.

Annie situe l'auto-évaluation en situation de stages dans une logique d'auto-questionnement, au service de la construction d'apprentissages signifiants pour le formé. Par l'intermédiaire de cette réflexivité, elle souhaite que l'étudiant se questionne effectivement, en prenant du recul, en se distanciant de sa pratique et en se décentrant, afin de se situer dans son parcours professionnel, notamment par la mise en évidence de ses forces, par l'identification de ses manques et besoins, par la formulation d'objectifs personnels de formation, par l'élaboration de régulations en vue d'améliorer ses

pratiques, ou encore, par le questionnement de ses conceptions du métier d'enseignant : « *Qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Quel est mon rôle ?* ». Annie conçoit sa tâche de formatrice en enseignement dans une aide à la 'reconstruction' et à la 'recréation', selon ses propres termes, d'outils qui seront utiles au stagiaire pour améliorer ses pratiques en situation de stages professionnels.

En formation initiale, Annie n'envisage pas que l'auto-évaluation de l'étudiant puisse déjà se réaliser en autonomie. Pour elle, à ce stade de leur formation professionnelle, les étudiants doivent être guidés. Ils doivent alors se confronter régulièrement à leurs pairs et au regard de leurs formateurs, ce passage par l'hétéro-évaluation étant indispensable au processus d'auto-évaluation. Pour Annie, l'autonomie ne peut être acquise qu'au terme d'une longue expérience professionnelle, conduisant à l'expertise, bien que, récemment, certains étudiants lui aient prouvé le contraire.

Annie ne formalise pas de contrat de formation avec les étudiants qu'elle accompagne, en tant que maître-guide, dans leurs pratiques professionnelles. Toutefois, elle demande au stagiaire et au maître de stage de contresigner, dans le 'cahier de stages' de l'étudiant, l'énonciation de leurs attentes respectives. Annie reconnaît ne plus demander, aujourd'hui, cette formalisation écrite des attentes, mais accorder une importance particulière à la construction d'un partenariat, entre le stagiaire, son maître de stage et elle-même.

Place et rôle de l'auto-évaluation : contexte institutionnel.

Annie situe l'auto-évaluation au cœur de la fonction formative de l'évaluation, se refusant à la placer également dans une fonction de certification, comme le demande son institution. Elle reconnaît être dans une position confortable, n'ayant plus affaire à des étudiants de dernière année de formation que leurs enseignants-formateurs doivent évaluer sommativement à la plupart des stages, certifiant leur 'compétence' d'auto-évaluation lors de l'examen de 'pédagogie pratique'.

Tout ce qui est au niveau de l'auto-évaluation et lié à du certificatif, j'aurais envie de dire : « A la poubelle ! », parce que c'est complètement biaisé. C'est dans ce sens qu'ils disent : « Est-ce que c'est bien ce que tu veux entendre ? ». Quand ils le disent, ça prouve qu'ils sont encore conscients du fait qu'ils nous jouent une petite scène, pour ce moment-là.

Selon Annie, à l'image de sa collègue Christine (section 6.4.1.4), l'évaluation certificative de la capacité d'auto-évaluation du stagiaire ne sert à rien car elle est totalement faussée, notamment par le fait que l'étudiant, souhaitant avant tout obtenir son diplôme, a tôt fait de répondre aux souhaits de ses évaluateurs.

Annie se refuse à imposer aux stagiaires des modèles et des listes de compétences qui seraient ceux de référence définis par l'institution, en l'occurrence les enseignants-formateurs de l'école normale d'enseignants primaires (ENI). Au contraire, elle considère que sa tâche de formatrice doit être au service des étudiants, mettant en place des conditions d'apprentissages signifiants qui favorisent l'émergence de leurs représentations du métier d'enseignant et de leurs compétences professionnelles, se fondant notamment sur des critères d'évaluation qu'ils ont co-construits avec leurs formateurs.

(...), je ne suis pas toujours très à l'aise pour imposer quelque chose, en disant : « C'est le modèle, c'est la référence ! ». Je leur dis qu'ils doivent se construire à travers différentes rencontres et qu'ils doivent, petit à petit, se constituer leur profil d'enseignant.

Annie n'envisage pas la nécessité de mettre en place une formation spécifique des étudiants à l'auto-évaluation. A son avis, la formation à l'auto-évaluation s'effectue progressivement dans les divers modules de formation (bilans de stages, groupes d'analyse de la pratique...), grâce aux outils d'auto-évaluation (portfolio, journal de bord, vidéoscopie...) proposés par les enseignants-formateurs, ainsi que dans les stages.

Annie estime qu'une culture partagée en auto-évaluation, au sein du corps des formateurs de l'ENI, existe en partie, s'étant progressivement constituée dans les échanges réguliers entre maître-guides. Toutefois, elle reconnaît qu'une véritable culture commune, concernant la formation en enseignement dans sa globalité, reste encore à construire. Elle souligne cependant que ce cheminement est laborieux face aux multiples conceptions de la formation en enseignement, développées par les formateurs de l'école normale I.

Je pense qu'il y a des choses qui doivent se faire, dans l'institution, avec des référents extérieurs. J'ai l'impression que, pour notre culture commune, pour la constitution des équipes, il y a des choses qui doivent se faire, là, selon nos besoins. (...). Sous 'auto-évaluation', j'aurais envie de faire des choses, mais pas sous n'importe quel dispositif.

Ainsi, s'exprimant sur la mise en place d'une formation spécifique des formateurs à l'auto-évaluation, Annie estime nécessaire qu'elle se réalise, s'édifiant sur la base des conceptions et des pratiques de chaque membre de l'institution.

Annie dit avoir construit son identité professionnelle au travers de son parcours professionnel, de ses nombreuses expériences d'enseignante primaire et de formatrice à l'école normale I de Fribourg, de sa formation continue et de ses échanges réguliers avec ses collègues.

Commentaire.

La lecture de son portrait conduit Annie à formuler certaines observations et à apporter quelques précisions, incorporées dans le texte du portrait ainsi que dans le commentaire suivant.

C'est un sujet passionnant. La lecture de ces quelques pages m'oblige à me questionner, à me re-positionner...

Annie explicite dans le détail des conceptions d'auto-évaluation situées au cœur d'une logique d'auto-questionnement avant tout, n'accordant à la logique d'auto-contrôle qu'une portion congrue de mise en évidence, par le stagiaire, de ses forces et faiblesses, en vue de la régulation de son processus d'apprentissage. Outil de questionnement et d'explicitation de la pratique professionnelle de l'étudiant en situation de stages, l'auto-évaluation est, pour Annie, au service d'une compétence professionnelle à associer à la notion de praticien réflexif. Tout comme sa collègue Christine (section 6.4.1.4), elle reconnaît que la certification de la capacité d'auto-évaluation de l'étudiant, lors de l'examen de 'pédagogie pratique', s'avère inutile, du fait qu'elle est sensiblement biaisée par des relations dissymétriques de pouvoir, liées à la situation elle-même d'évaluation. Du reste, de l'avis d'Annie, l'auto-évaluation de l'étudiant, en situation de stages, fait partie de la fonction formative de l'évaluation, et non pas de sa fonction certificative. En ce sens, elle n'approuve pas la certification de la capacité d'auto-évaluation du stagiaire, institutionnellement exigée au terme de la formation à l'enseignement primaire.

Tout en insistant sur les finalités d'autonomie et de responsabilité professionnelles de la formation en enseignement, auxquelles l'analyse de la pratique professionnelle participe activement grâce à l'auto-évaluation, Annie ne situe pas

l'autonomie du formé dans une renonciation progressive à son pouvoir de formatrice au profit d'une pratique réflexive assumée graduellement par le formé. Au contraire, elle conçoit son rôle de formatrice dans une guidance étroite de l'apprenant, étayant son processus de formation professionnelle. Très présente aux côtés de l'étudiant, Annie fait preuve d'un certain 'maternage', n'accordant au formé qu'une marge de liberté limitée dans ses apprentissages, privilégiant un rapport scolaire d'accompagnement de la formation pratique. Ainsi, les conceptions et les démarches favorisant l'auto-évaluation des étudiants, qu'elle décrit, peuvent être estimées liées prioritairement à son identité professionnelle d'enseignante primaire, profession qu'Annie a exercée durant 25 années dans les classes des premiers degrés de la scolarité primaire, ainsi qu'en partie à son identité de formatrice en enseignement, construite à l'école normale I de Fribourg, dans l'interaction avec ses collègues formateurs.

Annie propose aux stagiaires des dispositifs d'auto-évaluation quelque peu distincts de ceux de la majorité de ses collègues de l'ENI, notamment parce qu'elle ne demande pas aux étudiants de s'auto-évaluer en situation de co-évaluation de stages, tout comme elle ne s'appuie pas sur les critères et les outils institutionnels, dont elle avait pourtant participé à l'élaboration, préférant faire usage de nombreux autres outils qu'elle a progressivement construits de son côté, en partie avec sa collègue Christine (section 6.4.1.4). Annie reconnaît une faible influence de l'école normale d'enseignants primaires (ENI) sur ses conceptions et les démarches d'auto-évaluation qu'elles proposent aux étudiants, estimant la culture d'établissement en la matière en partie présente au sein du corps des formateurs, mais non la culture de formation en auto-évaluation, qu'elle considère encore à construire.

6.4.1.6 Jacques : un jugement métacognitif.

(entretien 18, ENI)

Enseignant primaire de formation de base, Jacques a commencé son activité professionnelle en tant qu'instituteur à temps partiel, tout en poursuivant des études de pédagogie à l'université de Fribourg. Agé de 35 ans au moment de l'entretien, en juin 2001, il assumait alors des tâches de maître-assistant à l'université, pour un 50% de son taux d'activité, et d'enseignant de pédagogie à l'école normale cantonale I de Fribourg, pour l'autre 50 % de son taux d'occupation professionnelle. Dans son cahier des charges à l'ENI, Jacques avait notamment pour mission d'accompagner, dans leur formation pratique, plusieurs futurs maîtres primaires. Durant l'entretien, Jacques s'exprime avec précision, condensant ses réponses en faisant appel à la conceptualisation par de fréquents apports théoriques.

Place et rôle de l'auto-évaluation : conceptions et pratiques.

Dans la conception de Jacques, l'auto-évaluation doit avant tout permettre au futur enseignant de progresser dans l'autonomie et de réguler son processus d'apprentissage.

Par rapport à l'auto-évaluation, ce qui m'intéresse est de voir si l'avion monte, en gardant un certain cap. L'auto-évaluation est ce qui permet à l'avion de monter, et les critères sont ce qui permet de garder le cap, plus ou moins.

L'auto-régulation est quelque chose de constant, dès le plus jeune âge, qu'on demande de verbaliser, de formaliser, dès qu'on se trouve en formation. Après toute activité, on le fait.

Jacques exprime une conception de l'auto-évaluation centrée essentiellement sur un auto-contrôle des procédures, passant par la description des actions professionnelles

et leur analyse en fonction d'objectifs et de critères, fixés, d'une part, par l'institution de formation professionnelle dont l'enseignant-formateur est le représentant, et construits, d'autre part, par le stagiaire lui-même. Pour Jacques, s'auto-évaluer, c'est avant tout 'mesurer' la distance entre ce que le stagiaire avait prévu de réaliser et ce qu'il a réellement effectué. Il s'agit, pour l'étudiant, de présenter à ses formateurs la lecture qu'il fait de ses pratiques d'enseignement. Jacques définit l'auto-évaluation comme une prise de conscience, par le formé, de ses actions, suivie d'une évaluation, d'un jugement nécessitant recul et distanciation. Il estime sa conception être en congruence avec ce qu'il met en œuvre à l'intention des étudiants qu'il accompagne comme maître-guide.

C'est nécessaire de ne pas cacher la réalité. J'essaie davantage que l'étudiant prononce son propre jugement, plutôt que (...) d'arriver avec le mien. Je pense que cet acte de reconnaissance est fondamental. Si la personne n'admet pas qu'il lui reste encore du chemin, on ne va pas pouvoir l'aider à avancer. Il faut reconnaître ce qu'il reste encore à faire ; il ne s'agit pas de dire que c'est nul. (...). Si c'est un simple constat, très aseptisé, distant : non...

Pour les aider à s'auto-évaluer, (...) je pars de l'idée que l'auto-évaluation existe de toute façon sous forme de jugement de ce qui s'est passé. La difficulté est la distorsion entre : « ce que je suis capable de percevoir de la réalité, ce que je reconstruis dans ma tête et quel est le jugement que je donne par rapport à des critères que je me suis appropriés. » (...). Le transfert, entre ce qui a été vu et le jugement que je porte, (...) appartient au stagiaire.

Proposant une conception de l'auto-évaluation avant tout cognitive, Jacques n'en souligne pas moins le fait que tout apprentissage s'inscrit également dans une logique affective qu'il convient de circonscrire.

Pour Jacques, la confrontation au formateur et au maître de stage s'avère utile, mais non indispensable pour l'étudiant, qui doit, finalement, être capable de s'auto-former, une fois l'outil d'auto-évaluation bien intégré. Il considère l'auto-évaluation comme un moyen d'améliorer sa pratique et comme un outil au service de l'intégration de nouvelles connaissances. Processus dynamique de formation, l'auto-évaluation doit conduire à l'autonomie, que Jacques lie aux notions de maîtrise et d'expertise professionnelle. Il prend du temps pour expliciter aux stagiaires le sens de l'auto-évaluation, qu'il considère comme faisant partie intégrante du métier d'enseignant.

Jacques insiste sur la capacité du stagiaire à décrire ses actions, à 'reconstruire le réel', selon son expression. A son avis, l'appropriation des critères d'auto-évaluation constitue, pour l'étudiant, une difficulté importante, d'autant que beaucoup de critères sont implicites et diffèrent d'un enseignant à l'autre. Le formateur et le maître de stage ont donc à expliciter au stagiaire leurs critères d'auto-évaluation. Comparant l'enseignant au musicien, Jacques estime qu'un expert capable d'auto-évaluation doit pouvoir exprimer d'autres jugements par rapport à son activité professionnelle et, finalement, s'imaginer d'autres critères possibles pour 'mesurer' ses performances.

Place et rôle de l'auto-évaluation : contexte institutionnel.

Constituée par les enseignants-formateurs de l'ENI, l'institution de formation professionnelle en enseignement primaire attend de chaque étudiant qu'il acquiert une 'compétence' d'auto-évaluation en vue de développer son autonomie. Inclue dans l'évaluation sommative, cette 'compétence' d'auto-évaluation du futur instituteur est examinée certificativement au terme de la formation professionnelle. Jacques souhaiterait cependant que l'auto-évaluation soit associée à l'évaluation formative. Il relève néanmoins la difficulté que rencontre le maître-guide, devant assumer une double tâche de formateur et d'évaluateur. Jacques reconnaît que cette juxtaposition de deux

fonctions d'évaluation, formative et certificative, fait partie intégrante du processus de formation. Pour lui, la relation de confiance, s'établissant entre le formé et son maître-guide, de même que l'explicitation claire des rôles réciproques, permettent de parer à d'éventuels biais dus à la dissymétrie des statuts et à la double casquette du mentor. En ce sens, Jacques établit un contrat avec le stagiaire dont il assure l'accompagnement de la formation pratique. Ce contrat comprend l'indication des compétences à acquérir en fin de formation, avec, entre autres, la mise en évidence de la 'compétence' d'auto-évaluation, explicitée au travers de la notion de praticien réflexif. Pour Jacques, l'évaluation de sa pratique professionnelle compose une 'compétence' prioritaire du futur enseignant, lui permettant d'en acquérir d'autres.

Jacques reconnaît que l'institution de formation professionnelle à laquelle il appartient recommande le développement de l'auto-évaluation à l'intention des stagiaires. Toutefois, cette demande reste diffuse dans sa prescription, aucune indication n'étant donnée dans le plan d'études concernant une sollicitation à l'auto-évaluation. Pour Jacques, l'encouragement à l'auto-évaluation est d'abord le fruit d'une réflexion générale sur la formation professionnelle menée entre collègues, l'auto-évaluation en situation de stages constituant un outil de formation à promouvoir, considéré d'importance par l'ensemble des formateurs. Cependant, bien qu'il y ait un consensus, entre enseignants-formateurs, quant à la nécessité de développer chez les étudiants une 'compétence' d'auto-évaluation, Jacques estime qu'il n'existe pas vraiment de culture partagée en la matière, les conceptions des différents formateurs (maîtres-guides et didacticiens disciplinaires) étant multiples. Selon lui, les dispositifs d'auto-évaluation, proposés aux stagiaires par les enseignants-formateurs, divergent essentiellement en fonction de leurs parcours de formation professionnelle, de leurs expériences et de leurs convictions personnelles.

[S'exprimant à propos de l'auto-évaluation en situation de stages] *Tout le monde est d'accord d'en faire, mais chacun va faire sa propre cuisine.*

Durant son entretien, Jacques exprime une série de recommandations à l'égard de l'institution professionnelle dont il est membre. Notamment, pour lui, le rôle de l'institution consiste à définir un faisceau de critères et à les rendre explicites pour les stagiaires. Ces critères sont d'importance puisqu'ils déterminent la réussite des étudiants en leur permettant l'accès à l'autonomie professionnelle, à la capacité d'agir seuls. Jacques s'explique longuement, à plusieurs reprises, sur le mentorat entre maître-guide et stagiaire, notamment sur la relation de complicité nécessaire à un climat de confiance, facilitant l'expression d'une auto-évaluation aboutie. Par contre, il reconnaît que la connivence, induite par le mentorat, peut entraîner une sorte de 'verrouillage externe', selon son expression ; un barrage qui entraîne une mise à l'écart des autres formateurs, didacticiens et maîtres de stages.

Jacques situe les conceptions institutionnelles du métier d'enseignant entre les valeurs et les critères. Il juge l'école normale d'enseignants primaires responsable de cette construction conceptuelle, qu'il appelle 'déclaration d'intentions' de l'institution de formation professionnelle.

Le but de la formation pratique est de plonger l'étudiant dans cette réalité, en s'appropriant, à travers l'expérience, les conceptions [du métier diffusées par l'institution de formation professionnelle].

De l'avis de Jacques, les conceptions institutionnelles du métier d'enseignant sont implicites, portées par les enseignants-formateurs qui composent l'institution de formation professionnelle. Il regrette cependant que le pouvoir politique ait mis en place

un dispositif éducatif cantonal qui, en quelque sorte, musèle la réflexion en matière d'auto-évaluation et d'évaluation dans sa globalité.

On sait bien que le système éducatif mesure son efficacité autour de l'échec, de la sélection. On est dans un paradoxe, de se dire qu'on est dans une institution qui valorise la collaboration, la réussite. D'un autre côté, on ne donne pas les moyens aux formateurs de prendre certaines journées pour discuter de ces conceptions-là. C'est une appropriation personnelle de mon image de l'institution, ou de ce qu'elle devrait être.

Jacques estime avoir construit son identité professionnelle dans son parcours de formation et ses expériences professionnelles d'enseignant primaire, de formateur à l'ENI et de maître-assistant au département des sciences de l'éducation de l'université de Fribourg, ainsi que dans ses échanges avec ses collègues de l'école primaire, de l'école normale et de l'université.

Commentaire.

A la lecture de son portrait, Jacques n'apporte pas de commentaires particuliers, considérant celui-ci en concordance avec ses conceptions actuelles en matière d'auto-évaluation.

Jacques exprime une conception de l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages, associée à des pratiques de supervision et essentiellement envisagée dans une logique d'auto-contrôle des procédures d'apprentissage. Outil au service de l'intégration de nouvelles connaissances et du développement d'une 'compétence' réflexive, l'auto-évaluation se fonde, selon lui, sur l'appropriation, par le stagiaire, des critères institutionnels et de ses propres critères, en vue du développement de son autonomie professionnelle. Grâce à l'acquisition d'une capacité d'auto-évaluation de son action, le futur enseignant primaire devient, progressivement, capable d'auto-formation. Positionnant clairement l'auto-évaluation dans une métacognition, faisant appel aux mouvements d'auto-évaluation décrits par Campanale (1997) (section 1.2), Jacques n'exprime pas de conceptions de l'auto-évaluation situées dans une logique d'auto-questionnement des processus d'apprentissage.

Jacques est une des rares personnes interrogées, avec son homologue Monique de l'école du personnel soignant de Fribourg (section 6.4.1.3), à situer l'autonomie du formé dans une renonciation progressive de son pouvoir de formateur, au profit de pratiques d'auto-évaluation assumées progressivement par le stagiaire. Sa conception de l'autonomie se combine étroitement à sa conception de l'auto-évaluation, privilégiant une logique d'auto-contrôle dans la relation aux autres et demandant au formateur de se distancier de ses propres jugements. Parlant d'auto-formation dans une optique d'auto-gestion, d'indépendance, Jacques ne rejoint pas les définitions de l'autonomie décrites précédemment (section 6.3.2.3).

Jacques fait montre de conceptions et de démarches favorisant l'auto-évaluation de ses étudiants en liaison étroite avec son identité professionnelle d'enseignant, de chercheur en éducation et de formateur en enseignement primaire ; identité professionnelle qui se fonde essentiellement sur son parcours de formation, ses expériences professionnelles et ses convictions personnelles. Pour Jacques, il manque une culture partagée en auto-évaluation, tout comme en formation professionnelle en enseignement, au sein du corps des formateurs de l'établissement dans lequel il travaille, chacun y allant de ses propres convictions et démarches. Jacques rejoint, en partie, les conceptions institutionnelles en matière d'auto-évaluation, notamment en situant celle-là dans la fonction sommative de l'évaluation, tout en souhaitant qu'elle soit également associée à une fonction formative. Il reconnaît une certaine influence de

l'école normale sur ses conceptions et sur les dispositifs qu'ils proposent aux étudiants pour faciliter leur auto-évaluation.

6.4.2 Analyse transversale des six portraits

Laissant un espace considérable à la versatilité de la pensée, l'entretien clinique, contrairement au questionnaire écrit, n'autorise pas vraiment l'expression de positions tranchées et définitives, mais il s'ouvre plutôt au questionnement personnel et à l'évolution des points de vue de la personne interrogée. L'entretien semi-directif laisse ainsi les raisonnements se construire et se *dé*-construire au fil du discours de l'interviewé (Rotenberger, 2002). En ce sens, la synthèse comparative des six portraits réalisés résulte de mes propres choix catégoriels de chercheur, restreignant nécessairement la singularité, la richesse et l'originalité des propos tenus par les six enseignants-formateurs lors de leur interview. Néanmoins, la pertinence de l'analyse transversale, proposée dans cette section, réside dans le fait qu'elle autorise la mise en évidence de convergences et de divergences de conceptions en matière d'auto-évaluation en situation de stages, au travers d'une analyse comparative entre les trois formateurs de l'EPS et les trois formateurs de l'ENI.

L'analyse transversale met donc en comparaison les six portraits présentés précédemment. Cette analyse vise principalement à relever certains points communs et contrastes par rapport aux questions et hypothèses de recherche. Elle propose une vue d'ensemble des thèmes récurrents, ciblant les tendances du discours professionnel dans les deux volets thématiques liés aux hypothèses de recherche (section 4.1, figure 3) :

- les conceptions et pratiques ; et
- le contexte institutionnel.

Issu d'une comparaison institutionnelle, le tableau 16 fait ressortir les conceptions communes et les différences de points de vue, entre les deux groupes de trois formateurs, quant au statut accordé à l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages. Il met également en évidence les propos tenus par ces deux groupes de formateurs quant à la place réservée à l'auto-évaluation en situation de stages par leur institution d'appartenance et quant à la présence, ou à l'absence, au sein de leur corps professionnel respectif, d'une culture partagée et d'une culture de formation en matière d'auto-évaluation en soins infirmiers ou en enseignement primaire.

Les six enseignants-formateurs s'accordent à définir l'auto-évaluation comme une 'compétence'-clé dans l'exercice des professions en soins infirmiers ou en enseignement primaire, 'compétence' faisant appel à la pratique réflexive comme finalité de la formation professionnelle initiale. Au service d'une régulation des apprentissages, fondée sur la prise de conscience de ses forces et faiblesses, les démarches d'évaluation de sa pratique professionnelle, mises en œuvre par ces six enseignants-formateurs à l'intention de leurs étudiants, doivent, selon eux, dépasser les objectifs et les critères institutionnels de formation en privilégiant la construction, par les stagiaires, de leurs propres objectifs et critères d'apprentissage. Les formateurs soulignent le nécessaire passage de l'auto-évaluation par l'hétéro-évaluation, grâce notamment à la confrontation de l'auto-évaluation des étudiants avec les points de vue de leurs formateurs et de leurs référents ou maîtres de stages. Ils insistent sur le fait que l'auto-évaluation des stagiaires ne doit pas répondre à leurs attentes de formateurs, mais aux besoins et aux aspirations des étudiants en formation. Si les six formateurs s'accordent à situer l'auto-évaluation dans une logique d'auto-contrôle de la progression des stagiaires, quatre d'entre eux affirment accorder également une place privilégiée à

l'auto-questionnement des projets des formés, dans une logique du 'Reste' en évaluation (Vial, 1999b), qu'ils n'atteignent cependant qu'en partie ; ce, indépendamment de l'institution de formation à laquelle ils appartiennent.

Tableau 16 : *Comparaison institutionnelle des conceptions des six formateurs 'portraiturés'*

Conceptions concernant...	EPS	ENI
le statut de l'auto-évaluation en situation de stages : son sens, sa place et son rôle	Réflexivité 'Compétence' essentielle au développement professionnel	
	Exigence du métier : développer l'autonomie et la responsabilité afin d'assurer la sécurité du patient	Outil de formation au service de la pratique d'enseignement, permettant de progresser vers l'autonomie professionnelle
	Forte centration sur les aspects affectifs : connaissance de soi, confiance en soi, expression de ses émotions et de ses sentiments Respect Se questionner et se laisser questionner	Mise en évidence des aspects cognitifs : dépassement des aspects affectifs, 'mesure' de la distance entre le prévu et le réalisé
	Au service de la régulation des apprentissages Dépasser les objectifs et les critères institutionnels ; construire ses propres objectifs et critères de formation Pas une réponse aux attentes des formateurs Nécessaire passage par l'hétéro-évaluation	
la présence ou l'absence d'une culture institutionnelle partagée en matière d'auto-évaluation en situation de stages	Faible poids du contexte institutionnel	
	Pas de formalisation institutionnelle Pas de réel soutien institutionnel	Formalisation institutionnelle : examen de 'pédagogie pratique' Pratiques d'auto-évaluation encouragées par l'institution
la présence ou l'absence d'une culture institutionnelle de formation en auto-évaluation	Absence : pas les mêmes conceptions, attentes différentes et pratiques divergentes entre formateurs	En partie présente : réflexion et échanges entre collègues
	Absence	

Tout au long de leur entretien, les trois formateurs de l'EPS insistent sur la nécessité de placer l'auto-évaluation, en situation de stages, prioritairement au service de l'émergence des aspects relationnels liés à l'exercice du métier d'infirmier. Cette priorité accordée à l'expression et à la gestion des affects compose, à mon sens, une différence identitaire essentielle entre la profession infirmière et la profession enseignante. En effet, selon les propos des formateurs de l'EPS, en soins infirmiers, la sécurité des patients est assurée à condition que les membres du corps médical aient une bonne confiance en eux, basée sur une excellente connaissance d'eux-mêmes et de leurs compétences professionnelles. Dans cette optique, les infirmiers doivent être capables de gérer leurs émotions dans leurs relations aux patients. Or, en enseignement, l'importance dévolue aux aspects affectifs, associés à l'évaluation de sa pratique professionnelle, n'est pas soulignée de façon aussi prégnante qu'en soins infirmiers par les trois formateurs de l'ENI, l'auto-évaluation étant d'abord considérée comme un outil

de formation au service de l'amélioration de la pratique d'enseignement, permettant de dépasser la seule centration sur le ressenti de l'action, pour se focaliser sur les aspects cognitifs de l'analyse de sa pratique professionnelle. Ainsi, on peut souligner une liaison de l'identité professionnelle de l'infirmier, ou de l'enseignant, à la place et au rôle assignés aux conceptions et aux démarches favorisant l'auto-évaluation des étudiants, développées et proposées par les six formateurs interrogés. L'identité professionnelle de ces derniers s'est d'ailleurs principalement construite dans leurs expériences passées d'infirmier, ou d'enseignant primaire, ainsi que dans leur parcours de formation et dans leurs échanges avec d'autres professionnels en soins infirmiers ou en enseignement. L'insertion de ces six enseignants-formateurs dans une institution de formation professionnelle en soins infirmiers ou en enseignement a, selon leurs propos, une faible influence sur leur développement identitaire professionnel. En ce sens, il est intéressant de relever le fait que deux des formatrices de l'EPS (section 6.4.1.1 & section 6.4.1.2) se situent, en quelque sorte, à l'extérieur de leur institution d'appartenance, considérant leur identité professionnelle construite quasi exclusivement en-dehors de leur établissement de travail. Il faut relever que, dans le domaine de la santé, contrairement à celui de l'enseignement, il existe un changement identitaire important dans le passage d'une profession d'infirmier à une profession d'enseignant-formateur en soins infirmiers, mutation soulignée par une formatrice de l'EPS dans son entretien. Ainsi, les propos tenus par les deux formatrices de l'EPS s'expliquent notamment par le fait que ce changement identitaire est perçu différemment par les formateurs de leur établissement, certains d'entre eux se situant pleinement dans leur statut et leur rôle d'enseignant-formateur en soins infirmiers, tandis que d'autres s'assimilant fortement au corps professionnel de leur formation infirmière initiale. Les six formateurs interrogés reconnaissent que leur institution d'appartenance a un impact limité sur la construction de leurs conceptions de l'auto-évaluation et des démarches, à l'intention des étudiants, qui leur sont associées, celles-là se construisant essentiellement sur leurs expériences passées d'infirmier ou d'enseignant primaire, ainsi que sur leur parcours de formation professionnelle et sur leurs échanges avec des professionnels de la santé ou de l'enseignement.

A l'école normale d'enseignants primaires (ENI), l'inscription, dans l'examen de 'pédagogie pratique', de la maîtrise d'une capacité d'auto-évaluation, permet aux trois formateurs d'affirmer sa formalisation et, par là, de reconnaître son soutien institutionnel. A l'inverse, à l'école du personnel soignant, la non formalisation institutionnelle de la maîtrise d'une 'compétence' d'auto-évaluation conduit les trois formateurs interrogés à souligner le manque d'encouragement par l'EPS à mettre en œuvre des pratiques permettant son développement, alors que l'institution considère, par ailleurs, l'évaluation de sa pratique professionnelle comme faisant partie d'une compétence-clé du métier d'infirmier.

Les trois formateurs de l'école du personnel soignant (EPS) regrettent l'absence d'une culture partagée, de même que le manque d'une culture de formation, en matière d'auto-évaluation au sein de leur établissement d'exercice professionnel. Ils relèvent des divergences conceptuelles, des différences d'attentes et de pratiques en la matière, ainsi qu'un manque de concertation et d'échanges entre collègues formateurs. Les trois formateurs de l'école normale (ENI) soulignent également une absence institutionnelle de culture de formation en matière d'auto-évaluation. Par contre, les échanges réguliers entre maîtres-guides les amènent à reconnaître les prémices d'une culture, en voie d'être partagée, en ce qui concerne leurs conceptions et leurs pratiques favorisant l'auto-évaluation des étudiants en situation de stages.

En conclusion...

Les diverses descriptions et analyses des six portraits présentés ne mettent pas en évidence de réelles différences, entre les deux établissements de formation considérés dans l'étude (EPS & ENI), concernant les conceptions de la formation et de l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages, si ce n'est en ce qui concerne les conceptions liées à l'identité professionnelle et à la construction d'une culture partagée entre formateurs. Tout comme pour l'analyse croisée, des profils de formateurs assez similaires, entre les deux institutions, sont relevés au travers de cette analyse par portraits. Il ressort également, comme dans l'analyse croisée, le fait que les conceptions des six formateurs, en matière d'auto-évaluation des étudiants en situation de stages, sont en interaction avec leurs expériences professionnelles et leur parcours de formation, et que l'influence institutionnelle sur leurs conceptions s'avère faible. Il est intéressant de souligner le fait que ces formateurs, tout comme d'ailleurs la plupart de leurs collègues ayant participé à mon étude, semblent appréhender leur institution d'appartenance comme une instance extérieure à leur identité professionnelle, niant son influence sur leurs conceptions de l'auto-évaluation. Or, pour Enriquez (1992), les organisations sont à considérer comme des systèmes culturels, symboliques et imaginaires au sein desquels s'entremêlent fantasmes, désirs individuels et collectifs. Productrices de sociabilités, d'identités et de valeurs, les institutions se composent de rapports de concurrence et d'équilibres de pouvoir qui agissent en leur sein, se conjuguant à des facteurs inconscients et affectifs. Les formateurs subissent ainsi, sans en avoir vraiment conscience, l'influence de ces endroits de fabrication de culture collective, voire d'imaginaire collectif, que sont les institutions professionnelles dans lesquelles ils œuvrent.

Chapitre 7

DISCUSSION DES RESULTATS

Effets et interrogations induits par les conceptions relevées

*Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis,
je dois le chercher là où il est et commencer là, justement là.
Celui qui ne sait faire cela, se trompe lui-même quand il pense pouvoir aider les autres.
Pour aider un être, je dois certainement comprendre plus que lui,
mais d'abord comprendre ce qu'il comprend.
Si je n'y parviens pas, il ne sert à rien que je sois plus capable et plus savant que lui.
Si je désire avant tout montrer ce que je sais, c'est parce que je suis orgueilleux
et cherche à être admiré de l'autre plutôt que l'aider.
Tout soutien commence avec humilité devant celui que je veux accompagner ;
et c'est pourquoi je dois comprendre qu'aider n'est pas vouloir maîtriser mais vouloir servir.
Si je n'y arrive pas, je ne puis aider l'autre.
d'après Søren Kierkegaard*

Tout au long de mon processus d'investigation, le lecteur a peut-être pu ressentir une impression de 'bricolage' méthodologique au sein même de la démarche qualitative que j'ai privilégiée dans cette étude. En effet, j'ai navigué constamment entre des analyses codifiées (notamment Huberman & Miles, 1991) et des analyses plus intuitives (notamment Kaufmann, 1996), essayant de tirer le meilleur parti de la conjonction de diverses approches qualitatives que je considère comme une richesse de complémentarité. Ce chapitre a pour objectif de synthétiser les différents résultats de recherche issus de ces multiples analyses qualitatives. Après avoir résumé ces résultats, j'en éprouve la portée et les limites.

En préambule à ce dernier chapitre de la recherche, il est nécessaire de souligner que les conceptions et les démarches d'auto-évaluation (proposées par les formateurs à l'intention des étudiants) décrites dans ce travail, ne sont que le reflet des pratiques effectives des enseignants-formateurs en soins infirmiers (EPS de Fribourg) et en enseignement primaire (ENI de Fribourg) interviewés dans mon enquête, d'où le nécessaire respect d'une exigence de prudence quant à l'usage pouvant être fait d'interprétations somme toute limitées.

En introduction à cette discussion des résultats de recherche, je résume les définitions générales de l'auto-évaluation qui se dégagent des différentes conceptions des enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, mettant ainsi en évidence leur sens, leur place et leur rôle dans la réflexivité des pratiques professionnelles des stagiaires en formation. Dans cette ultime étape de mon étude, j'interroge ensuite mes deux hypothèses générales de recherche à la lumière des résultats issus des multiples analyses qualitatives réalisées. Des commentaires étayés par ces résultats d'analyses suivent l'énonciation des deux hypothèses placées au début des sections 7.2 et 7.3. Une prise de position personnelle, appuyée sur différents auteurs ayant traité une même thématique d'étude dans leurs travaux, est finalement développée dans la section 7.4.

Du fait que mes deux hypothèses composent des propositions générales de réponses à mes questions de recherche, il paraît essentiel d'évoquer à nouveau ici les grandes lignes et les orientations générales de la problématique d'étude. Celle-là s'insère dans une dimension d'analyse comparative de la place et du rôle des conceptions de l'auto-évaluation développées par des formateurs de l'EPS et de l'ENI dans l'accompagnement de la pratique professionnelle dans deux 'métiers de l'humain' : les soins infirmiers et l'enseignement primaire.

La thèse soutenue prend appui sur différents postulats généraux :

- Les contextes institutionnels (EPS & ENI de Fribourg) ont une influence sur les conceptions de l'auto-évaluation développées par les enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire. Ces institutions influent sur la mise en place et le développement de dispositifs favorables à l'auto-évaluation de leur travail par les étudiants, vue comme outil et/ou comme composante d'une compétence professionnelle.
- La place qu'occupe le statut de l'auto-évaluation dans les établissements de formation initiale en soins infirmiers et en enseignement primaire, ainsi que son rôle, déterminent son adéquation dans les pratiques des formateurs quant à la possibilité de développer la capacité d'auto-évaluation du stagiaire.
- Le statut de l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages est lié aux contenus des cultures d'établissements, construites par les directives institutionnelles et les différents groupes de formateurs qui les transmettent. Ces cultures agissent sur le réseau de communication mis en place, qui influe sur les représentations sociales et sur les identités professionnelles des enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire.

La thèse défendue s'inscrit au cœur de cette problématique générale. Elle s'énonce ainsi :

La place et le rôle des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale, sont liés à leur identité professionnelle (parcours de formation et insertion institutionnelle).

Un sens, une place et un rôle différents sont accordés à l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages, selon le poids du contexte institutionnel et la culture de formation dans lesquels se trouvent insérés les différents formateurs.

7.1 Conceptions de l'auto-évaluation développées par les enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale

Des diverses analyses effectuées, il ne peut pas être relevé de réelles différences de conceptions inter-sites (EPS & ENI) concernant les conceptions de la formation et de l'auto-évaluation dans l'accompagnement des pratiques professionnelles. Les seules différences de conceptions relevées touchent aux enjeux de l'auto-évaluation et à l'identité professionnelle des enseignants-formateurs interviewés. Par contre, l'absence d'une conception univoque de l'action professionnelle est marquée au sein même de chacun des deux groupes d'enseignants-formateurs (EPS & ENI).

Conçue dans un mouvement réflexif, l'auto-évaluation en situation de stages est généralement entendue, par les formateurs interrogés, comme une capacité à analyser ses pratiques professionnelles, à confronter son regard à d'autres points de vue, à auto-réguler ses apprentissages et à en questionner le sens. Bien que n'ayant pas les mêmes implications dans la réalité professionnelle des deux métiers pris en considération dans l'étude, la maîtrise d'une 'compétence' d'auto-évaluation est jugée nécessaire, par l'ensemble des enseignants-formateurs, à l'exercice des métiers d'infirmier ou d'enseignant primaire. Néanmoins, tant les formateurs de l'école du personnel soignant que ceux de l'école normale d'enseignants primaires reconnaissent qu'en soins infirmiers l'absence d'une capacité d'auto-évaluation a des impacts directs, pouvant mettre en jeu la sécurité même des patients, alors qu'en enseignement de tels effets n'existent pas. De plus, une différence de fonction assignée à l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages peut être soulignée entre formateurs de l'EPS et formateurs de l'ENI. En effet, dans l'auto-évaluation qu'ils sollicitent de leurs stagiaires, les enseignants-formateurs de l'école du personnel soignant accordent une importance-clé à ses aspects affectifs, liés à la reconnaissance de soi, à la confiance en soi, à l'expression et à la gestion des sentiments et des émotions, jugés indispensables à l'exercice professionnel en soins infirmiers ; alors qu'à l'école normale d'enseignants primaires, les formateurs mettent plutôt l'accent sur les aspects cognitifs de l'auto-évaluation, considérée avant tout comme un outil de formation au service de l'amélioration des pratiques d'enseignement-apprentissage-évaluation.

Selon les formateurs interrogés, l'auto-évaluation en formation professionnelle permet l'analyse des performances, le repérage des besoins, le développement personnel et professionnel, ainsi que l'accès progressif à l'autonomie et à la responsabilité professionnelles. Outil de formation, exigeant de porter un regard critique sur soi et engageant l'apprenant dans son intégrité, l'auto-évaluation est généralement comprise comme une lucidité, un discernement permettant d'évaluer la distance entre le prévu et le réalisé, de se situer par rapport aux objectifs de formation. Ainsi, l'auto-évaluation amène le stagiaire à repérer ses limites et à se fixer des objectifs personnels de formation, en fonction de critères co-définis avec ses enseignants-formateurs. Elle nécessite un recul permettant l'émergence des prises de conscience et la remise en question. L'auto-évaluation passe par l'hétéro-évaluation, au sens des trois mouvements d'auto-évaluation — recul, distanciation et décentration — définis par Campanale (1997). Si cet auto-contrôle des procédures, opéré en lien avec les objectifs institutionnels de fin de formation, est généralement reconnu par la majorité des formateurs interrogés, sites confondus, certains proposent de dépasser ce seul mouvement métacognitif, pour tendre à un auto-questionnement des processus

d'apprentissage. Ils articulent ainsi les deux logiques d'auto-évaluation — auto-contrôle et auto-questionnement — sans néanmoins atteindre pleinement le questionnement du sens des projets professionnels, qui assure des fonctions de 'promotion des potentiels' et de construction de soi, comme le présente Vial (1999b, 2000a, 2001) dans une logique du 'Reste' en auto-évaluation. Pour ces formateurs, dans une optique socio-constructiviste de l'action, l'auto-évaluation s'insère dans un processus dynamique qui comprend non seulement la 'mesure' des écarts entre référents et référés, mais également la production de sens et l'aide à la décision, car, selon eux, ce qui donne sens à l'auto-évaluation, c'est son exposition au regard d'autrui. Afin de construire son identité professionnelle, le stagiaire doit se distancier de ses pratiques grâce à une capacité d'auto-questionnement qui favorise la réflexivité. Dans cette visée, le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation doit privilégier l'implication, la collaboration, la flexibilité et l'adaptation.

Pour dépasser l'auto-évaluation spontanée, se réduisant à la seule mise en lumière des lacunes, les enseignants-formateurs de l'EPS et de l'ENI soulignent la nécessité d'une formation à l'auto-évaluation. Dans cette visée, ils proposent à leurs étudiants des outils et des dispositifs favorisant cet apprentissage progressif de l'auto-évaluation réfléchie.

Selon les enseignants de l'EPS et de l'ENI, pour de nombreux stagiaires, s'auto-évaluer consiste à répondre aux attentes de leurs enseignants-formateurs, référents ou maîtres de stages, biaisant ainsi les buts visés par l'auto-évaluation. De même, dans l'analyse des résultats du Q-sort, une telle fonction de l'auto-évaluation est nettement rejetée par les enseignants-formateurs. Malgré tout, conformer l'apprenant aux attentes du formateur demeure le risque de tout processus d'auto-évaluation. Or, bien que les enseignants-formateurs se défendent de vouloir une auto-évaluation de l'étudiant correspondant à leurs attentes ou une auto-évaluation réalisée uniquement en référence à des objectifs institutionnels imposés et non intégrés, ils peinent à situer l'autonomie dans un contexte où les modalités de l'auto-évaluation sont assumées par le stagiaire dans une logique d'auto-questionnement. De l'avis de plusieurs formateurs, l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages devrait s'associer à une autonomie conçue dans sa relation aux autres, demandant au formateur de se distancier d'une évaluation normative. Cependant, la conception générale qui se dégage des entretiens laisse apparaître une conception de l'autonomie entendue comme une autogestion ou une liberté totale laissées au formé, ce que les formateurs refusent de mettre en place. Tout en reconnaissant que l'auto-évaluation doit permettre d'atteindre l'autonomie et la responsabilité nécessaires à la professionnalisation, la majorité des formateurs interrogés décrivent des pratiques d'auto-évaluation des étudiants en situation de stages qui n'atteignent pas vraiment cet objectif. L'ambivalence conceptuelle, entre autonomie et évaluation externe, s'avère toutefois moins forte chez les enseignants-formateurs de l'école du personnel soignant, pour lesquels les fonctions certificative et formative sont théoriquement séparées dans l'accompagnement des stages, que chez leurs homologues de l'école normale d'enseignants primaires, institution dans laquelle les maîtres-guides assument à la fois l'évaluation formative et l'évaluation certificative des stagiaires. Cette notion d'autonomie, constitutive de l'identité professionnelle en soins infirmiers et en enseignement primaire, reste donc équivoque quant à son développement en formation chez la plupart des enseignants-formateurs ayant pris part aux entretiens. Bien que défendant une conception de l'apprentissage situé, se réalisant dans l'action, correspondant au modèle de l'autonomie (Varela, 1989b), la majorité des formateurs interrogés s'inscrivent dans une conception quelque peu ambiguë de l'apprentissage,

correspondant à des pratiques liées en partie au modèle de la commande (Varela, 1989a).

Les conceptions de l'auto-évaluation sont naturellement rattachées aux conceptions de l'évaluation en général. Or, de nombreux formateurs, aussi bien à l'école du personnel soignant qu'à l'école normale I, peinent à situer l'auto-évaluation dans un ou plusieurs types d'évaluation — formatif et/ou sommatif — et à en préciser la ou les fonctions (d'accompagnement, de formation, de certification...). Ils soulignent toutefois les difficultés qui surgissent à placer l'auto-évaluation dans une fonction certificative, tout particulièrement celles touchant au rapport formateur-formé.

7.2 En réponse à la première hypothèse de recherche

H 1 :

Les conceptions de l'auto-évaluation développées par les enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, en situation d'accompagnement de stages, sont liées à leur identité professionnelle (parcours de formation et insertion institutionnelle).

Est avancée dans cette hypothèse, l'idée que les conceptions de l'auto-évaluation développées par les enseignants de l'EPS et de l'ENI dépendent de leur identité professionnelle de formateurs en soins infirmiers ou en enseignement primaire, identité construite dans leur parcours de formation, au travers de leurs expériences professionnelles d'infirmier ou d'enseignant primaire et d'enseignant-formateur, et par leur insertion institutionnelle.

Les enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, ayant pris part à l'étude, travaillent dans des contextes institutionnels différents, fortement ancrés dans une histoire professionnelle, d'où le développement d'identités collectives forcément autres, leur professionnalisation s'étant édifiée à la fois sur le champ de leur activité professionnelle et sur celui de leur formation. En ce sens, les diverses analyses réalisées mettent en évidence certaines différences identitaires entre les formateurs de l'école du personnel soignant et ceux de l'école normale d'enseignants primaires.

Tant à l'école du personnel soignant qu'à l'école normale I, les formateurs se reconnaissent une identité professionnelle avant tout fondée sur leur parcours de formation et sur leur expérience passée d'infirmier ou d'enseignant primaire. Pour ces différents formateurs, l'influence de l'institution à laquelle ils appartiennent est relativement faible dans la construction de leur identité professionnelle. Bien que l'identité professionnelle soit à considérer comme une dynamique interactionnelle, et non comme une forme stable et univoque d'appartenance de l'individu à une organisation, la faible influence institutionnelle constatée engendre une difficulté à construire une identité professionnelle collective, au sein même de chacun des deux corps de formateurs pris en compte dans l'étude. Cette construction identitaire collective semble cependant plus difficile à construire pour les enseignants-formateurs de l'école du personnel soignant. En effet, ces derniers présentent des différences identitaires intrasites plus marquées que leurs homologues de l'école normale I. Ces différences sont dues essentiellement à des parcours professionnels et de formation distincts. Bien que tous issus d'une formation initiale en soins infirmiers, les formateurs de l'école du personnel soignant sont spécialisés dans les divers domaines de la santé : gériatrie,

pédiatrie, psychiatrie, soins à domicile, soins généraux, soins palliatifs... De plus, contrairement à leurs homologues de l'ENI, les formateurs de l'EPS ont vécu un changement identitaire important lors de leur passage de la profession infirmière à celle d'enseignant-formateur en soins infirmiers.

A l'école du personnel soignant, le travail en équipe des formateurs est institutionnellement faible, alors qu'il est présent à l'école normale d'enseignants primaires. Ainsi, bien que l'infirmier travaille communément au sein d'équipes de soins, ce n'est pas le cas pour les enseignants-formateurs de l'EPS. Toutefois, malgré son insertion dans une équipe médicale, l'infirmier est souvent seul dans le quotidien, devant assumer des décisions prises dans l'urgence. Ces faits contredisent en partie ce que je soulignais dans la partie théorique de l'étude, mettant en évidence le fait que l'identification au travail en équipe serait familière en soins infirmiers et non naturelle en enseignement.

Les enseignants-formateurs interrogés affirment que l'auto-évaluation de l'étudiant est peu stimulée et encouragée dans leurs institutions, dans la mesure où celles-là ne mettent pas vraiment l'accent sur la mise en place d'une 'authentique' auto-évaluation en situation de co-évaluation de stages et sur une éventuelle formation à l'auto-évaluation. Ils souhaiteraient qu'une formation à l'auto-évaluation soit mise sur pied par leur institution d'exercice professionnel, tant à leur intention qu'à celle des formés.

Une formation professionnelle combinée à la praxis, soucieuse de développer une aptitude à s'auto-évaluer au travers de l'analyse de ses pratiques, dans un mouvement de mise à distance, est le lieu même de construction d'une identité professionnelle prenant naissance au cœur de l'institution de formation. Pratiquer une auto-évaluation questionnante, notamment par l'auto-questionnement, c'est interroger ses pratiques, et par là son identité en la confrontant aux autres. En ce sens, plusieurs personnes interviewées, aussi bien à l'école du personnel soignant qu'à l'école normale d'enseignants primaires de Fribourg, souhaiteraient développer leur propre auto-évaluation, et se mettre ainsi dans la situation des étudiants, pour saisir au mieux le bien-fondé des pratiques d'auto-évaluation.

L'identité professionnelle renvoie à la notion de culture partagée, qui ne doit pas être délayée dans une indifférenciation standardisée. En ce sens, les enseignants-formateurs interrogés s'opposent à l'adoption d'une conception unique et de démarches communes en matière de suivi des étudiants en stages. L'élaboration d'une culture commune, au sein de laquelle les confrontations de points de vue et les divergences de représentations ont leur place et sont partagées, devrait finalement favoriser la construction d'une identité professionnelle collective, impliquant l'explicitation et la négociation de savoirs d'actions, de représentations et de valeurs communes.

7.3 *En réponse à la seconde hypothèse de recherche*

H 2 :

Les démarches d'auto-évaluation mises en œuvre par les enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, dans le suivi des stages professionnels, dépendent du contexte institutionnel de travail et de la culture de formation qui y règne.

Cette seconde hypothèse générale de recherche envisage une influence du contexte institutionnel sur les dispositifs mis en place par les enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, afin de développer l'auto-évaluation des étudiants.

La forme de culture présente dans les établissements de formation professionnelle pris en considération dans l'étude (EPS & ENI) s'apparente à une culture de balkanisation, tendant au développement d'une culture de coopération (section 3.2). En effet, la lecture croisée des entretiens de recherche fait ressortir des groupes distincts d'enseignants-formateurs, reflétant des conceptions et des pratiques différentes, concernant l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages. Selon les propos des enseignants-formateurs interviewés, l'institution de formation professionnelle a, finalement, peu d'influence sur leurs conceptions de l'auto-évaluation, tout comme d'ailleurs sur leurs conceptions du métier en général. Les analyses causales indiquent, cependant, certaines influences des contextes institutionnels sur les conceptions des formateurs et leurs dispositifs favorisant l'auto-évaluation des étudiants, de même que sur le statut de celle-là et sur une culture partagée en la matière.

L'identité professionnelle collective s'ancre dans les représentations et les pratiques liées au milieu dans lequel exercent les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire (Sainsaulieu, 1988). Cette identité résulte de la conscientisation d'une appartenance à un corps professionnel dans lequel les individus se construisent par identification, en partageant les valeurs, les normes sociales et les pratiques de leurs collègues (Obin, 1995 ; Udave, 2000). Or, selon les propos des enseignants-formateurs interviewés, il n'y a pas, au sein de leur établissement respectif de travail, de réelle culture institutionnelle en matière d'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages. Bien que l'évaluation de sa pratique professionnelle soit attendue institutionnellement comme une 'compétence' à posséder au terme de la formation initiale en soins infirmiers et en enseignement primaire, les formateurs affirmant qu'il n'y a pas vraiment de culture partagée en la matière dans leur école sont ceux qui estiment que l'institution ne définit pas assez précisément ses attentes en ce qui concerne l'auto-évaluation, alors que ceux soutenant la présence d'une culture commune en matière d'auto-évaluation au sein de leur institution d'appartenance, estiment les directives institutionnelles suffisamment précises en la matière. A l'EPS, il semblerait cependant qu'il y ait un certain consensus pour affirmer que cette culture partagée n'existe pas vraiment, alors qu'à l'école normale les avis sont plus dispersés. L'attitude des enseignants-formateurs, concernant la présence d'une culture partagée en matière d'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages, est d'ailleurs en interdépendance significative avec leur perception de l'inscription institutionnelle de la 'compétence' d'auto-évaluation.

Les formateurs de l'école du personnel soignant reconnaissent échanger peu sur leurs pratiques d'enseignement clinique, contrairement à leurs homologues de l'école normale d'enseignants primaires qui affirment avoir co-construits des démarches et des outils d'accompagnement de la pratique des étudiants en situation de stages professionnels. A l'EPS, outre les documents de stages, il n'y a pas vraiment de formalisation en ce qui concerne les manières de procéder en auto-évaluation lors des stages, les formateurs assurant agir souvent par intuition pure et par empirisme, et pas forcément de manière réfléchie. L'EPS n'a pas établi de directives spécifiques concernant la mise en application des normes CRS et des critères s'y rapportant. Il en va de même pour la certification de la capacité d'auto-évaluation de l'étudiant au terme de sa formation. Par contre, à l'ENI, une réflexion sur l'évaluation en général a eu lieu entre formateurs lors de la mise en œuvre, dans les classes primaires, de démarches liées

à l'évaluation formative et à la différenciation pédagogique (Rouiller, 1993). Cependant, l'institution n'a pas édicté de règlement d'application et mis en place un plan d'études approprié à ces nouvelles démarches pédagogiques. En outre, il n'existe pas, tant à l'école du personnel soignant qu'à l'école normale d'enseignants primaires, de formation particulière des étudiants à l'auto-évaluation. Étant donné la non inscription, dans les règlements et les plans d'études de l'EPS et de l'ENI, des buts recherchés par l'auto-évaluation, l'éventuelle influence institutionnelle sur les effets de formation recherchés en matière d'auto-évaluation ne peut pas être attestée.

Tant à l'EPS qu'à l'ENI, il n'existe pas de véritable conception institutionnelle au niveau de la formation en auto-évaluation. Ainsi, à l'école du personnel soignant, il ne se dégage pas d'intention institutionnelle encourageant le développement d'une culture de formation en matière d'auto-évaluation, alors qu'à l'école normale d'enseignants primaires, un tel développement est institutionnellement soutenu. Il faut toutefois souligner le fait que les deux institutions de formation professionnelle prises en compte dans l'étude étaient en phase de transformation en hautes écoles au moment des entretiens.

Gérer à la fois formation et certification est difficile à assumer pour près de trois-quarts des enseignants-formateurs interrogés. Les enseignants de l'école du personnel soignant n'étant pas nécessairement les personnes qui évalueront certificativement les étudiants lors de leurs examens pratiques finaux, l'enseignement clinique étant normalement assuré par un formateur et l'examen certificatif par un autre enseignant, les formateurs de l'EPS insistent généralement moins que leurs homologues de l'ENI sur cette difficulté. De nombreux formateurs reconnaissent toutefois que la tâche du formateur demande d'assumer la complémentarité oppositionnelle de cette double fonction, formative et certificative, les deux étant interconnectées à toute situation d'enseignement-apprentissage-évaluation.

Pour de nombreux formateurs interrogés, l'asymétrie des statuts entre enseignants et étudiants engendre fréquemment un stress chez les formés, altérant l'entretien qui suit l'observation de la pratique. Pour contrer cette difficulté, les formateurs insistent sur la nécessaire relation de confiance réciproque à établir avec les stagiaires dont ils assurent l'accompagnement de la pratique professionnelle. De plus, la différence des fonctions et des rôles assumés par les étudiants, par les enseignants-formateurs et par les praticiens-formateurs, rend difficile la mise en œuvre d'une auto-évaluation aboutie de la part du stagiaire, ces trois groupes de personnes ayant, notamment, des rapports différents au savoir et à l'action. En outre, des différences d'exigences entre référents de stages et formateurs institutionnels sont soulignées par les enseignants de l'EPS. De telles divergences n'apparaissent pas dans les propos des formateurs en enseignement primaire, pour lesquels des rencontres entre maîtres de stages et enseignants-formateurs sont institutionnellement formalisées. De plus, de l'avis des formateurs interrogés, l'auto-évaluation des étudiants, en situation de stages, s'accompagne souvent de difficultés dans la gestion de la communication, amenant certains stagiaires à utiliser diverses stratégies d'évitement. Pour contrer ces multiples difficultés, les enseignants-formateurs mettent en avant l'exigence de la mise en place d'un climat de confiance et l'instauration d'un partenariat entre formateurs, formés et référents ou maîtres de stages.

Le postulat, selon lequel il existerait deux modèles distincts de formation initiale selon l'institution de formation professionnelle (EPS ou ENI), ne se vérifie pas dans les analyses. En outre, l'idée que l'ENI présenterait une vision plus scolaire de la formation professionnelle, fondée sur des pratiques cadrées, normées, en conformité avec la prégnance d'une hétéro-évaluation institutionnellement très forte, n'est pas confirmée. Il

en va de même pour le postulat selon lequel l'EPS présenterait une approche de l'auto-évaluation de l'étudiant dans laquelle l'institution paraît être le catalyseur de pratiques d'auto-évaluation favorisant l'auto-formation des apprenants.

7.4 *Quelques interrogations fondamentales suscitées par l'étude*

La réalisation de ce travail de recherche a fait progressivement germer en moi un curieux doute sur le bien-fondé d'une réflexivité centrale en formation professionnelle initiale, soulignée dans les référentiels de compétences des institutions de formation en soins infirmiers (HEdS-FR) et en enseignement préscolaire et primaire (HEP-FR). En effet, le fait de concéder à l'analyse de pratiques un rôle pivot dans l'acquisition des compétences professionnelles, la situant au cœur même de la formation, à son fondement, ne risque-t-il pas d'empêcher certains des futurs infirmiers ou des futurs enseignants d'entrer de plain-pied dans leur profession, alors qu'ils sont peut-être mieux à même d'aborder leur métier au travers d'une approche plus technique, centrée sur l'action directe, étant également peut-être peu enclins à la remise en question et au regard réflexif sur leurs apprentissages par l'analyse de pratiques. L'absence actuelle de vérification d'une efficacité de l'apprentissage par la réflexion *dans* et *sur* l'action (Schön, 1994 ; Zeichner, 1994) demande aux formateurs de faire preuve d'une certaine prudence à promouvoir une vision unique de la formation professionnelle, au détriment d'autres approches, tels l'apprentissage *par* l'action (Yinger, 1987) ou l'apprentissage par l'interaction avec les pairs (Clark & Lampert, 1986 ; Huberman, 1986). Comme le souligne Perrenoud (2002b), il est indispensable de ne pas considérer l'analyse de sa pratique comme une fin en soi, mais vraiment comme un outil au service de l'acquisition de compétences professionnelles, voire même comme une méthode d'apprentissage. Les travaux du chercheur hollandais Korthagen (1988) mettent en évidence la nécessité, en formation initiale, de tenir compte des caractéristiques et des différences individuelles des apprenants, évitant par là de promouvoir uniquement les conceptions de l'apprentissage privilégiées par les formateurs, le profil du praticien-réflexif ne convenant pas nécessairement à tous les étudiants.

De plus, le fait de focaliser, aujourd'hui, les formations aux 'métiers de l'humain' quasi exclusivement sur une réflexivité centrée sur les aspects comportementaux (les relations, les affects, les savoir-être et les savoir-faire) n'est-il pas quelque peu risqué, alors que nombre de personnes reprochaient à la formation passée de se focaliser, quant à elle, uniquement sur les aspects cognitifs (les contenus, les savoirs à acquérir et les objectifs de formation à atteindre) ? En passant d'un extrême à l'autre, n'y a-t-il pas à nouveau 'normalisation' ? N'est-il pas, finalement, dangereux d'imposer, de standardiser, d'unifier, de rationaliser... ?

En outre, comme je l'ai souligné à plusieurs reprises dans mon travail, le fait de demander aux stagiaires, en formation initiale en soins infirmiers et en enseignement primaire, de porter un regard analytique critique sur leurs actes professionnels sollicite de leur part une identité forte. Or, l'auto-évaluation exige des remises en question parfois déstabilisantes, pas toujours encourageantes, quelquefois même désagréables à vivre et difficiles à assumer. « *Finalement, à trop se regarder, le formé ne risque-t-il pas de ne plus progresser, de stagner ?* », se demandent certains formateurs. Il y a, derrière les pratiques d'auto-analyse, un rapport aux valeurs et à une reconnaissance de ses erreurs. Cette reconnaissance de l'erreur peut atteindre une dimension morale qui touche à l'image de soi et de l'autre. Il existe un certain degré de parenté entre 'auto-évaluation' et 'examen de conscience'. Il y a un aveu et une humilité, alors que l'auto-évaluation est souvent tirée vers l'auto-lucidité, basée sur l'auto-contrôle des

procédures, et non pas vers l'interrogation du sens, fondée sur l'auto-questionnement des processus d'apprentissage, des projets et des potentialités du formé, comme le réclame Vial dans une logique du 'Reste' en auto-évaluation (1999b, 2000a, 2001). Ainsi, située dans une logique d'auto-contrôle uniquement, l'auto-évaluation comprend nécessairement des dimensions stratégiques, telle la 'survie identitaire' dans le désir de l'atteinte du 'juste'. Dans cette optique, l'auto-critique n'est-elle pas la meilleure protection contre la critique, un mécanisme de défense du style : « *Je n'attendrai pas des autres qu'ils me disent ce que je vaudrais !* » ? Le fait de confesser son erreur, avant de se l'entendre signifier, équivaut finalement à un gain pour l'étudiant dans la reconnaissance de son travail, malgré le coût personnel psychologique qu'il concède dans une entreprise stratégique quelque peu risquée d'un point de vue 'identitaire'. Or, être reconnu, c'est s'exposer, c'est oser ; le stagiaire ayant en fin de compte à user de son métier d'étudiant, pour mesurer ce qu'il gagne à prendre ce risque face aux enjeux relationnels générés. Se demander ce qu'il y a à gagner, ou au contraire à perdre, dans l'entreprise de l'auto-évaluation, c'est, finalement, mettre en avant les enjeux de la formation professionnelle dans sa globalité.

Les démarches réflexives d'évaluation de sa pratique professionnelle, au même titre que les référentiels de compétences, composent des outils au service de la formation et de l'acquisition de compétences professionnelles en soins infirmiers et en enseignement, mais elles ne doivent en aucun cas être érigées en finalités, comprises comme des normes à appliquer. Au contraire, ces démarches sont à considérer comme des construits sociaux, qui s'édifient à partir des intentions des personnes en formation et qui s'élaborent sur la base de critères appréciés en indicateurs. Contingentes à une situation, à un contexte particulier, les démarches réflexives doivent s'appliquer à la fois aux processus et aux résultats de l'enseignement-apprentissage-formation-évaluation dans son intégralité, son unité et sa cohérence.

En auto-évaluation, il est utile de travailler les indicateurs pour que les bénéficiaires développent leurs propres critères. Dans cette direction, la référentialisation (Figari, 1994) me paraît constituer une piste indispensable à suivre pour éviter la dérive de la standardisation imposée. Comprise comme un processus, désignant les procédures qui permettent de modéliser l'évaluation et d'élaborer un protocole, établissant un lien logique entre les référents et les critères, la référentialisation compose un instrument évolutif au service d'un processus dynamique, suscitant la remise en question et la co-construction du sens donné à toute activité d'évaluation. Dans cette orientation, il y a une nécessité d'équilibrer l'articulation des contraires (Vial, 2000a), attribuant finalement à la logique d'auto-questionnement, une place légitime aux côtés de la logique d'auto-contrôle.

A l'image de nombre de recherches en sciences humaines, mon étude conduit à poser de nouvelles questions et, en définitive, à soulever de nouveaux problèmes, peut-être plus nombreux que ceux qu'elle résout. N'est-ce pas, finalement, le propre de la recherche que d'aboutir à de nouvelles interrogations, dans un mouvement dynamique et continu ?

CONCLUSION

The only end of writing is to enable the readers better to enjoy life or better to endure it.
Samuel Johnson

Mettre un terme à un travail de recherche allie à la fois un sentiment de soulagement et une sensation de grand vide. Se conjuguent à cela une impression de frustration et des sensations de malaise, voire même d'angoisse, face à tout ce qui aurait pu, voire dû, encore être réalisé. Demeurent notamment les questions laissées en suspens. Subsiste finalement la consolation de se dire qu'un travail de recherche ne se clôt pas, qu'il ne compose qu'une étape dans un processus qui suit son cours. Ainsi, mon étude est, dès à présent, sujette à critiques concernant ses allégations, ses forces et ses faiblesses, ou encore ses contradictions et ses manques : jugements constitutifs de son envol dans le monde scientifique de la controverse.

Cette conclusion se veut prolongement de la thématique de recherche à travers l'énoncé de possibles orientations de développement de l'objet d'étude. Par souci de loyauté, je me dois cependant de commencer par l'expression d'une auto-évaluation critique de l'ensemble du travail.

Quelques critiques générales

En ce qui concerne la structure de la recherche, une présentation systémique, se développant telle une toile d'araignée, aurait sans doute été judicieuse. Pour atteindre cette exposition arborescente en spirale, sous forme de schéma heuristique, un format informatique, évitant la linéarité contrainte d'une présentation sous forme d'ouvrage papier, aurait été fort intéressant et pertinent. Il m'aurait notamment permis d'éviter les récurrences nécessaires à la compréhension dans une présentation linéaire. De plus, je me suis peut-être trop appuyé sur des écrits issus de recherches sur la formation en enseignement et pas assez sur ceux issus de recherches sur la formation en soins infirmiers, contraint par moments à trop rapidement transférer d'un champ professionnel

à l'autre ce qui n'était peut-être pas toujours transférable. En outre, mon manque de culture sociologique fait que certaines conceptualisations pourront paraître, aux yeux des spécialistes de ce champ, quelque peu inopportunes, voire empreintes de la naïveté du novice en la matière.

Comme présenté au chapitre 5 — exposant la méthode de recueil des conceptions des formateurs — dans l'explicitation de mon statut de chercheur impliqué dans le terrain de son étude, par souci de rigueur scientifique autant que méthodologique, j'ai gardé une certaine neutralité lors des entretiens avec les formateurs. De la sorte, j'ai vraisemblablement omis, à certains moments, d'aller rechercher l'arrière-fond du discours des personnes interrogées, ne les soupçonnant pas assez de réciter parfois un discours convenu, évitant ainsi de les prendre en flagrant délit de contradiction. Pour donner suite à cette étude, il serait notamment utile d'approfondir les conceptions mises en évidence en confrontant les discours des enseignants-formateurs interviewés à la réalité de leurs pratiques effectives, et non plus seulement de leurs pratiques déclarées. En effet, dans ma recherche, je me suis limité à l'inférence de pratiques favorisant l'auto-évaluation des étudiants à partir de l'expression verbale des formateurs avec lesquels je me suis entretenu. Il s'agissait de pratiques représentées et non de pratiques réelles.

L'observation directe des pratiques reste donc à accomplir. Elle pourrait être réalisée par des méthodologies comme l'observation participante, l'auto-confrontation croisée ou encore l'élaboration d'indicateurs pertinents et quantifiables ; méthodologies qu'il reste néanmoins encore à construire aujourd'hui. Les travaux de Jodelet (1989) vont dans ce sens de compréhension des relations représentations-pratiques ; or, « (...) l'élaboration d'une méthodologie généralisable et empiriquement réalisable reste à faire. » (Abric, 1994b, 82). Le cheminement vers une analyse effective du travail peut être réalisé en prenant, notamment, appui sur les recherches menées en didactique professionnelle. Les travaux de chercheurs, tels Pastré, Mayen et Jobert, pour ne citer que ceux dont je connais plus particulièrement les contenus et les aboutissants, me paraissent particulièrement pertinents à l'élargissement de ma thématique de recherche. Cependant, il pourrait également être fait appel à d'autres domaines disciplinaires de recherches en sciences humaines, telles l'ergonomie, la psychologie du travail ou encore la sociologie du travail, en tirant parti des recherches de Barbier, Clot, Schwartz, Vergnaud, Vermersch et bien d'autres encore.

En outre, dans mon appréhension des conceptions des formateurs, je n'ai peut-être pas assez tenu compte de ces derniers, situés au fondement même des conceptions décrites. En effet, j'ai privilégié l'objet de leurs conceptions — l'auto-évaluation en situation de stages professionnels —, considérant finalement celles-là comme des contenus et non comme un ensemble de processus destinés à concilier intériorité et extériorité, individuel et collectif. Peut-être aurais-je dû davantage me centrer sur une approche privilégiant la notion d'imaginaire social à celle de conception, pensant en ce sens mieux l'imbrication entre psychique et social. J'aurais pu adopter une approche clinique de l'imaginaire, telle que la définit Giust-Desprairies (2003), accordant aux structures sociales leur part pulsionnelle, en les appréhendant comme des structures habitées, dynamiques et non comme des structures désincarnées, inertes. Dans les deux contextes considérés (EPS & ENI), j'aurais ainsi peut-être dû articuler mon étude des conceptions des formateurs en matière d'auto-évaluation en situation d'accompagnement de stages à l'étude des dynamiques relationnelles en jeu dans ces institutions de formation professionnelle et à celle des processus psychologiques qui les accompagnent, afin de m'éloigner quelque peu de l'abstraction que constituent des entretiens qui tiennent finalement peu compte du caractère subjectif de ces conceptions.

Quelques propositions de développements éventuels, de prolongements possibles, d'orientations futures⁸¹

Dans son travail de recherche, ma collègue Marlyse Pillonel explore le contrat didactique — explicite ou implicite — présent lors du processus d'auto-évaluation de l'étudiant en formation professionnelle, notamment au travers des liens existant entre son aménagement et les conceptions de l'auto-évaluation développées par les enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire. La prise de conscience d'une éventuelle communication paradoxale est examinée, ainsi que l'étude de l'effet des conceptions des formateurs sur leurs pratiques déclarées. Cette recherche en cours a pour objectif la compréhension de la dynamique qui favorise, ou au contraire entrave, l'atteinte des buts visés par les démarches favorisant l'auto-évaluation des étudiants. Son auteure analyse le rapport de communication établi entre formateurs et formés dans les situations de co-évaluation de stages. Elle souhaite ainsi répondre à trois questions-clés de recherche :

- La sollicitation à l'auto-évaluation place-t-elle le formé dans une situation de double contrainte, résultant d'une injonction paradoxale au sens de l'école de Palo Alto ?
- Les stratégies, découlant d'une communication paradoxale, biaisent-elles les intentions générales visées par le processus d'auto-évaluation, à savoir la gestion autonome de l'apprentissage par l'étudiant et la conscientisation de son activité ?
- Les effets de formation recherchés (notamment le développement de compétences professionnelles) par l'évaluation de sa pratique professionnelle nécessitent-ils une négociation contractuelle explicite, dans laquelle l'autonomie de l'apprenant et les divergences de point de vue sont assumées ?

C'est notamment par l'analyse des enjeux des rapports sociaux dans les processus d'auto-évaluation des étudiants et par l'explicitation des démarches d'auto-évaluation mises en œuvre à leur intention, que Marlyse Pillonel tente une réponse à ces questions de recherche.

Pour donner suite à deux études complémentaires, celle de ma collègue et celle exposée dans mon travail de recherche, il s'agirait de poursuivre aujourd'hui l'investigation, en précisant notamment les relations entre les conceptions de l'auto-évaluation, les pratiques déclarées et les pratiques effectives, notamment au travers d'une démarche d'auto-confrontation croisée. En outre, le développement d'un dispositif d'évaluation de l'action professionnelle en formation, s'appuyant sur une analyse de distance-proximité des conceptions de l'auto-évaluation développées par les enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire aux conceptions savantes et aux modélisations de chercheurs en théories de l'apprentissage et en évaluation, pourrait s'avérer un élément-clé de la professionnalisation recherchée par les HES et HEP. De plus, des entretiens avec des stagiaires pourraient composer une source intéressante de données complémentaires. Il serait également intéressant d'élargir

⁸¹ Cette réflexion s'appuie, en partie, sur les propos que j'ai tenus lors de la table ronde d'un des cinq colloques faisant suite au REF 2003 : Conception, négociation, pilotage et évaluation des innovations dans les systèmes éducatifs. Colloque n° 3 : *Entre professionnalisation des acteurs et maîtrise de la qualité : nouvelles approches, nouveaux dilemmes*. Université de Genève, 20 septembre 2003.

l'analyse comparative à plusieurs établissements de formation professionnelle en soins infirmiers et en enseignement. Ainsi, peut-être qu'en soins infirmiers, malgré les normes CRS et les référentiels de compétences, d'une HES santé-social à l'autre, des différences de conceptions et de démarches en matière d'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages apparaîtraient entre formateurs, tout comme d'ailleurs dans les HEP, malgré les recommandations CDIP, notamment entre formation des enseignants des degrés pré-scolaires et primaires et formation des enseignants des degrés secondaires inférieurs et supérieurs.

Actuellement, je me situe plus au niveau des conceptions du sujet et de son développement personnel qu'à celui des dispositifs de formation. Dans cette nouvelle orientation, mes données ne répondent pas aux questions que je me pose aujourd'hui, notamment à celles concernant le rapport à l'action qu'entretiennent les formateurs en soins infirmiers et en enseignement. Est-ce qu'ils s'intéressent à l'action autrement qu'en la considérant comme faisant partie d'une compétence professionnelle ? Je pose donc une nouvelle hypothèse : les conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs s'ancrent dans les conceptions plus larges liées au développement professionnel du sujet apprenant. En ce sens, pour d'aucuns, l'auto-évaluation relève du sujet, d'une approche anthropologique, l'enjeu se situant plus au niveau de l'auto, du rapport à soi, qu'à celui de l'évaluation ; alors que, pour d'autres, l'auto-évaluation est liée aux attentes institutionnelles, à l'évaluation avant toute chose.

Depuis l'été 2000, après avoir participé à l'animation d'un cours-séminaire sur la conception et la mise en œuvre de projets d'établissements à l'intention des enseignants des degrés préscolaires et primaires des écoles fribourgeoises, j'ai orienté mes travaux de recherches sur la problématique de l'évaluation interne et de l'évaluation externe des établissements scolaires. En tant que formateur-consultant, membre d'une équipe de suivi-supervision⁸² d'écoles en projets d'établissements, j'œuvre depuis lors au cœur du dispositif d'accompagnement de ces écoles (DAF), notamment à la mise en place des projets et à leur évaluation. Je me suis concentré, dans un premier temps, sur l'évaluation interne des projets en cours, par l'analyse des rapports d'activités demandés aux écoles en projets (Gather Thurler, Gremaud, Pillonel, & Rouiller, 2001, 2002, 2004 ; Rouiller, 2003), puis, dans un second temps, mon travail a porté sur l'évaluation externe de ces écoles grâce à la mise en place d'une démarche de certification d'établissements scolaires en projets (Rouiller & Pillonel, 2003 ; SeNOF, 2004).

Partant de ce travail d'accompagnement, de supervision et d'évaluation de projets d'établissements scolaires, je souhaite, aujourd'hui, œuvrer à l'élargissement des processus et des démarches d'évaluation interne et externe mises en place dans les écoles en projets. L'objectif visé est l'atteinte d'une démarche d'évaluation qui influe sur le développement professionnel des enseignants, notamment par la constitution d'une culture commune, par la sollicitation à la coopération en équipes, par l'échange sur les pratiques, par la formation continue en partie réalisée en commun, par l'implication des enseignants dans la construction des critères et des indicateurs d'évaluation interne, et par la prise de recul, dans l'analyse des actions individuelles et

⁸² Composée de quatre personnes, l'équipe de suivi-supervision des établissements scolaires en projet gère et anime les réunions inter-écoles, assumant la garantie de la cohérence et de l'efficacité du dispositif d'accompagnement (DAF).

Pour de plus amples informations sur ce dispositif d'accompagnement d'établissements scolaires en projets, le lecteur se reportera au texte : Pillonel, M., & Rouiller, J. (2004). Consultance et formation : analyse d'un accompagnement de projets d'établissements. Dans G. Pelletier (éd.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, chap. 7, 189-210. Paris : L'Harmattan.

collectives, de chaque partenaire des projets d'établissements. Pour tendre à ce développement des capacités de réflexion critique, il faut accorder aux enseignants un espace d'expression sur les orientations, sur les finalités des actions et sur les valeurs qu'ils souhaitent mettre en œuvre collectivement. Il est nécessaire qu'ils ne soient pas seulement les exécutants d'une politique éducative extérieure, imposée, vérifiant uniquement le respect de procédures édictées, mais qu'ils soient encouragés à questionner le sens de leurs actes professionnels, en participant activement aux évaluations internes et externes de leurs projets d'écoles. Le questionnement des pratiques est au cœur de ce processus de professionnalisation, dont le but est l'accompagnement réussi des apprenants dans leurs processus d'apprentissages scolaires. Dans l'optique de ce développement professionnel, la mise en projets d'établissements scolaires concerne à la fois l'enseignant dans son entité d'individu et l'enseignant membre d'une institution. J'appuie, notamment ici, mon propos sur l'apport des études sur les communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). Ces communautés sont basées sur une pratique commune et non sur une identité commune. La communauté de pratique permet la création d'une pratique culturelle référée à l'expérience personnelle de chacun de ses membres. La communauté est donc, en ce sens, productrice de l'individu.

C'est dans cette optique que s'inscrit la mise en réseaux des institutions de formation professionnelle initiale et continue en soins infirmiers (HES-S2) et en enseignement (HEP). Cette mise en réseaux vise la constitution de plusieurs communautés de pratique, à l'intersection desquelles les enseignants-formateurs et les praticiens-formateurs se positionnent. Il s'agit donc de favoriser la mise en place de ces plates-formes d'échanges, au sein desquelles les contributions mutuelles permettent l'émergence de connaissances nouvelles, grâce notamment à un processus de négociation et de confrontation entre milieux professionnels différents. Dans cette visée, il est indispensable de gérer le paradoxe entre l'autonomie négociée, prônée par nombre de systèmes politico-éducatifs qui incitent, notamment, les institutions de formation professionnelle à de nouvelles responsabilités au travers, entre autres, d'une gestion participative, et la culture socio-politique de systèmes de formation professionnelle encore fortement enracinés dans une vision pyramidale de répartition des pouvoirs. Il faut également dépasser le débat centralisation-libéralisation, par la mise en place de modes de pilotage des institutions de formation professionnelle faisant appel à de nouvelles formes d'organisation, de coordination, de formation, d'accompagnement, de régulation, de mise en réseaux et d'évaluation. En ce sens, il faut proposer une nouvelle logique organisationnelle, au sein de laquelle les enseignants-formateurs, partenaires des praticiens-formateurs, endossent une responsabilité collective au service des apprentissages des formés, notamment par l'évaluation interne qui consiste, pour les institutions de formation initiale et continue, à évaluer leur fonctionnement et à en exploiter les résultats en vue de leur évolution. Dans cette visée, cette évaluation interne des établissements devrait permettre une progression vers de nouvelles formes de gestion des systèmes de formation professionnelle, mobilisant les partenaires éducatifs dans un partage de pouvoirs, requérant négociation et coopération. En ce sens, l'auto-évaluation se veut une démarche-qualité au service du développement des institutions de formation professionnelle initiale et continue, engagées dans des démarches collectives d'analyses des activités professionnelles de chacun de leurs membres. Cette auto-évaluation se définit par un travail sur le sens donné aux projets mis en œuvre et par l'établissement de critères de réussite composant des indicateurs fiables, observables et opérationnels, mis en lien avec les objectifs visés et permettant d'en analyser le degré d'atteinte.

C'est dans cette exploration d'une nouvelle voie de gestion des établissements de formation professionnelle que cette démarche d'évaluation interne, située au cœur du processus de professionnalisation des formateurs, s'inscrit ; une démarche constitutive du développement de la qualité, notamment au travers du rendre-compte questionnant qu'elle implique. Cette évaluation interne s'insère naturellement dans une logique complémentaire à une évaluation externe des établissements, les formateurs œuvrant au cœur d'une autonomie négociée entre eux et les autorités. L'évaluation interne des institutions de formation professionnelle doit se centrer sur un processus de développement, une dynamique d'innovation. Elle doit permettre aux établissements de prendre la mesure des progressions réalisées et d'interroger le sens donné aux évolutions et aux changements en cours. Pour ce faire, les formateurs n'ont pas seulement à vérifier le degré d'adéquation de leurs actions aux critères de réussite qu'ils se sont fixés, dans une logique d'auto-contrôle, mais ils doivent également questionner le sens de leurs pratiques, en se demandant, notamment, pourquoi ils suivent cette direction plutôt qu'une autre, dans une logique d'auto-questionnement. Dans une démarche-qualité, la seule légitimité procédurale, qui vise avant tout le rendre-compte de ce qui a été accompli par les institutions de formation professionnelle, doit être dépassée. Le souhait est bien de soutenir et de favoriser une démarche d'évaluation interne s'appuyant sur les deux logiques d'auto-évaluation : l'auto-contrôle des procédures, des résultats et des produits, et l'auto-questionnement des processus et du sens donné à un projet professionnel (Vial, 2000a, 2001). A mon avis, il est utile d'ouvrir les systèmes éducatifs pour les enrichir en les confrontant à d'autres communautés de pratique, issues d'autres professions, telles par exemple la santé pour l'enseignement et inversement, ou encore le droit, l'économie ou la sociologie.

En guise de conclusion

A mon sens, il s'agit aujourd'hui, pour les formateurs en soins infirmiers (EPS de Fribourg) et en enseignement primaire (ENI de Fribourg) avec lesquels je me suis entretenu, de tenter, au sein de leurs nouvelles institutions d'appartenance (HEdS-FR & HEP-FR), la difficile mais nécessaire articulation des diverses logiques d'auto-évaluation antagonistes énoncées dans ce travail : formative *versus* certificative, d'auto-contrôle *versus* d'auto-questionnement. Bien que contradictoires, ces logiques n'en sont pas moins complémentaires, de par leurs rôles et leurs fonctions. Elles doivent être équilibrées dans leur mise en œuvre par les enseignants-formateurs qui en acceptent et en assument les oppositions, sans les confondre ou fondre une logique dans l'autre. En ce sens, c'est volontiers que je reprends, ici, à mon compte la riche synthèse réalisée par Vial (1997a) sur ce sujet de l'articulation des contraires en évaluation, tant celle-là me paraît aller dans la direction que je soutiens d'une indispensable formation des enseignants-formateurs à l'évaluation, et à l'auto-évaluation en particulier.

L'articulation des contraires est (...) une posture du sujet, un travail, une conceptualisation temporaire, inachevable. (...) il n'existe pas d'espaces entre les (...) logiques (...). Elles se tressent dans le sujet qu'elles construisent. La figure du concept articulatoire comme un entre-deux n'est qu'un désir d'assumer la contradiction, pas de la dépasser (Vial, 1997a, 279).

Pour les formateurs, le défi est donc bien d'assumer les tensions et les paradoxes qui agissent entre les diverses logiques d'évaluation en confrontation. Malgré que le 'pire' soit toujours là, bien présent, ils doivent y travailler pour en ressortir le meilleur et

ainsi œuvrer au cœur même des contractions, sans craindre les risques encourus, s'enrichissant des controverses générées.

Puisse cette recherche nourrir la réflexion sur les pratiques d'évaluation des enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement, tout comme celle des formateurs dans d'autres 'métiers de l'humain', les encourageant à rendre les futurs professionnels acteurs de leurs processus d'apprentissages, notamment par le développement de leur capacité d'auto-évaluation.

Le courant de la sociologie des organisations distingue l'agent de l'acteur. L'agent désigne le rouage d'une machine ; il est agi par la finalisation du système ; on lui demande d'avoir des compétences et de ne pas trop penser (...). L'acteur se caractérise, (...), par son intentionnalité ; il a des stratégies, est pourvu de conscience et d'initiative. S'il est déjà un sujet, il reste néanmoins un exécutant (et donc il reste agi) : il interprète sa participation, il joue un rôle mais il n'est pas encore créateur. Il ne finalise pas lui-même ; il complète la finalisation des autres (Pourtois & Desmet, 1997, 306).

En sus de cette définition de l'acteur, Ardoino et Lourau (1994) ajoutent que celui-ci, en tant qu'auteur, est à l'origine de l'action. Il en est le créateur. En ce sens, le rôle des formateurs en soins infirmiers et en enseignement est de faire advenir des sujets auteurs-créateurs, pensant leurs actes et instruisant leurs pratiques, sans leur imposer des outils ou des démarches, mais en travaillant avec eux dans la co-construction du sens à donner à un projet de formation professionnelle. Personne ne transforme l'autre, la formation est avant toute chose une rencontre transformante qui convoque les forces de vie de l'autre afin de lui reconnaître une place, de l'aider à faire advenir sa propre forme. Dans la formation professionnelle aux 'métiers de l'humain', il faut aimer l'inconnu, l'énigme, affronter les contradictions, pour acquérir cette humanité dont le monde contemporain est en quête et a tant besoin. Construire ce travail de l'intériorité, c'est reconnaître l'apprenant capable d'influer sur son propre processus d'apprentissage et d'en être responsable, considérant l'évaluation et spécifiquement l'auto-évaluation au service de son émancipation.

L'action structure aujourd'hui la perception du monde de la formation, de l'instruction et de l'éducation. Un monde en changement continu, tentant d'articuler progressivement les composantes académiques et professionnelles de la formation, soutenant notamment l'idée d'une formation tout au long de la vie, ainsi que l'adaptabilité et l'autonomie professionnelles. La formation actuelle s'est rapprochée des pratiques professionnelles. Elle se risque enfin à cette nécessaire rencontre entre monde académique et monde professionnel, en mettant notamment en place des dispositifs d'accompagnement, favorisant l'émergence et la construction d'une réflexivité chez les apprenants. L'activité professionnelle est enfin pensée comme formatrice par les responsables de la formation académique. Ce rapprochement entre monde du travail et monde de la formation ouvre de nouvelles perspectives, tels le développement d'une authentique pédagogie de l'alternance, la rupture avec le modèle transmissif et applicationniste de la commande dans l'enseignement pour favoriser le modèle de l'autonomie en enseignement-apprentissage-évaluation (Varela, 1989a, 1989b), l'articulation de la théorie et de la pratique pour promouvoir une praxis (Imbert, 1985), ou encore l'avènement de nouvelles approches dans les rapports entre l'action et la conceptualisation. Ce mouvement pédagogique, connectant deux mondes il y a peu encore en opposition, s'imprime progressivement en formation professionnelle. Il n'est cependant pas sans dangers, telles l'uniformisation et la normalisation sous couvert d'ouverture, de promotion de l'autonomie et de la responsabilité. La connaissance de ces risques et de ces dérives réclame une vigilance accrue de la part de tous les partenaires d'une évolution souhaitée.

Il y a quelques années, un collègue et ami malheureusement trop tôt décédé, m'écrivait à propos d'une réforme des cycles d'orientation fribourgeois qu'il avait impulsée mais qui, malheureusement, n'a jamais vu le jour :

Pour qu'un mouvement se produise, il faut qu'il soit proche de mouvements sismiques parfois imperceptibles, mais dont la conjugaison produit à terme une onde de choc. Encore faut-il provoquer le changement avec suffisamment d'énergie pour qu'il commence, et suffisamment de respect pour qu'il se poursuive en continu !
Jean-Michel Steinmann

J'ose faire miennes ses paroles empreintes de vérité et d'espoir. En ce sens, j'espère que l'esprit de réflexion habitera un processus continu de recherche et de dialogue entre les partenaires d'un changement qui se doit d'être construit, afin d'atteindre sa pleine signification dans un développement évolutif des formations professionnelles dans les 'métiers de l'humain', notamment celles en soins infirmiers et en enseignement primaire qui ont retenu mon attention dans ce travail de recherche.

GLOSSAIRE⁸³

Il s'agit ici de proposer au lecteur un lexique spécialisé définissant de façon succincte quelques concepts-clés liés à la problématique de la recherche. Certains de ces concepts sont développés dans la partie théorique de l'étude.

Abstraction réfléchissante

(abstraction simple)

Dans la théorie piagétienne du développement, au stade opératoire concret, l'abstraction réfléchissante tire son information de l'action directe de l'enfant sur les objets. Elle extrait des structures opératoires inférieures de quoi construire les structures opératoires supérieures, permettant à l'enfant d'abstraire les caractéristiques essentielles

⁸³ Ce lexique n'a pas pour objectif de figer un vocabulaire spécifique. Il est à considérer comme un ensemble de propositions générales soumises à controverse. Ces propositions se basent sur différentes définitions conceptuelles tirées de divers écrits spécifiques et de conceptions recueillies lors d'entretiens avec des spécialistes des thématiques que recouvrent les mots présentés. Des noms d'auteurs sont indiqués lorsque les définitions conceptuelles présentées sont issues d'ouvrages de références précis. Ce lexique se justifie par la polysémie que recouvrent certains concepts qui demandent à être situés, donc précisés et explicités afin d'en proposer l'acception que je leur donne dans ce travail.

Outre des ouvrages d'auteurs-clés ayant développé dans leurs recherches les concepts présentés dans ce glossaire, je me suis également appuyé pour son élaboration sur différents dictionnaires généraux et spécifiques, notamment :

- Raynal, F., & Rieunier, A. (2001). *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C., Roussel, M.-P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas.

à un raisonnement logique (Piaget, 1977). L'abstraction réfléchissante conduit à la coordination de la totalité des éléments organisables en un système de pensée.

Piaget (1974b, 1977) établit une distinction essentielle entre l'abstraction simple et l'abstraction réfléchissante. L'abstraction simple fournit des renseignements sur les actions réalisées, données pouvant servir éventuellement de contrôle. Le rôle structurant tiré de la coordination des actions permet à l'abstraction réfléchissante de dépasser la seule prise d'informations, qui relève d'une conscience préréfléchie sur les actes eux-mêmes, pour atteindre une prise de conscience. Celle-là demande une réflexion, au sens psychologique du terme, c'est-à-dire un acte mental de reconstruction et de réorganisation sur un nouveau plan de ce qui a été transféré d'un palier antérieur. Toute connaissance nouvelle suppose cette abstraction qui ne part jamais d'un commencement absolu mais qui s'appuie sur une réalité antérieure. Le produit conscientisé de l'abstraction réfléchissante constitue l'abstraction réfléchie.

L'activité métacognitive, présente dans un processus d'auto-évaluation situé dans une logique d'auto-contrôle, correspond à cette conceptualisation réfléchie.

Analyse de pratiques

Démarche collective de théorisation des pratiques à partir de modèles et de concepts issus de la recherche et de la formalisation d'outils élaborés par les praticiens, l'analyse de pratiques permet de construire des données à partir du vécu.

Un dispositif d'analyse de la pratique professionnelle permet d'élargir le champ de l'observation et de l'analyse par l'identification des différents facteurs de la situation vécue de travail. Il se focalise sur le formé et le contexte d'apprentissage autant que sur la performance réalisée. Une démarche d'explicitation de l'action, d'identification des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être issus de la pratique a pour but de produire des savoirs sur la pratique pour la faire évoluer. Une analyse réflexive de la pratique professionnelle permet la vérification permanente de l'adéquation entre les moyens investis et les effets obtenus.

Pour Altet (1996a), la professionnalité naît de l'expérience, de l'articulation entre des savoirs théoriques et des savoirs pratiques, de leur mobilisation et de leur mise en œuvre dans l'action. Pour l'auteure, la formation par l'analyse de pratiques développe une attitude de questionnement et de distanciation, l'analyse de pratiques étant une démarche de professionnalisation fondatrice de l'identité professionnelle au moyen du développement d'une attitude réflexive.

Par cette analyse, [le formé] prend du recul, questionne ses pratiques, les repense, a ainsi un autre regard sur celles-ci et réussit à problématiser les situations (...) complexes qu'il vit, à résoudre des problèmes rencontrés. Il passe d'une pratique intuitive, tâtonnante (...) à une pratique réfléchie. Cette démarche s'inscrit dans le modèle [du] praticien-réflexif, capable de réfléchir sur l'action en action (Altet, 1996a, 17).

Perrenoud (1996a) considère qu'un travail sur l'habitus par le savoir analyser est formateur du fait qu'il amène l'apprenant à prendre conscience de ses actes professionnels et qu'il le forme ainsi à la lucidité. Ce savoir analyser permet au formé de développer sa capacité à formaliser ses savoirs empiriques à travers l'articulation du processus action-formation-recherche.

Apprentissage

Acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet, l'apprentissage consiste à acquérir des connaissances et à développer des habiletés, des attitudes et des valeurs qui accroissent la structure cognitive de la personne en formation (Legendre, 1993).

Processus actif d'acquisition et de changement en interaction avec l'environnement, permettant l'évolution des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs, l'apprentissage est étroitement lié à l'enseignement. L'enseignement compose un acte de communication, un ensemble de stratégies mises en œuvre en vue de l'acquisition, de l'intégration et de la réutilisation des connaissances par l'apprenant.

Toute activité d'apprentissage demande au formé de passer d'une phase d'enseignement dirigé à une phase de pratique autonome en traversant une phase de pratique guidée (Tardif, 1992).

Auto-contrôle

Processus d'auto-évaluation orienté vers les procédures, la conformité, le contrôle des acquis et la 'mesure', l'auto-contrôle relève d'une attitude de vérification et d'une fonction sociale de bilan fondées sur un référentiel. Il se situe dans la logique du contrôle en évaluation.

Pour Vial (2000a, 2001), l'auto-contrôle est nécessaire à la constitution de l'individu, au développement de son autonomie. Il agit entre l'individualisation et la socialisation, permettant au sujet apprenant de se structurer, de se construire.

Auto-évaluation

(s'auto-évaluer)

Procédure qui implique l'apprenant dans l'appréciation de ses apprentissages par rapport à ses savoirs, à ses savoir-faire, à ses démarches, à sa progression...

Le soi ne pouvant être dissocié de l'autre et l'autre étant dans le soi, une auto-évaluation aboutie passe nécessairement par l'hétéro-évaluation.

Dans l'acception que je lui donne dans ce travail, l'auto-évaluation consiste en une évaluation interne que le sujet fait de lui-même (attitudes, aptitudes, capacités, compétences, performances...) et de ses propres réalisations ; 'auto' le désignant comme bénéficiaire de l'action d'évaluer. Dans le champ de la formation, l'auto-évaluation se définit, d'une part, comme un auto-contrôle effectué par l'individu, une modalité de son fonctionnement le poussant à confronter une partie de lui, de sa formation et de son action à des critères de référence ou au référentiel d'autrui, à juger de l'écart et à réguler en conséquence, et, d'autre part, comme un processus d'auto-questionnement lui permettant de se poser des questions essentielles sur le sens de ses actions (Vial, 2000a, 2001). Ces deux processus complémentaires interviennent simultanément dans l'auto-évaluation. Ils composent une dialectique nécessaire entre conformisation et personnalisation. Ainsi, l'auto-évaluation en formation s'entend comme une réflexivité du sujet apprenant sur ses compétences professionnelles en construction ; elle constitue un travail de professionnalisation.

Bien que naturellement constitutive de toute situation d'apprentissage, l'auto-évaluation n'en demeure pas moins une dimension qui s'apprend en formation. Elle vise *in fine* le détachement par un travail sur soi. Promouvoir l'auto-évaluation, c'est un pari que fait le formateur sur le devenir du formé, sur ses potentialités. Comme pratique de

formation, l'auto-évaluation demande de la part du formateur une réflexion sur le modèle du sujet évaluant qu'il défend.

S'auto-évaluer

La capacité à s'auto-évaluer faisant partie des objectifs de formation professionnelle, elle doit par conséquent être objet d'évaluation externe à l'apprenant, en sus de l'évaluation interne.

Autonomie (et processus d'autonomisation)

Ces concepts s'opposent à ceux de dépendance et de contrainte auxquels est lié l'individu privé de sa liberté ou obéissant à une autre loi que la sienne, sans toutefois omettre le fait que : « L'autonomie est possible non pas en termes absolus mais en termes relationnels et relatifs. » (Morin, 1999, 145). En ce sens, comme le souligne Touraine (1984), le sujet-apprenant demande une autonomie conçue dans sa relation aux autres, se distinguant par là de l'indépendance. Les limites de la notion d'autonomie se situent au cœur de la problématique de l'individu et du collectif : « L'autonomie n'est pas autre chose que l'inaliénable devoir des personnes de se reconnaître des droits, et que leur droit, tout aussi inaliénable de se donner des devoirs. » (Hameline, 1999, 57).

Selon Paquay (2000), le développement de l'autonomie, voulu dans un processus de professionnalisation des 'métiers de l'humain', ne peut pas être dirigé de l'extérieur. Les formateurs ne peuvent qu'organiser les conditions de son déploiement en y associant obligatoirement le formé qui en devient l'acteur premier.

Gather Thurler (1999, 2001) défend une autonomie professionnelle définie par une autogestion limitée à une série de droits et de devoirs librement consentis et contractualisés, fixant l'équilibre à atteindre entre initiatives locales et exigences institutionnelles. Dans cette optique, les professionnels peuvent tendre au développement d'une posture d'acteur collectif grâce à une marge de liberté suffisante à la prise de risques nécessaire à leur développement professionnel, ce par une autonomie acquise dans leurs relations aux autres.

Auto-questionnement

(s'auto-questionner)

Centré sur le processus d'apprentissage, l'auto-questionnement se développe dans la singularité. Il est constitutif d'une auto-évaluation signifiante dans la logique d'accompagnement de l'évaluation, la logique du 'Reste' en évaluation (Vial, 1999b), à savoir tout ce qui est autre que contrôle des procédures, bilan ou 'mesure' des acquis. Vial (1995) utilise également les dénominations de 'logique de la promotion des capacités' et 'logique de la formation du sens' pour désigner cette logique d'auto-évaluation. « L'auto-questionnement, c'est la faculté qu'a le sujet de se poser des questions essentielles sur l'intérêt de ce qu'il fait. » (Vial, 2001, 124). Ce questionnement du sens et des processus autorise la remise en question et le doute, notamment sur la direction prévue et le changement d'orientation envisagé dans un projet d'apprentissage, le sujet devenant acteur de sa propre progression, de son évolution.

S'auto-questionner, c'est se reconnaître porteur de significations dans ses relations aux autres.

Cognitivism (cognition)

Le cognitivisme est un courant de recherche dont l'objet est l'étude du fonctionnement de l'activité intellectuelle, du processus d'apprentissage métacognitif.

Reconnaissant le caractère construit des connaissances, le cognitivisme comprend la cognition comme un traitement des représentations mentales par l'étude des mécanismes d'apprentissage et d'accession à la connaissance du savoir. Inspiré des théories de l'information, le cognitivisme étudie les processus mentaux qui sous-tendent les comportements humains.

Compétence

La compétence consiste en un système d'opérations (actions réelles ou mentales) permettant de réussir dans l'accomplissement d'une tâche spécifique. Composée d'ensembles stabilisés et intégrés de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de procédures, de types de raisonnements et de conduites, la compétence s'exerce dans des situations complexes, contextualisées. Selon Perrenoud (2001a), la compétence nécessite la mobilisation et la mise en œuvre efficaces de ressources multiples pour traiter une situation, notamment des capacités cognitives, sociales et affectives. La compétence est liée à l'action ; elle se réalise dans l'action. Elle n'existe pas en soi. Associée à un contexte de réalisation, à une situation finalisée, elle permet d'agir, d'effectuer des tâches. En ce sens, la compétence est « (...) une manifestation située de l'intelligence pratique au travail (...). » (Jobert, 2002, 252).

La compétence ne réside pas dans la seule possession de ressources mobilisables, mais bien dans le savoir mobiliser, intégrer, agir puis transférer des connaissances et/ou des capacités en fonction de projets donnés dans des contextes divers (Le Boterf, 2001). La compétence s'appuie sur les représentations que le sujet se fait de la situation. Elle est présente chez l'apprenant lorsqu'elle peut s'appliquer dans un autre contexte que celui de son acquisition. La compétence n'est pas comparative : le sujet apprenant est compétent ou ne l'est pas à propos d'une action produite (finalisée et contextualisée) et non par rapport aux prestations d'autres apprenants. La compétence demande au sujet de poser un regard critique sur les résultats de ses actions, résultats acceptés socialement (dimension éthique de la compétence). Dans une optique socio-constructiviste, la compétence s'évalue en situation et ne se réduit pas à l'inférence d'un état de performance produite, comme le préconise le behaviorisme.

Pour Jonnaert (2002), la compétence demande une attitude critique sur les résultats du traitement de situations complexes d'enseignement-apprentissage, regard critique qui doit être socialement acceptable. L'auteur définit la compétence comme construite, située, réflexive et temporairement viable, remplissant des fonctions de mobilisation et de coordination de ressources cognitives, affectives, sociales et contextuelles.

Schwartz (1997) conçoit la compétence comme « (...) une synthèse d'ingrédients hétérogènes, dont certains se situent à des pôles opposés du rapport entre l'intelligence et le milieu d'action. » (Schwartz, 1997, 32). Nécessairement floue, puisque sise au cœur d'une situation de travail, la compétence s'inscrit à la fois dans les activités sociales et le vécu de l'individu. S'appuyant sur des références à des normes, à des catégories et à des procédures propres aux situations de travail, la compétence se conjugue notamment, selon des niveaux et degrés divers d'importance, à une dialectique entre histoire de l'individu et règles de l'entreprise de travail, à une confrontation entre

valeurs du sujet et valeurs qui organisent le milieu d'exercice professionnel. Une « compétence collective » se combine à cette compétence du sujet dans sa singularité ; elle est liée aux notions d'efficacité et de travail en équipe.

En formation professionnelle, le concept de compétence oriente le discours. La formation n'a de sens que si elle contribue au développement des compétences qui la produisent, la façonnent au travers des référentiels qu'elle conçoit. La formation ne crée pas les compétences mais elle produit les ressources nécessaires à la construction des compétences.

L'évaluation de son action est souvent considérée comme une 'compétence' professionnelle en tant que telle. Or, la compétence étant affiliée à un contexte, à une situation finalisée, l'auto-évaluation compose plutôt une capacité transversale à laquelle diverses compétences font notamment appel dans leur action, la capacité renvoyant à une disposition générale du fonctionnement cognitif, social et affectif. C'est donc à dessein que le terme de 'compétence' est placé entre guillemets dans la recherche lorsqu'il renvoie à l'auto-évaluation, le terme de capacité d'auto-évaluation lui étant privilégié.

Conception

La conception désigne une manière de concevoir une chose et d'en juger. Elle est le lien symbolique unissant le monde mental de l'individu au monde extérieur. Au moment même où le sujet entre en communication avec autrui, il a recours à des opinions, des jugements, des attitudes, des croyances, des schémas de pensée... Ceux-là sont constitutifs de ses conceptions de la réalité. Ils vont orienter sa façon de décoder les informations et influencer sa manière d'agir.

Constructivisme

Le constructivisme compose une théorie de l'apprentissage qui repose sur une conception du savoir construit activement par le sujet, passant par des phases de maturations et de réorganisations successives. Il s'oppose à la conception d'un savoir issu d'un empilement de connaissances absorbées passivement par l'apprenant, à l'image d'un entonnoir qui permettrait de déverser les savoirs dans la tête du sujet.

Le constructivisme piagétien (Piaget, 1970, 1975) est une théorie opératoire du développement de l'individu ; théorie selon laquelle la connaissance consiste en une construction perpétuelle par échanges entre l'organisme et le milieu, entre la pensée et l'objet. Il repose sur le postulat qu'il n'y a de connaissance qu'élaborée par le sujet qui construit son savoir et ses schèmes d'actions sur la base d'un 'déjà-là' conceptuel. Soulignant la nature éminemment sociale de la pensée, le socio-constructivisme, appelé également néo-constructivisme, reprend cette théorie en y adjoignant les aspects affectifs et sociaux de la connaissance.

Pour Perrenoud (2003b), le constructivisme est une loi de l'apprentissage. Cette loi soutient que l'apprentissage repose sur une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation de son système de schèmes et de connaissances lui permettant l'intégration de nouveaux savoirs.

Issu d'une conception biologique et structuraliste de l'apprentissage, le constructivisme voit dans le développement humain la condition à la possibilité d'apprendre. En ce sens, l'enseignant-formateur propose à l'apprenant un milieu riche au sein duquel il construit des situations favorables à l'émergence de conflits cognitifs agissant comme des moteurs développementaux de l'apprentissage du formé.

Modèle d'apprentissage, le constructivisme explique la connaissance comme résultant des actions, réelles puis intériorisées, de l'individu sur les objets, sur leurs représentations ou sur des propositions abstraites.

Critère

Le critère est une caractéristique attendue d'une action. Il sert de référence à l'évaluation. Dimension abstraite et qualitative d'un objet d'apprentissage, le critère autorise la construction d'indicateurs. Il permet l'analyse d'une production. Régulable à souhait, le critère oriente l'action. Il faut distinguer le 'critère de réussite', énoncé fiable, observable et opérationnel mis en lien avec un objectif d'apprentissage visé et permettant l'analyse de son degré d'atteinte, du 'critère processuel', repère dans l'accompagnement et l'exécution d'un apprentissage, s'attachant à l'analyse de l'évolution en cours et des modifications intellectuelles opérées.

Culture

(culture commune, culture d'établissement, culture professionnelle)

La culture repose sur l'idée de tradition et renvoie à une sorte de civilisation commune, des valeurs et du sens partagés entre les membres d'une communauté vivant une même situation, au sein d'une même institution. La culture est envisagée par l'anthropologie actuelle comme une série d'expériences vécues par le sujet qui leur attribue des significations issues de ses productions mentales, au même titre que ses valeurs, ses croyances et ses représentations. La culture n'est pas à considérer comme un ensemble structuré, stable et figé qui s'imposerait de l'extérieur aux membres d'un groupe. Elle est le fruit d'une construction collective, puisque liée à des situations sociales concrètes dans lesquelles sont impliqués ceux qui s'en réclament. La culture relève d'un ensemble de normes, de limites et de règles.

Culture commune (ou culture partagée)

Ensemble des éléments constitutifs d'une culture, la culture commune revêt une dimension politique et se rapproche d'un projet de société. Elle est valable pour un ensemble d'individus qui fréquentent la même institution. En ce sens, un corps professionnel développe une culture commune, constituée de normes, de valeurs et de représentations partagées. Cette culture commune permet l'identification des membres du groupe socio-professionnel à un modèle culturel lui assurant son unité. La culture commune ne peut s'exprimer qu'en termes généraux et en termes de finalités.

Culture d'établissement (ou culture d'entreprise)

La culture d'entreprise se fonde sur une sorte de compréhension mutuelle et de partage des valeurs au travail dont le caractère reste instable dans l'articulation des identités multiples qui la composent. La culture d'entreprise est le fruit de la culture transmise (normes en vigueur), de la culture apprise (expériences) et de la culture prescrite (projets). Elle est le produit d'actions communes à la recherche d'un 'langage commun' (Gather Thurler, 1994).

Culture professionnelle

La culture professionnelle s'exprime dans l'expérience et à travers la personnalité de chacun de ses membres. Elle se compose de visions communes, d'évidences partagées au sein d'un corps professionnel composé d'individus tous différents.

Enseignement

Processus interpersonnel et intentionnel qui utilise essentiellement la communication, dans la situation pédagogique conduite par l'enseignant-formateur, comme moyen de provoquer et de favoriser l'apprentissage d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être. Enseignement et apprentissage sont deux processus interconnectés.

Evaluation

(certificative, critériée, formative, formatrice, normative, sommative)

Le terme même d'évaluation se traduit et se comprend à travers ses usages sociaux. L'évaluation, c'est l'action d'évaluer, c'est-à-dire à la fois valoriser et attribuer une valeur à quelque chose (événement, situation, produit...) ou à une personne. Evaluer consiste à mettre en relation des éléments issus d'un référé (un observable) et d'un référent.

La notion même d'évaluation véhicule tout à la fois une idée de valeur par son étymologie et une idée d'incertitude par son histoire. Selon Bodin (2002), la valeur peut concerner la conformité ou l'écart d'un comportement à des attentes, la qualité d'une production ou d'un apprentissage, ou encore la signification d'un comportement observé. Quant à l'incertitude, elle est liée aux notions de validité et de fidélité qui situent l'évaluation entre une pseudo 'mesure' et une recherche de sens donné aux apprentissages réalisés.

L'évaluation se compose d'un ensemble de procédures et de processus qui permettent de recueillir des informations et de prendre des décisions. Elle sert à la fois à la validation et à la régulation de l'action. L'évaluation se réalise en fonction d'un but, d'un objectif, d'un projet. Allal et Wegmüller (1997) lui attribuent trois opérations-clés : la récolte de l'information, son interprétation et la prise de décision subséquente.

Evaluation certificative

Cette évaluation conduit à certifier les acquisitions de l'apprenant. Elle est un arrêt sur image permettant l'établissement d'un bilan qui atteste des apprentissages réalisés, du niveau des acquisitions opérées et de la progression du formé. L'évaluation certificative s'adresse à un interlocuteur externe à la situation d'apprentissage : institution, parents, employeur...

Evaluation critériée

Ce type d'évaluation se base sur des objectifs et des compétences attendus, clairement spécifiés. Elle porte sur les résultats d'apprentissages situés, en référence à des critères qui correspondent aux objectifs visés. L'évaluation critérielle permet de situer le résultat de l'apprenant par rapport à un ensemble de critères qualitatifs ou quantitatifs. Elle s'oppose à l'évaluation normative.

Evaluation formative

La fonction de l'évaluation formative, telle que l'a introduite Scriven (1967), est d'être au service des apprentissages, de contribuer à la formation du sujet. Elle a pour but d'informer l'apprenant et l'enseignant du degré d'atteinte des objectifs. Mettant l'accent sur les processus d'apprentissage, l'évaluation formative privilégie la régulation en cours d'action. Elle permet l'adaptation des conditions d'enseignement (régulations) et des activités d'apprentissage (remédiations) aux besoins des apprenants.

Evaluation formatrice

L'évaluation formatrice s'appuie sur l'appropriation par les apprenants des critères d'évaluation, l'autogestion des erreurs et la maîtrise des processus d'anticipation et de planification de l'action.

Evaluation normative

Ce type d'évaluation se fonde sur la norme relative du groupe et non pas sur une norme absolue ou des standards. Elle situe donc les sujets apprenants les uns par rapport aux autres, en fonction des résultats d'un groupe de référence.

Evaluation sommative

Visant l'établissement d'un inventaire de compétences acquises ou d'un bilan, cette évaluation peut aussi bien être formative ou certificative que critériée ou normative. Elle a pour but de sanctionner une activité d'apprentissage, une production effectuée.

Habitus

Selon Bourdieu (1972, 1980), l'habitus professionnel se définit comme une grammaire génératrice des pratiques, comme un système de schèmes de pensée, de perceptions, d'évaluations et d'actions ; un système de dispositions (virtualités, potentialités...) ouvert, durable et non immuable qui agit comme une sorte de ressort attendant d'être déclenché. L'habitus se compose d'un « petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites. » (Bourdieu, 1972, 209). L'habitus comprend l'ensemble des connaissances pratiques acquises au cours du temps, permettant de percevoir, d'agir et d'évoluer dans un univers social donné. Il est un principe générateur de stratégies rendant les individus capables d'affronter des situations nouvelles, imprévues et changeantes. C'est cet habitus professionnel qui guide la mobilisation de savoirs d'expériences dans une forme d'inconscient pratique (Bourdieu & Wacquant, 1992).

L'habitus est intériorisé au terme d'un long et complexe processus de conditionnement par l'entourage. Chaque individu se trouve placé dans un milieu social qui l'englobe et le détermine et dans lequel il peut comprendre et agir de façon autonome. L'habitus compose un « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées. » (Bourdieu, 1972, 178-179).

Identité

(personnelle, professionnelle)

Caractère de ce qui compose un tout homogène. Paradoxal par essence, le concept d'identité comprend deux significations contradictoires : être semblable, identique, conforme et en même temps unique, distinct, différent.

L'identité est façonnée par les interactions entre les rôles sociaux et l'histoire individuelle. Elle se compose : de l'identité sociale, constituée de critères objectifs, tels le sexe, l'âge, l'origine... ; de l'identité professionnelle ; de l'identité de l'égo, correspondant à ce que la personne a intériorisé dans ses relations ; et des conceptions et représentations de l'individu. L'identité est dépendante du contexte et de la culture au sein desquels elle se construit.

Identité personnelle

L'identité est structurante ; elle permet d'appréhender l'altérité, de caractériser la personne au sein du système institutionnel dont elle est membre. Ce processus de socialisation est dialectique, l'individu ne construisant son identité personnelle que dans la confrontation à l'autre, au cœur de réseaux d'interactions.

Identité professionnelle

L'identité professionnelle se construit en formation initiale, en formation continue et dans la vie active. Elle est à considérer comme une dynamique interactionnelle, non comme une forme stable et univoque d'appartenance de l'acteur à une organisation.

Indicateur

Variable qualitative ou quantitative dont les valeurs prises dans des situations d'observation sont de nature à renseigner sur l'état d'une variable cachée ou d'un phénomène inaccessible à l'observation directe. Eléments observables, saisissables, les indicateurs composent la conversion concrète d'un critère.

Métacognition

La métacognition concerne la connaissance et le contrôle qu'une personne a sur elle-même (niveau affectif), sur ses stratégies cognitives (niveau cognitif) et sur autrui (niveau social). Elle implique une prise de conscience et sa verbalisation. La métacognition se traduit par le contrôle que l'individu exerce sur ses propres processus de pensée et d'apprentissage.

Il y a métacognition lorsque le sujet engage sa pensée à réfléchir sur elle-même. Cette pensée réfléchie produit des connaissances sur ses propres connaissances (métaconnaissances) à travers une prise de conscience. La métacognition permet à l'individu de contrôler la régulation de ses activités.

Professionnalisation

(profession, professionnaliser, professionnalisme, professionnalité, professionnel)

Souvent pensée sur le mode économique et technocratique comme un ensemble de compétences professionnelles, en dehors de toute réflexion sur ses enjeux éthiques, la professionnalisation est une construction sociale qui se conçoit comme un processus de responsabilisation et d'autonomisation lié aux caractéristiques propres à un métier dont les exécutants en sont également les concepteurs.

Selon Perrenoud (1993, 2001a), la professionnalisation implique, en sus de l'application des techniques et des règles de la profession, l'élaboration de stratégies s'appuyant sur des savoirs rationnels et développant l'expertise de l'action. Elle se caractérise essentiellement par l'autonomie, la responsabilité et la capacité à réfléchir *dans* et *sur* l'action. Les travaux de Schön (1994) mettent en évidence le fait que le professionnel qui a développé une attitude réflexive a la capacité de réfléchir sur ses pratiques *en cours* d'action et *sur* l'action, d'analyser ses actes et de les infléchir au gré de l'expérience. La réflexivité constitutive de la professionnalisation doit avoir lieu dans un contexte favorisant et encourageant l'autonomie et la responsabilité.

La professionnalisation exige une capacité à affronter une responsabilité individuelle et une responsabilité collective. Allant dans le sens d'un développement professionnel validé et reconnu, elle demande aux acteurs sociaux qui la composent, d'agir en regard d'un projet commun, évalué individuellement puis collectivement, d'oser l'erreur, de l'accepter et de l'assumer.

Profession

Réalité dynamique et contingente, la profession est basée sur des actions collectives co-construites par un groupe social œuvrant dans un même contexte et un même corps de métier. Elle repose sur des savoirs formalisés, une culture commune et des pratiques relativement uniformisées.

Professionnaliser

Professionnaliser, c'est construire un répertoire de savoirs professionnels spécifiques à un métier, c'est imbriquer des savoirs issus de l'expérience et des savoirs scientifiques notamment par des démarches d'alternance articulant formation académique et formation pratique.

Professionnalisme

Le professionnalisme se comprend comme le degré d'expertise d'un individu. Il relève des connaissances et des compétences de l'acteur, le conduisant au travers de normes collectives régies par l'institution à une haute qualité de productivité. Le professionnalisme est constitué d'un ensemble de valeurs, de conceptions et d'attitudes que tout professionnel agréé et actualise dans son travail.

Professionnalité

Mouvante car dépendante de la singularité des actions professionnelles, la professionnalité se construit à partir d'un ensemble de compétences socialement reconnues pour permettre à l'individu d'agir dans l'imprévisibilité des situations professionnelles qui se posent à lui et des multiples fonctions qu'il doit assumer, fondées sur son identité et sa culture professionnelles.

Professionnel

« Un professionnel est censé réunir les compétences du concepteur et celles de l'exécutant : il identifie le problème, le pose, imagine et met en œuvre une solution, assure le suivi. » (Perrenoud, 2001a, 12). Le professionnel possède une connaissance approfondie des savoirs théoriques et pratiques liés à son métier ; il est capable d'agir en situation complexe dans l'exercice professionnel. Il peut rendre compte de son action, la décrivant et l'explicitant grâce à une démarche d'analyse compréhensive. Il construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion *dans* et *sur* l'action. L'activité du professionnel s'appuie sur des objectifs et une éthique partagés par la corporation à laquelle il appartient. Le corps professionnel est responsable de sa formation et du développement de son champ d'activité.

Référentiel

(référentialisation)

Ensemble normatif sur la base duquel les actions sont conduites, le référentiel compose un construit qui s'édifie à partir des intentions de l'individu négociées avec celles de son groupe social d'appartenance. Contingent à une situation, un contexte, il s'applique à la fois au processus et au résultat de l'évaluation. Il s'élabore sur la base de critères appréciés en indicateurs. En auto-évaluation, il est utile de travailler les indicateurs pour que les bénéficiaires développent leurs propres critères.

Référentialisation

Figari (1994) définit la référentialisation comme un processus désignant les procédures qui permettent de modéliser l'évaluation et d'élaborer un protocole établissant un lien logique entre référents et critères. La référentialisation compose un instrument évolutif au service d'un processus dynamique suscitant la remise en question et la co-construction du sens donné à toute activité d'évaluation.

Réflexivité

(posture réflexive, praticien réflexif)

Attitude de questionnement, d'interrogation de l'action, la réflexivité est constitutive de la démarche d'analyse de pratiques. La pratique réflexive ou réfléchie constitue une des finalités de la formation professionnelle. Il s'agit d'une capacité à se mettre à distance et à analyser ses actions. La réflexivité fait appel à l'auto-évaluation ; elle vise l'observation, l'interrogation, l'analyse et la recherche de compréhension de tout acte éducatif ou de formation. En vue de l'élaboration d'un savoir d'expérience, elle demande un recul afin d'atteindre l'intelligibilité de tout acte professionnel, grâce à une démarche dialogique de distanciation.

Posture (attitude) réflexive

Pour Perrenoud (2001a), c'est en questionnant les liens existants entre savoirs, compétences et habitus que la posture réflexive doit être pensée. Cette posture découle d'un habitus par lequel une réflexion spontanée au service d'un savoir, d'un savoir-être, d'une action et d'un auto-questionnement est mise en pratique. La réflexivité constitutive de la professionnalisation doit avoir lieu dans un contexte favorisant l'autonomie et la responsabilité collective des acteurs (Rouiller & Pillonel, 2004).

Praticien réflexif

Le praticien réflexif a la capacité de réfléchir à ses pratiques *en cours* d'action et *sur* l'action, d'analyser ses actes professionnels et de les infléchir au gré de l'expérience (Schön, 1994). Le concept de praticien réflexif renvoie à la notion d'abstraction réfléchissante développée par Piaget (1977).

Régulation

Processus permettant à un système de se maintenir en équilibre, moyennant une circulation de l'information et une adaptation à l'environnement, la régulation n'est souvent qu'un retour à la norme, au sens étymologique du concept, dans une logique de contrôle (Vial, 1997b). Elle peut toutefois permettre l'émergence d'une nouvelle norme, se dégageant alors d'une succession de règles. La norme devient par là une référence et la régulation caractérise alors, dans une logique formative, le critère. Dans cette optique, la norme est intemporelle et doit être respectée, alors que le critère s'inscrit dans une temporalité pour agir (Bonniol, 1981).

Dans une perspective d'évaluation formatrice, la démarche de régulation est conduite par le sujet apprenant (Bonniol & Vial, 1997 ; Nunziati, 1990). Elle est conçue comme un processus au service d'un projet d'apprentissage, comme un mécanisme de guidage d'un système en acte qui informe sur le résultat des actions en les corrigeant. Les régulations consistent en des actions d'adaptation des activités d'enseignement-apprentissage.

Allal (1988) distingue trois types de régulations : une régulation interactive, intégrée à la situation d'apprentissage par un diagnostic et une guidance individualisés ;

une régulation rétroactive, faisant le constat des objectifs atteints ou non et mettant en place des activités de remédiation ; et une régulation proactive, orientée vers la consolidation et l'approfondissement des compétences de l'apprenant et guidant la mise en place de nouvelles situations d'apprentissages adaptées aux besoins des sujets.

Représentation

La représentation mentale est un substitut de la réalité. Il s'agit d'une construction intellectuelle qui s'appuie sur des connaissances stockées en mémoire ou des données issues de l'environnement socio-culturel de l'individu afin de donner sens à une situation vécue. Il ne peut y avoir de représentation sans objet, réel ou imaginaire, présent ou absent. La représentation consiste à construire puis interpréter cet objet afin de le rendre intelligible. Le sujet qui élabore une représentation effectue cette activité mentale en fonction de son individualité, de ses caractéristiques psychologiques et de son appartenance sociale et culturelle. Dynamique par essence, la représentation interagit avec le milieu qui l'a vue naître.

Pour Moscovici (1961b), les représentations constituent des guides pour les actions de l'individu et des individus. Elles déterminent les comportements en orientant les actions et les relations sociales. Pour l'auteur, il n'existe pas de coupure entre le sujet et l'objet, entre l'univers extérieur et intérieur de l'individu ou du groupe social. La réalité objective n'existe pas, elle est le fruit d'une représentation appropriée, reconstruite par le sujet dans son système cognitif et intégrée dans son système de valeurs. La représentation dépend donc à la fois de l'histoire individuelle et du contexte social.

La prise en considération de la représentation dans la recherche en sciences de l'éducation permet la médiation entre les idées, les intentions et les faits, entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives.

Schème

Le schème compose la structure d'une conduite opératoire, la généralisation d'une action et le fait concret de transposer une connaissance apprise dans une situation dans un autre contexte :

Les actions, (...), ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. (...), elles se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts, correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent (Piaget, 1967, 23).

Dans une même optique, Vergnaud (1990) appelle schème 'l'organisation invariante d'une conduite'. Pour le chercheur français, le schème contient des connaissances en actes, c'est-à-dire des éléments cognitifs permettant à l'action de l'individu d'être opératoire, fonctionnelle et efficiente.

Perrenoud dénomme 'schème' ce qui échappe souvent à la conscience, à savoir « (...) la structure cachée d'une action, son invariant, dont le mode de conservation est assez mystérieux, une forme de mémoire différente de la mémoire d'évocation, (...), qui fonctionne sans que le sujet ait à s'en souvenir. » (Perrenoud, 2001a, 137).

Les schèmes d'actions sont liés à l'insertion des individus dans des systèmes d'actions collectives, à leurs relations à d'autres acteurs sociaux avec lesquels ils interagissent.

Socio-constructivisme (ou néo-constructivisme)

Ces notions sont utilisées pour faire la différence entre un constructivisme au sens piagétien du concept (Piaget, 1970, 1975) et un constructivisme dans lequel l'interaction prend le pas sur l'action en se plaçant au cœur de la construction des connaissances. Pour Perret-Clermont (1979), le sujet se forme dans la relation sociale, construisant son savoir dans l'interaction avec autrui.

Prenant appui sur la perspective socio-historique de Vygotsky (1985a), les théories socio-constructivistes de l'apprentissage humain s'intéressent au processus d'appropriation par le sujet des outils de connaissances élaborés par sa culture et au rôle central que joue, dans ce processus, la médiation sociale exercée par le formateur. Issu d'une conception sociale et fonctionnaliste de l'apprentissage, le socio-constructivisme accorde une importance-clé aux interactions sociales et à la relation d'aide agissant sur la zone proximale du développement (ZPD). Le formateur sollicite l'apprenant dans sa zone proximale afin de lui permettre de réussir en collaboration ce qu'il sera par la suite capable de réaliser sans son aide.

Systémique de l'évaluation

L'approche systémique de l'évaluation met en évidence sa fonction de régulation de l'action didactique et son rôle sociologique à l'intérieur du processus d'enseignement-apprentissage. Alors que l'approche docimologique et la perspective centrée sur les objectifs sont délibérément 'instrumentalistes' et fondées sur la représentation dominante de l'évaluation en tant que 'mesure' des apprentissages, l'approche systémique insiste sur le caractère interactif des démarches d'évaluation (communication, effets sociaux...).

Transfert

Le transfert demande l'assimilation d'informations venant de situations nouvelles pour les traiter en mobilisant les connaissances antérieures pertinentes. Il y a transfert lorsqu'il y a déplacement, mise à disposition d'une réalité produite dans un champ de connaissances dans l'espace d'un autre champ de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Le transfert repose sur une aptitude à la généralisation et une capacité d'abstraction.

Liste des tableaux

Tableau	1 : <i>Représentation et conception</i>	33
Tableau	2 : <i>Caractéristiques de l'échantillon des entretiens exploratoires</i>	64
Tableau	3 : <i>Moyennes (M) et écarts types (SD) de tous les répondants au Q-sort (N = 36)</i>	68
Tableau	4 : <i>Quelques valeurs pour les variables-clés expliquant le facteur 1</i>	70
Tableau	5 : <i>Quelques valeurs pour les variables-clés expliquant le facteur 2</i>	71
Tableau	6 : <i>Quelques valeurs pour les variables-clés expliquant le facteur 3</i>	71
Tableau	7 : <i>Caractéristiques de l'échantillon des entretiens de recherche (enseignants-formateurs)</i>	81
Tableau	8 : <i>Caractéristiques de l'échantillon des entretiens de recherche (directeurs)</i>	82
Tableau	9 : <i>Catégorie (entretiens de recherche : enseignants-formateurs) : Définition de l'auto-évaluation</i>	96
Tableau	10 : <i>Conceptions de l'auto-évaluation : logique d'auto-contrôle</i>	97 à 99
Tableau	11 : <i>Conceptions de l'auto-évaluation : logique d'auto-questionnement</i>	100-101
Tableau	12 : <i>Catégorie (entretiens de recherche : enseignants-formateurs) : Place du formé dans l'auto-évaluation</i>	105
Tableau	13 : <i>Place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation : en fonction du niveau de formation</i>	105-106
Tableau	14 : <i>Place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation : par rapport à l'autonomie</i>	107 à 109
Tableau	15 : <i>Place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation : apports réciproques</i>	109 à 111
Tableau	16 : <i>Comparaison institutionnelle des conceptions des six formateurs 'portraiturés'</i>	160
Tableau	17 : <i>Codage des entretiens exploratoires</i>	234-235
Tableau	18 : <i>Catégories (entretiens exploratoires)</i>	235-236
Tableau	19 : <i>Q-sort sur les conceptions de l'auto-évaluation</i>	237
Tableau	20 : <i>Codage des entretiens de recherche</i>	268-269
Tableau	21 : <i>Quelques concepts en lien avec l'auto-évaluation</i>	297-298

Liste des figures

Figure	1 : <i>Organigramme des différentes phases de la démarche d'étude</i>	13
Figure	2 : <i>Cadre conceptuel de la recherche</i>	31
Figure	3 : <i>Articulation des hypothèses d'étude</i>	76
Figure	4 : <i>Modèle général d'analyse</i>	86
Figure	5 : <i>Modèle organisationnel d'analyse</i>	87
Figure	6 : <i>Relation de contingence entre la valeur perçue par les formateurs de la définition institutionnelle de la 'compétence' d'auto-évaluation et leur attitude quant à la présence d'une culture partagée en auto-évaluation</i>	124
Figure	7 : <i>Axes des logiques de l'apprentissage humain et types d'approches</i>	294

Liste des sigles et abréviations

ACM	analyse des correspondances multiples
ADMEE	association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation Pays membres : ADMEE-Europe : Belgique, France, Luxembourg, Portugal, Suisse ADMEE-Canada : Canada (directrice d'édition de la revue internationale <i>Mesure et Evaluation en Education</i>)
AE	auto-évaluation
AHES	accord intercantonal sur les hautes écoles spécialisées
CDEI	conférence suisse des directeurs des écoles d'ingénieurs
CDEP	conférence suisse des directeurs cantonaux de l'économie publique
CDIP (CDIP-CH)	conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CH – Confédération helvétique, pour Suisse)
CFC	certificat fédéral de capacité
CIIP (CIIP-SR-TI)	conférence intercantonale de l'instruction publique (de la Suisse romande et du Tessin)
CRS	Croix-Rouge suisse
CUS	conférence universitaire suisse (organe commun de la Confédération helvétique et des cantons suisses pour la collaboration dans les domaines liés à la politique de formation des hautes écoles universitaires)
(CUSO)	(conférence universitaire de suisse occidentale)
(CRUS)	(conférence des recteurs des universités suisses ; elle représente les universités suisses face aux autorités politiques, aux milieux économiques, au public, aux institutions sociales et culturelles)
DAF	dispositif d'accompagnement des écoles fribourgeoises des degrés préscolaires et primaires en projets d'établissements (partie francophone du canton de Fribourg, en Suisse)
DICS	département de l'instruction publique, de la culture et des sports (canton de Fribourg, en Suisse)
DIPAC	département de l'instruction publique et des affaires culturelles (canton de Fribourg, en Suisse ; ancienne appellation remplacée en 2002 par le DICS)
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System (système européen de transfert (encourager la mobilité des étudiants, améliorer les échanges interuniversitaires, faciliter la reconnaissance académique...) et d'accumulation (faciliter la comparaison entre systèmes de formation, assurer un suivi des cursus des étudiants, faciliter la reconnaissance des connaissances acquises en dehors des systèmes de formation...) de crédits de formation pour l'ensemble de la formation supérieure)
EDD (ECDD)	école de degré diplôme (appellation suisse) (école cantonale de degré diplôme, Fribourg)
ENI	école normale d'enseignants primaires (degrés primaires) (canton de Fribourg, en Suisse)
ENII	école normale d'enseignantes enfantines (degrés préscolaires) (canton de Fribourg, en Suisse)

EPF (EPFL & EPFZ)	école polytechnique fédérale (en Suisse) (écoles polytechniques fédérales de Lausanne & de Zürich)
EPS	école du personnel soignant (canton de Fribourg, en Suisse)
FNRS	fonds national suisse de la recherche scientifique (siège à Berne)
FPSE	faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (université de Genève)
IRDP	institut de recherche et de documentation pédagogique (siège à Neuchâtel, en Suisse)
HEP (HEP-FR)	haute école pédagogique (appellation suisse) (haute école pédagogique de Fribourg)
HEdS (HEdS-FR)	haute école de santé (appellation suisse) (haute école de santé de Fribourg)
HES	haute école spécialisée (appellation suisse)
HES-S2	haute école spécialisée santé-social de Suisse romande
HES-SO	haute école spécialisée de Suisse occidentale
INRP	institut national de recherche pédagogique (siège à Lyon)
IUFM	institut universitaire de formation des maîtres (appellation française)
LHES	loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées du 6 octobre 1995 (en Suisse)
LIFE	laboratoire innovation-formation-éducation (siège à l'université de Genève)
MCDI	maître de classe de développement itinérant (canton de Fribourg, Suisse)
PECARO	plan d'études cadre romand (pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin)
QSR N4 Classic (QSR NUD*IST4)	Qualitative Solutions and Research Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching Theorising. (logiciel d'analyse qualitative des données issues d'entretiens)
REF	réseau international de recherche en éducation et en formation (regroupe essentiellement les pays francophones)
RFP	groupe des responsables romands et tessinois de la formation pédagogique des formateurs des maîtres de l'enseignement secondaire (en Suisse) (dissous en 2000, au moment de la mise en place des HEP qui ont repris à leur compte cette formation)
SeNOF	service de l'enseignement obligatoire de la partie francophone du canton de Fribourg (en Suisse)
SER	société d'éducation romande (regroupe les syndicats des enseignants de Suisse romande)
SSRE	société suisse pour la recherche en éducation (siège à Aarau)
ZPD	zone proximale de développement ou zone de proche développement (concept vygotkien) (Le développement de l'individu est conditionné par la marge de développement dont il dispose à partir de son stade de développement actuel. C'est grâce à la médiation d'une autre personne que le sujet apprenant parvient à progresser dans cette zone proximale de développement : allant de ce qu'il est capable de réaliser seul à ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un médiateur.)

BIBLIOGRAPHIE

Références bibliographiques générales⁸⁴

- Abric, J.-C. (éd.) (1994a). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, 86-126. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation. Dans C. Depover, & B. Noël (éds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, 35-56. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (2001). La métacognition en perspective. Dans G. Figari, & M. Achouche (éds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, 142-146. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (2002). L'entretien de co-évaluation en situation de stage. *Questions vives*, 1(1), 11-16.
- Allal, L., & Michel, Y. (1993). Auto-évaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. Dans L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (éds.), *Évaluation formative et didactique du français*, 239-264. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Allal, L., & Wegmüller, E. (1997). Lex-Eval, *Résonances*, 3, 14-15.

⁸⁴ Seuls les ouvrages et les articles cités dans le travail sont reportés ici. Les autres documents consultés sont signalés dans la Bibliographie complémentaire.

- Alter, N. (1993). Innovation et organisation : questions de légitimité, *Revue Française de Sociologie*, 34, 175-197.
- Alter, N. (1998). Organisation et innovation : une rencontre conflictuelle. *Sciences Humaines*, 20, 185-192.
- Altet, M. (1996a). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. Dans C. Blanchard-Laville, & D. Fablet (éds.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, 11-24. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (1996b). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'actions et adaptation : le savoir-analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 27-40. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire. Dans M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, 59-87. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ?. Dans M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, 91-111. Bruxelles : De Boeck.
- Althusser, L. (1972). *Pour Marx*. Paris : Maspero.
- Amigues, R. (1984). *Conditions de réussite et dispositif pédagogique. Perspectives de réussite, au-delà des succès scolaires*, UNESCO & MEN. Bordeaux : CNDP.
- Ardoino, J., & Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF.
- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C., Roussel, M.-P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas.
- Auge, M. (1994). *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*. Paris : Fayard.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York : Chandler Publ. Co.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit* (Tome 1). Paris : Seuil.
- Bélair, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- Bernoux, P. (1995). *La sociologie des entreprises*. Paris : Seuil.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Labor.
- Bodin, A. (2002). *Evaluation. Glossaire des termes techniques*. Document inédit, ADMEE-Europe.
- Boisvert, M.-T. (1985). Développer l'habileté à s'auto-évaluer, *Québec français*, 57, 54-57.

- Bonniol, J.-J. (1981). Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire, *Bulletin de psychologie*, 353(b), 1-5.
- Bonniol, J.-J., Caverni, J.-P., & Noizet, G. (1972). Pour un apprentissage de l'évaluation des tâches scolaires, *Cahiers de Psychologie*, 15, 93-104.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève & Paris : Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses, pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1992). *Apprentissage et formation d'adultes*. Paris : PUF.
- Bouvier, A. (1998). Le rapport au terrain. Dans J.-P. Obin, & A. Bouvier (éds.), *La formation des enseignants sur le terrain*, 193-202. Paris : Hachette.
- Brewer, M.B. (1991). The social self : On being the same and different at the same time, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482.
- Brown, R.J. (1988). *Group processes : Dynamics within and between groups*. New York : Basil Blackwell.
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. Paris : PUF.
- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformation de pratiques pédagogiques, *Mesure et Evaluation en Education*, 20(1), 1-24.
- Carbonneau, M., & Tardif, M. (éds.) (1999). *Les réformes en éducation, leur impact sur l'école et la formation des maîtres*. Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet, J. (1988). La maîtrise, communication réussie. Dans M. Huberman (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, 155-195. Neuchâtel & Paris : Delachaux & Niestlé.
- Carroll, J.B. (1963). A model of school learning, *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Chatzis, K. (1999). De l'autonomie par l'indépendance à l'autonomie dans l'interaction. Dans K. Chatzis, C. Mounier, P. Veltz, & P. Zarifian (éds.), *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?*, 27-37. Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 119-135. Bruxelles : De Boeck.
- Clark, C.M., & Lampert, M. (1986). Quel savoir sur l'enseignement pourrait être utile aux maîtres ? Quelques réflexions inspirées des recherches sur les aspects cognitifs des processus d'enseignement. Dans M. Crahay, & D. Lafontaine (éds.), *L'art et la science de l'enseignement*, 185-198. Bruxelles : Labor.

- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1985). Teachers' thought process. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan.
- Clavier, L. (2004). Evaluer et former à l'IUFM... de l'influence de l'évaluation sur le dispositif de formation : l'émergence de l'alternance différentielle. Dans J. Aubégnay, & L. Clavier (éds.), *L'évaluation en Institut Universitaire de Formation des Maîtres*, 53-75. Paris : L'Harmattan.
- Clément, P. (1994). Représentations, conceptions, connaissances. Dans A. Giordan, Y. Girault, & P. Clément (éds.), *Conceptions et connaissances*, 15-45. Berne : Peter Lang.
- Clenet, J. (1998). *Représentations, formation et alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Clerc, F. (2000). Notre métier, notre identité professionnelle. Dans M. Tozzi, & R. Etienne (éds.), *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?*, 15-37. Montpellier : CRDP.
- Cobb, P. (1996). Constructivism and Learning. In E. De Corte, & F.E. Weinert (eds), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*, 338-341. Oxford : Elsevier Science Ltd.
- Coen, P.-F. (2001). *A quoi pensent les enfants quand ils écrivent ? Analyse des processus cognitifs et métacognitifs en jeu dans une tâche d'écriture par le logiciel AutoEval*. Thèse de doctorat inédite, Université de Fribourg, Département des sciences de l'éducation.
- Cordier, F., Denhière, G., George, C., Crépault, J., Hoc, J.-M., & Richard, J.-F. (1990). Connaissances et représentations. Dans J.-F. Richard, C. Bonnet, & R. Ghiglione (éds.), *Traité de psychologie cognitive (Tome 2 : le traitement de l'information symbolique)*. Paris : Dunod.
- Crahay, M. (1994). *Théories implicites de l'éducation et pensée réflexive des enseignants, un recadrage socio-constructiviste !* Document inédit, ULG (Liège).
- Crahay, M. (2000). Qu'est-ce qu'apprendre ?, *Educateur*, 5, 25-26.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Deaux, K. (1993). Reconstruction social identity, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 4-12.
- De Corte, E. (1995). Designing powerful teaching-learning environments conducive to the acquisition of cognitive skills. In R. Olechowski, & G. Khan-Svik (eds), *Experimental research on teaching and learning*, 67-82. Frankfurt am Main : Lang.
- De Corte, E., & Weinert, F.E. (eds.) (1996). *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*. Oxford : Elsevier Science Ltd.
- De Gaulejac, V. (1987). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et Groupes éditeurs.
- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège : G. Thone, 5^{ème} édition.
- De Landsheere, G., & De Landsheere, V. (1975). *Définir les objectifs en éducation*. Liège : Thone.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris : PUF.
- Denis, M., & Sabah, G. (1993). *Modèles et concepts pour la science cognitive. Hommage à J.F. Le Ny*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- De Vecchi, G., & Giordan, A. (1989). *L'enseignement scientifique : comment faire pour que « ça marche » ?*. Nice : Z'édicions.

- Dewey, J. (1909). *How we think*. Boston : D.C. Heath and Co. Traduction française par O. Decroly (1925). *Comment nous pensons*. Paris : Flammarion.
- Doise, W., & Palmonari, A. (éds.) (1986). *L'étude des représentations sociales*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Donnadieu, B., Genthon, M., & Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage : quel usage pour les cadres de santé ?*. Paris : InterEditions Masson.
- Dortier, J.-F. (2002). L'univers des représentations ou l'imaginaire de la grenouille, *Sciences Humaines*, 128, 24-30.
- Doyon, C., & Juneau, R. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Laval : Beauchemin Itée.
- Dréano, C., & Gaillard, B. (2002). Etude des représentations du psychologue chez les enseignants dans une perspective d'aide aux enfants en difficulté à l'école, *Psychologie & Education*, 51, 79-94.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Durand, M., & Arzel, G. (2002). Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. Dans M. Carbonneau, & M. Tardif (éds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*, 61-77. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Durkheim, E. (1967a). *Représentations individuelles et représentations collectives*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1967b). *De la division du travail social*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1974). *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise, la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Erikson, E.H. (1974). *Dimensions of new identity*. New York : Norton.
- Erikson, E.H. (1976). *Enfance et société*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Etienne, R. (2000). Notre métier, notre identité professionnelle. Le rôle de la formation et de l'institut de formation. Dans M. Tozzi, & R. Etienne (éds.), *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?*, 103-108. Montpellier : CRDP.
- Fabre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème, *Revue Française de Pédagogie*, 120, 49-58.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (éd.), *Pratiques sociales et représentations*, 37-58. Paris : PUF.
- Fournier, M. (2004). Profession : pédagogue, *Sciences Humaines*, 145, 42-45.
- Gagné, R.M. (1970). *The conditions of learning*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Gather Thurler, M. (1993). Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation, *Education et Recherche*, 15(2), 218-235.

- Gather Thurler, M. (1994). L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. Dans M. Crahay (éd.), *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, 203-224. Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (1999). Savoirs d'actions, savoirs d'innovation. Dans G. Pelletier (éd.), *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, 101-131. Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. (2001). L'autonomie des établissements scolaires : difficile mais indispensable, *Le Point en administration scolaire*, 2(3), 27-31.
- Gather Thurler, M. (éd.) (2006). *Construction, diffusion et valorisation des savoirs d'innovation*. (à paraître)
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge, Further Essay in Interpretative Anthropology*. New York : Basic Books.
- Genthon, M. (1991). Communiquer quoi, pourquoi faire et comment dans un processus d'évaluation ? Dans J. Weiss (éd.), *L'évaluation : problème de communication*, 175-188. Cousset : DelVal.
- Genthon, M. (1997). *Apprentissage-Evaluation-Recherche. Genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*. Lambesc, Université de Provence : En Question.
- Giordan, A. (1994). Le modèle allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage. Dans A. Giordan, Y. Girault, & P. Clément (éds.), *Conceptions et connaissances*, 289-315. Berne : Peter Lang.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.
- Giust-Desprairies, F. (2002). Approche psychosociale clinique de l'identité, *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, INRP, 41, 49-63.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.
- Hameline, D. (1999). Autonomie. Dans J. Houssaye (éd.), *Questions pédagogiques*, 47-58. Paris : Hachette.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of Teaching : a Focus for Change. In A. Hargreaves, & M.G. Fullan (éds.), *Understanding Teacher Development*, 216-240. New York & London : Cassell & Teacher College Press.
- Holec, H. (1981). Plaidoyer pour l'auto-évaluation, *Le français dans le monde*, 21^{ème} année, 15-23.
- Huberman, M. (1986). Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information ? Dans M. Crahay, & D. Lafontaine (éds.), *L'art et la science de l'enseignement*, 151-183. Bruxelles : Labor.
- Huberman, M. (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delac.
- Huberman, M., & Gather Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique. Eléments de base*. Berne : Peter Lang.

- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice Editions.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. Dans M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, 247-260. Bruxelles : De Boeck.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (éd.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (éd.) (1999). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 6^{ème} édition.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socio-constructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Colin.
- Korthagen, F.A.J. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In J. Calderhead (ed.), *Teachers' professional learning*, 35-51. London : The Falmer Press.
- Lacan, J. (1949). *Le stade du miroir comme formation de la fonction du 'je'*. Paris : Seuil.
- Laing, R.D. (1993). *Le moi divisé*. Paris : Stock.
- Lang, V. (2002). Formateur en IUFM : un monde composite. Dans M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, 91-111. Bruxelles : De Boeck.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'Organisation.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris : Scarabée.
- Lerbet, G. (éd.) (1993). *La formation par production de savoirs : quelles articulations théorie-pratique en formations supérieures*. Paris : L'Harmattan.
- Leselbaum, N. (éd.) (1982). *Autonomie et auto-évaluation. Etude sur l'expérimentation de procédures d'apprentissage à la coévaluation des travaux d'élèves de lycées*. Paris : Economica.
- Lipiansky, E.M. (1990). Identité subjective et interaction. Dans C. Camilleri, J. Kastersztejn, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez-Bronfman (éds.), *Stratégies identitaires*, 15-32. Paris : PUF.
- Lipiansky, E.M. (1992). *Identité et communication*. Paris : PUF.
- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive. Modèles et méthodes pour apprendre à penser, *Revue Française de Pédagogie*, 122, 121-161.
- Lucchini, R., & Ridoré, C. (1983). *Culture et société. Introduction à la sociologie générale*. Fribourg : Editions universitaires.
- MacBeath, J. (1998). I didn't know he was ill : The role of the critical friend. In L. Stoll, & I. K. Myers (eds), *No Quick Fixes : Perspectives on Schools in Difficulty*. London : The Falmer Press.

- Maillebois, M., & Vasconcellos, M.-D. (1997). Un nouveau regard sur l'action éducative. L'analyse des pratiques professionnelles, *Perspectives documentaires en éducation*, 41, 35-67.
- Malherbe, B. (2001). Vous avez dit représentation ?, *Neuf Exposant*, 7, 22-23.
- Maradan (Pillonel), M. (1993). *Innovation pédagogique : une question de stratégies ? Analyse d'éléments déterminant la mise en place d'une innovation, par le biais de l'introduction du nouveau livret scolaire primaire fribourgeois*. Mémoire de licence inédit, Université de Fribourg, Faculté des lettres.
- Maradan (Pillonel), M., & Rouiller, J. (1990). *Démarche méthodologique pour l'établissement d'un questionnaire sur la représentation de l'échec scolaire. Recherche effectuée auprès d'enfants âgés de 10 à 13 ans des classes 4P et 6P du degré primaire fribourgeois*. Document inédit, Université de Fribourg, Faculté des lettres.
- Maradan, O. (2002). Les formateurs comme vecteur essentiel dans la réforme des systèmes de formation. Profils d'acteurs et voies d'une formation professionnalisante. Dans M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, 155-173. Bruxelles : De Boeck.
- Maradan, O., & Schneuwly, G. (2001). *La Haute Ecole Pédagogique fribourgeoise en 24 questions*. Fribourg : DIPAC.
- Martin, D., & Doudin, P.-A. (1997). La métacognition : un outil pour former des praticiens réflexifs. Dans *La métacognition : un concept utile pour mieux apprendre*, 15-25. Neuchâtel : IRDP.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2003). *Sciences sociales et savoirs d'expérience : conflits de questions ou conflits de réponses ?* Texte d'une communication au symposium n° 7 du REF (réseau éducation-formation), Formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle, intégration ou déni mutuel ?. Document inédit, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE).
- Mead, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1999). *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1. La promesse de grandir*. Paris : ESF.
- Moliner, P. (1994). Les deux dimensions des représentations sociales, *Revue internationale de psychologie sociale*, 2, 73-86.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Seuil.
- Moscovici, S. (1961a). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1961b). *Etude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (éd.) (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1988). *La machine à faire des dieux*. Paris : Fayard.
- Moscovici, S. (1999). Des représentations collectives aux représentations sociales. Dans D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales*, 79-103. Paris : PUF, 6^{ème} édition.
- Moscovici, S. & Zavalloni, M. (1969). The group as a polariser of attitudes, *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 125-135.

- Mucchielli, A. (1994). *L'identité*. Paris : PUF.
- Nadot, M. (1992). *Des médiologues de santé à Fribourg ? Histoire et épistémologie d'une science soignante non médicale (1744-1944) exposée aujourd'hui dans les écoles d'infirmières*. Thèse de doctorat inédite, Université Lumière, Lyon.
- Noël, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.
- Noël, B. (1997). La métacognition : essai d'opérationnalisation. Dans *La métacognition : un concept utile pour mieux apprendre*, 15-25. Neuchâtel : IRDP.
- Noël, B., Romainville, M., & Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 112, 46-56.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, *Les Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Oberg, A. (1992). Rôle de l'auto-évaluation dans le développement professionnel. Dans P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (éds.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (Tome 2), 71-84. Montréal : Editions Logiques.
- Obin, J.-P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris : Hachette.
- Olechowski, R., & Khan-Svik, G. (eds.) (1995). *Experimental research on teaching and learning*, 67-82. Frankfurt am Main : Lang.
- Palmonari, A., & Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. Dans W. Doise, & A. Palmonari (éds.), *L'étude des représentations sociales*, 12-33. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Paquay, L. (1991). *Les conseils de co-évaluation. Options de base et modalités concrètes*. Nivelles : ENCBW.
- Paquay, L. (1998). L'auto-évaluation au cœur de la formation initiale d'enseignants professionnels ? Espoirs, écueils, perspectives. Dans *Actes du colloque international « Recherche(s) et formation des enseignants »*, 143-164. Grenoble : IUFM de l'Académie de Grenoble.
- Paquay, L. (2000). *Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats ?* Texte d'une communication aux entretiens Jacques-Cartier « L'obligation de résultats en éducation » à Montréal. Document inédit, Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Paquay, L. (2002). Priorités de la formation des enseignants pour améliorer l'école : prospective en Belgique francophone. Dans M. Carbonneau, & M. Tardif (éds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*, 123-144. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Paquay, L., Darras, E., & Saussez, F. (2001). Les représentations de l'auto-évaluation. Dans G. Figari, & M. Achouche (éds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socio-professionnels*, 119-133. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., & Sirota, R. (éds.) (2001). Le praticien réflexif, un modèle de formation, *Recherche et formation*, 36, 38-51.
- Pepel, P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Editions d'Organisation.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève & Paris : Droz.
- Perrenoud, P. (1991). Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages ! Dans J. Weiss (éd.), *L'évaluation : problème de communication*, 9-33. Cousset : DelVal.

- Perrenoud, P. (1993). L'organisation, l'efficacité et le changement : réalités construites par les acteurs, *Education et Recherche*, 2, 197-217.
- Perrenoud, P. (1996a). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1996b). Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques ?, *Les Cahiers Pédagogiques*, 346, 14-16.
- Perrenoud, P. (1996c). *De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants*. Texte d'une intervention au Colloque sur la formation des enseignants dans le cadre de la Troisième Biennale de l'Education et de la Formation à Paris. Document inédit, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE).
- Perrenoud, P. (1996d). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 181-207. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001b). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet, & B. Séguier (éds.), *Alternance et complexité en formation. Education-Santé-Travail social*, 10-27. Paris : Seli Arslan.
- Perrenoud, P. (2001c). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation, *Les Cahiers Pédagogiques*, 390, 42-45.
- Perrenoud, P. (2002a). L'autonomie, une question de compétence ?, *Résonances*, 1, 16-18.
- Perrenoud, P. (2002b). *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*. Conférence d'ouverture à l'Ecole d'été des IUFM du Pôle Grand Est, Arras.
- Perrenoud, P. (2003a). L'analyse de pratiques en questions, *Les Cahiers Pédagogiques*, 416, 12-15.
- Perrenoud, P. (2003b). Pour ou contre la gravitation universelle ?, *Résonances*, 3, 8-10.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Piaget, J. (1966). *Six études de psychologie*. Genève : Denoël-Gonthier.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (éd.) (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris : PUF.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris : PUF.
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2000). Conceptions et pratiques de l'auto-évaluation des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, *Mesure et Evaluation en Education*, 23(2-3), 1-20.

- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2001). L'auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale, *Educateur*, n° spécial 2000, 15, 30-32.
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2002). Auto-évaluation et autonomie de l'apprenant, *Résonances*, 7, 28-31.
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2004). Consultance et formation : analyse d'un accompagnement de projets d'établissements. Dans G. Pelletier (éd.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, chap. 7, 189-210. Paris : L'Harmattan.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2001). *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Resnick, L.B. (ed.) (1989). *Knowing, learning, and instruction : Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales*. Paris : Colin.
- Rimbaud, A. (1984). *Poésies*. Paris : Librairie Générale Française.
- Rossier-Ramuz, C. (1999). *La réussite scolaire en question. Contribution à l'étude des représentations sociales du milieu scolaire et du milieu familial : des adolescents, de leurs parents et de leurs professeurs*. Thèse de doctorat inédite, Université de Fribourg, Centre universitaire de pédagogie curative.
- Rouiller, J. (1989). *Aube d'une aurore*. Bulle : Recueil de poèmes, édité à compte d'auteur.
- Rouiller, J. (1993). *De l'évaluation formative à l'observation formatrice dans une visée de pédagogie différenciée interactive. Analyse qualitative des nouvelles pratiques pédagogiques engendrées par le certificat d'études primaires fribourgeois de septembre 1990*. Mémoire de licence inédit, Université de Fribourg, Faculté des lettres.
- Rouiller, J. (1998a). Du maître 'transmetteur de savoirs' à l'enseignant 'susciteur d'apprentissages', il y a peut-être un deuil identitaire difficile à faire, *Educateur*, 5, 4-6.
- Rouiller, J. (1998b). De la lente érosion des degrés scolaires à l'émergence des cycles d'apprentissage, il y a une réflexion fondamentale dont l'économie s'avérerait dangereuse, si ce n'est fautive !, *Educateur*, 11, 24-26.
- Rouiller, J. (2000). De la place et du rôle attribués au laboratoire didactique dans la formation initiale des enseignants, *Educateur*, 1, 30.
- Rouiller, J. (2001). Chercheurs en sciences de l'éducation et formateurs d'enseignants : un dialogue difficile mais prometteur ! Réflexion sur les statuts et les rôles réciproques dans une visée de 'recherche collaborative', *Educateur*, 8, 22-25.
- Rouiller, J. (2003). L'auto-évaluation d'un projet d'établissement : une professionnalisation d'un acteur collectif, *Questions vives*, 1(2), 67-82.
- Rouiller, J., & Pillonel, M. (2003). Auto-évaluation de l'établissement scolaire : un apport essentiel dans une démarche qualité, *Educateur*, 12, 28-31.
- Rouiller, J., & Pillonel, M. (2004). Conceptions des pratiques d'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans le suivi des stages professionnels, *Mesure et Evaluation en Education*, 27(2), 49-68.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (1993). Les représentations : une notion clef des sciences humaines, *Sciences Humaines*, 27, 16.

- Sainsaulieu, R. (1988). *L'identité au travail, les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques.
- Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement*. Paris : Presses de Sciences Po & Dalloz.
- Sartre, J.-P. (1996). *La transcendance de l'égo*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble, *Education Permanente*, 133, 9-34.
- Schwebig, P. (1988). *Les communications de l'entreprise ; au-delà de l'image*. New York : Mac Graw Hill.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler (ed.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago : Rend Mc. Nally.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching : Foundation for a new reform, *Harvard Educational Review*, 51, 1-22.
- Simpson, R.H. (1976). *L'éducateur et l'auto-évaluation*. Paris : PUF.
- Snoeckx, M. (2002). Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante. Dans M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, 19-42. Bruxelles : De Boeck.
- Tap, P. (éd.) (1986). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse : Privat.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*. Paris : ESF.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : PUF.
- Thévenaz-Christen, T. (2000). Apports d'un point de vue didactique à la formation à l'enseignement. Dans L. Criblez, & R. Hofstetter (éds.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*, 407-429. Berne : Peter Lang.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie*. Paris : Fayard.
- Tozzi, M. (1999). *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*. Lyon : Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2000a). En quoi le tabou de la parole savante est-il un principe organisateur de l'adaptation des enseignants à leur milieu dans une perspective « écologique-systémique » ?. Dans M. Tozzi, & R. Etienne (éds.), *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?*, 65-67. Montpellier : CRDP.
- Tozzi, M. (2000b). Une définition et ses ambiguïtés. Un concept, des problèmes. Pour commencer, quelques distinctions conceptuelles et les questions qu'elles soulèvent, *Les Cahiers Pédagogiques*, 384, 13.
- Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Editions d'Organisation.

- Udave, J.-L. (2000). Notre identité professionnelle se construit-elle en formation ?. Dans M. Tozzi, & R. Etienne (éds.), *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?*, 39-49. Montpellier : CRDP.
- Varela, F.J. (1989a). *Connaître les sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- Varela, F.J. (1989b). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- Vellas, E. (2003). Constructivisme. Dans LIFE (éd.), *L'école entre Autorité et Zizanie*, 27-29. Lyon : Chronique Sociale.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels, *Recherche en didactique des mathématiques*, 10(23), 133-170.
- Vial, M. (1991). *Instrumenter l'auto-évaluation. Contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*. Thèse de doctorat inédite, Université de Provence, Aix-Marseille I, Département des sciences de l'éducation.
- Vial, M. (1995). Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation, *Revue Française de Pédagogie*, 112, 69-76.
- Vial, M. (1996). *L'auto-évaluation, entre auto-contrôle et auto-questionnement*. Aix-en-Provence : En question, Titres 1.
- Vial, M. (1997a). *Modèles – Références – Méthodes en sciences de l'éducation : l'articulation des contraires. Evaluation et Didactique du français dans la Formation*. Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Document inédit, Université de Provence, UFR Psychologie et Sciences de l'éducation.
- Vial, M. (1997b). L'entre-deux : rien qu'une posture de l'évaluateur. Colloque « Les interactions dans les processus d'évaluation et de formation ». Hommage à Michèle Genthon. Université de Provence : Département des sciences de l'éducation, *Cahier des résumés*, 24-25.
- Vial, M. (1999b). Les modèles de l'évaluation et la Santé. Communication au séminaire de Grenoble du GREIF : « *Education et évaluation dans le domaine de la santé* », 1-30.
- Vial, M. (2000a). *Organiser la formation. Le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2002). Organiser la participation des stagiaires à l'évaluation de leur formation : deux entrées possibles, les tâches et les critères du projet de formation. *Questions vives*, 1(1), 51-60.
- Vygotsky, L.S. (1985a). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.
- Vygotsky, L.S. (1985b). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly, & J.-P. Bronckart (éds.), *Vygotsky aujourd'hui*, 95-117. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Watzlawick, P. (1978). *La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication*. Paris : Seuil.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D.D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wiggins, G. (1989). A true test : toward more authentic and equitable assessment, *Phi Delta Kappa*, 70, 703-714.

- Yinger, R.J. (1987). Learning the language of practice, *Curriculum Inquiry*, 17(3), 293-318.
- Zavalloni, M. (1972). L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science. Dans S. Moscovici (éd.), *Introduction à la psychologie sociale* (Tome 2). Paris : Larousse.
- Zeichner, K.M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (eds), *Teacher's minds and actions : researchs on teacher's thinking and practice*, 9-28. London : The Falmer Press.

Références bibliographiques : méthodologie de recherche

- Abric, J.-C. (1994b). Méthodologie de recueil de représentations sociales. Dans J.-C. Abric, (éd.), *Pratiques sociales et représentations*, 59-82. Paris : PUF.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Paris : ESF.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York : Chandler Publ. Co.
- Blanchet, A. (éd.) (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Bordas.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologies du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck.
- De Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Colin.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. London : Sage.
- De Peretti, A., Boniface, J., & Legrand, J.-A. (éds.) (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF.
- De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan.
- Deslauriers, J.-P. (éd.) (1988). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupert, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Lapierre, R. Mayer, & A.P. Pires (éds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 85-111. Montréal : Gaëtan Morin.
- Donnay, J., Charlier, E., & Dejean, K. (2002). Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives, *Revue Française de Pédagogie*, 138, 95-102.
- Escofier, B., & Pages, J. (1998). *Analyses factorielles simples et multiples. Objectifs, méthodes et interprétation*. Paris : Dunod.

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*. Paris : Colin.
- Huberman, M., & Gather Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique. Eléments de base*. Berne : Peter Lang.
- Huberman, M., & Miles, M. (1991). *L'analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, M., & Paquay, L. (2001). Analyse qualitative et dispositifs comparatifs d'études de cas. Dans R. Sirota (éd.), *Autour du comparatisme en éducation*, 213-237. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kilani, M. (1992). *Introduction à l'anthropologie*. Lausanne : Payot.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie, *Revue Française de Sociologie*, 16, 229-247.
- Miles, M., & Huberman, M. (1993). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA : Sage.
- Mollo-Bouvier, S. (1986). *La sélection implicite à l'école*. Paris : PUF.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Mottier, V. (1994). Les règles de la méthode interprétative : au-delà de l'action et de la structure, *Etudes et Recherches*, 27.
- Mucchielli, A. (éd.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Colin.
- Mucchielli, A. (1997). Méthodologie d'une recherche qualitative en soins infirmiers, *Recherche en soins infirmiers*, 50, 65-70.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Lapierre, A., Mayer, R., & Pires, A.P. (éds.) (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1989). Pour une recherche qualitative et néanmoins scientifique, *Réseau*, 55-56-57, 13-35.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (1997). L'élaboration des données qualitatives en sciences humaines, *Recherche en soins infirmiers*, 50, 71-80.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2001). Les points-charnières de la recherche scientifique, *Recherche en soins infirmiers*, 65, 29-52.
- Provost, M.A., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. (1997). *Guide de présentation d'un rapport de recherche* (3^e éd.). Trois-Rivières : Les éditions SMG.
- Quivy, R. (1997). La construction de l'objet de recherche dans la démarche scientifique, *Recherche en soins infirmiers*, 50, 32-39.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Bordas.
- Rogers, C.R. (1945). The Non-Directive Method as a Technique for Social Research, *American Journal of Sociology*, 50, 279-283.

- Rotenberger, A. (2002). La rénovation de l'enseignement primaire. Le cas genevois à l'épreuve de la pratique, *Cahiers de la section des Sciences de l'éducation*, 98. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE).
- Van Campenhoudt, L. (1997). La question de recherche, *Recherche en soins infirmiers*, 50, 40-46.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vermersch, P., & Maurel, M. (éds.) (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vial, M. (1997a). *Modèles – Références – Méthodes en sciences de l'éducation : l'articulation des contraires. Evaluation et Didactique du français dans la Formation*. Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Document inédit, Université de Provence, UFR Psychologie et Sciences de l'éducation.
- Vial, M. (1999a). Aller dans le terrain : quelles attitudes possibles pour le chercheur en Sciences de l'éducation et quelles conséquences méthodologiques ?, *L'année de la recherche*, 61-87.
- Vial, M. (2000b). Des critères pour la pratique d'une méthode clinique dans la recherche en Sciences de l'éducation, *En Question*, 31, 28-52.

Références bibliographiques : publications officielles

(directives, règlements, rapports)

- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*. Berne : CDIP (dossier 24).
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques*. Berne : CDIP.
- Conférence des Recteurs des Universités Suisses (2003). *Recommandations de la CRUS pour l'utilisation de l'ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) dans les hautes écoles universitaires suisses du 7 mars 2003*. Berne : Conférence universitaire suisse (CUS).
- CRS (Croix-Rouge suisse) (1992). *Prescriptions relatives aux formations de niveau diplôme en soins infirmiers à l'usage des écoles reconnues par la Croix-Rouge suisse*. Berne : CRS.
- Déclaration de Bologne (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999*. (site Web : www.european.eu.int)
- Département de l'instruction publique du canton de Fribourg (1984). Ecole normale cantonale I, Section française, Règlement (DIPAC).
- Département de l'instruction publique du canton de Fribourg (1992). Ecole normale cantonale I, Section française, Plan des études (DIPAC).

- Directives de Bologne (2003). *Directives pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne*. Berne : Conférence universitaire suisse (CUS).
- Ducrest, F. (1977). Rapport. Dans Ecole normale du canton de Fribourg (éd.), *Rapport 1976-1977. 113^{ème} année*, 11-14. Fribourg : Ecole normale cantonale.
- Gather Thurler, M., Gremaud, N., Pillonel, M., & Rouiller, J. (2001). *Les projets d'établissements : faciles à concevoir, plus difficiles à faire exister !* Bilan I du dispositif des écoles en projets d'établissements, Fribourg : DIPAC (document interne).
- Gather Thurler, M., Gremaud, N., Pillonel, M., & Rouiller, J. (2002). *Etre en projet : un défi à la routine...* Bilan II du dispositif des écoles en projets d'établissements, Fribourg : DICS (document interne).
- Gather Thurler, M., Gremaud, N., Pillonel, M., & Rouiller, J. (2004). *Etre en projet : une source de motivation professionnelle*. Bilan III du dispositif des écoles en projets d'établissements, Fribourg : DICS (document interne).
- HEdS-FR, Secteur Soins et Education à la santé, Filière soins infirmiers (2001). *Référentiel de compétences : Filière soins infirmiers*. Fribourg : HEdS-FR, HES-S2.
- HES santé-social romande, réseau romand de formation HES des domaines de la santé et du travail social (1999). *Les missions nouvelles de la HES*. Rapports finaux des groupes de travail constitués par le Groupe de pilotage opérationnel en vue de la fixation des objectifs de développement à assigner à la HES santé-social. Fribourg : EPS (document interne).
- Maradan, O., & Schneuwly, G. (2001). *La Haute Ecole Pédagogique fribourgeoise en 24 questions*. Fribourg : DIPAC.
- Section francophone d'infirmières et d'infirmiers (1993). *Objectifs généraux de fin de formation*. Fribourg : EPS (document interne du 28.10.1993, élaboré à partir des prescriptions de formation en soins infirmiers de la Croix-Rouge suisse du 1.1.92).
- SeNOF (2004). *Rapport de synthèse de la phase d'expérimentation de la procédure de reconnaissance des écoles en projets d'établissements (partie francophone du canton de Fribourg)*. Fribourg : DICS (document interne).

Références bibliographiques complémentaires consultées⁸⁵

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-les-Moulineaux : E.A.P. & ERES.
- Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S., & Howden, J. (éds.) (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal : Editions de la Chenelière.
- Accardi, J., & Daineche, B. (2001). Place de la Parole dans la méthode clinique en Sciences de l'éducation, *En Question*, 37, 3-5.
- Adam, J.M. (1992). *Le texte narratif. Traité d'analyse textuelle des récits*. Paris : Nathan.
- Albarello, L. (1999). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck.

⁸⁵ Sont signalés ici les ouvrages et articles qui m'ont servi à un moment ou à un autre dans l'étude mais qui ne sont pas directement cités dans la recherche.

- Allal, L. (1983). Evaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation, *Mesure et Evaluation en Education*, 5 (6), 37-57.
- Allal, L. (1984). Vers une implication active de l'élève dans le processus d'évaluation formative, *Educateur*, 3, 22-26.
- Allal, L., Baeriswyl, E., Tra-Bach, M., & Wegmuller, E. (1987). Le jeu comme situation d'auto-évaluation, *Mesure et Evaluation en Education*, 10 (1), 47-62.
- Allal, L., Bain, D., & Perrenoud, P. (éds.) (1993). *Evaluation formative et didactique du français*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire, *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
- Allal, L., Wegmüller, E., Bonaiti-Dugerdil, S., & Cochet Kaeser, F. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite, *Mesure et Evaluation en Education*, 20(3), 5-31.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (éds) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Nathan.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning. A theory of action perspective*. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- Azzi, A.E., & Klein, O. (1998). *Psychologie sociale et relations intergroupes*. Paris : Dunod.
- Barbier, J.-M. (éd.) (1996a). *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (1996b). L'analyse des pratiques. Questions conceptuelles. Dans C. Blanchard-Laville, & D. Fablet (éds.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, 27-49. Paris : L'Harmattan.
- Barel, Y. (1979). *Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit* (Tome 2). Paris : Seuil.
- Bateson, G. (1984). *La nature et la pensée*. Paris : Seuil.
- Behrens, M. (1998). Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant, *Mesure et Evaluation en Education*, 20(3), 55-83.
- Behrens, M. (2002). Réflexions concernant le syndrome du portfolio. *Questions vives*, 1(1), 39-50.
- Bélair, L.M. (1995). *Profil d'évaluation. Une analyse pour personnaliser votre pratique*. Montréal : Editions de la Chenelière.
- Bélair, L.M. (1996). Etude d'un modèle de formation à l'évaluation des apprentissages, *Mesure et Evaluation en Education*, 19(1), 95-116.
- Bélair, L.M. (1998). Les enjeux de la formation des formateurs. Dans J.-P. Obin, & A. Bouvier (éds.), *La formation des enseignants sur le terrain*, 139-152. Paris : Hachette.
- Bélair, L.M. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Questions vives*, 1(1), 17-37.

- Bélanger, R. (1988). L'auto-supervision pédagogique : une démarche pour réfléchir à son enseignement, *Vie pédagogique*, 55, 32-33.
- Bernard, R. (1996). La nouvelle culture de l'évaluation : passage difficile de la modernité à la postmodernité, *Mesure et Evaluation en Education*, 19(2), 99-111.
- Berthelot, J.-M. (1990). *L'intelligence du social*. Paris : PUF.
- Besson, C. (2001). Empowerment et travail en équipe : un miroir aux alouettes, *Réussir ensemble ? oui..., mais comment ?*. Lausanne : IRSP.
- Blais, J.-C., Laurier, M., & Pelletier, G. (1999). Regards sur la problématique de la production des indicateurs en éducation, *Mesure et Evaluation en Education*, 22(2-3), 47-69.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (éds.) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Boeckaerts, M. (1997). Self-regulated learning : a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students, *Learning and Instruction*, 7, 161-186.
- Bonami, M., & Garant, M. (éds.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonniol, J.-J. (1988). Entre les deux logiques de l'évaluation formative, rupture ou continuité ?, *Bulletin de l'ADMEE*, 3, 1-6.
- Boudon, R. (1986). *L'idéologie*. Paris : Fayard.
- Bouffard, T. (1998). A developmental study of relationship between reading development and the self-system, *European Journal of Psychology of Education*, 13, 61-74.
- Bouffard, T., & Bordeleau, L. (1997). Perspectives métacognitives et motivationnelles de l'élève en difficulté spécifique d'apprentissage, *Apprentissage et socialisation*, 18, 23-34.
- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (1998). Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire, *Revue Française de Pédagogie*, 122, 19-29.
- Bronckart, J.-P., & Gather Thurler, M. (éds.) (2004). *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Brossard, L. (1988). La supervision pédagogique ou les premiers pas d'une pratique, *Vie pédagogique*, 55, 19-28.
- Büchel, F.-P. (1995). *L'éducation cognitive. Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Calderhead, J. (ed.) (1988). *Teachers' professional learning*. London : The Falmer Press.
- Camilleri, C., Kastersztejn, J., Lipiansky, E.M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez-Bronfman, A. (éds.) (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Campanale, F. (1996). *L'auto-évaluation, facteur de transformation des conceptions et des pratiques. Etudes d'actions de formation continue des enseignants dans le domaine de l'évaluation*. Thèse de doctorat inédite, Université Pierre Mendès-France (Grenoble II).
- Campanale, F. (1998). *D'un modèle de l'auto-évaluation aux situations d'évaluation partagée dans la formation initiale des enseignants*. Document inédit, Université Pierre Mendès-France (Grenoble II).

- Carbonneau, M., & Tardif, M. (éds.) (1999). *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Chatzis, K., Mounier, C., Veltz, P., & Zarifian, P. (éds.) (1999). *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?*. Paris : L'Harmattan.
- Clavier, L. (2003). La relation entre évaluation et formation dans la formation par alternance : le cas de l'alternance différentielle, *Questions vives*, 1(2), 50-66.
- Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche, *Recherche en soins infirmiers*, 50, 81-88.
- Combaz, G. (2002). Le projet d'établissement scolaire : vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports Etat-école, *Revue Française de Pédagogie*, 139, 7-19.
- Courtois, B., & Prévost, H. (éds.) (1998). *Autonomie et formation au cours de la vie*. Lyon : Chronique sociale.
- Crahay, M. (éd.) (1994). *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M., & Lafontaine, D. (éds.) (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- Criblez, L., & Hofstetter, R. (éds.) (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*. Berne : Peter Lang.
- Dauvisis, M.-C. (1999). La certification en formation, *Questions vives*, 1(1), 85-97.
- De Coster, M., & Pichault, F. (1994). *Traité de sociologie du travail*. Bruxelles : De Boeck.
- Demailly, L. (éd.) (1999). *Suffit-il d'évaluer ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Demailly, L. (éd.) (2001). *Evaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Demailly, L., Deubel, P., Gadrey, N., & Verdière, J. (1998). *Evaluer les établissements scolaires. Enjeux, expériences, débats*. Paris : L'Harmattan.
- Depover, C., & Noël, B. (éds.) (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck.
- Derycke, M. (1998). Suivi pédagogique : grille critériée et dossier d'apprentissage, *Mesure et Evaluation en Education*, 20(3), 55-83.
- Desjardins, R. (1998). Un modèle d'analyse réflexive appliqué à la pratique d'enseignement de stagiaires. Dans L. Lafortune, P. Mongeau, & R. Pallascio (éds.) (1998). *Métacognition et compétences réflexives*, 350-370. Montréal : Editions Logiques.
- De Terssac, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF.
- De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette.
- D'Iribane, P. (éd.) (1988). *Cultures et mondialisation. Gérer par delà les frontières*. Paris : Seuil.
- Doise, W., & Palmonari, A. (éds.) (1986). *L'étude des représentations sociales*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Dortier, J.-F. (1998). *Les Sciences humaines : panorama des connaissances*. Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

- Dutercq, Y. (2000). Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives, *Revue Française de Pédagogie*, 130, 143-170.
- Dutercq, Y. (2001). *Comment peut-on administrer l'école ?*. Paris : PUF.
- Enriquez, E. (1997). *Jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Falletta, N. (1993). *Le livre des paradoxes*. Paris : Belfond.
- Favre, B., & Perrenoud, P. (1988). Analyse des pratiques et évaluation formative d'un curriculum, *Evaluer l'évaluation*, 352-360. Dijon : INRAP.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de formation*. Paris : Dunod.
- Figari, G., & Achouche, M. (éds.) (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Fischer, G.N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Forquin, J.-C. (1991). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil.
- Fullan, M.G., & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Change*. New York & London : Teacher College Press.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ?, *Revue Française de Pédagogie*, 109, 19-39.
- Gather Thurler, M. (1997). Coopérer efficacement : difficile, mais possible, *Educateur*, 12, 17-22.
- Gather Thurler, M. (1998). Vers une autonomie accrue des établissements scolaires : les nouveaux défis du changement. Dans G. Pelletier, & R. Charron (éds.), *Diriger en période de transformation*, 103-120. Montréal : AFIDES.
- Gather Thurler, M. (2001). Le projet d'établissement : quelques éléments pour construire un cadre conceptuel. Dans G. Pelletier (éd.), *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*, 81-93. Montréal : AFIDES.
- Gather Thurler, M., & Perrenoud, P. (1991). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens ! Dans Société Suisse de Recherche en Education (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?*, 75-92. Luzern : Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
- Genelot, S., & Suchaut, B. (2000). L'évaluation des innovations pédagogiques : quelles modalités de coopération entre les différents acteurs ?, *Mesure et Evaluation en Education*, 23(1), 23-42.
- Genthon, M. (1984). Place et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif d'apprentissage, *Collège (CAPHOC Aix-Marseille)*, 2, 41-43.
- Ghiglione, R. (1997). A propos de contenus, *Recherche en soins infirmiers*, 50, 103-108.
- Ghiglione, R., Bonnet, C., & Richard, J.-F. (éds.) (1990). *Cognition, représentation, communication* (Traité de psychologie cognitive 3). Paris : Dunod.

- Ghiglione, R., Matalon, B., & Bacri, N. (1985). *Les dires analysés. L'analyse propositionnelle du discours*. Vincennes : Presses Universitaires de Vincennes.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- Giordan, A., Girault, Y., & Clément, P. (éds.) (1994). *Conceptions et connaissances*. Berne : Peter Lang.
- Giraud, C. (1993). *L'action commune*. Paris : L'Harmattan.
- Grangeat, M., & Meirieu, P. (éds.) (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- Hadji, C., & Baillé, J. (éds.) (1998). *Recherche et éducation . Vers une « nouvelle alliance »*. Bruxelles : De Boeck.
- Hargreaves, A., & Fullan, M.G. (éds.) (1992). *Understanding Teacher Development*. New York & London : Cassell & Teacher College Press.
- Hargreaves, D.H. (1995). School Culture, *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Henriot, M. (1999). La qualité dans les organisations publiques d'éducation : une problématique d'évaluation, *Mesure et Evaluation en Education*, 22(2-3), 21-45.
- Hensler, H. (éd.) (1992). *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Higelé, P. (1998). Le transfert en éducabilité, *Revue Française de Pédagogie*, 122, 113-120.
- Holborn, P., Wideen, M., & Andrews, I. (éds.) (1992). *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (Tome 2). Montréal : Editions Logiques.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal : Méridien.
- Houssaye, J. (éd.) (1999). *Questions pédagogiques*. Paris : Hachette.
- Huberman, M. (éd.) (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Hutmacher, W. (1990). *L'école dans tous ses états : des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*. Genève : Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE).
- Hutmacher, W., & Perrenoud, P. (1974). De la recherche en éducation à la pratique scolaire. Essai sur la fonction de recherche scientifique à l'intérieur du système d'enseignement, *Etudes pédagogiques* (Annuaire de l'Instruction publique en Suisse).
- Jackson, D.D. (ed.) (1968). *Therapy, Communication and Change. Human Communication* (Volume 2). Palo Alto : Science and Behavior Books.
- Jonnaert, P., & Vander Borcht, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socio-constructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (1996). Pour une culture plurielle de l'évaluation, entre usages et archétypes, *Mesure et Evaluation en Education*, 19(2), 5-21.
- Jorro, A. (2002). Les compétences évaluatives en formation, *Questions vives*, 1(1), 61-67.
- Kardiner, A. (1969). *L'individu dans sa société*. Paris : Gallimard.

- Lafortune, L., Mongeau, P., & Pallascio, R. (éds.) (1998). *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal : Editions Logiques.
- Lafortune, L., & Saint-Pierre, L. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe. Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck.
- Lamy, M. (2002). Des dispositifs de formation de formateurs d'enseignants, pour quelle professionnalisation ? Dans M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, 43-57. Bruxelles : De Boeck.
- Lesourne, J. (1988). *Education et société. Les défis de l'an 2000*. Paris : La Découverte.
- Levy, R., Joye, D., Guye, O., & Kaufmann, V. (1997). *Tous égaux ? De la stratification aux représentations*. Zürich : Seismo.
- Lhez, P., Millet, D., & Séguier, B. (éds.) (2001). *Alternance et complexité en formation. Education-Santé-Travail social*. Paris : Seli Arslan.
- Lieberman, A. (ed.) (1988). *Building a professional culture in schools*. New York & London : Teacher College Press.
- LIFE (éd.) (2003). *L'école entre Autorité et Zizanie*. Lyon : Chronique Sociale.
- Louche, C. (1994). *Individu et organisations*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Mante, M. (1997). *L'observation, l'analyse de séquences et le conseil pédagogique*. Document inédit, IUFM de l'Académie de Lyon.
- Marc, E., & Garcia-Locqueneux, J. (1995). *Guide des méthodes et pratiques en formation*. Paris : Retz.
- Marc, N. (2000). L'évaluation dans un pays démocratique, *Vous avez dit... pédagogie*, 53, 40-59.
- McCombs, B., & Marzano, R. (1990). Putting the self-regulated learning : the self as agent in integrating will and skill, *Journal of Educational Psychology*, 25, 51-70.
- Mintzberg, H. (1992). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Editions d'Organisation.
- Moessinger, P. (1996). *Irrationalité individuelle et ordre social*. Genève & Paris : Droz.
- Mokhtar, K. (éd.) (2002). Les dynamiques identitaires. Questions pour la recherche et la formation, *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, INRP, 41.
- Moscovici, S. (éd.) (1972). *Introduction à la psychologie sociale* (Tome 2). Paris : Larousse.
- Nègre, P. (1997). De l'observation scientifique à la scientificité de l'observation, *Recherche en soins infirmiers*, 50, 89-98.
- Nizet, J., & Pichault, F. (1995). *Comprendre les organisations*. Paris : Gaëtan Morin.
- Noizet, G., & Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- Nunziati, G. (1987). *Pour évaluer une formation*. Document inédit, IRDP (Neuchâtel).
- Obin, J.-P. (1993). *La crise de l'organisation scolaire*. Paris : Hachette.
- Paillé, P. (1997). La recherche qualitative... sans gêne et sans regrets, *Recherche en soins infirmiers*, 50, 60-64.
- Paquay, L., Allal, L., & Laveault, D. (1990). L'auto-évaluation en question(s). Propos pour un débat, *Mesure et Evaluation en Education*, 13(3), 5-22.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (éds.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck.

- Paquay, L., & Saussez, F. (1994). *La co-évaluation en question(s). Le point de vue de l'étudiant écartelé entre « apprendre et réussir »*. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Parisi, F. (1998). *L'évaluation formative, une pratique pédagogique ambiguë ? Le vécu des étudiants de l'école du personnel soignant de Fribourg (Suisse)*. Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales. Document inédit, Université Sorbonne Nouvelle (Paris III).
- Pelletier, G. (éd.) (1999). *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Bruxelles : De Boeck.
- Pelletier, G. (éd.) (2001). *Autonomie et décentralisation en éducation. Entre projet et évaluation*. Montréal : AFIDES.
- Pelletier, G. (éd.) (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Pelletier, G., & Charron, R. (éds.) (1998). *Diriger en période de transformation*. Montréal : AFIDES.
- Perrenoud, P. (1988). Analyse des pratiques et évaluation formative d'un curriculum, *INRAP «Evaluer l'évaluation»*, 352-360.
- Perrenoud, P. (1991). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. Dans INRP, *La place de la recherche dans la formation des enseignants*, 91-121. Paris : INRP.
- Perrenoud, P. (1992). Former les maîtres primaires à l'université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation. Dans H. Hensler (éd.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, 111-132. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Perrenoud, P. (1993). *La culture commune d'un groupe de cadres : limites et ambiguïtés*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE).
- Perrenoud, P. (1994a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1994b). *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience*. Document inédit, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE).
- Perrenoud, P. (1994c). Responsable, moi ?, *Educateur*, 5, 6-9.
- Perrenoud, P. (1994d). Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie, *Les Cahiers Pédagogiques*, 325, 68-71.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1997a). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école, *Pédagogie collégiale*, 10(3), 5-16.
- Perrenoud, P. (1997b). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1997c). Réfléchir ou agir ensemble ?, *Educateur*, 12, 8-11.
- Perrenoud, P. (1998a). Gérer sa propre formation continue. Voyage autour des compétences (10), *Educateur*, 5, 20-27.
- Perrenoud, P. (1998b). Le rôle des formateurs de terrain. Dans J.-P. Obin, & A. Bouvier (éds.), *La formation des enseignants sur le terrain*, 219-241. Paris : Hachette.

- Perrenoud, P. (1998c). From the Formative Evaluation to the Controlled Regulation of the Apprenticeship. Towards an enlargement of the conceptual scope, *Assessment in Education*, 5(1), 85-102.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative. Dans G. Pelletier (éd.), *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*, 39-66. Montréal : AFIDES.
- Perrenoud, P., & Montandon, C. (éds.) (1988). *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne : Réalités Sociales.
- Piot, T. (1999). La formation par la recherche, vecteur de professionnalité, *Perspectives documentaires en éducation*, 46-47, 133-137.
- Prévost, H. (1994). *L'individualisation de la formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Prost, A. (1992). *Education, société et politique*. Paris : Seuil.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris : Robert Jauze.
- Richard, J.-F., Bonnet, C., & Ghiglione, R. (éds.) (1990). *Traité de psychologie cognitive* (Tome 2 : le traitement de l'information symbolique). Paris : Dunod.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Rouchy, J.-C. (éd.) (1991). *L'interaction. Négociation du sens*. Paris : Erès.
- Rouquette, M.-L. (1997). La notion de variable dans le cadre expérimental, *Recherche en soins infirmiers*, 50, 55-59.
- Roy, J.A. (1992). Récits de voyages lointains ou voyages dans son jardin. Dans H. Hensler (éd.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, 27-52. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (éd.) (1996). *Savoir former : bilan et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs*. Paris : Editions Demos / Sciences humaines.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (éd.) (1998a). *Eduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (éd.) (1998b). *L'identité. L'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?*. Paris : ESF.
- Sanner, M. (1999). *Modèles en conflit et stratégies cognitives. Esquisse d'une psychologie de la raison*. Bruxelles : De Boeck.
- Sartre, J.-P. (1948). *L'imaginaire*. Paris : Gallimard.
- Savoie-Zajc, L. (2004). Les communautés de pratique des chercheurs et des enseignants : contribution de la recherche à l'accompagnement du changement. Dans G. Pelletier (éd.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, chap. 8, 211-235. Paris : L'Harmattan.
- Schein, E.H. (1990). *Organizational Culture and Leadership. A Dynamic View*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (éds.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

- Searle, J.R. (1995). *La construction de la réalité sociale*. Paris : Gallimard.
- Searles, H. (1977). *L'effort pour rendre l'autre fou*. Paris : Gallimard.
- Selvini Palazzoli, M. (éd.) (1980). *Le magicien sans magie ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école*. Paris : Editions Sociales Françaises.
- Senge, P.M. (1991). *La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris : First.
- Sirota, R. (éd.) (2001). *Autour du comparatisme en éducation*. Paris : PUF.
- Strittmatter, A. (1999). L'auto-évaluation dans les établissements scolaires et le rôle des autorités scolaires. Dans L. Demailly (éd.), *Suffit-il d'évaluer ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Strittmatter, A. (2001a). Normes minimales pour l'auto-évaluation des écoles, *Educateur*, n° spécial 2000, 15, 9-14.
- Strittmatter, A. (2001b). L'auto-évaluation dans les établissements scolaires et le rôle des autorités scolaires. Dans L. Demailly (éd.), *Evaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*, 111-130. Bruxelles : De Boeck.
- Thevenet, M., & Vachette, J.-L. (1992). *Culture et comportement*. Paris : Vuibert.
- Tozzi, M., & Etienne, R. (éds.) (1999). *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?*. Montpellier : CRDP.
- Tyler, R. (ed.) (1967). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago : Rend Mc. Nally.
- Vallerand, R.J. (éd.) (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Vallerand, R.J., & Losier, G.F. (1994). Le soi en psychologie sociale : perspectives classiques et contemporaines. Dans R.J. Vallerand (éd.), *Les fondements de la psychologie sociale*, Chap. 3, 121-192. Montréal : Gaëtan Morin.
- Van der Maren, J.-M. (1992). La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants ? Dans H. Hensler (éd.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, 87-108. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Van Haecht, A. (éd.) (1987). *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles : nouveaux enjeux, nouveaux débats*. Bruxelles : Université Libre.
- Van Zanten, A. (2001). Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et en Grande-Bretagne. Dans L. Demailly (éd.), *Evaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*, 31-46. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2001). Recherche clinique et intervention dans les organisations : coïncidences et différences, *En Question*, 37, 6-20.
- Watzlawick, P. (1984). *Faites vous-même votre malheur*. Paris : Seuil.
- Watzlawick, P. (1988 a). *Comment réussir à échouer ?*. Paris : Seuil.
- Watzlawick, P. (éd.) (1988b). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris : Seuil.
- Watzlawick, P., Weakland Beavin, J., & Fish, R. (1975). *Changements. Paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.

- Watzlawick, P., & Weakland Beavin, J. (éds.) (1981). *Sur l'interaction. Palo Alto 1965-1974. Une nouvelle approche thérapeutique*. Paris : Seuil.
- Weick, K.E. (1995). *Sense Making in Organizations*. London : Sage Publications.
- Weinberg, A. (1992). L'approche systémique des organisations, *Sciences Humaines*, 20, 56-59.
- Weinstein, G. (1980). *L'auto-évaluation et les stades de l'ombre : étude génétique et psychopathologique*. Issy-Les-Moulineaux : EAP.
- Weiss, J. (éd.) (1991). *L'évaluation : problème de communication*. Cousset : DelVal.
- Winkin, Y. (éd.) (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.
- Winkin, Y. (éd.) (1988). *Bateson : premier état d'un héritage*. Paris : Seuil.
- Winkin, Y. (éd.) (1996). *Anthropologie de la communication*. Bruxelles : De Boeck.
- Wittrock, M.C. (ed.) (1985). *Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan.
- Woods, P. (1990a). *Teacher Skills and Strategies*. London, New York & Philadelphia : The Falmer Press.
- Woods, P. (1990b). *L'ethnographie à l'école*. Paris : Colin.
- Woods, P. (1999). *Successful Writing for Qualitative Researchers*. London & New York : Routledge.
- Xypas, C. (1997). *Piaget et l'éducation*. Paris : PUF.
- Yin, R.K. (1984). *Case Study Research : Design and Methods*. London : Sage.
- Zavalloni, M. (1975). Social Identity and the Recoding of Reality, *International Journal of Psychology*, 10, 200-217.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement : an overview, *Educational psychologist*, 24, 3-17.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition : a social cognitive perspective, *Educational psychologist*, 30, 217-222.
- Zimmermann, B.J., Bonner, S., & Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

TABLE DES MATIERES

<i>Avant-propos</i>	3
SOMMAIRE	5
<i>Avertissements</i>	7
<i>Synopsis</i>	9
INTRODUCTION	10

PREMIERE PARTIE *Exploration et problématisation*

Chapitre 1

TOILE DE FOND	
<i>Au cœur de la recherche</i>	15
1.1 <i>Motivations</i>	15
1.2 <i>Champ d'étude</i>	18
1.3 <i>Questions de départ</i>	21
1.4 <i>Présentation des institutions d'étude</i>	23
1.4.1 <i>De l'école du personnel soignant à la haute école de santé de Fribourg</i>	23
1.4.2 <i>De l'école normale d'enseignants primaires à la haute école pédagogique de Fribourg</i>	24

1.4.3	<i>Accompagnement de la pratique professionnelle</i>	25
1.4.4	<i>Tertiarisation de la formation professionnelle et implications</i>	27

Chapitre 2

CADRAGE CONCEPTUEL

<i>Ancrage de l'étude</i>	30
2.1 <i>Du cadre conceptuel de la recherche</i>	30
2.2 <i>Des concepts de conception et de représentation</i>	32
2.2.1 <i>De la notion de conception en tant que type particulier de représentation</i>	32
2.2.2 <i>De la notion de représentation</i>	34
2.2.2.1 <i>Des concepts de représentation collective et de représentation sociale.</i>	36
2.2.2.2 <i>De la notion de représentation professionnelle.</i>	38
2.2.2.3 <i>Des fonctions de la représentation.</i>	39
2.2.3 <i>De la nature des conceptions des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire</i>	39
2.3 <i>Du rapport au 'terrain' de la pratique professionnelle en formation</i>	40
2.3.1 <i>De la place et du rôle des stages en formation professionnelle</i>	41
2.3.2 <i>Du maître de stage au praticien-formateur</i>	43
2.3.3 <i>Des liens entre apprentissage et pratique professionnelle</i>	44
2.3.4 <i>De la notion de pratique réflexive en formation</i>	45
2.4 <i>De la professionnalité des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire</i>	48
2.4.1 <i>De la formation des formateurs</i>	48
2.4.2 <i>Du positionnement des formateurs dans le champ de la formation et de la recherche</i>	50
2.5 <i>Des concepts d'identité professionnelle et de culture commune</i>	52
2.5.1 <i>D'une première définition du concept d'identité</i>	52
2.5.2 <i>Du paradoxe identitaire : de la distinction à l'appartenance</i>	53
2.5.3 <i>De la notion d'identité professionnelle</i>	54
2.5.4 <i>Des liens unissant identité professionnelle et identité personnelle</i>	55
2.5.5 <i>De la notion d'identité au travail</i>	56
2.5.6 <i>Des notions de culture commune et de culture professionnelle</i>	57
2.5.7 <i>De l'identité du formateur et de la culture d'établissement en soins infirmiers</i>	59
2.5.8 <i>De l'identité du formateur et de la culture d'établissement en enseignement primaire</i>	61

Chapitre 3

PROBLEMATIQUE

Questionnement à propos des conceptions	63
3.1 <i>Construction de la problématique</i>	63
3.1.1 <i>Entretiens exploratoires</i>	64
3.1.2 <i>Q-sort sur les conceptions de l'auto-évaluation</i>	67
3.2 <i>Questions de recherche</i>	72

Chapitre 4

HYPOTHESES & VARIABLES

Orientations provisoires	75
4.1 <i>Enoncé des hypothèses de recherche</i>	75
4.2 <i>Présentation des variables de l'étude</i>	77

Chapitre 5

ECHANTILLONNAGE & SAISIE DES DONNEES

Recueil des conceptions	78

DEUXIEME PARTIE

Observations

Chapitre 6

ANALYSE DES DONNEES

Exposition des conceptions	84
6.1 <i>Modèle général d'analyse</i>	85
6.2 <i>Modèle organisationnel d'analyse</i>	87
6.3 <i>Analyse croisée des données</i>	87
6.3.1 <i>Conceptions institutionnelles de l'auto-évaluation et de la formation par rapport à l'auto-évaluation</i>	88
6.3.1.1 <i>Conceptions institutionnelles de l'auto-évaluation.</i>	90
6.3.1.2 <i>Culture de formation véhiculée par l'institution.</i>	93
6.3.2 <i>Conceptions de l'auto-évaluation et de la formation développées par les formateurs, formation à l'auto-évaluation et démarches d'auto-évaluation mises en place</i>	94
6.3.2.1 <i>Conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs.</i>	96
6.3.2.2 <i>Formation des formateurs à l'auto-évaluation et conceptions de la formation.</i>	102
6.3.2.3 <i>Démarches d'auto-évaluation proposées par les formateurs.</i>	104
6.3.3 <i>Analyse des influences et des liens</i>	114
6.3.3.1 <i>Effets de formation recherchés par les pratiques d'auto-évaluation.</i>	114
6.3.3.2 <i>Enjeux liés à l'évaluation de l'action en situation de stages.</i>	116

6.3.3.3	<i>Construction de cultures d'établissements liées à l'auto-évaluation.</i>	123
6.3.3.4	<i>Contexte institutionnel et place de l'auto-évaluation.</i>	127
6.3.3.5	<i>Identité professionnelle et conceptions de l'auto-évaluation.</i>	128
6.4	<i>Portraits d'enseignants-formateurs</i>	134
6.4.1	<i>Analyse horizontale, portrait par portrait</i>	134
6.4.1.1	<i>Véronique : une explicitation authentique.</i>	135
6.4.1.2	<i>Nathalie : une respectueuse attention.</i>	137
6.4.1.3	<i>Monique : une progressive connaissance de soi.</i>	141
6.4.1.4	<i>Christine : une réflexivité profitant avant tout aux 'bons' étudiants.</i>	146
6.4.1.5	<i>Annie : un outillage complexe pour se questionner et expliciter sa pratique.</i>	150
6.4.1.6	<i>Jacques : un jugement métacognitif.</i>	155
6.4.2	<i>Analyse transversale des six portraits</i>	159

Chapitre 7

DISCUSSION DES RESULTATS

	<i>Effets et interrogations induits par les conceptions relevées</i>	163
7.1	<i>Conceptions de l'auto-évaluation développées par les enseignants-formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale</i>	165
7.2	<i>En réponse à la première hypothèse de recherche</i>	167
7.3	<i>En réponse à la seconde hypothèse de recherche</i>	168
7.4	<i>Quelques interrogations fondamentales suscitées par l'étude</i>	171

	CONCLUSION	173
	<i>Quelques critiques générales</i>	173
	<i>Quelques propositions de développements éventuels, de prolongements possibles, d'orientations futures</i>	175
	<i>En guise de conclusion</i>	178

	GLOSSAIRE	181

	<i>Liste des tableaux</i>	195
	<i>Liste des figures</i>	196
	<i>Liste des sigles et abréviations</i>	197

	BIBLIOGRAPHIE	199
	Références bibliographiques générales	199
	Références bibliographiques : méthodologie de recherche	212
	Références bibliographiques : publications officielles	
	(directives, règlements, rapports)	214
	Références bibliographiques complémentaires consultées	215

TABLE DES MATIERES	226
ANNEXES	227
Annexe 1 : EPS : Objectifs généraux de fin de formation	229
Annexe 2 : ENI : Buts et objectifs généraux	230
Annexe 3 : HEdS-FR. Secteur Soins et Education à la santé : Filière soins infirmiers. Référentiel de compétences (formulation générale)	231
Annexe 4 : HEP-FR. Niveaux préscolaire et primaire. Profil attendu de l'enseignant professionnel (formulation générale)	232
Annexe 5 : Aspects méthodologiques liés aux entretiens exploratoires et au Q-sort	233
Annexe 6 : Canevas d'entretien 1 (entretiens exploratoires)	238
Annexe 7 : Canevas d'entretien 2 (entretiens exploratoires)	243
Annexe 8 : Exemples de transcriptions d'extraits d'entretiens exploratoires	246
Annexe 9 : Synthèse de l'analyse croisée de contenus des entretiens exploratoires : extraits	254
Annexe 10 : Q-sort : conceptions de l'auto-évaluation	257
Annexe 11 : Q-sort : réflexions sur les choix effectués	259
Annexe 12 : Aspects méthodologiques liés aux entretiens de recherche	264
Annexe 13 : Canevas d'entretien (entretiens de recherche : enseignants-formateurs)	272
Annexe 14 : Canevas d'entretien (entretiens de recherche : directeurs)	274
Annexe 15 : Exemples de transcriptions d'extraits d'entretiens de recherche (enseignants-formateurs)	276
Annexe 16 : Synthèse de l'analyse croisée de contenus des entretiens de recherche (enseignants-formateurs) : extraits	285
Annexe 17 : Présentation générale du système scolaire suisse	288
Annexe 18 : De la place et du rôle des concepts d'apprentissage et d'auto-évaluation en formation professionnelle	291
Annexe 19 : Curriculum vitae	308
Annexe 20 : Liste des publications	319

ANNEXES¹

Annexe 1	: EPS : Objectifs généraux de fin de formation	229
Annexe 2	: ENI : Buts et objectifs généraux	230
Annexe 3	: HEdS-FR. Secteur Soins et Education à la santé : Filière soins infirmiers. Référentiel de compétences (formulation générale)	231
Annexe 4	: HEP-FR. Niveaux préscolaire et primaire. Profil attendu de l'enseignant professionnel (formulation générale)	232
Annexe 5	: Aspects méthodologiques liés aux entretiens exploratoires et au Q-sort	233
Annexe 6	: Canevas d'entretien 1 (entretiens exploratoires)	238
Annexe 7	: Canevas d'entretien 2 (entretiens exploratoires)	243
Annexe 8	: Exemples de transcriptions d'extraits d'entretiens exploratoires	246
Annexe 9	: Synthèse de l'analyse croisée de contenus des entretiens exploratoires : extraits	254
Annexe 10	: Q-sort : conceptions de l'auto-évaluation	257
Annexe 11	: Q-sort : réflexions sur les choix effectués	259
Annexe 12	: Aspects méthodologiques liés aux entretiens de recherche	264
Annexe 13	: Canevas d'entretien (entretiens de recherche : enseignants-formateurs)	272
Annexe 14	: Canevas d'entretien (entretiens de recherche : directeurs)	274
Annexe 15	: Exemples de transcriptions d'extraits d'entretiens de recherche (enseignants-formateurs)	276
Annexe 16	: Synthèse de l'analyse croisée de contenus des entretiens de recherche (enseignants-formateurs) : extraits	285

¹ Les multiples annexes présentées dans cette partie complètent, illustrent, précisent et enrichissent à l'intention du lecteur l'un ou l'autre aspect du travail de recherche.

Annexe 17 : Présentation générale du système scolaire suisse	288
Annexe 18 : De la place et du rôle des concepts d'apprentissage et d'auto-évaluation en formation professionnelle	291
Annexe 19 : Curriculum vitae	308
Annexe 20 : Liste des publications	319

Annexe 1

EPS : Objectifs généraux de fin de formation²

Avant la création des HES santé-social, l'ensemble des écoles du personnel soignant de Suisse étaient soumises aux cinq fonctions de fin de formation définies par la Croix-Rouge suisse (prescriptions CRS 1.1.92). Elles sont présentées ci-dessous dans leur formulation générale.

F 1 Soutien et suppléance dans les activités de la vie quotidienne

- Créer des conditions permettant une réponse adaptée aux besoins des personnes et des groupes en tenant compte des ressources et problèmes particuliers.
- Susciter et soutenir les changements de comportements nécessaires.

F 2 Accompagnement dans les situations de crise et dans la période de fin de vie

- Comprendre les répercussions possibles d'une crise sur la personne et son environnement, en fonction de sa propre dynamique et des facteurs qui l'ont déclenchée.
- Créer des conditions permettant aux personnes et aux groupes de prévenir, vivre ou résoudre des situations de crise en tenant compte de leurs ressources et problèmes particuliers.

F 3 Participation aux mesures préventives, diagnostiques et thérapeutiques

- Adapter les soins aux caractéristiques et aux exigences de la situation.
- Rechercher des réponses nouvelles permettant que l'aide offerte le soit dans des conditions optimales.

F 4 Participation à des actions de prévention des maladies et des accidents, d'une part, de maintien et de promotion de la santé, d'autre part. Participation à des actions de réadaptation fonctionnelle et de réinsertion sociale.

- Créer un environnement favorable à des actions de prévention active et de promotion de la santé dans son secteur et dans le cadre d'un travail interdisciplinaire.
- Définir, avec d'autres, de nouvelles priorités dans les soins et procéder dans son secteur aux changements de méthodes de travail et/ou à la modification de l'affectation des ressources.

F 5 Contribution à l'amélioration de la qualité et de l'efficacité des soins infirmiers, au développement de la progression. Collaboration aux programmes de recherche réalisés dans le domaine de la santé.

- Participer aux recherches nécessaires à l'amélioration de la qualité des soins, au développement des aspects conceptuels et professionnels.
- Intégrer les connaissances scientifiques dans l'activité professionnelle.
- Contribuer, par un apport spécifique, au développement du domaine de la santé.

² Source : Section francophone d'infirmières et d'infirmiers (1993). *Objectifs généraux de fin de formation*. Fribourg : EPS (document interne du 28.10.1993, élaboré à partir des prescriptions de formation en soins infirmiers de la Croix-Rouge suisse du 1.1.92).

Annexe 2

ENI : Buts et objectifs généraux³

Le Conseil d'Etat du canton de Fribourg a arrêté, dans le 1^{er} article du Règlement de l'Ecole normale cantonale I, les buts de la formation dispensée, les formulant ainsi :

Article premier. L'Ecole normale cantonale I dispense un programme de cours qui prépare les élèves aux examens pour l'obtention du diplôme d'enseignement primaire, tout en assurant une formation générale de niveau gymnasial.

Les objectifs généraux de l'Ecole normale cantonale I sont définis dans le Plan des études dans la formulation suivante :

L'Ecole normale cantonale I a pour but de préparer ses élèves à l'exercice de leur profession, sur les plans scientifique, didactique et pédagogique, tout en leur assurant une formation générale de niveau gymnasial. Cette formation intègre les valeurs du passé, favorise la réflexion sur celles du présent ; elle est ouverte aux transformations requises par l'époque, l'évolution des besoins et des mentalités.

L'Ecole entend développer chez ses élèves :

- les connaissances scientifiques nécessaires à leur profession, la curiosité et la créativité ;
- l'esprit de rigueur dans l'analyse et dans la méthode ;
- le sens de l'humain, de la solidarité et de la tolérance ;
- l'esprit critique et auto-critique ; et
- l'ouverture à la formation permanente et la capacité de s'adapter à des méthodes ou à des enseignements renouvelés.

L'Ecole veille à ce que les étudiants acquièrent et cultivent les qualités morales et intellectuelles dont ils devront donner l'exemple à leur futurs élèves.

³ Sources :

- Département de l'instruction publique du canton de Fribourg (1984). Ecole normale cantonale I, Section française, Règlement (DIPAC).
- Département de l'instruction publique du canton de Fribourg (1992). Ecole normale cantonale I, Section française, Plan des études (DIPAC).

Annexe 3

HEdS-FR
Secteur Soins et Education à la santé :
Filière soins infirmiers
Référentiel de compétences⁴
(formulation générale)

J'énonce ici les compétences générales attendues de l'infirmier, ne précisant les compétences spécifiques que pour la quatrième soulignant une capacité d'auto-évaluation.

1. Concevoir, réaliser, évaluer des prestations de soins infirmiers en partenariat avec la clientèle.
2. Construire, avec la clientèle, une relation professionnelle dans la perspective du projet de soin.
3. Promouvoir la santé et accompagner la clientèle dans son processus de gestion de sa santé.
4. Evaluer sa pratique professionnelle afin d'ajuster, de développer et de conceptualiser ses interventions :
 - en recourant au jugement clinique pour analyser et interpréter les situations de soins ;
 - en ayant recours à la réflexion *dans* l'action et *sur* l'action ;
 - en se référant à un corpus de connaissances professionnelles actualisées et propre au champ disciplinaire infirmier ;
 - en actualisant régulièrement et systématiquement ses connaissances professionnelles ;
 - en se référant au cadre déontologique, éthique et légal et en participant à son développement.
5. Contribuer aux recherches conduites par des chercheurs en soins infirmiers et participer à des recherches interdisciplinaires.
6. Mener des actions de formation auprès des étudiants en soins infirmiers, des pairs et des acteurs du système socio-sanitaire.
7. Collaborer au fonctionnement du système de santé.
8. Participer aux démarches qualité du système socio-sanitaire.
9. S'impliquer par son discours et ses actes, dans le développement et l'explicitation du rôle infirmier.

⁴ Source : HEdS-FR, Secteur Soins et Education à la santé, Filière soins infirmiers (2001). *Référentiel de compétences : Filière soins infirmiers*. Fribourg : HEdS-FR, HES-S2.

Annexe 4

HEP-FR
Niveaux préscolaire et primaire
Profil attendu de l'enseignant professionnel⁵
(formulation générale)

L'enseignant, œuvrant au sein d'une école préscolaire ou primaire, est un professionnel généraliste de l'enseignement qui assume six rôles différents et complémentaires, desquels découlent une série de compétences. J'énonce ici ces rôles en ne précisant les compétences attendues que pour le troisième soulignant la capacité d'auto-évaluation de l'enseignant.

1. Educateur, concepteur, organisateur et médiateur.
2. Répondant de l'élève et spécialiste de l'apprentissage.
3. Formateur instruit, cultivé et intellectuellement curieux :
 - capable d'analyser son action et de l'infléchir au gré de l'expérience, d'identifier les obstacles et les problèmes rencontrés, de rechercher efficacement, de construire et d'adapter des solutions ;
 - formé à recourir aux savoirs et aux théories des sciences humaines et sociales comme base d'analyse ;
 - capable d'identifier ses divers et réels besoins de formation et d'y apporter les réponses appropriées, capable de promouvoir et de réguler son développement personnel et professionnel.
4. Praticien-réflexif.
5. Personnalité intègre, ouverte et équilibrée.
6. Acteur social et partenaire des actions collectives.

Sous chacun de ces six rôles professionnels, la haute école pédagogique de Fribourg (HEP-FR) énonce une liste de compétences générales à mettre en œuvre dans le cadre de la formation.

⁵ Source : Maradan, O., & Schneuwly, G. (2001). *La Haute Ecole Pédagogique fribourgeoise en 24 questions*. Fribourg : DIPAC.

Annexe 5

Aspects méthodologiques liés aux entretiens exploratoires et au Q-sort

-
1. *Technique d'entretien*
 2. *Canevas de questions, échantillonnage et codage des entretiens exploratoires*
 3. *Q-sort : présentation de l'instrument*
-

1. *Technique d'entretien*

Les entretiens exploratoires ont été effectués selon une méthode qualitative d'interview qui préconise la modification du canevas en fonction de l'analyse consécutive à chaque entretien (notamment Huberman & Miles, 1991). Ainsi, le canevas a subi des transformations dans l'ordonnancement des questions et dans la technique d'interview à la suite de chaque entretien. L'intention étant de prendre la température auprès de formateurs institutionnels, je souhaitais recueillir le maximum d'informations pertinentes par des entretiens explicitant les conceptions et les pratiques d'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans l'accompagnement des pratiques professionnelles des stagiaires en formation initiale. En accordant aux interlocuteurs une marge suffisante de liberté d'expression, au travers de techniques d'entretiens cliniques semi-directifs et d'entretiens d'explicitation (notamment Vermersch, 1994 ; Vermersch & Maurel, 1997), une démarche d'écoute active, s'abstenant de toute implication personnelle, m'a permis d'atteindre cet objectif. Lors des entretiens, l'important était d'accorder une écoute attentive aux propos de l'interviewé, afin d'entrer dans l'intelligence de sa parole et l'entendement de ses propos. Ainsi, mon travail d'interprétation s'est construit, en partie, dans l'interaction avec le formateur interrogé (Mottier, 1994). Grâce à sa souplesse, la méthodologie clinique m'a permis d'atteindre à la problématisation évolutive à laquelle je tendais dans ma démarche.

De secondes entrevues ont été précédées d'une lecture commentée, par leurs auteurs, de la transcription littérale de leur premier entretien. Ces nouvelles interviews m'ont permis d'approfondir les informations recueillies lors des premiers entretiens. Dans un but d'explicitation et d'enrichissement, j'ai joué un rôle plus critique, exerçant sur mes interlocuteurs une certaine déstabilisation visant l'émergence de leurs conceptions personnelles, authentiques. Pour ce faire, j'ai pris appui sur la technique de l'entretien compréhensif de Kaufmann (1996).

2. *Canevas de questions, échantillonnage et codage des entretiens exploratoires*

Dans une optique de recherche qualitative, saisir des données demande au chercheur d'interroger son public-cible, en fondant ses interviews sur un canevas de questions suffisamment larges et ouvertes pour lui laisser une grande marge de liberté quant à la conduite des entretiens.

Afin de recueillir un maximum d'informations pertinentes, j'ai opté pour une démarche d'enquête itérative de nature investigatrice, effectuant plusieurs passages auprès de la population-cible, constituée de formateurs institutionnels. Le guide d'entretiens (annexe 6 & annexe 7) se compose d'environ trente questions, construites et formulées à partir de conceptions générales portant, à la fois, sur le domaine d'étude de Marlyse Pillonel et sur le mien. Son articulation et son ordonnancement se fondent sur nos questions de départ respectives. Ce canevas a été encodé et a subi un ajustement au terme de chaque entretien, en fonction de son analyse.

Pour atteindre une réflexion aussi large qu'approfondie sur les aspects conceptuels de ma thématique de recherche, j'ai conduit quatre entretiens exploratoires qui ont fait l'objet d'un approfondissement au travers d'un deuxième entretien. La constitution de l'échantillon a été établie sur la base d'une sélection de quatre enseignants-formateurs, selon leur appartenance institutionnelle et la diversité de leurs fonctions professionnelles.

Les entrevues ont eu lieu entre le mois d'août 1999 et le mois de janvier 2000. Chaque entrevue s'est déroulée sur le lieu de travail de la personne interviewée. D'une durée moyenne d'une heure, chacun des entretiens a fait l'objet d'un enregistrement retranscrit intégralement.

Dans un premier temps, les critères d'encodage ont été établis sur la base des questions de départ. Dans un deuxième temps, ils ont été modifiés et précisés, consécutivement à chaque entretien, en fonction d'une première analyse des réponses obtenues. La définition de cinq codes m'a permis de trier et de condenser les informations recueillies et d'en analyser le contenu⁶, dans le but de circonscrire et de préciser les questions de recherche, en vue de leur reformulation servant de base à l'énonciation d'hypothèses. Ces codes sont définis de manière opérationnelle dans le tableau 17. Afin d'aboutir à des définitions communes, ils ont fait l'objet d'une validation auprès de trois personnes provenant de milieux professionnels différents. Cette validation a permis de clarifier les codes et sous-codes qui posaient un problème de compréhension.

Tableau 17 : *Codage des entretiens exploratoires*

Codes	Sous-codes	Définitions
Cx : contexte	attentes institutionnelles règlements moyens formation du formateur culture commune identité professionnelle	Cadre institutionnel, au sein duquel les processus d'auto-évaluation ont lieu. Deux institutions de formation professionnelle font l'objet de l'analyse (EPS & ENI).
	évolution apports enjeux (stratégies) attentes du formateur	Objectifs implicites et explicites visés par l'auto-évaluation. Evolution des conceptions. Détournement des objectifs par les formés.

⁶ Afin de réduire l'information et d'en extraire les éléments pertinents (sous forme d'indicateurs), j'ai eu recours à une analyse thématique de type qualitatif et, en partie, à une analyse de contenus. Pour ce faire, je me suis appuyé sur les ouvrages suivants :

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Blanchet, A. (éd.) (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Bordas.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan.

Tableau 17 : *Codage des entretiens exploratoires (suite)*

Codes	Sous-codes	Définitions
A ^a : acteurs	rôles du formateur place du formé	Statuts et rôles des formateurs et des formés (dans les processus d'auto-évaluation).
C : contenus	définitions critères caractéristiques	Conceptions assignées à l'auto-évaluation (par les formateurs).
D ^a : démarches	pratiques : difficultés pratiques : évolution pratiques : habitus gestion de communication différenciation régulation	Explicitation des démarches d'auto-évaluation pratiquées.

Note. ^aLes codes A et D se rapportent à la thématique de recherche de Marlyse Pillonel. Ils ne sont pas pris en considération en tant qu'entités propres dans mon étude, mais uniquement en liaison à d'autres codes.

Les codes et sous-codes se trouvent séquencés en catégories (tableau 18). Ces dernières simplifient le travail de condensation des données d'entretiens, par leur effet de globalisation (annexe 8 & annexe 9). Est entendu par catégorie le thème principal développé dans un élément de réponse, à l'intérieur duquel se retrouvent plusieurs codes et sous-codes, qui ramènent à d'autres catégories. Les buts recherchés par la mise en place de ces catégories sont, d'une part, une aide dans l'analyse sur le 'terrain', du fait que ces métacodes contiennent plus de données, et, d'autre part, une aide dans l'analyse croisée de contenus des entretiens exploratoires. Il va sans dire que des recoupements entre catégories sont fréquents, étant donné que le placement de certains éléments de réponses dans l'une ou l'autre des catégories s'effectue en fonction du code dans lequel ils sont situés. Le code influence donc le choix des catégories. Les choix pratiques opérés, pour placer un thème dans une catégorie plutôt qu'une autre, relèvent d'un certain arbitraire, non gênant pour l'analyse, tout élément étant pris en compte dans son contexte. En outre, l'intersubjectivité entre deux chercheurs contribue à restreindre cet arbitraire.

Tableau 18 : *Catégories (entretiens exploratoires)*

Catégories	Contenus
Buts	
Démarches	acteurs présents explicitation d'une démarche concrète gestion suites données pratique de l'auto-évaluation réflexion / échange
Formé	place formation
Formateur	place formation valeurs attentes

Tableau 18 : *Catégories (entretiens exploratoires)* (suite)

Catégories	Contenus
Identité professionnelle	
Institution	attentes contexte
Auto-évaluation	définitions formes différentes auto-évaluation et apprentissage auto-évaluation et évaluation
Communication	aides et entraves

Note. Exemple de codage : Par rapport au code *Définition*, l'illustration : « *Il faut être sans arrêt en train de se poser des questions, c'est-à-dire : 'Qu'est-ce que je fais, pourquoi je le fais ?'.* » a été placée dans la catégorie 'Buts' avec l'appréciation : 'Utilité et apports reconnus de l'auto-évaluation dans la formation'. Cette analyse se lit ainsi : 'les enseignants-formateurs définissent l'auto-évaluation au travers des buts recherchés, décrits dans l'appréciation'.

Certaines réponses se retrouvent sous plusieurs codes différents, selon l'optique recherchée et la perspective dans laquelle elles sont placées.

Pour ce tri, j'ai relevé les faits établis, les avis identiques et différents, ainsi que des données isolées pertinentes en relation avec la thématique de recherche. Une analyse de ces données permet d'affiner et de préciser le canevas de questions d'entretiens.

3. *Q-sort : présentation de l'instrument*

Le Q-sort constitue une technique de recherche en sciences humaines, qui vise à faire ressortir des conceptions au travers de l'appréciation d'un certain nombre de propositions. Un Q-sort se compose d'énoncés appréciatifs. La procédure de passation consiste à demander à la personne interrogée de réaliser le tri de ces échantillons de points de vue, selon son appréciation. Il s'agit d'une procédure d'ordination d'énoncés qualitatifs.

Sur 59 questionnaires envoyés (38 à l'EPS ; 21 à l'ENI), 42 ont été retournés, dont 36 ont pu être pris en considération pour l'analyse (23 pour l'EPS ; 13 pour l'ENI).

Ce Q-sort (tableau 19) comprend 20 assertions, présentant des définitions diverses de l'auto-évaluation. L'échantillon de propositions a été constitué sur la base d'un recueil de représentations de l'auto-évaluation, issues d'entretiens réalisés auprès d'enseignants-formateurs et de lectures traitant du domaine. Dans la formulation des items, les pures négations ont été évitées, afin de ne pas aboutir à un classement symétrique des propositions homologues. Les items retenus ont été soumis à quatre personnes, afin d'en prétester la transitivité et d'en éliminer les éventuelles ambiguïtés de formulation et de compréhension.

Pour la passation, chaque formateur a été invité à composer une distribution des 20 propositions, à les ordonner selon qu'il les agréait ou qu'il les rejetait. Cette répartition obligée a contraint le formateur à décider ses choix de façon réfléchie, et non seulement affective. Selon les termes de Barlow (2003), le but d'un tel dispositif

d'ordination imposée des choix réalisés est d'accorder le même 'poids' aux réponses de chaque répondant, afin de permettre un traitement statistique des données recueillies. Ainsi, les tendances, les sentiments, les convergences et les divergences à l'intérieur des deux groupes de formateurs sont apparus. Cette méthode de tris d'opinions a permis au formateur interrogé de se positionner, en classant les 20 items selon une échelle de répartition correspondant à une distribution proche d'une distribution gaussienne, convenant à la représentation de phénomènes aléatoires, allant de la proposition la plus appréciée à l'assertion la moins appréciée.

La consigne de passation était la suivante : « *En vous appuyant sur votre pratique, classez les différents items selon les indications de tri.* ». Il s'agissait de ressortir 2 items ayant la préférence du formateur (modalité 3), 4 items estimés importants (modalité 2), 8 items neutres (modalité 0), 4 items estimés peu importants (modalité -2) et 2 items à rejeter absolument (modalité -3). Au terme de cette activité de tri, le formateur avait à mener une réflexion sur les choix réalisés, notamment sur l'idéalisation, ou non, de ceux-ci en rapport à sa pratique quotidienne et aux choix qu'effectueraient, selon lui, ses collègues. Il lui était également demandé d'indiquer les items manquants, de son point de vue, dans la liste proposée (annexe 11).

Tableau 19 : *Q-sort sur les conceptions de l'auto-évaluation*

N°	Items : <i>S'auto-évaluer, c'est...</i>	Classement ^a
1	se confronter à l'autre	
2	correspondre aux attentes du formateur	
3	progresser dans l'autonomie	
4	négocier avec l'autre les critères	
5	user des stratégies qui rapportent	
6	porter un regard critique sur soi	
7	développer une 'compétence' professionnelle	
8	s'auto-corriger en fonction des réponses du formateur	
9	prendre un peu du pouvoir du formateur	
10	jouer un rôle	
11	réguler son processus d'apprentissage	
12	risquer	
13	bénéficier d'un enseignement différencié	
14	charmer l'autre	
15	préparer l'évaluation sommative	
16	être évalué	
17	intérioriser les valeurs d'autrui	
18	prendre conscience de ses forces et faiblesses	
19	être déstabilisé	
20	beaucoup donner pour peu recevoir	

Note. ^aModalités de classement : -3, -2, 0, 2, 3

Annexe 6

Canevas d'entretien 1⁷ (entretiens exploratoires)

N°	Questions	Encodage ⁸
1.	Faites-vous appel à l'auto-évaluation pour vos étudiants ? (votre définition de l'auto-évaluation) - Si oui, quels sont les buts recherchés ? - Si non, le faisiez-vous auparavant ? Pour quelles raisons y avoir renoncé ?	B - attentes du formateur - évolution
2.	Décrivez-nous un exemple-type d'auto-évaluation (sur base d'éventuels documents, de vidéos...) (placez-vous dans une situation vécue avec un étudiant : garantie de l'anonymat) - Qu'est-ce qui est de l'auto-évaluation ? - Qu'est-ce qui est recherché à travers cette auto-évaluation ? (comportement, capacité...) - Avez-vous des buts différents selon les étudiants ? (dans ce que vous leur demandez et en fonction de quoi ?) - Place de l'élève ? (pouvoir...) - Votre rôle ? - Quels sont les impacts des valeurs et idéologies que vous véhiculez sur celles du formé ? (confrontation, évolution...) - Quels sont les critères que vous mettez en place ? Comment les mettez-vous en place et en œuvre ? - Qu'est-ce qui rend l'auto-évaluation efficace ? (caractéristiques)	D - pratiques : habitus C - définition - attentes du formateur B - apports B - attentes du formateur D - différenciation A - place du formé A - rôle du formateur A - rôle du formateur B - enjeux C - critères D - gestion communication C - caractéristiques

⁷ Sont reportées ici les questions posées lors des entretiens exploratoires, comprenant aussi bien celles se rapportant à la thématique de Marlyse Pillonel que celles se rapportant à ma thématique propre.

⁸ Les codes et sous-codes sont définis dans le tableau 17 (annexe 5).

- Pour atteindre les buts visés, que faites-vous précisément ? Comment savez-vous que vous avez atteint ce but ?
- D** - pratiques : habitus
- 3. A quel moment et à quel rythme du cursus faites-vous appel à l'auto-évaluation ?
- Cx** - attentes institutionnelles
- D** - culture commune
- D** - pratiques : habitus
- 4. Dans la gestion des démarches d'auto-évaluation décrivez-nous les éventuelles difficultés rencontrées ? (malaises...)
- Voyez-vous des difficultés autres, selon les buts recherchés ?
- Dans quelles démarches précises les difficultés sont-elles présentes ? Comment les gérez-vous ?
- Lorsque vous demandez à des étudiants en difficulté de s'auto-évaluer, rencontrez-vous des difficultés spécifiques ? A quoi sont-elles reliées ?
- D** - pratiques : difficultés
- 5. Lors de ces démarches, comment qualifieriez-vous la communication que vous établissez avec l'étudiant ?
- D** - gestion communication
- Que communiquez-vous ? Que négociez-vous avec l'étudiant ? Que lui dites-vous précisément, en début d'entretien ? (négociation du sens, dispositif...)
- D** - gestion communication
- A** - place et rôles réciproques
- Que mettez-vous en place pour obtenir la communication que vous souhaitez ? De quel ordre est-elle ?
- D** - gestion communication
- Vous est-il difficile d'accepter ce que le formé dit ? Dans quels cas ? (différences de points de vue...)
- D** - gestion communication
- Quelle importance accordez-vous à la mise en place d'une 'communication authentique' ?
- D** - gestion communication
- Si vous n'y arrivez pas, comment, concrètement, gérez-vous cela ? (style relationnel, humour, prétexte...)
- D** - gestion communication

- Quels sont les éléments qui biaisent, éventuellement, cette communication ? (vécu, dépendant de quoi et de qui ?, histoire : milieu familial, apprentissage à l'autonomie...)
- D** - gestion communication
6. Quels types de démarches d'auto-évaluation pratiquez-vous ? (différenciation, outils proposés ...) (description sur base d'exemples)
- D** - pratiques : habitus
7. Décrivez-nous des exemples concrets de suites données à l'auto-évaluation ? (place de l'élève : acteur ou non, régulations...)
- D** - différenciation
- Qui décide des moyens mis en place ?
- A** - rôles réciproques
8. Qui est présent lors de démarches d'auto-évaluation ? (maître-guide, maître de stage...)
- Cx** - culture commune
9. Demandez-vous à tous vos étudiants de s'auto-évaluer ?
- B** - attentes du formateur
- Cx** - attentes institutionnelles
- Y a-t-il des étudiants qui refusent ? Avec ces derniers, quels moyens mettez-vous en place ? Y a-t-il des difficultés spécifiques ?
- D** - différenciation
- pratiques : difficultés
10. Avez-vous formé vos élèves à l'auto-évaluation ?
- Si oui, comment ?
- Si non, est-ce nécessaire ? (de quel type ?)
- D** - pratiques : habitus
11. Modifiez-vous vos pratiques d'auto-évaluation en cours de formation avec le même étudiant ?
- Si oui, comment ?
- Si non, qu'est-ce que cela pourrait vous apporter ?
- D** - différenciation
12. Quels apports retirez-vous des pratiques d'auto-évaluation ?
- Quels autres apports souhaiteriez-vous en retirer ?
- Quels apports pensez-vous que les étudiants en retirent ? Quels apports souhaiteriez-vous qu'ils en retirent ?
- B** - attentes du formateur
- apports

13. Pensez-vous que l'étudiant acquiert un apprentissage dans cette démarche d'auto-évaluation ? - Si oui, de quel type ? - Si non, quelles sont les conduites observées qui vous amènent à cette conclusion ?	B - apports
14. Y a-t-il une norme institutionnelle à faire usage de l'auto-évaluation ? (règlements ?, à quel rythme ?, de quels types ?, idéal recherché ?...)	Cx - attentes institutionnelles - règlements
15. Quels moyens vous donne-t-on afin de mettre en place les démarches d'auto-évaluation ? (au niveau institutionnel)	Cx - moyens - formation formateurs
16. Au sein de votre institution, existe-t-il des pratiques communes d'auto-évaluation ? (description)	Cx - culture commune - règlements
- Existe-t-il des plages horaires, planifiées au sein de l'institution, destinées à parler de l'auto-évaluation des étudiants ? (à quel rythme ?, animées par qui ?, sujets et thématiques abordés ?...)	Cx - culture commune - règlements
- Dans votre équipe, quelle est la place que les autres formateurs accordent à l'auto-évaluation ? Dans vos réunions d'équipes, parlez-vous d'auto-évaluation ? Dans quel cas ? Dans quel sens ?	Cx - culture commune - règlements
- Quelles sont les influences de ce travail d'équipe sur vos propres pratiques ? (rythmes, types...)	Cx - culture commune
- Quand vous demandez à vos étudiants de s'auto-évaluer, est-ce que cette pratique découle de votre propre choix ?	Cx - culture commune
17. Au sein de votre institution, qu'existe-t-il comme formes d'auto-évaluation ?	Cx - culture commune
18. Comment vous êtes-vous formé à l'auto-évaluation ? (programmes, méthodes, philosophie...)	Cx - formation formateurs
- Au sein de votre institution ou de votre équipe de travail, pratiquez-vous l'auto-évaluation entre formateurs ? (buts, démarches)	Cx - formation formateurs

- Cette auto-évaluation a-t-elle un lien avec l'auto-évaluation que vous demandez aux étudiants ?	Cx	- formation formateurs
19. Dans votre carrière professionnelle, y a-t-il eu évolution dans cette pratique ? (de quel genre ?, comment pratiquiez-vous ?, attentes différentes, rythmes différents...)	D A	- pratiques : évolution - rôle du formateur
- Qu'est-ce qui vous a amené à prendre cette décision ?	D	- pratiques : évolution
20. Comment percevez-vous l'auto-évaluation par rapport au processus d'évaluation ?	C	- caractéristiques
21. Sur la base de votre propre vécu d'auto-évaluation, pour qu'il y ait bénéfice, tant pour les étudiants que pour vous, que mettez-vous en place ?	D	- pratiques : habitus
22. Dans votre pratique, qu'est-il possible de réellement mettre en place comme auto-évaluation ? (au niveau institutionnel)	Cx	- culture commune
23. Quel est l'enjeu de l'auto-évaluation par rapport à la spécificité de la formation professionnelle que vous dispensez ? (liens avec propre vécu)	B	- enjeux
- Dans la profession d'infirmier, d'enseignant, décrivez-nous les enjeux de la capacité à s'auto-évaluer ?	B	- enjeux
24. Dans les lieux de stages, est-ce que les professionnels de 'terrain' demandent de l'auto-évaluation aux stagiaires ? (description, types...)	B	- apports

Annexe 7

Canevas d'entretien 2⁹ (entretiens exploratoires)

N°	Questions	Encodage ¹⁰
1.	Selon vous, l'auto-évaluation est-elle une capacité qui s'acquiert par apprentissage ? - Si oui, qu'est-ce qui permet cet apprentissage ? - Si non, explicitez. Ne pensez-vous pas qu'il y a aussi : - l'acquisition de stratégies ? (lesquelles ?) - la compréhension du sens, c'est-à-dire de la nécessité de s'auto-évaluer en vue de leur future profession (identité professionnelle) ? Explicitez. Y a-t-il également de votre part : - une certaine souplesse vis-à-vis de certains étudiants dans la démarche d'auto-évaluation ? de quel type ? (on n'insiste pas avec certains étudiants, on leur laisse le choix d'aller vers d'autres personnes, on tolère une 'communication non authentique'...) - la mise en place d'un climat de confiance ? De quel type ? - un niveau d'apprentissage plus élevé au fur et à mesure de la formation ? Pourquoi ? Demander une auto-évaluation conforme aux attentes du formateur, n'est-ce pas paradoxal ?	C - caractéristiques - critères B - enjeux (stratégies) Cx - identité professionnelle D - différenciation D - gestion de communication B - évolution B - attentes du formateur

⁹ Sont reportées ici les questions posées lors des seconds entretiens exploratoires, comprenant aussi bien celles se rapportant à la thématique de Marlyse Pillonel que celles se rapportant à ma thématique propre.

¹⁰ Les codes et sous-codes sont définis dans le tableau 17 (annexe 5).

2. A qui sert réellement l'auto-évaluation ? Au formateur, à l'institution ?
 Qu'en fait-on réellement ? A quoi sert-elle ? (outil d'apprentissage ou capacité ?)
 Pourquoi persister à pratiquer l'auto-évaluation ? Dans quelles situations ?
- Jusqu'où l'apprenant a-t-il la possibilité de construire et/ou de négocier les critères d'auto-évaluation ? Qu'est-ce qu'il peut construire et/ou négocier ? (dans les documents de l'EPS, les objectifs de stage sont définis de manière impersonnelle, à la troisième personne « il » et non sous forme de « je ») Qu'en pensez-vous ?
 Selon vous, cette construction des critères par l'étudiant est-elle nécessaire à l'apprentissage ?
- En tant que formateur, avez-vous cette liberté de construire et/ou de négocier les critères d'auto-évaluation avec les étudiants ?
- Liez-vous systématiquement l'auto-évaluation à l'évaluation formative ? Pourquoi ? Explicitiez.
3. Y a-t-il une influence de l'équipe soignante / enseignante ou d'autres collègues sur votre propre conception de l'auto-évaluation et sa mise en pratique ? De quel type ? Comment ? Est-ce que cette influence est explicite ou implicite ?
4. Les enjeux relationnels du processus d'auto-évaluation ne sont-ils pas, finalement, plus prégnants que la possibilité et la motivation d'apprentissage ? (image positive de soi-même, répondre aux attentes des formateurs...)
- Devez-vous discuter de ces enjeux relationnels pour permettre un apprentissage ? Comment ? Explicitiez.
5. Dans quelle mesure une bonne auto-évaluation ne correspond-elle pas, finalement, à l'adéquation des propos de l'étudiant à vos attentes ? (qu'il dise exactement ce que vous avez vu)
- Comment réagissez-vous lorsqu'il y a décalage ?
- B** - apports
 - attentes du formateur
- A** - place du formé
- Cx** - moyens
 - règlements
- C** - attentes institutionnelles
 - définition
- Cx** - culture commune
 - identité
- B** - enjeux (stratégies)
- D** - gestion de communication
- C** - caractéristiques
- D** - régulation

6. Pour qu'il y ait un processus d'auto-évaluation, il faut qu'il y ait, du côté de l'étudiant, une liberté de choix d'y entrer ou non. Lorsque vous exigez que les étudiants s'auto-évaluent, n'est-ce pas paradoxal ? Explicitez.
7. Vous nous dites que, parfois, vous vous retrouvez dans des situations de double posture (formative et certificative), lesquelles ? Comment gérez-vous ces situations ?

B

- enjeux (stratégies)
- attentes du formateur

D

- gestion de communication

Annexe 8

Exemples de transcriptions d'extraits d'entretiens exploratoires

1. EPS : enseignant-formateur

Catégories	Questions	Réponses	Encodage
Institution : - contexte	Est-ce qu'il y a une norme, dans l'institution, qui te demande de faire appel à l'auto-évaluation ? Est-ce qu'il y a un règlement qui dit : « <i>Vous devez faire appel à l'auto-évaluation !</i> » ? Une norme d'équipe ?	Une norme... comment est-ce qu'on définit une norme ? (rires) Disons que c'est... Bon, disons que, pour l'enseignement clinique, ça commence à être un peu plus systématisé . Enfin, il y a... l'institution offre aux personnes en groupes qui travaillent sur la définition de l'enseignement clinique, la supervision , enfin, avec Christiane Béguin. Elle a aussi essayé de formaliser un peu ça. Dans ce groupe et dans cette formalisation, il y a, si tu veux, cette norme qui est... Alors bon : « Est-ce que c'est une norme ? ». Disons... c'est plutôt une procédure recommandée : « Pour bien faire les choses, il faut les faire comme ça. Mais alors, si vous ne les faites pas comme ça, il n'y aura pas de sanction. ». Dans ce sens-là, c'est pas..., il n'y a pas de règles, il n'y a pas un cahier des charges qui dit : « <i>Vous êtes tenus... A la fin..., vous êtes évalués.</i> ». Il n'y a pas , que je sache... dans cette institution... beaucoup de systèmes d'évaluation des prestations propres . Je pense, par exemple, à une évaluation régulière du prof , une évaluation systématique, avec une réflexion sur : « <i>Qu'est-ce qu'on veut évaluer ? Où est-ce qu'on va ? Comment est-ce qu'on implique les étudiants ?</i> ». Enfin, il y a l'évaluation certificative. Mais l'auto-évaluation, je trouve qu'elle est un peu faible.	- culture commune - formation formateur - moyens Cx Cx - règlements Cx - règlements Cx - attentes institutionnelles Cx - culture commune

Institution : - contexte	Tu dis 'auto-évaluation' autant pour les professeurs que pour les étudiants, ou bien là... ? Et l'institution, elle ne met pas à disposition des moyens, pour user de ces démarches pour un certain nombre d'étudiants ?	Oui... Alors, je pense aussi pour les étudiants, parce qu'on offre un accompagnement pédagogique qui devrait être un lieu qui permette ça. Et puis, c'est laissé à bien plaisir. Et puis, souvent, il ne se passe rien. Oui, quand même. Par exemple, ce groupe sur l'enseignement clinique, c'est un moyen qui est à notre disposition... ou la façon de formaliser... la formalisation qui a été faite, notamment par Christiane Béguin, c'est aussi un moyen qui est à notre disposition. Enfin..., je pense qu'il y a des moyens qui sont là. Mais elle n'en a pas fait une norme ou une règle de travail.	Cx - culture commune - moyens Cx - moyens Cx - règlements

2. EPS : enseignante-formatrice

Catégories	Questions	Réponses	Encodage
Auto-évaluation : - et évaluation	Pour qu'il puisse y avoir bénéfice, pour les étudiants, à s'auto-évaluer, qu'est-ce qu'il faudrait mettre en place ?	Peut-être qu'on pourrait imaginer une stratégie d'évaluation de l'auto-évaluation, ça veut dire 'mesurer' quelles sont réellement les capacités d'auto-évaluation des étudiants, pour qu'on puisse leur dire ce qu'on attend. Parce que, c'est vrai qu'on attend d'eux qu'ils soient capables de s'auto-évaluer, ça doit même être dans les critères de formation, ou de fin de formation. Ils sont non seulement capables de faire des soins de bonne qualité mais, en plus, de s'évaluer dans l'exécution de ces soins, que ce soit technique ou relationnel. Donc si on doit pouvoir, nous, les évaluer sur leurs capacités d'auto-évaluation, il faudrait probablement qu'on fasse, d'une part, un apprentissage à l'auto-évaluation, puis, une évaluation de leurs capacités à s'auto-évaluer, ça veut dire... est-ce que je sais pas quoi ?... à la fin de chaque année, on puisse le dire : <i>« Mais, moi, il me semble que là, tel et tel, il a encore beaucoup de difficultés à s'évaluer. Puis, un autre moins. Puis, en fin de 2^{ème} année, ça va mieux. »</i>. Je sais pas, qu'ils puissent, eux, se situer par rapport à cette démarche-là, parce que c'est comme si on la considérait comme... Enfin, textuellement, elle est exigée, elle a l'air évidente. Et puis, foncièrement, je pense que c'est pas si évident que cela. Et puis, qu'on en fait, finalement, pas grand chose d'autre que de dire... A un moment donné, on peut dire : <i>« Les étudiants, ils sont capables ou pas capables de s'auto-évaluer. »</i>. Mais : <i>« Est-ce qu'on leur a suffisamment appris et montré comment faire. Est-ce qu'on leur a donné, nous, un feed-back sur leur capacité à l'auto-évaluation ? »</i>. Je suis pas sûre. Je crois même qu'on leur dit même pas, souvent, ce qu'elle vaut, leur auto-évaluation, par rapport à notre évaluation, les décalages qu'il pourrait y avoir entre ce que, eux, ils perçoivent et ce qu'on attend d'eux.	Cx - attentes institutionnelles Cx - attentes institutionnelles Cx - formation formateurs C - caractéristiques C - caractéristiques B - attentes du formateur

Identité professionnelle	Est-ce que vous percevez un enjeu de l'auto-évaluation, par rapport à la pratique professionnelle en soins infirmiers ?	Moi, je pense, parce que... Je dirais que c'est quand même une profession, malgré le fait que c'est une profession de groupe, dans le sens où l'on travaille rarement seul, on est le plus souvent en équipe. On est quand même seul dans son travail, dans le sens où on a rarement quelqu'un qui vient regarder ce qu'on a fait, et dire : « C'est bien fait ou mal fait ! ». Même les patients, souvent, disent rien, ils osent pas. Et puis, quand ils disent..., on dit : « <i>C'est un râleur !</i> ». Cela veut dire, quand ils disent qu'ils sont contents, ça va. Mais quand ils disent qu'ils ne sont pas contents, on a plus tendance à mettre, là, je crois, la faute sur leur sale caractère. Je pense pourtant que c'est une profession, du fait que si on n'a pas, soi-même, une capacité d'évaluation de ses prestations, on peut très vite devenir de 'mauvais' soignants, fonctionner pour fonctionner avec l'idée qu'on fait bien son travail. Et puis, c'est de loin pas toujours le cas. Alors, je pense qu'effectivement, c'est une qualité qu'on devrait promouvoir, et enseigner même : une capacité à s'auto-évaluer.	Cx - identité professionnelle
Identité professionnelle	Pour vous, c'était quelque chose qui était important quand vous étiez soignante, dans votre pratique ?	Oui et non. Je crois que, personnellement, je suis plutôt sensible au regard qu'on a, au jugement qu'on porte sur moi. Donc, forcément, si j'ai l'impression que l'entourage me dit que ça ne va pas, je me remets en question. Et puis, j'essaie de m'améliorer. Au niveau professionnel, je suis pas sûre que j'ai beaucoup, en tous cas dans les soins, je suis pas sûre que j'ai eu beaucoup cette sensibilité-là. Par rapport à l'enseignement : plus. Mais peut-être que...	Cx - identité professionnelle B - apports
Identité professionnelle			B - enjeux Cx - identité professionnelle

3. EPS : enseignant-formateur

Catégories	Questions	Réponses	Encodage
Auto-évaluation : - et évaluation	Nous t'avions demandé de relire l'entretien... On aimerait d'abord savoir si tu avais des choses sur lesquelles tu voulais te positionner... à la lecture de ton entretien...	Oui... Positionner..., dans le sens de changer des choses ?	
	Changer des choses ou bien expliciter un peu plus...	Moi, je me... j'essaie de... je crois que j'ai fait une démarche d'auto-évaluation... Et puis, pour mieux , un petit peu, comprendre ce que j'avais dit dans l'entretien . Puis, ce que j'en ai ressorti, ou compris, c'est de mieux comprendre mon ambivalence . Parce que..., je sais pas trop quoi dire, au départ, sur l'auto-évaluation : <i>« Qu'est-ce que c'est... ? »</i> . Je me suis dit : <i>« Je prends l'option de ne pas aller regarder dans les dictionnaires, dans les cours... ce que c'est l'auto-évaluation, parce que ça risque de me biaiser aussi. »</i> . Alors..., c'est toujours le même point qu'avant, le même stade ; c'est-à-dire, sans livre. Je me suis aperçu de deux choses, c'est que, dans auto-évaluation, pour moi, il y a auto et évaluation. Et puis, du côté d'auto, il y a autonomie. Et puis, du côté d'évaluation, il y a évaluation, mais plus dans le sens d'évaluation sommative . Ce qui veut dire que je comprends, un peu mieux, pourquoi j'avais de la peine à dire comment faire, pourquoi je fais les choses comme ça, etc... Et puis, aujourd'hui, c'est un peu plus clair dans le sens que, si je prends le côté auto-évaluation, plus sur autonomie, je vais demander à l'étudiant qu'il arrive à expliciter qui il est : « Qui je suis ? » . Et puis, il va peut-être plus se centrer sur ses processus d'apprentissage. Et puis, quand je prends auto-évaluation, dans le sens d'évaluation, c'est : <i>« Qu'est-ce que je fais ? »</i> . Et puis, là, on est plus dans les résultats. Et puis, cette ambivalence, je ne l'avais pas trop comprise dans la discussion.	Cx - identité professionnelle C - définition C - caractéristiques

Auto-
évaluation :
- et
évaluation

Et puis, maintenant, je me dis que **ça explique un peu mieux pourquoi, à un certain moment, j'ai des attentes ; c'est-à-dire, il y a auto-évaluation. Et puis, j'ai une attente de résultat, avec une 'mesure' d'écart entre ce qu'il me montre et ce qu'on attend.** Et puis, on est dans l'évaluation et puis : « *Qu'est-ce qu'il est en train de faire ?* »... Puis ça, **ça me gêne parce que l'auto-évaluation a aussi ce côté plus processus d'apprentissage.** Et puis, l'étudiant, il travaille au niveau de sa boîte noire ; où j'ai pas tellement accès, où je sais pas trop ce qui se passe, où c'est lui qui travaille, qui définit un peu mieux qu'il est dans l'apprentissage.

B

- attentes du
formateur

D

- gestion de
communication
- pratiques :
difficultés

4. ENI : enseignante-formatrice

Catégories	Questions	Réponses	Encodage
Auto-évaluation : - et apprentissage	Si tu te places dans une situation que tu as vécue avec un étudiant dans une démarche d'auto-évaluation, est-ce que tu peux nous décrire un peu ce qui se passe ?	Ce qui se passe dans une démarche d'auto-évaluation ? Mais... t'entends ce que fait l'étudiant ? Quelle démarche j'utilise avec lui ou bien... ?	D - pratiques : habitus - pratiques : difficultés
	Oui. Tout, globalement.	Globalement. Alors bon, peut-être pour préciser, moi j'envisage , je... plutôt la démarche d'auto-évaluation , avec l'étudiant sur... sur un peu sur l'année. Je trouve pas qu'ils sont capables de s'auto-évaluer de façon pertinente ou intéressante, directement dès la première visite que... dès le premier entretien que j'ai avec eux. Enfin, il y a des choses intéressantes, mais c'est pas complet. Je trouve que c'est pas complet, si bien que j'ai de la peine à circonscrire un moment. Je trouve qu'il y a plusieurs moments de démarches d'auto-évaluation qui sont différents, qui se complètent pour arriver à quelque chose qui... qui correspond à ce que, moi, j'attends aussi dans leurs capacités à s'auto-évaluer.	
Auto-évaluation : - définition Buts	Et puis, qu'est-ce que tu attends plus précisément ?	Alors... bon, moi, j'attends qu'ils soient... capables de... d'analyser leur enseignement de façon globale, qu'ils ne s'arrêtent pas à une description de ce qu'ils font, mais qu'ils sachent, d'abord, envisager beaucoup de moments d'enseignement. Et puis, qu'ils sachent prendre de la hauteur par rapport à ça.	C - caractéristiques

Auto-évaluation : - définition Buts		Prendre du recul... pour cibler peut-être les... les points principaux qu'il y aurait, peut-être, à améliorer... Et puis, j'attends qu'ils ne s'arrêtent pas non plus à l'auto-évaluation... qu'elle est un but pour eux... Et donc qu'ils aient aussi une sorte d'objectif... ou de... de... d'ensemble de connaissances sur des compétences idéales qu'ils aimeraient pouvoir mettre en œuvre. Et puis, par rapport à ça, qu'ils sachent faire ce qu'il faut. Mettre en œuvre des moyens, rechercher de l'aide pour modifier quelque chose. Sinon, je trouve que l'auto-évaluation n'a pas de but, n'a pas de sens...	C - caractéristiques
Auto-évaluation : - et évaluation	Quand tu dis que tu le fais dans des démarches d'enseignement, c'est-à-dire que ça se passe comment ici ? C'est quand tu vas les voir en stages ou bien c'est... ?	Alors, principalement..., oui... Alors, quand je vais les voir en stages, il y a une matinée ou un après-midi que j'observe. Puis, durant l'entretien, j'essaie de mettre en place un moment d'auto-évaluation, surtout parce que, notamment... Pragmatiquement, à l'examen, on leur demande de faire ça, de s'auto-évaluer. Et puis, ça a une part importante dans la note qui est attribuée ; ça peut quand même pas mal influencer l'évaluation du jury.	A - place du formé D - pratiques : habitus Cx - attentes institutionnelles

Annexe 9

Synthèse de l'analyse croisée de contenus des entretiens exploratoires : extraits

J'ai réalisé la synthèse de l'analyse croisée de contenus des quatre entretiens exploratoires uniquement pour les trois codes de ma thématique, à savoir : Cx (contexte ; 14 pages), B (buts ; 16 pages) et C (contenus ; 12 pages).

Pour exemple, je reproduis ici quelques extraits de ces pages de synthèse.

Encodage

Cx : Attentes institutionnelles¹¹

Catégories	Appréciations	Illustrations
Formé : - place	Négociation des critères d'évaluation avec les étudiants : existence de diverses pratiques (2)	- ... <i>négozier des critères de validation d'évaluation, ... c'est quand même assez peu développé... Nos objectifs sont suffisamment flous et larges pour..., je trouve, pouvoir les adapter... finalement.</i> II - <i>Négocier tous les critères avec les étudiants ? Non..., parce que l'institution pose quand même des exigences.</i> IV
Formateur : - place	Séparation des fonctions d'évaluation dans : - enseignement clinique - cours (2)	- <i>Dans l'enseignement clinique, on n'a clairement pas de fonction d'évaluation, quoiqu'il y ait des exceptions malheureusement... Mais, normalement, la fonction d'enseignement clinique et la fonction d'évaluation doivent être séparées.</i> I - <i>On a des attentes. On a une évaluation sommative, on a un mandat social. J'ai des comptes à rendre.</i> III

Note. Entre parenthèses est inscrit, à titre indicatif, le nombre de personnes interrogées allant dans ce sens.

I, II, III, IV = identification des entretiens.

¹¹ Pour plus de précisions sur l'encodage des entretiens exploratoires, se référer au tableau 17 et au tableau 18 (annexe 5).

Encodage
B: évolution

Catégories	Appréciations	Illustrations
Buts	Pratique de l'auto-évaluation = aide à la clarification des conceptions pédagogiques (1)	- <i>J'ai été satisfaite de l'avoir utilisée. Et puis, d'avoir fait ça..., ça m'a permis d'être beaucoup plus claire avec moi, mes conceptions.</i> IV
	Utile au développement d'une pratique réflexive (1)	- <i>Si je crois vraiment qu'un enseignant doit avoir comme 'compétence' de pouvoir s'auto-réguler, et donc, de s'auto-analyser..., pour moi, c'est utile...</i> IV
Formateur : - formation	Utilité d'une pratique de l'écriture clinique, pour développer sa propre auto-évaluation (1)	- <i>[Le journal de bord] (...) m'a ouvert, justement, à ce type d'auto-évaluation. Et puis, j'ai trouvé que c'était vraiment très formateur... Ce que je fais encore..., je l'utilise plutôt s'il y a quelque chose qui me perturbe vraiment...</i> IV
Formateur : - valeurs	Résistance à pratiquer un certain type d'auto-évaluation (1)	- <i>Dans l'enseignement clinique, je demande l'auto-évaluation. Mais c'est pas quelque chose que j'utilise systématiquement. Je pense que c'est par résistance. C'est dans mes représentations. L'auto-évaluation de l'enseignement clinique a peu apporté : « Cela, ça va pas, il faut faire comme ça. Quelle note tu te mettrais ? ». C'était dur, l'auto-évaluation.</i> III - <i>Pour moi, ça a été ça (rires)..., c'est-à-dire que je voulais être rassuré qu'il avait vraiment bien compris. Et puis, qu'il répondait à mes attentes.</i> III
Institution : - attentes	Amélioration de la transmission des objectifs de fin de formation (compétences attendues) (1)	- <i>Par rapport aux étudiants, on a pu clarifier vraiment sur des points ou des compétences... que, quand même, l'institution aimerait que les étudiants maîtrisent.</i> IV

Note. Entre parenthèses est inscrit, à titre indicatif, le nombre de personnes interrogées allant dans ce sens.

I, II, III, IV = identification des entretiens.

Encodage
C : Critères

Catégories	Appréciations	Illustrations
Buts	Importance de l'acquisition d'une démarche de réflexion, dans la pratique de l'auto-évaluation (1)	- <i>J'aimerais que tu réfléchisses à comment tu travailles. Sinon, tu vas faire les choses mécaniquement.</i> III - <i>... important d'induire cette démarche de réflexion.</i> III
	Bénéfice de l'auto-évaluation = une meilleure professionnalisation (1)	- <i>... l'indice, pour moi, c'est un peu qu'il soit capable de... tirer des choses importantes d'un moment d'enseignement..., qu'il n'en reste pas à des détails.</i> IV
Démarches : - explicitation d'une démarche concrète	Etapas différentes dans le processus d'auto-évaluation (1)	- <i>C'était un cas particulier : il avait une espèce de lucidité assez claire sur ce qui n'allait pas, mais pas de solution à proposer, comme si ça s'arrêtait au constat. Alors qu'habituellement..., des fois, ils peuvent dire assez facilement certaines choses... Et puis, ils arrivent aussi dire pourquoi... Et puis, les attentes qu'on pourrait avoir.</i> II
Démarches : - gestion	Mise en place d'objectifs = une aide nécessaire au processus d'auto-évaluation (4)	- <i>Au début, je prends beaucoup de temps pour préciser qu'est-ce qu'il veut apprendre, fixer les objectifs...</i> I - <i>... définir les règles, les objectifs et les thèmes.</i> I - <i>On a établi des critères de soins. C'est une base sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour évaluer leur travail.</i> II - <i>Je resserre assez rapidement par rapport aux objectifs.</i> II
	Travail de différenciation nécessaire à l'intégration des critères par le formé (3)	- <i>Les objectifs sont sensés être individualisés.</i> II - <i>... leur donner des outils pour avoir les critères qui sont les leurs par rapport aux soins.</i> II - <i>... qu'il essaie de m'expliquer comment il a fait, comment il a appris, qu'est-ce qu'il perçoit..., pour que je puisse réguler.</i> III

Note. Entre parenthèses est inscrit, à titre indicatif, le nombre de personnes interrogées allant dans ce sens.

I, II, III, IV = identification des entretiens.

Annexe 10

Q-sort : conceptions de l'auto-évaluation

Consigne En vous appuyant sur votre pratique, classez les différents items selon les indications de tri (**à respecter impérativement**).

Indications de tri

Modalités

2 items qui ont ma préférence								☐	☐	3
4 items que j'estime importants								☐	☐	2
8 items neutres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	0
4 items que j'estime peu importants								☐	☐	– 2
2 items à rejeter absolument								☐	☐	– 3

N°	Items <i>S'auto-évaluer, c'est...</i>	Modalités de classement
1	se confronter à l'autre	
2	correspondre aux attentes du formateur	
3	progresser dans l'autonomie	
4	négocier avec l'autre les critères	
5	user des stratégies qui rapportent	
6	porter un regard critique sur soi	
7	développer une 'compétence' professionnelle	
8	s'auto-corriger en fonction des réponses du formateur	
9	prendre un peu du pouvoir du formateur	
10	jouer un rôle	
11	réguler son processus d'apprentissage	
12	risquer	
13	bénéficier d'un enseignement différencié	
14	charmer l'autre	
15	préparer l'évaluation sommative	
16	être évalué	
17	intérioriser les valeurs d'autrui	
18	prendre conscience de ses forces et faiblesses	
19	être déstabilisé	
20	beaucoup donner pour peu recevoir	

Réflexions sur les choix effectués

- Le tri que vous venez de réaliser est-il plus idéalisé que celui qui sous-tend votre pratique habituelle ?

oui ☐ non ☐

Commentaires :

- Inscrivez les éventuels items qui vous paraissent manquer dans la liste proposée.

- Quel tri feraient, à votre avis, la majorité de vos collègues par rapport aux items préférés et à rejeter ?

N° des 2 items préférés

N° des 2 items à rejeter absolument

Annexe 11

Q-sort : réflexions sur les choix effectués¹²

EPS : $N = 23$ (sur 38 questionnaires remis)

ENI : $N = 13$ (sur 21 questionnaires remis)

Le tri que vous venez de réaliser est-il plus idéalisé que celui qui sous-tend votre pratique habituelle ?

	<i>EPS</i>	<i>ENI</i>
OUI	9	7
NON	9	6
Sans réponse	5	0

Commentaires

EPS

Aucun : 9

- L'auto-évaluation des étudiants, dans le cadre de l'enseignement clinique, permet une relative bonne différenciation de l'enseignement. Alors que, dans le cadre des cours, pas ou peu.
- Il est plus facile de porter un regard critique sur soi si je mesure les risques et que je retire, au moins, quelques bénéfices narcissiques de la démarche.
- Je crois que j'ai oublié un peu l'auto-évaluation, si ce n'est en enseignement clinique. J'utilise davantage l'idée d'intégration des critères de réussite (évaluation formatrice) et la métacognition.
- J'ai un peu de peine à mettre des items neutres. Certains de ces items me semblaient importants et permettaient de nuancer la réussite de l'auto-évaluation (ex. : 10 & 17).
- Cela correspond à ce que je pense de l'auto-évaluation et que j'essaie de pratiquer avec les étudiants. Par contre, la pratique se heurte souvent à des représentations différentes. J'ai trouvé l'exercice intéressant mais ardu.
- En tant que formateur, j'ai des attentes qui découlent de ma propre affectivité.
- Il n'est pas plus idéalisé, mais il est formulé autrement et ne tient pas compte d'un contexte circonstanciel, présent et différent lors de toute auto-évaluation.

¹² Dans l'élaboration du canevas d'entretien de recherche (annexe 13), il est tenu compte de ces différents éléments ressortant de la réflexion sur les choix réalisés par les répondants au Q-sort.

- C'est ce que je vise à réaliser dans ma pratique. Toutefois, il reste un point (l'item 16) que je mettrais aussi en point 2 (estimé important). Je serais plus tranché. Il y aurait, idéalement, moins de points neutres.
- Avec les étudiants, je ne suis pas souvent dans la pratique de l'auto-évaluation en-dehors des moments d'accompagnement pédagogique. Parfois peu sensible à la nécessité de cette pratique, même si je la trouve intellectuellement importante dans l'éducation.
- Le terme d'auto-évaluation m'a gêné ; j'aurais préféré le terme de co-évaluation prof-étudiant, dans le sens où l'étudiant peut s'auto-évaluer en fonction de critères, établis par lui-même, en collaboration avec le prof et l'institution, ou par un tiers extérieur. Y a-t-il échange, entre deux personnes, dans l'auto-évaluation ? Idéalement, les critères d'évaluation devraient être précisés et élaborés par le prof (garant des critères institutionnels, vision à long terme de la formation, plus de capacité à prendre du recul et à accompagner 'émotivement' l'évaluation, si pas sous le stress de l'évaluation) et l'étudiant (est motivé, connaît ses envies, ses capacités, ses faiblesses, veut réussir sa formation, veut plaire, a peur d'être jugé) pour garantir une certaine cohérence, un champ d'observation délimité et une ambiance émotive, rendant possible le regard sur soi, avec un autre comme témoin.
- Cela correspond partiellement à ma pratique habituelle, mais l'idéalisation prend le pas, de façon générale.
- Malgré qu'il y aurait plus de nuance dans ma réponse, si j'avais pu classer les items selon mon choix total.
- Il l'est forcément, dans la mesure où il s'agit d'un choix, d'un tri sur papier.
- Les critères sont difficilement classables dans votre sélection, il pourrait en être bien autrement.



Aucun : 2

- Rendre les étudiants autonomes et proposer des stratégies qui sont efficaces sont, pour ma part, deux gros points de mon enseignement.
- J'ai répondu en fonction de ce vers quoi je tends. La mise en place de l'auto-évaluation n'est pas évidente. C'est au moyen de l'utilisation de 'feuilles d'étapes' que les élèves, à chaque cours, font le point de leur travail.
- Ce tri correspond à ce que j'essaie de proposer aux étudiants, à ma pratique. Cependant, je constate que, d'une situation à l'autre, les expériences se concrétisent différemment.
- J'ai une conception et une forme d'éthique globale de vie, dont l'aspect professionnel est une des facettes. Je traite cette facette de la même manière que celles concernant ma vie familiale, ou de couple, ou mes hobbies... Ce n'est pas une question d'idéaliser, c'est plutôt une forme de nécessité pratique et naturelle.

- En tant que formateur, c'est la conception de l'auto-évaluation que je souhaiterais valoriser avec mes étudiants. Mais il y a des biais énormes, liés à l'évaluation certificative. De plus, pour moi, l'auto-évaluation est une prise de risque qui peut déstabiliser. Je ne peux pas obliger les étudiants à prendre ce risque-là. Je pense aussi que, moi-même, je souhaite certaines réponses à mes questions, durant l'auto-évaluation. Ceci incite les étudiants à penser que l'auto-évaluation, c'est correspondre aux attentes du formateur.
- J'essaie de faire correspondre ces différents items dans les occasions de pratique qui me sont données.
- Je sous-évalue, probablement, le rôle qui consiste à s'auto-évaluer pour être conforme aux attentes... Je voudrais qu'il en soit ainsi, mais... La fonction régulatrice, centrale pour moi, est peu mise en pratique.
- Oui, parce que c'est ce vers quoi je tends. J'essaie de modifier peu à peu ma pratique.
- J'utilise beaucoup l'auto-évaluation comme partie intégrante de l'évaluation certificative. C'est un des éléments.
- Cet exercice me fait réfléchir davantage sur mes pratiques. Items très intéressants et qui m'ont permis de prendre, encore plus, de recul par rapport à mes pratiques.
- Le tri effectué correspond à ma conception de l'auto-évaluation.

Inscrivez les éventuels items qui vous paraissent manquer dans la liste proposée.

EPS

Aucun : 16

- Apprendre à découvrir ses difficultés et ses ressources.
- Tendre le bâton pour se faire battre (on me l'a dit !). Se sentir seul-e.
- Autogestion. Non-directivité. Rôle attestataire, émancipatoire.
- Utiliser des moyens indispensables pour progresser. Comparer son niveau, ses acquis avec des objectifs / normes / ...
- S'orienter vers l'objectivité : ne pas se sous-évaluer, se sur-évaluer. Se responsabiliser face à sa formation. Etre acteur de sa formation.
- Se faire confiance.
- Un item que je rajouterais a à voir avec la sécurité dans l'apprentissage : quelque chose comme 'se rassurer de...', 'être rassuré de correspondre aux normes ou aux attentes d'un groupe, de pairs...'.

ENI

Aucun : 7

- Remarque : s'auto-évaluer ne nécessite pas nécessairement une autre personne.
- S'auto-évaluer = assumer des responsabilités dans sa formation, prendre en charge ses apprentissages.

- J'ajouterais, aux items proposés : 'critique amicale' au lieu de 'regard critique'. Je modifierais l'item : 'user des stratégies qui rapportent'. Je ne le trouve pas clair. Positif ? Négatif ? Je mettrais plutôt : 'renforcer les stratégies utiles'. J'ajouterais : 'se confronter à ses conceptions' et 'prendre conscience des limites utiles et des limites obstacles'.
- S'auto-évaluer = mettre de côté son ego, ne pas rester figé. Mais, sans cesse évoluer, rester humble et modeste, avoir l'état d'esprit d'un être en apprentissage permanent, reconnaître ses limites et poser des exigences en conséquence.
- 'Mesurer' la distance qui me sépare d'un but visé.
- Définir les critères de réussite, apprendre à être objectif, apprendre à se connaître (points forts / points faibles).

Quel tri feraient, à votre avis, la majorité de vos collègues par rapport aux items préférés et à rejeter ?

EPS

Items correspondant exactement aux mêmes que ceux choisis par la personne : 6

Items préférés :

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Nbre	0	0	7	0	0	9	4	1	0	0	6	0	2	0	1	0	0	5	0	0

Items à rejeter absolument :

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Nbre	0	3	0	0	1	0	0	1	1	3	0	0	0	14	1	0	2	0	1	6

Cinq personnes n'ont pas répondu à cette question. Une a noté : « *Aucune idée.* ». Une personne n'indique qu'un item à rejeter et qu'un item préféré, au lieu des deux demandés. Une personne note deux points d'interrogation dans les items à rejeter, en indiquant : « *Je n'en sais rien, ça peut changer tellement d'une personne à l'autre.* ». Pour les items préférés, elle donne une indication, à côté de sa proposition, qui ne correspond que pour un item à son choix : « *... car nous sommes dans un système scolaire centré sur l'atteinte de résultats, d'objectifs (où l'évaluation sommative est constante).* ».



Items correspondant exactement aux mêmes que ceux choisis par la personne : 2

Items préférés :

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Nbre	0	0	4	0	1	4	3	0	0	0	4	0	2	0	0	0	0	7	0	0

Items à rejeter absolument :

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Nbre	0	2	0	0	1	0	0	0	3	3	0	0	0	7	0	1	1	0	2	5

Une personne n'a pas répondu et a noté : « *Pas intéressée de répondre.* ».

Annexe 12

Aspects méthodologiques liés aux entretiens de recherche

1. *Présentation des canevas de questions*
2. *Codage des questions*
3. *Déroulement des entretiens de recherche*
4. *Codage et validation des entretiens de recherche*
 - 4.1 *Analyse croisée des entretiens de recherche*
 - 4.2 *Présentation de portraits d'enseignants-formateurs*

1. *Présentation des canevas de questions*

Le guide d'entrevue ayant servi de base à l'étude sur le 'terrain' avec les enseignants-formateurs a évolué au cours de la recherche. Le document présenté (annexe 13) correspond à une version intermédiaire, amendée par rapport à celle des premiers entretiens. Il s'agit d'un cadre de référence à la colonne vertébrale identique pour chaque entrevue. Cet instrument et celui proposé aux directeurs institutionnels (annexe 14) couvrent les questions de recherche. Ils se fondent sur les résultats de l'analyse des entretiens exploratoires et sur l'analyse des résultats du Q-sort. Ils reprennent également les éléments qui ressortent de la réflexion sur les choix effectués par les personnes ayant répondu au Q-sort (annexe 11). Mis au point à partir de discussions auprès de spécialistes des thématiques étudiées, ces canevas d'entretiens ont été pré-testés, pour validation, auprès de quatre personnes, dont deux extérieures au champ des sciences de l'éducation et des soins infirmiers. Les questions d'entretien partent de conceptions générales portant sur les domaines étudiés, pour se focaliser, graduellement, sur des notions plus spécifiques découlant des questions de recherche et des hypothèses d'étude.

Lors des entretiens, les développements parallèles de sujets, n'entrant pas directement ou explicitement dans les hypothèses, n'ont pas été exclus, du fait qu'ils m'ont permis de nuancer celles-là, tout en les modifiant. Différents des entretiens exploratoires, puisque centrés exclusivement sur les questions de recherche, ces entretiens m'ont amené à préciser les hypothèses d'étude.

L'ordre des questions dépendait des réponses de l'interviewé. Leur formulation changeait en fonction des éléments de discussion traités lors de l'échange. Ma tâche d'interviewer consistait à recentrer l'entretien sur les objectifs de la recherche à chaque fois que la personne interrogée s'en écartait, ainsi qu'à poser les questions au moment le plus approprié dans le déroulement de la discussion. Ces entretiens ont été conçus sous forme d'une discussion et non d'un échange fermé de type questions-réponses successives. Il s'agissait d'orienter sans influencer, d'acquiescer sans approuver, de questionner et de se questionner, afin de donner à l'échange un aspect naturel et non pas trop formel. Les canevas de questions n'ont constitué que des guides très larges de questionnement. Notamment, afin d'entrer pleinement dans le discours de l'enseignant-formateur sur le rapport à ses conceptions de l'auto-évaluation, j'ai osé certaines

questions provocantes, qui dérangent, qui se situent dans le soupçon, amenant l'enquête à se décentrer, à adopter une position nouvelle par rapport à ses dispositifs favorisant l'auto-évaluation du stagiaire en situation de co-évaluation de stages.

Lors des entretiens semi-directifs, les questions posées aux enseignants-formateurs avaient pour but de mettre en évidence la lecture de leurs conceptions de l'auto-évaluation et des pratiques s'y rattachant en situation d'accompagnement de stages professionnels. Dans ma démarche, je me suis appuyé sur diverses méthodes en recherche qualitative, empruntant aux techniques liées à l'entretien semi-directif et à l'ethnologie¹³. Dans cette direction de recherche, l'entretien compréhensif, mis au point par Kaufmann (1996), a été un instrument fort utile, dont la souplesse et le caractère évolutif m'ont permis la formalisation des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs interviewés, grâce à l'articulation entre mes hypothèses et les données recueillies. Dans l'entretien compréhensif, l'enquêteur pose des questions qui provoquent l'engagement de la personne interrogée, enrichissant les données brutes qu'il recueille. Dans cette entreprise de combinaison de différentes techniques qualitatives de recherche, le défi a consisté à trouver le juste milieu entre l'emprunt aux théories, l'emploi d'une méthodologie et le recueil des conceptions décrites par les enquêtés, dans un souci d'édification d'un objet de recherche unifié. Cette démarche combinatoire enrichit l'analyse de contenus (Bardin, 1977), utilisée dans l'analyse croisée des entretiens, du fait qu'elle me permet d'éviter des réductions interprétatives de chercheur, afin de gagner en relief. J'ai donc jonglé entre des démarches que je considère complémentaires, construisant ma problématique au fur et à mesure des entretiens, le 'terrain' composant le point de départ de la problématisation, et non seulement l'instance de sa vérification. La difficulté a résidé dans la cohérence de l'équilibre recherché dans le va-et-vient continu entre écoute attentive, questionnement, prise de distance et analyse critique, afin de modeler progressivement mes hypothèses, les tirant en partie de l'observation. La validité de l'articulation de plusieurs démarches qualitatives provient de l'intérieur même de ma recherche. Elle ne pourra donc être jugée qu'à long terme.

2. *Codage des questions*

Construits sur la base d'une connaissance circonscrite du thème étudié et des analyses des entretiens exploratoires et des résultats du Q-sort, les guides d'entretiens s'appuient sur les différentes catégories définies lors du codage des entretiens exploratoires (annexe 5). Dans un souci de clarté dans l'ordonnement et la progression des questions, ces catégories ont été formulées en référence aux axes d'étude, outils indispensables à l'encodage et à la transcription des données recueillies lors des entretiens. Ce codage et cet agencement m'ont permis d'embrasser l'ensemble de la problématique traitée de manière suffisamment large et précise. L'articulation des guides d'interviews se fonde sur les questions de recherche, desquelles découlent différentes catégories qui recouvrent les données relevant des trois axes de recherche (tableau 20) : conceptions de l'auto-évaluation (Conc.AE), culture de formation des formateurs par rapport à l'auto-évaluation (Cult.form/AE) et contextes institutionnels avec place de l'auto-évaluation (Cx.Inst/AE). Les axes sont placés en fonction du contenu des questions, bien que, dans les réponses, une autre combinaison de ces axes d'étude se retrouve parfois ; d'autant que les questionnaires ont été conçus comme des guides non

¹³ J'ai considéré avec intérêt les apports de l'anthropologie sociale et culturelle, notamment ceux de l'ouvrage suivant : Kilani, M. (1992). *Introduction à l'anthropologie*. Lausanne : Payot.

rigides d'interviews. Le codage des questions avait pour principale utilité l'intelligibilité de leur organisation, de leur ajustement et de leur enchaînement logique (annexe 13 & annexe 14). Des recoupements entre certains axes ont volontairement été opérés, en fonction du contenu des questions. De plus, ces codes ont été scindés en sous-codes couvrant les domaines et les thèmes essentiels de l'étude (tableau 20). Ces sous-codes ont pour utilité de clarifier les concepts qu'ils représentent et décrivent.

3. *Déroulement des entretiens de recherche*

La démarche compréhensive de cette étude amène à saisir les données au travers d'entretiens semi-directifs, selon les termes de Rogers (1945), de la manière décrite pour les entretiens exploratoires (annexe 5). Ce type d'entretien accorde à la personne interrogée un espace important, avec un maximum de liberté au traitement de la thématique pour répondre, tout en laissant à l'interviewer la possibilité de cibler et de centrer l'entretien autour de questions-clés. Il a l'avantage de partir du langage de l'interviewé, qui utilise ses propres catégories (notamment Ghiglione & Matalon, 1978 ; Michelat, 1975 ; Poupard, Deslauriers, Groulx, Lapierre, Mayer & Pires, 1997). Il faut bien relever que les données ainsi obtenues n'acquièrent pas de statut définitif, mais sont susceptibles d'être remises en question constamment, notamment lors de leur confrontation à de nouvelles interprétations. Je n'ai donc pas la prétention, ou *a fortiori* la naïveté, de croire à la neutralité des données, bien conscient qu'elles sont issues, en partie, de mes représentations, voire de mes présupposés.

Afin d'estimer le moment où peut être arrêté l'échantillonnage des groupes pertinents, j'ai exploité la notion de saturation théorique des données (Pourtois, Desmet & Lahaye, 1997). Celle-là est atteinte alors qu'aucune donnée suffisamment nouvelle ne ressort des derniers entretiens pour justifier une augmentation du matériel empirique. La saturation théorique des données compose un critère de validité scientifique, au même titre que la représentativité d'un échantillon en recherche quantitative.

Les entretiens avec les enseignants-formateurs se sont déroulés sur les lieux de travail des personnes interrogées, dans un local de leur choix. Ils se sont échelonnés entre le mois de mars et le mois d'octobre 2001. D'une durée moyenne de 50 minutes, chaque entretien a fait l'objet d'un enregistrement ayant reçu l'accord préalable de l'interviewé. Afin de diminuer les effets perturbateurs, tant de la présence de deux interviewers que de l'appareil enregistreur et du micro, chaque entretien a débuté par une mise en confiance de la personne interrogée au travers d'une brève discussion informelle de prise de contact. Il faut rappeler le fait que toutes les personnes interrogées étaient connues de l'un ou de l'autre interviewer. Afin de recueillir un maximum d'informations pertinentes, plusieurs passages sur le 'terrain' ont été effectués, à l'image d'une *tracer study*, cette démarche d'enquête itérative, de nature investigatrice, décrite notamment par Huberman et Gather Thurler (1991). Il s'agissait de saisir les données en plusieurs vagues successives.

D'une durée de 90 minutes, les entretiens avec les directeurs de l'EPS et de l'ENI ont eu lieu en août 2004. Ils n'ont pas fait l'objet d'un enregistrement, étant donné qu'il s'agissait plutôt de conduire une discussion ouverte afin de compléter et de confronter les données issues des entretiens avec les enseignants-formateurs.

Les entretiens ont été guidés en référence constante aux hypothèses de recherche.

4. *Codage et validation des entretiens de recherche*

Ayant privilégié l'entretien de recherche qualitatif, je propose de dégager, dans l'analyse, tant des thématiques que des profils. Pour ce faire, je procède par la mise en lumière de profils des personnes interviewées, profils groupés sous des catégories, présentées par l'indication de passages d'entretiens concernant l'un ou l'autre enseignant-formateur ou directeur ainsi que par le groupement de passages thématiques, étudiés afin d'en extraire les liens existants, et profils saillants de formateurs, présentés sous forme de portraits. Dans cette démarche, je m'appuie sur l'ouvrage de Boutin (1997) concernant l'entretien de recherche qualitatif. Mon pari est d'atteindre la compréhension des points de vue des personnes interviewées par l'interprétation de leur discours. En tant que chercheur, tendre à ce défi m'impose de prendre une certaine distance, tout en reconnaissant ma propre subjectivité dans les propositions que j'énonce. Cette subjectivité du chercheur impliqué, ayant ses propres expériences et ses intérêts personnels, n'est pas un obstacle à éviter, mais un apport à la connaissance, donc à la compréhension ne pouvant se passer de l'interprétation.

4.1 *Analyse croisée des entretiens de recherche*

En recherche qualitative, la codification des procédures de validation, proposée notamment par Huberman et Miles (1991), a servi de cadre aux procédures et outils de recherche. Les codes et sous-codes, ainsi que l'encodage des reports des notes de 'terrain' ont été soumis à une validation auprès de cinq personnes de mon entourage professionnel. Ces personnes font partie du monde de la formation en soins infirmiers et en enseignement. Elles possèdent toutes une excellente connaissance des notions-clés englobées par les codes et sous-codes, dont les termes sont proches des concepts dépeints. La validation de l'encodage s'est effectuée à différents intervalles du recueil de données, ces dernières s'enrichissant de nouveaux sous-codes au cours du travail sur le 'terrain'. Au vu de la richesse des informations récoltées, la fragmentation des codes en sous-codes s'est avérée nécessaire (tableau 20). La codification me permet de grouper des extraits d'entretiens pour en dégager l'essentiel, sans encore chercher à qualifier ou à conceptualiser le regroupement (Mucchielli, 1997).

La transcription des entretiens menés avec les enseignants-formateurs a été effectuée en transformant, en partie, le langage oral en texte oral. Prenant en compte ce qui est dit, non la manière dont la chose est dite, les répétitions, les hésitations, ainsi que les éléments du discours trop éloignés des questions de recherche ne sont donc pas retranscrits. Me référant notamment à Kaufmann (1996), je n'ai pas effectué de transcriptions littérales des entretiens, comme je l'avais fait pour les entretiens exploratoires. J'ai réalisé plusieurs écoutes successives, afin de retranscrire le sens global des propos des personnes interrogées, en fonction des questions de recherche. En examinant les discours des enseignants-formateurs et en prenant appui sur des notes, consignées dans un journal de bord au terme de chaque entretien, j'ai pu identifier les différents aspects des conceptions de l'auto-évaluation, en lien direct avec mes questions de recherche. Une certaine réduction sémantique des données m'a permis une analyse plus aisée. J'ai choisi un modèle d'analyse descriptive, m'appuyant à nouveau sur une analyse qualitative fondée sur la catégorisation, afin de réduire les données.

Dans cette entreprise, j'ai utilisé un logiciel d'analyse qualitative des données issues d'entretiens (QSR N4 Classic¹⁴).

Afin de crypter les divers aspects relatifs aux conceptions de l'auto-évaluation, les unités ont été isolées puis représentées opérationnellement par des codes. Des termes génériques de regroupements ont été choisis. Les éléments regroupés ont été classés selon leur fonction et le contexte. Ainsi, une description des conceptions de l'auto-évaluation a été réalisée et, au-delà de la description, une interprétation a pu être atteinte. Au terme de plusieurs entretiens, des comparaisons et des confrontations ont été effectuées entre les différents relevés, dans le but d'orienter progressivement les entretiens suivants sur des interrogations qui ont émergé des diverses transcriptions. L'analyse qualitative constituant une entreprise itérative de recueil des données, chaque passage sur le 'terrain' a exigé un travail sur la façon de concevoir ma problématique, avant d'effectuer le passage suivant.

En résumé, pour appréhender le plus largement possible les conceptions des enseignants-formateurs, j'ai procédé par étapes : recueil du contenu des conceptions, par l'intermédiaire de l'entretien et du Q-sort associatif, recherche de la structure et du cœur des conceptions recueillies (catégorisation, repérage de liens, mise en évidence des éléments centraux, signifiante), puis confrontation et analyse de l'argumentation en référence aux contextes institutionnels (attitudes et valeurs qui sous-tendent les conceptions développées, référenciation au vécu individuel et collectif). Dans ma démarche méthodologique, je me suis appuyé sur une méthodologie de recueil des représentations sociales proposée par Abric (1994b).

Tableau 20 : *Codage des entretiens de recherche*

Codes ^a	Sous-codes ^a	Définitions
Conc.AE (conceptions de l'AE)	FORM.CONC/AE	Définitions, conceptions de l'auto-évaluation (sens, place et rôle) et de la formation par rapport à l'auto-évaluation : niveau des formateurs et niveau institutionnel (EPS & ENI).
	INST.CONC/AE	
	FORM.DEM-PRAT/AE	Démarches / pratiques d'auto-évaluation (EPS & ENI).

¹⁴ QSR N4 Classic ou QSR NUD*IST4 (Qualitative Solutions and Research Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching Theorising) est un logiciel d'analyse qualitative des données issues d'entretiens. Il s'appuie sur des démarches du type de celles décrites notamment par : Miles, M., & Huberman, M. (1993). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA : Sage. Il s'inscrit dans la tendance des méthodologies de recherches qualitatives post-positivistes, qui préconisent une triangulation entre plusieurs méthodes pour capter la réalité, mettant notamment l'accent sur les hypothèses, la validité et la formalisation.

Tableau 20 : *Codage des entretiens de recherche* (suite)

Codes ^a	Sous-codes ^a	Définitions
Cult.form/AE (culture de formation des formateurs par rapport à l'AE)	FORM.BUTS/AE	Effets de formation recherchés par les démarches d'auto-évaluation (objectif et/ou démarche de formation) (EPS & ENI).
	FORM.CULT/AE	Construction d'une culture commune (culture d'établissement) en auto-évaluation (EPS & ENI).
	FORM.ENJ/AE	Enjeux personnels (du point de vue des formateurs) liés aux pratiques d'auto-évaluation (EPS & ENI).
	ID.PROF/AE	Liens entre identité professionnelle et auto-évaluation (EPS & ENI).
	Form.FORM/AE	Formation des formateurs en auto-évaluation (EPS & ENI).
Cx.Inst/AE (contextes institutionnels et place de l'AE)	INST.BUTS/AE	Effets de formation recherchés par les démarches d'auto-évaluation (objectif et/ou démarche de formation) (EPS & ENI).
	INST.ENJ/AE	Enjeux institutionnels liés aux pratiques d'auto-évaluation (EPS & ENI).
	INST.CULT/AE	Culture institutionnelle (contexte institutionnel expliquant le statut de l'auto-évaluation, notamment les règlements, les directives et les documents officiels) (EPS & ENI).
	INST.CULT-form/AE	Culture de formation véhiculée par l'institution (EPS & ENI).

Note. ^aLes codes et sous-codes correspondent aux variables-clés.

Comme pour l'analyse des données recueillies lors des entretiens exploratoires (annexe 5), les codes et sous-codes ont été répartis en catégories. Recouvrant le thème principal développé dans les séquences de discours, ces catégories sont une aide à l'analyse des entretiens et au croisement de ceux-là. Selon les choix opérés, certaines séquences du discours des personnes interrogées se retrouvent sous différents codes. Par le regroupement en catégories de sens, pertinentes pour l'ensemble du corpus de données et pour mon objet de recherche, cette procédure de catégorisation m'a permis de dépasser la codification préalable, lorsque celle-là m'a paru insuffisante face à la richesse des données à analyser.

4.2 Présentation de portraits d'enseignants-formateurs

La technique d'analyse croisée, utilisée tant pour les entretiens exploratoires que pour les entretiens de recherche, m'a permis de saisir en partie la complexité du réel. Afin d'aboutir à une problématisation complète de ma thématique, j'ai opté pour une approche globalisante, rapportant la cohérence interne du discours du formateur, comme complément à l'analyse croisée. Ainsi, pour atteindre pleinement mon objectif de

compréhension, cette analyse complémentaire par portraits me paraît pertinente ; chaque formateur étant à lui seul un monde qui se tient. Une approche de type ethnographique me permet de restituer certains de ces mondes afin d'enrichir l'analyse croisée. Dans ces portraits, il s'agit de mettre en évidence une réalité singulière, complexe par essence, au travers de la description générale et du commentaire interprétatif. Je tente donc de m'approcher au mieux de la pensée des formateurs, afin d'atteindre le sens donné à leurs propos portant sur l'auto-évaluation des pratiques professionnelles des stagiaires. Une approche interprétative, centrée sur la construction de sens, par laquelle le chercheur interprète les interprétations des acteurs, dans une double herméneutique, me paraît compléter au mieux l'approche post-positiviste de l'analyse croisée, qui tend à éliminer certains biais de l'interprétation pour viser au mieux l'objectivité. Il est vrai que mon identité de chercheur, situé au cœur des institutions prises en compte (EPS & ENI de Fribourg), ne m'a pas permis de tendre pleinement à cette distanciation lors des entretiens.

Ce type d'analyse par portraits m'amène à une réduction des transcriptions d'entretiens, par une restitution condensée de leur taille, gardant l'essence même des propos des personnes interviewées. Une écriture analytique, non chronologique, me permet de saisir la cohérence interne des propos à travers une structuration de la singularité de chacun des enseignants-formateurs. Un deuxième degré d'analyse me conduit à la mise en lumière d'une typologie conceptualisant le rapport des personnes interviewées à l'auto-évaluation.

Pour réaliser ces portraits, je procède par trois niveaux d'analyses imbriquées :

- la construction de sens, au travers de l'analyse des catégories qui émergent du sujet (logique interne du discours) ;
- les rapports de pouvoir (conditions de production du discours) ; et
- les liens entre discours et rapports de pouvoir (influences institutionnelles).

De nombreuses citations ont été inscrites au cœur des portraits, afin que le lecteur saisisse mieux l'essence des propos tenus par les enseignants-formateurs. Tout comme dans l'analyse croisée, j'ai pris la liberté d'alléger celles-ci des éléments parasites, tels que phrases incomplètes, répétitions ou autres tics de langage. Ces éléments pourraient avoir leur importance dans une analyse psycho-linguistique, mais n'ont pas leur raison d'être dans le but de compréhension de la logique du discours et du fonctionnement de la pensée que je recherche. Chacun de ces six portraits a fait l'objet d'une validation par l'enseignant-formateur qui en est à l'origine.

A nouveau ici, le choix de la position socio-constructiviste, adoptée dans mon étude, n'est pas sans conséquence d'un point de vue méthodologique. Une telle vision me demande de tenir compte de la 'situation' dans laquelle l'enquêté se trouve.

(...) en identifiant les conceptions, le chercheur n'a pas pour but d'identifier, de mettre à jour une réalité qui existerait 'quelque part' indépendamment du sujet, de la situation dans laquelle il se trouve et de son activité de production de sens. Pour lui, il s'agit plutôt de saisir, le mieux possible, les conceptions construites par le sujet, telles qu'elles sont présentes dans ses représentations et dès lors (...) dans son discours (Charlier, 1998, 25).

En présentant ce choix de six portraits saillants, je prends en considération le fait que les descriptions des conceptions des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire ne peuvent être pleinement comprises sans tenir compte du sujet interviewé et de son environnement. Les enseignants-formateurs, à l'origine de ces six

portraits, ont été choisis en fonction de leur représentativité d'un type de positionnement enrichissant face à la problématique traitée. Trois formateurs proviennent de l'EPS et trois de l'ENI. Leurs portraits s'appuient sur leurs entretiens ainsi que sur l'analyse des résultats de leur Q-sort.

Comme je l'ai précisé précédemment, la validité de description de ces six portraits a été testée en soumettant aux enseignants-formateurs portraiturés une restitution aussi fidèle que possible du sens de leur discours ; ce que certains chercheurs en sciences de l'éducation nomment 'validité de signifiante' (Pourtois & Desmet, 1988, 1989 ; Pourtois, Desmet, & Lahaye, 2001). Le qualitatif renonçant à prouver, cette démarche compréhensive par portraits, pensant les éléments du discours des formateurs, est complémentaire à l'analyse croisée.

Annexe 13

Canevas d'entretien¹⁵
(entretiens de recherche : enseignants-formateurs)

Questions non formulées ainsi et dans cet ordre au cours des entretiens ; seules les idées qu'elles sous-tendent ont été reprises.

En italique sont inscrites quelques questions nouvelles ayant surgi au fil des entretiens.

1. *Conc.AE¹⁶*

Lorsque vous accompagnez des étudiants en stages de formation pratique, est-ce que vous leur demandez de s'auto-évaluer ?

- Si oui, quelles sont les capacités, les aptitudes que vous en attendez ? explicitez un cas concret.
- Si non, explicitez.

Quels sont les effets de formation que vous recherchez au travers de l'auto-évaluation ? (développement de compétences et/ou outils de formation) (auto-évaluation vue comme outil de formation, objectif d'apprentissage et/ou objet d'évaluation)

Quels sont les apprentissages réels que vous relevez à travers ces pratiques ? (réflexivité, auto-contrôle, réponse aux attentes...)

Pensez-vous comme ces formateurs qui affirment que l'auto-évaluation est plus importante pour les étudiants en difficulté que pour les autres étudiants ? (selon eux, les étudiants ayant de la facilité ont d'autres moyens que l'auto-évaluation pour atteindre les objectifs de formation)

2. *Conc.AE*

L'auto-évaluation est un processus qui comprend, d'une part, une évaluation interne qui porte sur le processus d'apprentissage, et, d'autre part, une évaluation externe qui porte sur les résultats des apprentissages. Ces deux processus vous paraissent-ils dissociables ? Explicitez.

Pour vous, la gestion de cette imbrication, entre évaluation interne et évaluation externe, conduit-elle à une pratique qu'on pourrait qualifier de paradoxale ? Relevez-vous un malaise à gérer ce double processus ? Comment le gérez-vous ?

¹⁵ Sont reportées ici les questions posées lors des entretiens de recherche réalisés avec les formateurs, comprenant aussi bien celles se rapportant à la problématique de Marlyse Pillonel que celles se rapportant à ma problématique propre.

¹⁶ Ce canevas d'entretiens de recherche n'a pas fait l'objet d'un encodage comme les canevas d'entretiens exploratoires (annexe 6 & annexe 7) étant donné que les questions sont construites à partir de la problématique, donc fondées sur les questions de recherche. Sont toutefois inscrits, à titre indicatif, les codes généraux qui servent à l'analyse. Ces méta-codes sont définis dans le tableau 20 (annexe 12).

3. *Conc.AE + Cx.Inst/AE*

Est-ce que l'étudiant est amené à gérer des contradictions entre la réponse à vos attentes (auto-contrôle) et son questionnement par rapport à ses pratiques ? Explicitez.

Imaginez-vous une auto-évaluation en complète autonomie, sans regard extérieur ?

4. *Conc.AE*

Négociez-vous un contrat avec l'étudiant ? De quelle sorte ? Quels bénéfices en retirez-vous ? Rencontrez-vous des difficultés dans sa mise en place (paradoxe...) ?

5. *Conc.AE + Cx.Inst/AE*

Relevez-vous des difficultés chez les étudiants à se distancier des enjeux relationnels présents dans l'interaction ? (résistance, méfiance, utilisation de stratégies...)

6. *Cult.form/AE*

Est-ce qu'une formation à l'auto-évaluation, pour les formateurs et les formés, est souhaitable ? De quel type ? Comment la concevez-vous ?

7. *Cult.form/AE*

Relevez-vous un lien entre l'auto-évaluation et l'identité professionnelle ? Quel sens a l'auto-évaluation en regard du futur professionnel ?

« A trop se regarder, le formé risque de ne plus avancer ! » affirment certains formateurs interrogés (en contradiction avec l'idée de progression, de développement). Qu'en pensez-vous ?

8. *Cx.Inst/AE*

Quelles influences ont les directives institutionnelles sur les pratiques d'auto-évaluation que vous mettez en place à l'intention des stagiaires ?

Est-il imaginable, voire souhaitable, que l'auto-évaluation puisse reposer sur des conceptions institutionnellement standardisées ?

Est-ce qu'il vous paraît nécessaire de développer des pratiques communes d'auto-évaluation des stagiaires (culture commune) ? De quelle manière ?

Quelles sont les similitudes et les différences que vous relevez lorsque vous comparez la formation initiale en enseignement et celle en soins infirmiers ? Est-ce que vous distinguez, entre les deux formations, des enjeux différents à défendre une capacité d'auto-évaluation ?

Quelle est, selon vous, la finalité de l'aptitude à l'auto-évaluation ?

9. *Conc.AE*

A votre sens, qu'est-ce qui permettrait de gérer au mieux un processus d'auto-évaluation au bénéfice du formé ? (explicitation du sens, formation, autonomie et responsabilité du formé...)

Annexe 14

Canevas d'entretien
(entretiens de recherche : directeurs)

1. *Cx.Inst/AE*

Décrivez-moi le dispositif de formation qui avait cours à l'EPS/l'ENI ? (objectifs, attentes institutionnelles, quel type de professionnel désirait-on former ?...)

2. *Cx.Inst/AE*

Quels sont les objectifs des stages dans la formation professionnelle en soins infirmiers, en enseignement primaire ? (place, rôle...)

Quelle est la place accordée aux lieux de stages et aux praticiens-formateurs dans la formation professionnelle en soins infirmiers, en enseignement primaire ? (liens, échanges, formation...)

Comment s'effectue l'évaluation des stages ? (types et fonctions) Qu'évalue-t-on dans un stage ? (évaluation de l'action, de l'apprentissage...) Dans quelles conditions ? (difficultés...)

3. *Conc.AE + Cx.Inst/AE*

Quelles sont les directives institutionnelles en matière d'évaluation de l'action professionnelle en situation de stages ? (règlements, objectifs de formation, recommandations, formation...)

Quelle est la place attribuée à l'auto-évaluation de l'étudiant en situation de stages professionnels ? (statut, rôle)

Pourquoi l'auto-évaluation est-elle essentiellement, voire exclusivement, pratiquée en stages ?

Quelle est, selon vous, la finalité de l'aptitude à l'auto-évaluation ?

Quels sont les enjeux liés à la promotion de l'auto-évaluation en formation professionnelle ?

4. *Conc.AE + Cx.Inst/AE*

Relevez-vous un lien entre l'auto-évaluation et l'identité professionnelle ? Quel sens a l'auto-évaluation en regard du futur professionnel ?

Comment voyez-vous l'identité du formateur EPS/ENI ? (position dans champs de la formation et de la recherche)

Quelles différences essentielles voyez-vous entre le formateur EPS/ENI et le formateur HES/HEP ?

5. *Cx.Inst/AE (INST.CULT-form/AE)*

Quelle est la formation des formateurs de l'EPS/ENI ? (en didactique professionnelle) (notamment de ceux qui font de l'accompagnement des stagiaires) Quel est leur 'bagage' en évaluation et en auto-évaluation ? Comment voyez-vous leur rapport à ces objets ? (aux sciences de l'éducation)

Quelles sont les sources d'inspiration des formateurs par rapport à l'évaluation, à l'auto-évaluation, à l'enseignement-apprentissage ? (poids des modes, des prescriptions...) (nature de leurs savoirs : théories des acteurs qui pensent l'évaluation, l'auto-évaluation, l'apprentissage...)

6. *Cx.Inst/AE (INST.CULT-form/AE)*

Existe-t-il une culture d'établissement à l'EPS/l'ENI ? (intra et/ou inter-établissements)

Y a-t-il une culture commune entre formateurs qui accompagnent les étudiants en stages ? (réunions, échanges, formation...)

Quel est le poids exercé par l'institution sur les pratiques des formateurs ?

Est-ce qu'il vous paraît nécessaire de développer des pratiques d'auto-évaluation communes (culture commune) ? De quelle manière ?

7. *Conc.AE + Cx.Inst/AE (INST.CULT/AE)*

Quelles sont les similitudes et les différences que vous relevez lorsque vous comparez la formation initiale en enseignement et celle en soins infirmiers ? Est-ce que vous distinguez, entre les deux formations, des enjeux différents à défendre une capacité d'auto-évaluation ?

Annexe 15

Exemples de transcriptions d'extraits d'entretiens de recherche (enseignants-formateurs)

5. EPS : enseignante-formatrice

Questions	Réponses	Encodage
Nous souhaitons centrer cet entretien sur l'accompagnement clinique. Lorsque vous suivez les étudiants en stages, est-ce que vous leur demandez de s'auto-évaluer ?	En enseignement clinique, oui.	
Qu'est-ce que vous recherchez, à travers cette auto-évaluation, lorsque vous leur demandez de porter un regard critique sur leur action ?	Je vais un peu schématiser. Actuellement, je rencontre des étudiants plutôt de première année et j'interviens plutôt au moment où ils sont en activité, et pas quand il y a une remise de service ou autre. J'arrive vers 7h.30 le matin, et, souvent, l'étudiant est déjà en chambre où il a à s'occuper de un ou deux patients. J'arrive, on se présente, et après, je regarde, j'observe ce qu'il fait, ce qu'il dit, comment il se comporte avec le patient. J'observe les réactions du patient envers les attitudes de l'étudiant, et les émotions qui se dégagent de l'étudiant. En fait, je le laisse aller dans son soin, dans sa conversation, et je n'interviens pas . Une fois que le soin est terminé, je me retrouve à l'extérieur. Là, ça arrive que ça se passe sur le pas de porte, une fois que le patient se trouve au petit déjeuner, par exemple. Je lui demande ses impressions, qu'est-ce qu'il pense du soin qu'il a fait, qu'est-ce qu'il pense aussi des réactions du patient vis-à-vis de ses attitudes à lui, ce qu'il lui renvoie... Je laisse une petite part d'auto-évaluation à l'étudiant, dans le sens qu'il me donne un peu, comme ça, ses impressions sur le moment, ce qui s'est passé, comment il a vécu ces moments d'interactions avec le patient. J'interviens, après, pour y amener mon point de vue. Je lui fais part de ce que j'ai évalué comme étant bien par rapport aux objectifs de formation, et je lui fais part de mes soucis, où, peut-être, j'aurais fait autrement. Enfin, je lui donne mon avis.	Conc.AE FORM.CONC/AE FORM.DEM-PRAT/AE

	Il y a toujours une part d'auto-évaluation, mais je dirais qu'elle est assez petite. Je pars, souvent, assez directement dans des questionnements. Je les questionne par rapport aux soins. J'attends quand même des connaissances de leur part. Je les fais pas trop réfléchir, en fait, sur eux-mêmes, quoi, comment, pourquoi. J'ai déjà, un petit peu, mes questions. C'est, souvent, en lien avec la sémiologie des troubles mentaux, parce que c'est un cours qu'on voit en première année. J'essaie de faire les liens théorie-pratique. Quand l'étudiant me présente une situation, par écrit souvent, il la lit, par exemple, devant moi. Parfois, je l'interromps, j'essaie de lui poser des questions de clarification. On essaie d'approfondir un thème. Je suis toujours assez centrée sur la sémiologie. Dans un premier temps, j'essaie d'appliquer les cours que j'ai donnés dans l'année en question. Par exemple, pour les étudiants de première année, ça sera plus centré sur l'observation, sur le concept angoisse-anxiété, sur la sémiologie des troubles mentaux ou les soins de base : réfection des lits, ou positionnement dans le lit, ou alimentation diététique. Je leur demande, chaque fois, ce qu'ils pensent du soin, de ce qu'ils ont fait, mais je ne leur demande pas trop d'analyser, parce que je trouve que c'est difficile, en première année, de pouvoir vraiment bien comprendre la portée de leurs actions. Une analyse, un peu plus approfondie, elle se fera surtout en troisième-quatrième année.	Conc.AE	FORM.CONC/AE
		Conc.AE	FORM.DEM-PRAT/AE
		Conc.AE	FORM.DEM-PRAT/AE
Donc c'est surtout une question d'année, d'âge dans la formation ?	Oui, je pense que j'essaie d'adapter l'évaluation en fonction de l'année de formation. Je vais plutôt dans les connaissances appliquées, en première année.	Conc.AE	FORM.DEM-PRAT/AE
Est-ce que vous percevez, à travers l'auto-évaluation, quelque chose d'important dans la formation, ou pas nécessairement ?	Dans l'auto-évaluation je vois une note comme une meilleure connaissance de soi. Pour que l'étudiant puisse s'auto-évaluer, il doit avoir des connaissances préalables. Connaissance de lui, comment il a l'habitude de réagir ou comment il fonctionne, ou s'il arrive bien remettre en question sa façon de faire ou d'être. Il me semble que c'est plus facile plus on avance dans la formation. En première année, je trouve que les étudiants sont beaucoup plus centrés sur le geste et sur le patient. Il me semble que, plus on avance dans la formation, plus l'auto-évaluation est intéressante. Elle est utile pour une remise en question de ses compétences ou de sa façon d'être ou de faire.	Conc.AE	FORM.CONC/AE
		Cult.form /AE	FORM.BUTS/AE

7. EPS : Enseignante-formatrice

Questions	Réponses	Encodage	
Qu'est-ce qui faisait que c'était une auto-évaluation excellente ?	C'était en soins à domicile, je l'avais suivie toute la matinée. Après, je ne rentre pas tellement dans les détails, je regarde des thèmes, comme les critères de soins... Les deux-trois thèmes que j'avais retenus, qui étaient à travailler, elle les a dits spontanément et d'une manière pertinente ; j'étais très étonnée. Elle arrivait même signaler les progrès qu'elle avait faits, ce qui était à améliorer, comment elle pouvait y arriver . Je n'avais rien à ajouter. Je la suivais depuis trois ans, comme référente, et ce n'était pas des choses qu'elle serait arrivée à dire en 1 ^{ère} . Elle le disait sans peur, avec ses ressources, avec du recul et ses mots à elle.	Conc.AE	FORM.DEM-PRAT/AE FORM.CONC/AE
Etait-elle consciente de cette capacité ?	Je ne crois pas , car je lui ai renvoyé la pertinence de cette évaluation.		
Il y a, des fois, des enseignants qui disent que l'auto-évaluation peut être dangereuse, car elle confronte à un miroir qui révèle des choses parfois désagréables, et qui peuvent amener l'autre à devenir fou... Qu'en pensez-vous ?	Cela dépend jusqu'où va l'auto-évaluation. Si on regarde une psychothérapie, c'est aussi un bout de l'auto-évaluation... De toutes façons, dans une école comme celle-ci, on ne peut pas passer à côté, car on travaille avec soi, avec ses sentiments... La question : « Qui suis-je ? » est primordiale . Pas forcément dans toutes les professions, mais déjà pour soi. Pour pouvoir évoluer, il faut savoir où on se situe . Au secondaire II, il faut déjà commencer. Avec ceux qui ont 12-13 ans, c'est peut-être un peu plus délicat. Plus on apprend tôt à s'auto-évaluer, plus l'auto-évaluation sera pertinente , et plus on pourra faire quelque chose. Si on se pose des questions à 30-40 ans, on aura mis déjà tellement de résistance qu'on ne va pas aller loin.	Cult.form /AE Conc./AE	FORM.BUTS/AE ID.PROF/AE FORM.CONC/AE
Vous parliez, dans votre propre formation, d'une auto-évaluation à travers un journal de bord noté. Est-ce que, selon vous, le fait de lire ce journal biaise l'auto-évaluation ?	Suivant qui le lit, oui. Dans mon cas, c'était la directrice de l'école qui allait m'évaluer sommativement pour d'autres aspects de ma formation. Je n'avais, par conséquent, pas envie de lui dire certaines choses, et j'avais beaucoup de mal à l'écrire... J'avais fait l'effort de me dire : « Je ne peux même pas dire ce que je veux, car ça va être lu, et je vais toujours garder des liens professionnels avec elle. » . J'ai donc écrit des choses qui n'avaient pas trop d'importance, et pas avec les mots que j'aurais voulu utiliser.	Cult.form /AE	FORM.ENJ/AE Form.FORM/AE

12. ENI : Directeur (enseignant-formateur)

Questions	Réponses	Encodage
En tant que capacité professionnelle, l'auto-évaluation est-elle clairement définie au niveau institutionnel ?	Non, bien que la réflexion sur l'évaluation est faite, et je crois que tout le monde est d'accord... Il me semble, dans le discours, c'est ce que je percevais chez les professeurs à l'école normale ; je crois que tout le monde mesure l'importance de l'auto-évaluation. Je ne m'arrêtera pas trop longtemps sur l'école normale, puisqu'on va vers la HEP. Je parlerais, plutôt, de la prise de conscience concernant l'auto-évaluation, plutôt dans le cadre de l'aspect de formation professionnelle. Je serais plus nuancé pour parler de la formation académique. Je ne crois pas que tous les professeurs, dans ce domaine-là, avaient conscience de ce rôle de l'auto-évaluation. Je crois que, là, on a quand même cette conception un peu scolaire ; le professeur de formation académique livre sa matière, fait des évaluations et a moins le souci de l'auto-évaluation de l'étudiant.	Cult.form /AE FORM.CULT/AE Cult.form /AE FORM.CULT/AE
Est-ce qu'il y a une conception partagée de l'auto-évaluation, entre formateurs de la formation professionnelle, une culture commune ?	Il m'est difficile de donner une réponse précise. J'ai vécu la phase, à l'école normale, de grand remue-ménage et de réflexion sur l'évaluation. Je pense qu'à ce moment-là, on a construit une culture commune. Mais la culture commune, c'est aussi quelque chose qu'on ne construit pas une fois. Je n'ai pas une perception suffisamment fine, pour répondre de manière sûre à la question.	Cult.form /AE FORM.CULT/AE
Est-ce que l'auto-évaluation est un sujet qui est débattu entre formateurs, de manière régulière ?	Oui, régulière parce que, dans l'évaluation, les professeurs font toujours des réunions pour parler de la situation des étudiants, et, dans les premières réunions, on n'a pas d'éléments d'évaluation certificative, puisqu'on avait dit à l'avance que le stage serait formatif. Mais on fait quand même une discussion, un point de situation concernant les étudiants, ne serait-ce déjà que pour préciser ce qu'on va faire avec tel ou tel étudiant, pour la suite. C'est une chose qui ne figure pas dans un règlement, parce que les règlements de l'école normale, je crois qu'il faut plus trop en parler, car ils ont été faits à une période où on n'avait pas tellement cette conception. Tous les règlements sont fondés sur les notes.	Cult.form /AE FORM.CULT/AE Cx.Inst INST.CULT/AE

13. ENI : Enseignante-formatrice

Questions	Réponses	Encodage	
Comment est-ce que tu situes l'auto-évaluation, par rapport à la réflexivité, à la distance par rapport aux compétences attendues ?	Forcément, l'auto-évaluation passe par l'auto-contrôle, l'auto-correction..., mais elle doit aller plus loin, par une remise en question et une tentative de modifier son action. Les étudiants doivent prendre du recul.	Conc.AE	FORM.CONC/AE
Est-ce que le recul est fonction du temps ?	Oui. L'auto-évaluation est possible par une confrontation, et le temps permet d'arriver à moins y mettre de sentiments, de sortir de l'affectif.	Conc.AE	FORM.DEM-PRAT/AE
La future HEP tient à mettre en évidence une aptitude à la réflexivité, est-ce qu'il y a une culture partagée, à ce sujet, par les formateurs actuels de l'école normale ?	Non, car nos pratiques sont très différentes et que certains veulent la garder en tant que maître-guide, qu'ils puissent avoir cette autonomie. On n'a pas tous la même manière de voir, ni de pratiquer l'auto-évaluation. Institutionnellement, on nous a donné des outils ; il y a la semaine d'intégration, il y a le dossier d'apprentissage, les entretiens après la visite, les deux points pour l'auto-évaluation dans l'examen final... Forcément, il devrait y avoir un moment où l'étudiant s'auto-évalue, mais on ne nous a pas obligés à en parler et à mettre à plat ce qu'on entend. On l'a fait à certaines occasions, dans le cas de cours à la carte, et où tous les formateurs n'étaient pas impliqués. Si on veut, institutionnellement, que l'auto-évaluation soit prise en compte, c'est important que les conceptions soient partagées, mais, en même temps, je suis consciente qu'on peut entrer dans quelque chose d'imposé et qui n'est pas forcément intéressant.	Cult.form /AE	FORM.CULT/AE
		Cx.Inst	INST.CULT/AE INST.CULT-form/AE
		Cult.form /AE	FORM.CULT/AE
Tu ne souhaites donc pas nécessairement qu'il y ait développement d'une culture commune en auto-évaluation ?	Moi, oui, je la souhaiterais, mais je sais que certains collègues sont contre, car ils sont en décalage avec l'institution. Et, dans un sens, je ne sais pas qui a raison. Si ça devait se faire, ça serait nécessaire que ces personnes-là puissent vraiment expliciter leurs conceptions, et qu'elles n'aient pas le sentiment qu'elles doivent se référer à une norme institutionnelle.	Cx.Inst	INST.CULT/AE

15. ENI : Enseignante-formatrice

Questions	Réponses	Encodage	
Tu disais, tout à l'heure, que l'auto-évaluation permet de progresser, est-ce à dire que la personne dont tu parles ne progressait plus ?	J'aurais de la peine à être aussi affirmative que ça, parce qu'il y a d'autres choses qui peuvent, peut-être, te faire progresser : c'est, tout d'un coup, une expérience choc que tu vis, dans le cadre de la profession, et qui t'amène à une prise de conscience. Tu peux avoir des confrontations, peut-être terribles, avec des parents qui t'amènent, inévitablement, à repenser à ce que tu as fait... Comment est-ce que la pratique réflexive et l'auto-évaluation s'encastrent ? Est-ce qu'il y a une étiquette, un concept qui est plus large, dans lequel s'insère l'autre ? On est en train de se triturer la cervelle avec cette idée. Je trouve que ça n'est pas facile. La dernière fois qu'on était sur ce sujet, on s'est dit : « Tiens, la pratique réflexive, c'est un concept large, à l'intérieur duquel il y a, obligatoirement, l'auto-évaluation. ». L'auto-évaluation est plus restreinte, est plus étroite que la pratique réflexive. J'imagine pas un enseignant qui ne pratique pas la réflexion sur son travail.	Conc.AE Cult.form /AE	FORM.CONC/AE ID.PROF/AE
Est-ce que tous les enseignants que tu connais pratiquent cette réflexivité ?	J'en connais qui la pratiquent vraiment, c'est sûr... Moi, je sollicite surtout des gens qui viennent, ici, travailler avec les étudiants, qui montrent comment ils ont évolué dans leurs pratiques. Ces gens-là font un travail incroyable au niveau de l'auto-évaluation.		
Est-ce que ces capacités d'auto-évaluation sont spécifiques à la profession enseignante, ou non ?	Je pense que c'est dépendant du champ professionnel. Je m'imagine un ouvrier qui travaille à la chaîne ; je pense qu'il ne doit surtout pas faire de l'auto-évaluation, parce qu'il se jette du haut d'un pont. J'ai envie de dire : « <i>Est-ce qu'il existe des professions où tout relève des automatismes ?</i> ». A par cela, j'ai l'impression que la plupart des professions cherchent à développer cette 'compétence'.	Cult.form /AE	ID.PROF/AE
« Avec l'auto-évaluation, on ne fait que se regarder, au risque de ne plus avancer ! » disent certains formateurs qui estiment qu'il n'est pas utile de travailler l'auto-évaluation. Qu'en penses-tu ?	Je pense que cette affirmation est valable si, trop se regarder, c'est nager dans l'auto-satisfaction , et se dire : « <i>Je suis génial sur toute la ligne, je ne vois pas pourquoi je changerais ce que je fais !</i> ». Donc faire quelque chose qui n'est pas très authentique, parce qu'on a peur d'aller regarder.	Conc.AE	FORM.CONC/AE

17. EPS : Enseignante-formatrice

Questions	Réponses	Encodage	
L'auto-évaluation est-elle une demande institutionnelle ?	Si je pense aux cahiers de compétences, il y a des choses comme : être capable d'avoir un regard critique sur sa production... Mais je ne suis pas convaincue que ça soit vraiment une demande de l'institution, parce que l'école veut de l'auto-évaluation, dans un sens qui ne remet pas en question le fonctionnement de l'institution ; dans un sens qui permette aux gens de fonctionner, en offrant des soins de qualité, de manière à ce qu'il n'y ait pas de plainte et que l'institution n'ait pas de problème. Je ne suis pas convaincue que l'institution veuille une auto-évaluation qui demanderait des formations supplémentaires, qui demanderait une remise en cause du mode de fonctionnement. Au contraire, surtout dans la situation actuelle, on préfère des gens qui s'écrasent un peu, qui ne font pas trop de vagues.	Cx.Inst Conc.AE	INST.CULT/AE INST.CONC/AE
Est-ce qu'entre formateurs vous avez une culture partagée, par rapport à l'AE ?	Je pense que c'est très différent. Mais on n'échange pas forcément beaucoup là-dessus. Je pense qu'on a des représentations des étudiants qu'on forme qui sont déjà très différentes, donc cette vision de l'auto-évaluation doit être aussi très différente. Il y a des gens qui sont vraiment d'avis que les étudiants sont adultes, donc qu'ils savent quels sont leurs besoins, donc ça induit qu'ils savent s'auto-évaluer. Ce dont, moi, je ne suis absolument pas convaincue. Il y a des gens qui sont beaucoup plus cadrants, voire maternants et plus porteurs, où, là, l'auto-évaluation a, peut-être, aussi assez peu de place, parce que c'est le prof qui est très guide. C'est un peu les extrêmes, et la majorité est un peu dans une zone médiane, considérant les étudiants comme des adultes en devenir, en formation. On est plutôt dans une démarche de soutien avec un soutien, plus fort en début de formation. L'idée étant de les lâcher, de leur permettre de s'autonomiser vers la fin. Je crois que la majorité en est là, mais la palette d'attitudes est large, comme nos pratiques d'enseignement clinique sont, aussi, très différentes. C'est clair que pour un étudiant, ça n'est pas évident. Je sais que ma demande est beaucoup plus explicite que la demande d'autres profs. Pour certains, si je les ai en première année, c'est pas exclu que ce soit la première fois qu'il y a quelqu'un qui leur demande, de façon aussi claire, les choses.	Cx.Inst Cult.form/AE Conc.AE	INST.CULT-form/AE INST.ENJ/AE FORM.CULT/AE FORM.CONC/AE FORM.DEM-PRAT/AE

Qu'est-ce qui fait que vous n'en parlez pas, entre formateurs ? Est-ce dû à la complexité du processus d'auto-évaluation, qui fait que, souvent, on bricole dans ses pratiques ?

Non, je pense que, pour qu'on en parle réellement, **il faudrait qu'on parle vraiment sur le fond de notre représentation des formés** ; pas en employant des termes génériques, où on est en apparence tous d'accord, mais en revenant vraiment, après, dans nos pratiques : « *Concrètement, comment ça se manifeste ?* » et en confrontant cela. Je pense que, là, **c'est menaçant, parce qu'on est beaucoup plus différent qu'on voudrait le croire. Il y a un mythe de l'harmonie, de croire qu'on est tous dans la même lignée.** Je dirais pas qu'il y a des incohérences complètes. Nos pratiques vis-à-vis des étudiants ont une certaine cohérence, **mais c'est beaucoup moins cohérent que ce qu'on voudrait bien croire. Je pense qu'il y a, là, un gros boulot, qui fait peur à beaucoup de monde.**

Cult.form
/AE

FORM.CULT/AE

Pour vous, quelle est la finalité de l'AE ?

Pour moi, **c'est un peu la prise de pouvoir de l'étudiant, par rapport à son propre apprentissage et sa propre pratique**, dans le sens d'être la personne dont l'avis a le plus de poids, par rapport aux autres avis qui émergent. Cela veut dire, **se laisser questionner effectivement, ça ne veut pas dire, avoir raison tout seul contre tout le monde. Avoir suffisamment de stabilité intérieure**, par rapport à ce qu'il a besoin d'être, professionnellement ou en tant qu'étudiant, pour savoir **quels sont ses besoins et aller les chercher. Et, ne plus être dépendant, en permanence, du regard de l'autre. J'ai l'impression que c'est ce qui permet d'être un professionnel autonome, réflexif.** Je crois que c'est ça l'objectif. Et, d'avoir peut-être quelqu'un qui peut avoir un positionnement dans sa propre pratique, et, peut-être, vis-à-vis du corps professionnel en général. Je pense que ça apporte une sécurité intérieure très forte d'avoir ça, de savoir qu'on s'auto-évalue juste ; donc c'est **le but de l'école, d'apprendre la démarche d'auto-évaluation. Cela évite d'être tributaire des autres en permanence** ; ça veut dire une fois être juste, une fois être faux, de ne jamais avoir de stabilité dans ce qui se passe et de sécurité nulle part. Je pense que ça donne un point d'ancrage très important, une **sécurité professionnelle et personnelle**, parce que c'est intimement lié.

Cult.form
/AE

FORM.BUTS/AE

Conc.AE

FORM.CONC/AE

Cult.form
/AE
Cx.Inst

INST.BUTS/AE

INST.CULT/AE

Cult.form
/AE

ID.PROF/AE

Annexe 16

Synthèse de l'analyse croisée de contenus des entretiens de recherche : extraits (enseignants-formateurs)

Pour exemple, je reproduis ici quelques extraits des pages de synthèse de l'analyse transversale des entretiens de recherche menés avec les formateurs.

Encodage

Conc.AE : FORM.CONC/AE¹⁷

Conceptions de l'auto-évaluation : niveau des formateurs

Catégories	Appréciations	EPS	ENI	Illustrations
Définition de l'auto-évaluation : - auto-contrôle	Valorisation des changements (régulation), fixation d'objectifs (4)	2	2	- L'auto-évaluation permet d'évoluer constamment, de réguler par rapport aux objectifs fixés... VI-EPS - On se mettait d'accord sur les objectifs qu'ils allaient poursuivre. Ils les formulaient et on essayait de les ajuster éventuellement... XV-ENI
	Auto-évaluation spontanée : mise en évidence des points faibles (4)	1	3	- Les étudiants réfléchissent à quelque chose qui n'a pas 'marché'. Humainement, ça se comprend, au lieu de retirer aussi quelque chose de ce qui a bien 'marché'. Cette auto-évaluation spontanée, celle qu'on fait tous : « Je sors d'une salle de classe, je me dis ça a ou non 'marché'. Je ne fais pas une longue réflexion, alors que je devrais aller plus loin. » XVI-ENI

Note. Entre parenthèses est indiqué, à titre indicatif, le nombre de personnes interrogées allant dans ce sens.

V-EPS, VI-EPS, VII-EPS, VII-ENI... = identification des entretiens.

¹⁷ Pour plus de précisions sur l'encodage des entretiens, se référer au tableau 20 (annexe 12).

Conceptions de l'auto-évaluation : niveau des formateurs (suite)

Catégories	Appréciations	EPS	ENI	Illustrations
Définition de l'auto-évaluation : - auto-contrôle	Auto-évaluation = capacité de l'apprenant à faire l'analyse de ses performances (mise en évidence des points forts et des points faibles, par rapport aux prestations fournies) + capacité à parler de ses méthodes de travail et d'apprentissage (repérage des besoins) (13) (...)	6	7	- <i>L'auto-évaluation, c'est la capacité à faire une analyse de ses performances, une analyse par rapport aux prestations fournies, mais aussi par rapport à sa manière de travailler. XI-EPS</i> - <i>... quand l'étudiant arrive à dire ce qu'il a vécu, quand il se sentait vraiment bon... et qu'il sait pourquoi ça a bien fonctionné et pourquoi ça n'a pas bien fonctionné. VIII-ENI</i>
Définition de l'auto-évaluation : - auto-questionnement	Auto-questionnement : une place centrale dans l'auto-évaluation (1) Incitation au questionnement du formé. Nécessité de l'auto-questionnement dans l'auto-évaluation, en vue d'une progression. Distanciation et questionnement de sa pratique. Finalité de l'auto-évaluation : prise de pouvoir de l'étudiant, par rapport à son apprentissage et à sa pratique (8) (...)	3	5	- <i>Dans la démarche d'auto-évaluation, je donne une place centrale à l'auto-questionnement. Ils se questionnent notamment sur un aspect que j'estime très important au niveau de leurs représentations : ce que veulent dire, pour eux, 'enseigner' et 'apprendre'. XV-ENI</i> - <i>La finalité de l'auto-évaluation, c'est un peu la prise de pouvoir de l'étudiant par rapport à son propre apprentissage et à sa propre pratique, dans le sens d'être la personne dont l'avis a le plus de poids, par rapport aux autres avis qui émergent. XVII-EPS</i> - <i>On leur demande de se distancier, de questionner leurs pratiques. XIII-ENI</i>

Note. Entre parenthèses est inscrit, à titre indicatif, le nombre de personnes interrogées allant dans ce sens.

V-EPS, VI-EPS, VII-EPS, VII-ENI... = identification des entretiens.

(...) = autres appréciations, non reprises dans ces extraits proposés à titre illustratif.

Conc.AE : FORM.DEM-PRAT/AE

Conceptions de l'auto-évaluation : démarches / pratiques d'auto-évaluation

Catégories	Appréciations	EPS	ENI	Illustrations
Place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation : - autonomie	Autonomie 'totale' si performance bonne (3)	2	1	- Tant que (...), dans la compétence observable, dans la performance, c'est O.K. ; je peux leur laisser l'autonomie la plus totale. VI-EPS
	Autonomie = un des enjeux majeurs de l'auto-évaluation (7)	4	3	- [L'autonomie], c'est ça l'enjeu, un des enjeux majeurs que je vois au niveau de l'auto-évaluation. IX-EPS
	Pas d'auto-évaluation en parfaite autonomie, car dépendante du regard de l'autre (4)	2	2	- Je n'imagine pas une auto-évaluation en parfaite autonomie, car l'auto-évaluation est dépendante du regard de l'autre. XVII-EPS - Non, pas en parfaite autonomie. Pour les étudiants, c'est un passage obligé. La confrontation avec les partenaires et avec un professeur me semble indispensable. XV-ENI
	(...)			
Place accordée à l'apprenant dans le processus d'auto-évaluation : - différence en fonction du niveau de formation	Accompagnement dégressif : Auto-évaluation = démarche de soutien (avec soutien plus fort en début de formation) (6)	4	2	- Si c'est en 1 ^{ère} année, il faut (...) guider, en 2 ^{ème} année, un peu moins, en 3 ^{ème} année, encore un peu moins... IX-EPS
	Nécessité d'une confiance en soi et en l'autre, stabilité intérieure : acquisition dans la durée (6)	4	2	- Pour s'auto-évaluer, il faut une certaine dose de connaissance de soi, de confiance en soi. XVII-EPS - (...), il faut une hyper confiance... Il faut une relation qui s'approche de l'amitié. XVI-ENI
	(...)			

Note. Entre parenthèses est inscrit, à titre indicatif, le nombre de personnes interrogées allant dans ce sens.

V-EPS, VI-EPS, VII-EPS, VII-ENI... = identification des entretiens.

(...) = autres appréciations, non reprises dans ces extraits proposés à titre illustratif.

Annexe 17

Présentation générale du système scolaire suisse

Cette présentation globale du système éducatif suisse, portant sur le plan général de la formation scolaire, s'appuie en majeure partie sur une synthèse élaborée par Monica Gather Thurler, Maître d'enseignement et de recherche au Département des sciences de l'éducation de l'université de Genève, à l'occasion du REF 2003 qui s'est tenu à Genève (18-20 septembre).

En Suisse, les compétences en matière scolaire se répartissent entre la Confédération, les cantons et les communes. Il n'existe donc pas, au niveau fédéral helvétique, de système scolaire suisse, l'éducation et l'instruction relevant prioritairement de la responsabilité des cantons. On peut donc parler de 26 systèmes scolaires cantonaux.

A l'image du système politique suisse, l'éducation et l'instruction se caractérisent par :

- le fédéralisme (souveraineté cantonale) ;
- la décentralisation du pouvoir (place importante accordée aux cantons et aux communes) ;
- la subsidiarité des mesures étatiques (le principe que les échelons supérieurs (Confédération ou cantons) ne peuvent édicter des prescriptions et assumer des tâches que si les échelons inférieurs (cantons ou communes) ne sont pas en mesure de le faire) ; et
- la démocratie directe (notamment droits d'initiative et de référendum).

La Suisse n'ayant pas de ministère de la formation et de l'éducation au plan national, la collaboration scolaire intercantonale est coordonnée par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP-CH), ainsi que par quatre Conférences au niveau régional : une conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse francophone et du Tessin (CIIP-SR-TI), regroupant la Suisse romande, le Tessin et les cantons bilingues, et trois conférences intercantionales des directeurs de l'instruction publique pour les autres régions germanophones et régionales (notamment les Grisons) de la Suisse, y compris la Principauté du Liechtenstein, partenaire associé en raison de sa forte imbrication dans la région de Suisse orientale.

La CDIP-CH et les Conférences régionales édictent les plans d'études cadres et concluent les accords concernant les reconnaissances de diplômes et de formation. Elles incitent et engagent les cantons à la collaboration et à l'harmonisation (par exemple au niveau des réformes, de la coopération dans les domaines de la planification, de la recherche et de la statistique).

En Suisse, l'instruction comprend trois niveaux de formation : le niveau préscolaire et primaire, le niveau secondaire (composé des degrés I & II) et le niveau tertiaire (formation professionnelle supérieure, hautes écoles spécialisées, hautes écoles pédagogiques, universités et écoles polytechniques fédérales).

Le *préscolaire* est généralement le fait d'établissements indépendants ou couplés à une école primaire. L'organisation de l'offre est confiée aux communes. Dans tous les

cantons, les enfants bénéficient d'un droit à l'éducation préscolaire, d'une année au moins. Dans la majorité des cantons (21), l'école *primaire* dure généralement six ans. Elle présente une structure par année, avec des classes hétérogènes par groupes d'âges. Sa gestion est du ressort des communes et son financement de celui des cantons. Depuis de nombreuses années, l'école primaire suisse déploie des stratégies visant la mise en œuvre d'une pédagogie active et différenciée, développant la personnalité des élèves et répondant à leurs besoins individuels. Les réformes pédagogiques de l'école primaire sont en constante évolution. Le remaniement des plans d'études et leur introduction constituent une évolution récente, importante et inachevée. Ces plans d'études vont de pair avec de nouvelles formes d'organisation du travail scolaire, notamment l'introduction de cycles d'apprentissage et de nouvelles pratiques d'évaluation.

Le *niveau secondaire I* fait suite au degré primaire et représente la deuxième partie de la scolarité obligatoire. Son objectif principal est de transmettre une formation et une culture générales, afin de préparer les élèves à entreprendre une formation professionnelle ou des études dans une école du degré secondaire II (gymnases, écoles de degré diplôme...). Les écoles du degré secondaire I sont placées sous la responsabilité des cantons et des communes. Les cantons fixent les objectifs d'apprentissage et les plans d'études. Dans 20 cantons, le degré secondaire I débute en 7^{ème} année scolaire et, dans six cantons, en 5^{ème} ou 6^{ème} année. Les élèves du cycle secondaire inférieur ont entre 12 et 16 ans. Dans la plupart des cantons, le degré secondaire I est divisé en deux, voire trois filières ou sections, suivant les groupes de performances : une filière à exigences élémentaires et une ou deux filières à exigences étendues. L'organisation du degré secondaire I varie fortement d'un canton à l'autre et s'étend du modèle à filière unique (classes hétérogènes) au modèle à cinq ou six filières séparées. Le degré secondaire I dure trois ans dans la majorité des cantons. Le mode de financement du secondaire I relève de structures communales, intercommunales et cantonales. Il faut signaler, en Suisse alémanique et en Suisse italienne, la tendance à la semi-autonomie des établissements ; évolution qui rencontre encore de nombreux obstacles — conceptuels et structurels — en Suisse romande, qui peine à se séparer de visions centralisatrices et bureaucratiques. Le secondaire I clôt la scolarité obligatoire. Il se trouve aujourd'hui dans une position inconfortable, pris entre une école primaire non sélective et un degré secondaire II en pleine restructuration, aux exigences de plus en plus élevées.

Le *niveau secondaire II* comprend l'ensemble de la formation initiale, générale et professionnelle. Il se compose d'une voie de formation générale, menant à la maturité fédérale, et d'une voie de formation professionnelle, duale (en entreprises et en écoles professionnelles) ou scolaires à plein temps. Les diplômes du degré secondaire II donnent accès à des formations au degré tertiaire, accomplies dans le cadre d'une université, d'une école polytechnique fédérale (EPF), d'une haute école spécialisée (HES) ou d'une haute école pédagogique (HEP). À l'heure actuelle, le niveau secondaire II est soumis à des réformes radicales qui visent à améliorer la perméabilité entre ses différentes filières et à mieux les coordonner, tant avec les besoins du monde économique qu'avec les nouvelles dispositions de formation au niveau tertiaire.

Le *degré tertiaire* comprend les formations effectuées dans le cadre de la formation professionnelle supérieure (HES & HEP), ainsi que dans le cadre des universités cantonales et des écoles polytechniques fédérales (EPF). Les deux EPF, leurs établissements affiliés, ainsi que les hautes écoles spécialisées dans les domaines de la technique, de l'économie et des arts appliqués relèvent de la compétence de la Confédération helvétique. Les universités, une partie des HES et les HEP sont du ressort des cantons. Les universités cantonales sont soutenues par des subventions

fédérales. L'ensemble des hautes écoles universitaires et des hautes écoles spécialisées développent une stratégie de réforme qui s'inscrit dans la volonté de la 'Déclaration de Bologne' (1999) d'instaurer un espace éducatif européen harmonisé.

En matière de formation professionnelle, les recommandations fédérales insistent sur l'indispensable articulation entre formation initiale et formation continue. Elles déterminent les principales finalités et les acteurs de la formation continue, en invitant les cantons à remplir certaines conditions-cadres permettant un développement propice et efficient de la formation permanente, sans toutefois entamer l'autonomie cantonale concernant les questions de lieux et de formes de formation.

Le système fédéraliste et les compétences cantonales, fortes en termes de législation et de gestion, entraînent une grande diversité des pratiques de contrôle et d'évaluation des personnels et des établissements de formation, ainsi que de l'efficacité des systèmes scolaires. Dans un même temps, les nouveaux principes de gestion des systèmes publics (plus forte décentralisation et délégation des responsabilités aux acteurs locaux, obligation de rendre-compte, évolution de la culture en évaluation...) et la tendance généralisée vers la professionnalisation des personnels sont en train de produire leurs effets. A leur lumière, les cantons suisses — comme d'autres pays d'ailleurs — poursuivent leur quête politique d'une éducation plus efficace et mieux centrée sur le développement de la qualité. Dans les domaines de l'éducation et de l'instruction, les principaux objectifs politiques actuels sont d'assurer la compétitivité de la Suisse, tant aux niveaux européen que mondial, et de faciliter la mobilité à l'intérieur du système éducatif occidental. Concrètement, il s'agit de regrouper le degré préscolaire et les premières années du degré primaire, autrement dit d'introduire un cycle élémentaire pour les enfants âgés de quatre à huit ans (plus grande flexibilité des premières années de scolarité) ; d'encourager le développement des compétences linguistiques, en langue première, en langue seconde et en anglais ; de fixer, pour les degrés primaire et secondaire I, des niveaux de compétences uniformes au plan national pour la première langue nationale, pour les mathématiques et pour les langues étrangères ; de permettre à tous les jeunes d'obtenir un certificat au degré secondaire II ; d'encourager l'utilisation, à tous les niveaux scolaires, des technologies de l'information et de la communication ; d'évaluer le système éducatif suisse, autrement dit, de 'mesurer' régulièrement les compétences dans le but d'assurer la qualité et de développer, conjointement avec la Confédération helvétique, un monitoring national de l'éducation ; d'élargir les perspectives professionnelles des personnels de l'enseignement et de la formation, en améliorant, d'un point de vue qualitatif, leur formation initiale et continue, en instituant des conditions d'emplois et des débouchés ultérieurs plus attrayants, en faisant de l'encouragement à la relève et à l'image du métier l'objet d'un débat au plan national ; et d'améliorer la collaboration entre les hautes écoles et les universités, de favoriser leur compétitivité, par la mise en place de centres de compétences, par la mise en œuvre de la Déclaration de Bologne (1999) et par l'application de standards de qualité.

Repris et adapté de Gather Thurler (REF 2003)
à paraître dans : Gather Thurler, M. (éd.) (2006).
Construction, diffusion et valorisation des savoirs d'innovation.

Annexe 18

De la place et du rôle des concepts d'apprentissage et d'auto-évaluation en formation professionnelle¹⁸

-
1. *Essai de cadrage des concepts d'enseignement, d'apprentissage et de formation professionnelle*
 - 1.1 *D'une conceptualisation située de l'apprentissage*
 - 1.2 *De la notion d'apprentissage en formation professionnelle*
 2. *Mise en contexte du concept d'auto-évaluation*
 - 2.1 *De l'évaluation à l'auto-évaluation en formation*
 - 2.2 *Auto-contrôle, auto-questionnement et apostrophe évaluative : garants d'un processus d'auto-évaluation*
 - 2.3 *Une attitude d'auto-questionnement : gage d'un processus d'auto-évaluation abouti*
 - 2.4 *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie*
 - 2.5 *L'auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale*
-

1. *Essai de cadrage des concepts d'enseignement, d'apprentissage et de formation professionnelle*

Circonscrire les concepts d'enseignement, d'apprentissage et de formation professionnelle demande de s'imprégner des philosophies qui fondent les pédagogies de l'apprentissage centrées sur le formé et les moyens d'apprendre. Après avoir inventorié et analysé les différentes théories de l'apprentissage humain, Altet (1997) plaide pour une optique socio-constructiviste de savoirs co-construits par le formé qui apprend, grâce à la médiation par ses pairs et ses enseignants-formateurs. Ces derniers interviennent comme personnes-ressources dans le processus d'acquisition des connaissances de l'apprenant. Ils peuvent être considérés comme des metteurs en scène, organisateurs et gestionnaires de situations actives d'apprentissages, et non plus comme des acteurs, transmetteurs de savoirs prédigérés à des formés confinés dans des rôles de spectateurs. Dans cette conception, l'apprentissage acquiert un sens et une valeur, du fait qu'il permet au formé, devenu à son tour acteur, d'accéder à un 'savoir opératoire' (Fabre, 1997). Une pédagogie de la compréhension a pour finalité de laisser interagir l'affectif et le cognitif au sein d'un processus d'appropriation des connaissances, rendant l'apprenant conscient de ses stratégies métacognitives, grâce à des démarches de 'co-construction de sens' (Barth, 1993).

¹⁸ Dans cette annexe, je développe une revue littéraire spécifique aux concepts d'apprentissage et d'auto-évaluation en formation professionnelle. Au travers cette conceptualisation scientifique, ayant court dans mon champ de recherche, j'expose mes propres conceptions. Celles-là ont évolué parallèlement à l'élaboration de mon travail doctoral. Je les présente en lien avec ma problématique d'étude, du fait qu'elles ont orienté l'angle d'approche de l'analyse des données de la recherche. Ce cadre théorique a pour fonction de donner à voir au lecteur intéressé les conceptions savantes issues du monde francophone de recherche en sciences de l'éducation.

1.1 D'une conceptualisation située de l'apprentissage¹⁹

« *Knowing is a process, not a product.* »

Jérôme S. Bruner

Tirée d'un ouvrage de Barth (1987), cette épigraphe s'inscrit, à mon sens, au cœur des recherches actuelles sur l'apprentissage. Elle définit bien la conception qu'agrément et soutiennent les hautes écoles en soins infirmiers et en enseignement primaire (HEdS-FR & HEP-FR) dans le processus d'auto-évaluation en accompagnement des pratiques professionnelles des stagiaires. Cette définition de l'apprentissage est à l'origine du modèle d'évaluation que j'adopte dans mon travail de recherche. Par cette phrase, Bruner (1966) invite à considérer le savoir comme une dynamique, accordant à l'apprenant une part active dans l'élaboration de ses connaissances. De récipient passif, le sujet devient participant actif de son processus d'apprentissage (Cobb, 1996). Nombre de recherches, orientées sur l'étude compréhensive des processus d'enseignement-apprentissage, fournissent les matériaux de base servant au développement des théories constructivistes et néo-constructivistes, sur lesquelles se fonde cette citation du psychologue américain. Pour étayer mon propos, je relève plus particulièrement la théorie de l'acquisition, qui accorde au formé un rôle d'acteur dans la construction de ses savoirs, de ses savoir-faire et de ses savoir-être (De Corte, 1995). Ce chercheur belge conçoit l'apprentissage comme un processus actif en interaction avec l'environnement social et culturel, l'apprenant construisant de nouvelles connaissances par réorganisations de ses structures mentales antérieures, dans une interdépendance contextuelle. Ce processus amène des changements dans les potentialités comportementales du formé, l'acquisition du savoir étant le fruit d'une construction active, d'un processus collaboratif et progressif de régulation de connaissances significatives. Les compétences s'y rapportant ne se limitent pas à l'addition de savoirs fragmentaires et décontextualisés. Elles se développent au cœur de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être combinés à des connaissances intégrées et flexibles, s'exprimant dans l'action. De nombreux résultats de recherches, anglo-saxonnes essentiellement, confirment ces conceptions de l'apprentissage, leur fournissant de solides fondements scientifiques, appuyés sur des études empiriques (notamment Bruner, 1966 ; De Corte & Weinert, 1996 ; Gagné, 1970 ; Olechowski & Khan-Svik, 1995 ; Resnick, 1989 ; Trocmé-Fabre, 1999).

A mon avis, c'est dans cette direction que doivent s'orienter l'enseignement et la formation, afin de participer pleinement à l'élaboration des outils métacognitifs nécessaires à l'acquisition des habiletés mentales d'adaptation et de flexibilité, exigées par la société actuelle, et de permettre au futur professionnel de faire face à l'accroissement rapide des connaissances liées à son métier. Dans cette visée, le formateur acquiert un rôle essentiel de mentor dans le processus de construction des connaissances de l'apprenant.

Selon Vygotsky (1985b) et Bruner (1983), le développement cognitif s'effectue par l'action du formé sur son environnement. Il passe par la médiation sociale des connaissances et par des apprentissages métacognitifs, la médiation sociale structurant et finalisant l'activité de l'apprenant.

¹⁹ Cette section reprend certains passages des articles suivants :

- Rouiller, J. (1998a). Du maître 'transmetteur de savoirs' à l'enseignant 'susciteur d'apprentissages', il y a peut-être un deuil identitaire difficile à faire, *Educateur*, 5, 4-6.
- Rouiller, J. (1998b). De la lente érosion des degrés scolaires à l'émergence des cycles d'apprentissage, il y a une réflexion fondamentale dont l'économie s'avérerait dangereuse, si ce n'est fautive !, *Educateur*, 11, 24-26.

Alors que les interactions sociales et les transmissions éducatives n'ont, dans la théorie de Piaget, qu'un rôle de dynamisation du développement, les théories de Vygotsky et Bruner leur attribuent aussi un rôle de déclenchement et de structuration de ce développement (Loarer, 1998, 128).

Ces psychologues soutiennent que les apprentissages ne résultent pas seulement des interactions directes, entre le formé et son environnement, mais aussi, et surtout, de l'intervention d'un médiateur. Varela (1989a) insiste également sur le rôle-clé joué par l'environnement socio-culturel dans le processus d'apprentissage. Pour ce biologiste, il ne suffit pas de réfléchir le monde, mais bien de l'établir. Dans cette perspective, c'est le sujet apprenant qui donne sens aux informations qu'il reçoit dans l'interaction avec ses formateurs.

Constructions actives, l'apprentissage et la compréhension ne se décrètent pas. Le formateur doit donc travailler le sens qu'il donne aux situations didactiques d'apprentissages qu'il met en place, afin que le formé puisse élaborer sa propre signification par la médiation des supports qui lui sont proposés.

Comprendre est (...) un processus complexe : il faut observer et interpréter la réalité. Pour comprendre — et donc partager une signification avec autrui — il faut être capable d'interpréter un phénomène selon certains critères communs. En comparant avec ce qu'on sait déjà, on doit arriver à distinguer des éléments explicites d'une situation et à inférer ceux qui sont implicites (Barth, 1993, 42).

Dans cette optique, la compréhension émerge d'une activité commune et partagée dont la connaissance est le fruit. En ce sens, j'ose affirmer : « Comprendre c'est apprendre, non réversible. » (Rouiller, 1989, 44). En effet, l'apprentissage n'est pas un processus de transmission de savoirs, mais bien un processus de construction, de transformation de connaissances, en vue d'entrer dans leur intelligence et leur signification.

Je propose, ci-après (figure 7), une schématisation de quatre approches (structurale, procédurale, 'objective' et phénoménologique) de la notion d'apprentissage, approches situées au croisement des logiques scientifique et pédagogique du concept.

Sur l'axe scientifique, l'approche 'objective' (associationniste, behavioriste, empiriste, sensualiste...) situe l'apprentissage ainsi : « Tout ce que l'esprit humain connaît lui vient du dehors et, plus particulièrement, de l'expérience sensible qu'il a du réel. » (Crahay, 2000, 25). Dans une telle optique, apprendre, c'est enregistrer les informations issues de l'environnement, « (...) rien n'est inné et l'esprit est un pur produit du milieu qui le façonne au travers des expériences qu'il lui donne à vivre. » (Crahay, 2000, 25). La structuration des connaissances provient de l'organisation de l'environnement socio-culturel du formé. Dans une telle orientation, l'enseignement part du concret et a pour fonction d'organiser la rencontre entre environnement et apprenant. A l'opposé de cette approche, l'approche phénoménologique (cognitivist, rationaliste...) se préserve de l'expérience sensorielle que l'homme peut avoir du réel. Au contraire de l'approche précédente, elle affirme que les sens ne fournissent qu'une vision diffuse, embrouillée et non signifiante de la réalité. La formation doit susciter la réflexion autonome de l'apprenant. « Postulant que les structures de la pensée sont innées, le rationalisme conduit à penser que l'individu doit découvrir la vérité par lui-même grâce au travail de la raison dont il est naturellement doté. » (Crahay, 2000, 25-26).

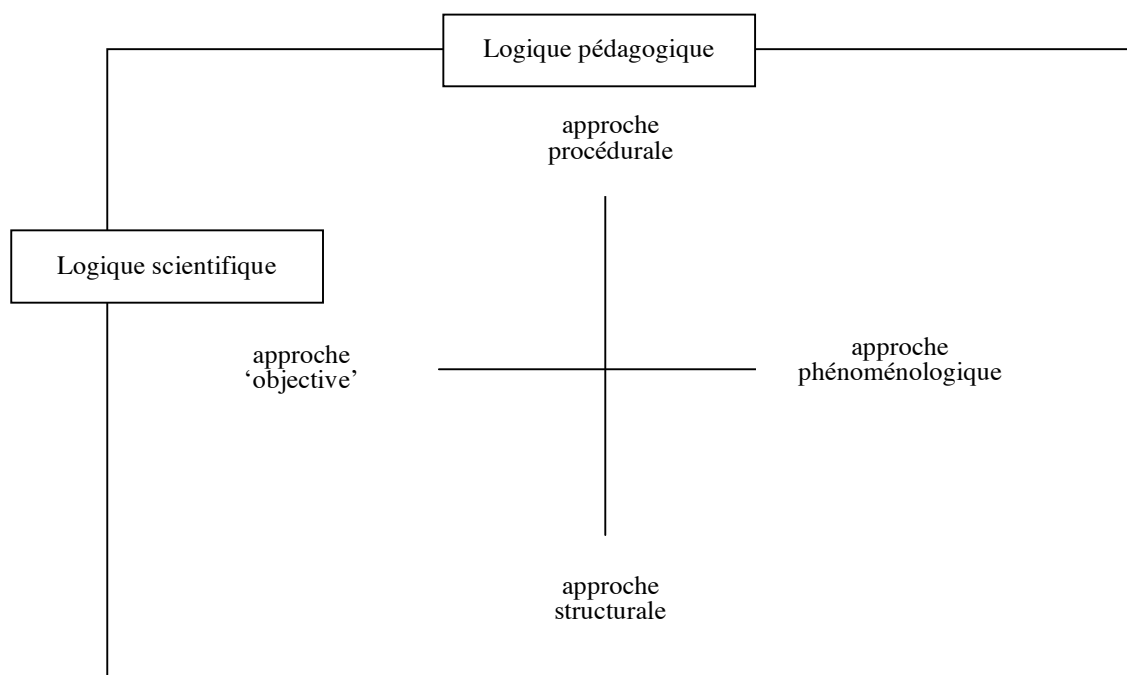


Figure 7 : Axes des logiques de l'apprentissage humain et types d'approches

Sur l'axe pédagogique, l'approche procédurale ('traditionnelle', transmissive...) considère l'apprentissage comme le fruit d'une transmission de savoirs. L'enseignement y est conçu comme un travail de transmission, par le formateur, de savoirs que le formé reçoit et ingère passivement. A l'inverse de cette approche, l'approche structurale (systémique, interactionniste, constructiviste...) considère que l'apprentissage naît de l'action effectuée par le sujet apprenant sur son environnement.

Le constructivisme reconnaît la part déterminante de l'activité du sujet dans son développement et ses apprentissages, affirme que rien n'est inné, donné, ou simplement intériorisé, que toute connaissance est construite, c'est-à-dire activement mémorisée, assimilée, incorporée aux représentations existantes (Perrenoud, 1996c, 17).

Dans une approche structurale, l'enseignement est perçu comme une activité de co-construction des connaissances, se réalisant en situation sociale de coopération. Le formateur accorde une place privilégiée au processus d'apprentissage, ne se focalisant pas uniquement sur son produit. Il ne peut que stimuler l'activité de l'apprenant, ne pouvant la conduire à sa place. Pour ce faire, le formateur doit donner sens à l'activité, l'organiser. C'est dans cette conception de l'apprentissage que s'inscrivent les pédagogies actives, centrées, comme leur nom l'indique, sur l'activité des apprenants. Elles se situent à l'opposé des pédagogies transmissives, centrées sur la seule activité des enseignants-formateurs.

Le constructivisme n'est ni une mode, ni une doctrine. Ce n'est pas non plus, en soi, une démarche pédagogique. C'est une loi de l'apprentissage humain, qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré (Perrenoud, 2003a, 8).

Le constructivisme est, avant toute chose, une posture de recherche, une attitude d'appréhension de l'environnement, « (...) une problématique qui consiste à voir tout

développement biologique, psychologique et social comme la résultante d'une construction, faite d'organisations et de réorganisations successives de la pensée, à des niveaux croissants de complexité. » (Vellas, 2003, 28-29).

Bien conscient que toute modélisation est réductrice et simplificatrice, cette schématisation, des différentes approches du concept d'apprentissage, a cependant l'avantage et le mérite de situer les théories de l'apprentissage humain sur lesquelles s'appuient les diverses pratiques d'enseignement.

De la combinaison de ces différentes approches de la notion d'apprentissage en émerge une nouvelle, que je qualifie de pragmatique et contextuelle. Cette approche se situe au cœur d'une perspective socio-historique de l'enseignement-apprentissage. A mon sens, il est utile que les travaux de recherche, portant sur les processus d'enseignement-apprentissage, s'orientent résolument vers cette approche pragmatique socio-historique. En effet, à mon avis, l'innovation psychopédagogique et didactique doit se fonder sur des points de vue théoriques, transformés dans la contextualisation des pratiques professionnelles.

Dans cette optique, partant d'une approche de l'apprentissage situé, Varela (1989a) propose de développer, dans nos sociétés occidentales, le modèle de l'*autonomie* en apprentissage. Le biologiste oppose ce modèle à celui de la *commande*. Dans le modèle de la commande, l'apprentissage se compose d'un ensemble de processus conduisant à l'acquisition de connaissances, à leur organisation et à leur conservation en mémoire. L'action y est conçue comme l'exécution d'un programme séquencé, duquel émergent des connaissances désincarnées, car décontextualisées, correspondant à l'application de schèmes logiques d'actions. Ce modèle de la cognition se heurte à la visée adaptative demandée dans le monde actuel, particulièrement imprévisible, complexe et dynamique. Au contraire, dans le modèle de l'autonomie, l'apprentissage s'effectue par l'action, reliée aux connaissances. Pour souligner ce caractère indissociable des connaissances et de l'action, Varela (1989b) parle de connaissances 'enactées', incorporées à l'action. Les connaissances sont alors contextualisées, propres à la situation de laquelle elles émergent : « L'apprentissage est l'invention dans l'action de formes nouvelles d'action. » (Durand & Arzel, 2002, 65). L'individu construit ses connaissances grâce à ses propres actions, réalisées dans son environnement socio-culturel. Dans cette conception de l'apprentissage, l'activité de l'apprenant est nécessaire à sa formation.

[L'action] résulte de l'intention de l'acteur et fait émerger des connaissances dans le moment même de son déploiement. Ce modèle ne postule pas l'activation de connaissances préalables à l'action ; au contraire, c'est la nécessité de l'action et sa structuration qui constituent des conditions d'émergence de ces connaissances. C'est donc une conception pragmatique qui admet que les connaissances procèdent de l'action, par émergence ou construction (Durand & Arzel, 2002, 64).

Dans une telle optique d'apprentissage, l'action est toujours située socialement. Elle provient de l'intentionnalité du professionnel, qui agit le plus souvent dans un contexte collectif. « (...) [L'action] exprime l'acteur, renvoie à son identité, ses compétences, sa personnalité, son capital culturel. » (Perrenoud, 2002b, 6). Pour l'auteur, l'action passée est reproductible et transférable dans des circonstances identiques, du fait qu'elle est sous le contrôle de schèmes d'action stabilisés, d'habitus.

Dans la conception d'un apprentissage situé, accordant au formé une place centrale dans le processus d'enseignement-apprentissage, apprendre, c'est risquer ; or, la division historique, entre apprentissage (relevant du formé) et évaluation (relevant du

formateur), inhibe toute prise de risque. Un changement de représentation s'est toutefois opéré, il y a moins d'un demi-siècle, avec la naissance du concept d'évaluation formative (Scriven, 1967) et l'émergence d'une auto-évaluation intégrée à l'apprentissage. Apprentissage et évaluation sont alors considérés comme interconnectés, relevant aussi bien de la responsabilité du formé que de celle du formateur. Il serait donc temps de parler aujourd'hui du processus d'enseignement-apprentissage-formation-évaluation, un apprentissage signifiant devant privilégier et encourager l'implication, la collaboration, la flexibilité, l'adaptation, l'auto-questionnement et l'autonomie, en accordant la priorité au sens donné à toute situation de formation. Le sens se construit dans la relation à autrui, « (...), il évolue, il ne se donne pas, il se cherche au travers des hésitations, des tâtonnements et des questionnements réciproques. » (Pillonel & Rouiller, 2004, 189). Ainsi, dans le but d'un développement systématique de l'observation de ses propres pratiques professionnelles en stages de formation, l'étudiant progressera, dans l'analyse de ses compétences, pour autant que l'apprentissage soit signifiant.

1.2 De la notion d'apprentissage en formation professionnelle

En formation professionnelle, le passage d'une conception de l'apprentissage centrée sur la seule transmission de connaissances professionnelles à une conception centrée sur la construction de compétences professionnelles constitue un changement paradigmatique, voulu par les établissements de formation en soins infirmiers et en enseignement dans leur passage en hautes écoles.

Le courant de recherche, appelé *teachers' thinking*, a mis en évidence la bipolarité de la structuration des connaissances en formation professionnelle, lorsqu'elles sont divisées entre formation théorique et formation pratique (notamment Shulman, 1987). Cette orientation cognitiviste de l'apprentissage humain, pouvant être associée au modèle de la commande décrit précédemment, séparant la formation académique, disciplinaire et théorique de la formation didactique, psychopédagogique et pratique, ne permet pas une articulation de l'enseignement-apprentissage à la formation professionnelle, exigée par une orientation centrée sur la pratique réflexive. Partant de savoirs décontextualisés, le modèle cognitiviste de l'apprentissage exige une forte guidance pour l'action, du fait qu'il opère à partir de connaissances représentées des contenus d'enseignement. Ce modèle d'apprentissage demande une opérationnalisation progressive et linéaire de connaissances génériques, académiques, déconnectées des aspects relationnels et comportementaux présents dans toute action. Il se fonde sur des connaissances procédurales, en quelque sorte subordonnées aux connaissances déclaratives, puisque réalisant une séparation temporelle, entre une formation académique initiale et une formation pratique finale. Ce type de formation professionnelle est fortement centré sur des connaissances académiques et pédagogiques, déconnectées des connaissances issues de l'expérience, de la pratique. Les formés se situent à l'intersection de deux lieux de formation professionnelle — l'école et l'établissement d'exercice professionnel — qui agissent au travers de processus différents de formation. Une formation par alternance, privilégiant un va-et-vient entre institut de formation initiale et établissement professionnel, bien que non formatrice en tant que telle, compose la condition nécessaire de la construction de compétences professionnelles, articulant théorie et pratique (Perrenoud, 1996c). La difficulté majeure, dans ce type de formation par alternance, c'est de dépasser la juxtaposition pour vraiment tendre à une articulation de ces deux lieux de formation. Le modèle de l'autonomie de Varela (1989b), décrit précédemment, permet de dépasser les

modèles cognitiviste ou de la commande, auxquels la formation professionnelle a été longtemps indexée. Dans le modèle de l'autonomie, la dualité enseignement-apprentissage nécessite, pour être fonctionnelle et opératoire, une marge de liberté suffisante. Ce modèle, contrairement à celui de la commande, demande la reconnaissance du caractère original et autonome de l'apprentissage, de l'enseignement et de la formation, leur ôtant leur caractère de subordination, même si ces instances sont étroitement interconnectées et interdépendantes.

Une formation professionnelle efficace doit accorder une place centrale aux apprentissages situés, envisageant la construction en contexte des compétences professionnelles, dont la colonne vertébrale est constituée par l'accompagnement des trajectoires des stagiaires. « Ces trajectoires expriment la succession dans le temps d'états d'équilibre et de déséquilibre, résultant de l'articulation négociée des dynamiques d'acquisition de savoir-faire professionnels et de construction identitaire. » (Durand & Arzel 2002, 77). En ce sens, dans un ouvrage collectif traitant des impacts des réformes éducatives sur l'école et la formation professionnelle, Carbonneau et Tardif (1999) soulignent que les processus de changement, engagés depuis une dizaine d'années, entraînent une modification des liens entre théorie et pratique notamment entre chercheurs, formateurs et praticiens, en vue de tendre au pluralisme culturel actuel et à la constitution de grands ensembles sociétaux, telle la communauté européenne.

2. *Mise en contexte du concept d'auto-évaluation*

L'auto-évaluation étant une pratique qui tend, de plus en plus, à s'intégrer en formation, par son inscription dans une visée d'autonomie et d'activité du formé, il ne semble pas inopportun de réfléchir aux composants qui la sous-tendent. Ces derniers s'inscrivent dans une série de concepts, tels l'apprentissage, la communication, la dynamique de groupes, l'évaluation, l'identité, la métacognition et la motivation. Ces concepts font partie du champ d'étude des sciences de l'éducation et de ses disciplines contributives. Par leurs liens avec l'auto-évaluation, ils circonscrivent, grossièrement, le contexte de ma thématique de recherche. Un choix de ces concepts est présenté ci-après (tableau 21). Cette exposition de quelques champs conceptuels et de leurs relations à l'auto-évaluation a pour intention de présenter, sous une forme simplifiée, les théories qui pourraient éclairer certaines représentations des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, non de postuler une hypothétique permanence de ces champs.

Tableau 21 : *Quelques concepts en lien avec l'auto-évaluation*

CONTEXTE	Liens avec l'auto-évaluation
APPRENTISSAGE	pédagogie différenciée ²⁰
courant socio-constructiviste	activité du sujet
notion d'interaction	autonomie, responsabilité
...	auto-régulation ²¹
	...

²⁰ Le concept de pédagogie différenciée a été utilisé pour la première fois, dans les années 70, par Legrand (1986). Pédagogie centrée avant tout sur les caractéristiques de l'élève et non directement sur le savoir, la pédagogie différenciée ne constitue pas une technique d'enseignement, mais bien plutôt une façon d'interagir dans une relation d'être. Elle est avant toute chose une affaire d'attitudes envers l'apprenant et dans la relation sociale établie au sein de la classe. Ce rapport interactif engendre un type d'apprentissage signifiant, centré sur l'élève, grâce auquel ce dernier peut construire son savoir et son savoir-faire au travers de son expérience propre. Attentive à l'analyse des processus individuels

Tableau 21 : *Quelques concepts en lien avec l'auto-évaluation (suite)*

CONTEXTE	Liens avec l'auto-évaluation
COMMUNICATION	écoute contrat négociation empathie explicitation ...
DYNAMIQUE DE GROUPES	stratégies et pièges
conformité	zones d'incertitude ²²
soumission à l'autorité	...
pensée de groupe	...
...	...
EVALUATION	étymologie et histoire dispositif de l'évaluation formative confiance / défiance buts avoués et non avoués capacité (démarches et instruments) ...
IDENTITE	motivation
aspects (concept de soi, identité sociale, représentation, notion d'habitus...)	valeurs
fonctions	stratégies
importance de l'autre	...
...	...
METACOGNITION ²³	prise de distance par rapport à l'objet transfert ²⁴ apprentissage à l'auto-évaluation processus réflexif (aide ou frein) ...
MOTIVATION ²⁵	investissement autonomie responsabilité ...

d'apprentissage, la pédagogie différenciée tente de connaître les difficultés individuelles, afin de différencier le traitement pédagogique en fonction des caractéristiques de chaque apprenant.

²¹ Processus homéostatique permettant au sujet apprenant de réduire les déséquilibres en maintenant constant le rapport d'échanges entre lui-même et son environnement d'apprentissage. Le feedback et la rétroaction (correction des erreurs, remédiations) constituent des composantes essentielles de l'auto-régulation.

²² Je reprends ici le concept, développé par Crozier et Friedberg (1977), qui définissent la zone d'incertitude comme étant la part d'indétermination quant aux modalités de résolution d'un problème. Selon ces chercheurs, le pouvoir d'un acteur social (individu ou groupe) dépend du degré de contrôle qu'il exerce face à autrui et de sa capacité à agir sur les zones d'incertitude d'une situation.

²³ La métacognition concerne la connaissance et le contrôle qu'une personne a sur elle-même (niveau affectif), sur ses stratégies cognitives (niveau cognitif) et sur autrui (niveau social). Elle implique une prise de conscience et la verbalisation de celle-là. La métacognition se traduit par le contrôle que l'individu exerce sur ses propres processus de pensée et d'apprentissage.

²⁴ Le transfert demande l'assimilation d'informations, venant de situations nouvelles, pour les traiter en mobilisant les connaissances antérieures pertinentes. Il repose sur une aptitude à la généralisation et une capacité d'abstraction.

Le concept d'auto-évaluation prend sens par son insertion dans une conception de l'apprentissage vue comme une appropriation, par l'apprenant, du savoir à acquérir, par réorganisation de structures mentales antérieures. C'est en unissant le domaine de l'évaluation à celui de l'apprentissage que l'auto-évaluation peut entrer dans une logique didactique à visée formatrice. Le formé devient participant actif du processus d'élaboration de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. Les capacités ne se limitant pas à l'addition de savoirs décontextualisés et fragmentaires, le savoir-faire en auto-évaluation doit s'articuler autour de connaissances intégrées et flexibles, se réalisant dans l'action. Dans ce sens, l'enseignement doit participer à l'élaboration des outils métacognitifs, nécessaires à l'acquisition et au développement de cette aptitude. La capacité à s'auto-évaluer demande au formé, d'une part, d'apprécier sa performance au travers de son observation, de son analyse et de son interprétation, par comparaison à une performance témoin, et, d'autre part, de s'auto-questionner sur le sens de ses apprentissages. Cette capacité s'acquiert grâce à un apprentissage à l'auto-évaluation, au travers de procédures pédagogiques conduisant le formé à évaluer sa performance en référence aux objectifs visés, et à s'interroger sur le sens qu'il donne à ses actions.

Dans le contexte de la formation professionnelle, le concept d'auto-évaluation s'inscrit dans une conception de la formation favorisant le développement de l'autonomie et de la responsabilité du formé dans la construction de ses apprentissages. Développé au cœur d'une conception socio-constructiviste, il découle d'une évaluation formatrice, exerçant une fonction de régulation qui résulte d'une négociation co-construite entre formateur et formé. L'implication active de l'apprenant a pour but de développer, chez lui, des conduites réfléchies et autonomes d'apprentissages, grâce à l'interaction.

2.1 *De l'évaluation à l'auto-évaluation en formation*²⁶

Evaluer recouvre un champ sémantique qui déborde largement les pratiques auxquelles il est généralement identifié. Dans l'acception commune, évaluer, c'est confronter un ensemble d'informations à des critères. C'est examiner le degré d'adéquation entre ces informations et des indicateurs définis, opérationnels et analysables, en concordance avec les objectifs visés, en vue de prendre les décisions qui s'imposent pour une poursuite harmonieuse des apprentissages. L'acte d'évaluer tient dans une comparaison entre des informations de référence et des informations construites. Dans une optique socio-constructiviste, évaluer ne se réduit cependant pas à la seule 'mesure' d'un écart entre référents et référés. L'action d'évaluation s'insère dans un processus dynamique qui comprend notamment la production de sens et l'aide à la décision. Dialogique par essence, elle est explicitation et confrontation à l'intérieur d'un processus de négociation. Evaluer, c'est reconnaître et faire exister l'altérité, c'est initier une pratique sociale, à la fois intellectuelle, éducative et professionnelle.

L'acte d'auto-évaluer incarne l'évaluation de soi-même, par soi-même : « C'est un travail sur soi pour une conscientisation critique. » (Donnadieu, Genthon, & Vial, 1998, 110). Par une attitude réflexive, il engendre prise de conscience de l'action et lucidité indispensable à tout apprentissage signifiant. L'auto-évaluation oblige « (...) l'évalué à se regarder, à s'analyser, à fouiller dans ses propres difficultés, au risque entre autres d'altérer son image de soi et ainsi de devoir la construire à nouveau

²⁵ Terme générique désignant l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques permettant le déclenchement de l'action, son orientation, son intensité et sa persistance.

²⁶ Cette section est basée sur l'article : Rouiller, J. (2003). L'auto-évaluation d'un projet d'établissement : une professionnalisation d'un acteur collectif, *Questions vives*, 1(2), 67-82.

ou sous d'autres angles. » (Bélair, 1999, 65). Ce qui donne sens à l'auto-évaluation, c'est son exposition au regard d'autrui. S'auto-évaluer, c'est rendre visible son action, c'est construire son identité, c'est se réaliser à travers la confrontation.

Le vertige que peut provoquer ce regard sur soi extérieur, distancié, constitue (...) la condition essentielle de ce dessein d'autonomie de l'apprenant visé par la démarche d'auto-évaluation. Se comprendre de l'intérieur, se questionner, permet de dégager des pistes pour ses actions futures. L'auto-évaluation consiste (...) en un processus de régulations dynamiques et interactives de formation. Elle ne peut (...) se réduire à une simple instrumentation externe, aux mains d'un enseignant qui ferait fi de l'implication du sujet dans son apprentissage (Pillonel & Rouiller, 2002, 30).

En son sens premier, former, c'est donner l'être et la forme. C'est créer, concevoir, engendrer, révéler et développer une aptitude en vue de l'émergence d'une compétence. L'acte de former doit tendre à faire exister l'être, plus qu'à le façonner.

En postulant qu'évaluer c'est former, donc auto-évaluer se former, alors, une évaluation à fonction formatrice et à référence critérielle s'impose tout naturellement. Celle-là s'oppose à une évaluation sommative normative, découlant du postulat qu'évaluer c'est conformer, donc auto-évaluer se conformer. Dans une optique formatrice, toute attitude d'auto-évaluation est le fruit d'un apprentissage.

2.2 *Auto-contrôle, auto-questionnement et apostrophe évaluative : garants d'un processus d'auto-évaluation*

Inscrire dans l'analyse des pratiques professionnelles une démarche d'auto-évaluation, c'est accorder une place privilégiée au développement d'une aptitude réflexive des personnes en formation. Dans cette visée, l'auto-évaluation devrait faciliter les processus d'autonomisation et de responsabilisation des futurs professionnels dans l'analyse de leurs pratiques.

Vial (1996, 2000a, 2001) conçoit l'auto-évaluation comme deux champs de significations qui se contredisent, tout en étant complémentaires : d'une part, l'auto-contrôle qui établit le bilan des tâches réalisées en regard de critères pré-établis ; et, d'autre part, l'auto-questionnement qui interroge le sens donné à un projet professionnel. D'une part, la logique du contrôle, qui veut, selon le chercheur, assurer la maîtrise des situations et du sujet apprenant, en établissant des bilans ; et, d'autre part, une logique difficile à exprimer, du fait qu'elle reste dans le flou du contraire de la logique du contrôle. Appelée d'abord formative puis formatrice, cette deuxième logique est faite de tout ce qui reste quand il n'y a pas de contrôle. Vial (1999b, 2000a, 2001) la dénomme : 'logique du Reste'. Elle vise à promouvoir les capacités de l'autre et de soi, c'est l'auto-questionnement. Pour l'auteur, ces deux logiques antinomiques, mais complémentaires, 'contrôle' et 'Reste', assurent des fonctions de 'bilan', d'arrêt sur image, de renforcement des conformités, pour le contrôle, et de 'promotion des potentiels', de construction de l'autre et de soi, pour le 'Reste'.

Situé dans le 'Reste', le concept d'auto-questionnement se rapproche de l'apostrophe évaluative²⁷ (Jorro, 2000) qui conduit les enseignants, novices et experts, à l'examen de leurs connaissances et, dans un esprit de recherche, des enjeux de problématisation des réseaux qui les constituent. Définie comme un questionnement du sens, l'apostrophe évaluative demande aux membres de l'équipe éducative (enseignants,

²⁷ Selon Jorro (2000), l'apostrophe évaluative constitue un processus d'auto-évaluation qui mobilise l'apprenant sur son projet personnel. En questionnant le sens qu'il attribue à la situation d'apprentissage, il réfléchit sur son implication ou sur les motifs de son éventuel désistement.

stagiaires, formateurs...) de remettre en question leurs certitudes, en vue de l'élaboration de nouvelles significations. Une telle posture nécessite un accompagnement, voire une formation, afin d'atteindre l'intelligibilité qui donne sens. L'apostrophe évaluative permet aux formateurs et aux formés de conscientiser leurs pratiques et, pour avoir prise sur elles, de les remettre en question, afin de les modifier, dans la mesure où ils les ont peut-être parfois figées, inconsciemment, à un moment donné de leurs parcours professionnels (Pillonel & Rouiller, 2004).

2.3 *Une attitude d'auto-questionnement : gage d'un processus d'auto-évaluation*²⁸ *abouti*

En formation d'adultes, Vial (1996, 2000a, 2001) propose de considérer aussi bien l'auto-contrôle des procédures que l'auto-questionnement des projets. L'auto-contrôle, centré sur le bilan, la 'mesure' et la vérification des acquis, demande à l'apprenant de 'mesurer' les écarts entre objectifs visés et objectifs atteints, à partir de critères négociés. L'auto-questionnement des processus, centré sur le dialogue de personne à personne, demande à l'apprenant d'être partie prenante d'une conceptualisation et d'une problématisation du sens dans l'acte d'évaluation. Le sujet doit se questionner sur le sens de ses acquis, les mettant en perspective avec son projet d'apprentissage professionnel.

Processus réflexif par essence, l'auto-questionnement incite nécessairement au recul, à la prise de distance et à la décentration, se rapprochant des trois mouvements d'auto-évaluation décrits par Campanale (1997) : recul, distanciation et décentration. Néanmoins, afin de dépasser le seul auto-contrôle, il doit aller au-delà de ces mouvements d'auto-évaluation. Il inaugure le cheminement vers une réflexivité qui se détache des normes, pour un examen de ses propres représentations. Cette posture réflexive permet au professionnel, novice ou expert, de prendre conscience de ses pratiques et d'avoir prise sur elles.

Entrer en projet signifie questionner sa profession en regard de ses pratiques, notamment sur le lien qu'elles entretiennent avec les savoirs théoriques. Il est fréquemment reproché au praticien de se situer plus volontiers dans l'application, l'agir, l'instrumentation... qu'à un niveau de réflexion sur ses pratiques, voire de conceptualisation de celles-là. Le professionnel ferait souvent montre d'une résistance à entrer dans un apprentissage de type systémique, présentant une difficulté réelle à déployer un projet non focalisé sur le seul développement de moyens. Ce présupposé, d'une dominante pragmatique masquant les aspects théoriques, constitue une hypothèse de recherche sur la nécessité de mise en œuvre d'une pratique réflexive par l'auto-questionnement, condition première au développement d'une culture professionnelle intégrée. Cette capacité à envisager son activité professionnelle d'un point de vue réflexif, à remettre en question ses représentations et à objectiver ses pratiques, me paraît constituer la base sur laquelle repose un processus dynamique et continu de formation. Entrer dans ce mouvement évolutif demande au professionnel de reconsidérer la pratique des recettes et des routines. Tout processus de changement est fait d'incertitudes (Alter, 1993, 1998). Aider les professionnels à se distancier de leurs pratiques, à travers l'appropriation d'une capacité d'auto-questionnement favorisant la réflexivité, peut constituer une révolution copernicienne. Or, le formateur n'a pas à

²⁸ Cette section reprend certains éléments du chapitre : Pillonel, M., & Rouiller, J. (2004). Consultance et formation : analyse d'un accompagnement de projets d'établissements. Dans G. Pelletier (éd.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, chap. 7, 189-210. Paris : L'Harmattan.

apporter des solutions toutes faites. Il doit s'efforcer de guider le questionnement des acteurs, de les aider à examiner les difficultés rencontrées, par l'intermédiaire d'une démarche de résolution de problèmes. Cheminement difficile pour le praticien contraint de réfléchir à ses gestes professionnels, dans une optique d'échange de représentations avec ses collègues. Cette émergence des conceptions réciproques, entre partenaires professionnels, peut déboucher sur une confrontation, conduisant à des conflits de valeurs touchant à l'identité de chacun.

2.4 *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie*²⁹

A l'heure où le discours portant sur les théories de l'apprentissage constitue le leitmotiv de nombreuses réformes scolaires, il est utile de s'arrêter quelque peu sur la philosophie sous-jacente à un changement-clé désiré : à savoir la révolution pragmatique que constitue l'émergence de l'autonomie du sujet dans la construction des apprentissages et l'appropriation des connaissances. Or, l'essor de l'autonomie de l'apprenant est indissociablement liée à l'auto-évaluation. Le propos développé ici tente donc, à travers un essai de conjonction des termes d'auto-évaluation et d'autonomie, d'identifier le défi majeur que constitue l'atteinte de la visée d'autonomie, au sens étymologique, voire épistémologique du concept, et ainsi d'éviter sa réduction à une simple ambition discursive, caractérisée par de généreuses intentions non factuelles.

Alors que la rhétorique pédagogique prégnante dans nos sociétés post-modernes soutient une conception socio-constructiviste de l'apprentissage, le consumérisme scolaire exige, quant à lui, des résultats, desquels résulte une sélection des excellences. En effet, les pédagogies s'inspirant des théories socio-constructivistes postulent une approche compréhensive et différenciée des processus d'apprentissage, accordant au formateur un rôle de personne-ressource et au formé un rôle d'acteur dans l'acquisition des apprentissages scolaires. Ces pédagogies nécessitent une différenciation en actes, par une individualisation des parcours de formation. Dans cette optique, le formateur se voit confier la responsabilité d'aménager des espaces, permettant à tout apprenant une appropriation des savoirs et savoir-faire, au travers d'une co-construction signifiante. L'enseignant-formateur agit en tant que mentor, s'adaptant aux capacités et aux besoins de chaque formé au sein du groupe d'apprenants. Or, à l'opposé, dans nos sociétés férues de diplômes, l'obligation de résultats privilégie une approche comparative, normative, hiérarchisant les excellences. Le rôle du formateur se confine alors à une fonction d'attestateur d'exigences sociales. Il relègue ainsi le travail de l'apprenant dans un processus passif et réactif, qui l'enferme dans un rôle d'agent. Les pratiques professionnelles, qui découlent de cette logique protagoniste, conduisent à réduire l'activité apprenante au seul discours institutionnel, constitutif d'une conformité sociale, témoin fragile de la désormais fameuse 'perversité de l'obligation de résultats', pour reprendre une expression chère à Meirieu (1999).

La culture scolaire occidentale comporte un ensemble de normes, qui soutiennent la nécessité de l'implication de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Ces normes impliquent des attentes pédagogiques, liées aux valeurs de la participation du formé à sa formation. Ces valeurs sont si prégnantes dans le discours, qu'il paraît déviant de s'en détourner. Nonobstant, le discours semble malheureusement suffire pour accréditer un passage à l'acte très incertain, confirmant par là l'échec de la transmission de l'apport des recherches pédagogiques à la pratique.

²⁹ Cette section prend appui sur l'article : Pillonel, M., & Rouiller, J. (2002). Auto-évaluation et autonomie de l'apprenant, *Résonances*, 7, 28-31.

Soumis aux logiques antagonistes, énoncées précédemment, le processus d'auto-évaluation, qui s'est développé en réponse à la préoccupation de l'activité opératoire du formé, nécessite une réflexion au sujet de l'autonomie de ce dernier dans l'apprentissage. Largement répandu dans le discours scolaire, le mouvement d'auto-évaluation est victime de son succès. Il souffre d'une ambivalence conceptuelle, conduisant à des définitions plus ou moins restrictives, voire non consensuelles : l'auto-évaluation se limite-t-elle à de l'auto-correction ?... nécessite-t-elle une décentration de l'apprenant ?... demande-t-elle un apprentissage ?... Ces questions montrent à l'envi les larges zones obscures que recouvrent les nombreuses interprétations du concept. De plus, la réflexion se rapportant à la place de l'apprenant cède souvent à l'instrumentation. Celle-là répond aux préoccupations, toutes légitimes, de la recherche de moyens, permettant la mise en pratique de démarches d'auto-évaluation au service du formé. Néanmoins, occulter une analyse de fond conduit à des bricolages de pratiques d'auto-évaluation, bricolages se référant principalement à un consensus tolérable, se jouant au cœur de pressions sociales, entre attentes réciproques des différents partenaires et autonomie réellement accordée à l'apprenant.

Les pressions sociales, auxquelles je fais allusion, découlent des valeurs de nos sociétés occidentales, qui encouragent une course-poursuite aux diplômes. Dans un tel contexte, la réussite scolaire dépend de la réponse adéquate des apprenants aux normes d'excellence. Les performances gagnantes, attestées par un diplôme, relèvent de l'intégration des normes attendues. Paradoxe ! les différences interindividuelles y sont, d'une part, exclues, ou, tout au moins, tolérées, au travers d'écarts contrôlés par rapport aux performances scolaires attendues. D'autre part, le souhait de promotion d'un individu 'original', créatif, constitue une exigence d'un monde du travail régi par la compétition, au sein duquel les diplômes ne suffisent plus. Dès lors, que chercher vraiment au travers d'un processus d'auto-évaluation : le développement d'un processus métacognitif chez l'apprenant ?... en fonction des attentes de l'enseignant, courant le risque de réduire le processus à un apprentissage de stratégies payantes... ou l'accompagnement du processus d'auto-évaluation, en respectant une authentique réalisation du formé ? Dans la réalité quotidienne, la juste distance à privilégier entre réussite scolaire et soutien à la différence, est souvent subie par des contraintes inhérentes à la situation d'enseignement-apprentissage, plutôt qu'analysée.

Est autonome, du grec *autos*, signifiant soi-même, celui qui se donne à lui-même sa propre loi (*nomos*). Le concept d'autonomie s'oppose à ceux de dépendance et de contrainte, auxquels est lié l'individu privé de sa liberté ou obéissant à une autre loi que la sienne, sans toutefois omettre le fait que : « L'autonomie est possible non pas en termes absolus mais en termes relationnels et relatifs. » (Morin, 1999, 145). En ce sens, comme le souligne Touraine (1984), le sujet apprenant demande une autonomie conçue dans la relation aux autres, se distinguant de l'indépendance. L'individu est ainsi libre, donc responsable vis-à-vis de soi et des autres. L'autonomie n'est pas l'absence de règle ou de loi, car la loi que l'individu se donne est celle à laquelle il se soumet. Pour Tozzi (2000b), dès le moment où le sujet s'autorise à..., il s'interdit de..., et réciproquement. Pour l'auteur, « [l'] autonomie est un processus de maîtrise de sa vie : l'acte par lequel je me circonscris un cadre. Le processus par lequel j'affirme et limite à la fois, par rapport aux autres et à moi-même, mon désir et ma puissance. » (Tozzi, 2000b, 13).

Au niveau de l'activité professionnelle, Chatzis (1999) conçoit l'autonomie comme la capacité de l'individu et du collectif à définir ses propres règles et modalités d'action sans se conformer à des normes extérieures imposées. Les limites de la notion

d'autonomie se situent bien au cœur de la problématique de l'individu et du collectif : « L'autonomie n'est pas autre chose que l'inaliénable devoir des personnes de se reconnaître des droits, et que leur droit, tout aussi inaliénable de se donner des devoirs. » (Hameline, 1999, 57).

Le concept d'autonomie et les intentions pédagogiques s'y référant se situent en bonne position dans tout plan d'études ; néanmoins, les objectifs pédagogiques attendus sont peu pensés, laissant la place à de fréquentes dérives. La plus pernicieuse de celles-ci a fort bien été décrite par Meirieu (1996) dans son ouvrage 'Frankenstein pédagogue', tout comme par Bonniol et Vial (1997).

La formation est sensée remplir un vide ou redresser une malfaçon. On corrige parce qu'on a la réponse à la place de l'autre. Dans ce contexte ordinaire, l'auto-évaluation n'est que la mise en demeure de répondre à une conformité. Le formateur dans ce cas n'a pas conduit sur lui-même le travail de deuil de ses désirs de re-faire l'autre, de faire œuvre efficace parce que vraie (Bonniol & Vial, 1997, 297-298).

L'auto-évaluation se développe grâce à un apprentissage impulsé par le formateur, qui accorde au formé une certaine liberté dans le processus réflexif. Or, encourager une conception et une mise en œuvre de procédures d'auto-évaluation, accordant à l'étudiant une implication active dans son processus d'apprentissage, c'est accepter, selon Bélair (1999), une diminution progressive des formes d'hétéro-évaluation assurées par le formateur, au profit de formes d'auto-évaluation assumées par l'apprenant. L'enseignant-formateur évite toute réglementation de l'auto-évaluation qui la bornerait à un auto-contrôle stérile. Pour entendre l'autre, il s'autorise une mise à distance de sa raison raisonnante, pour entrer en résonance, en compréhension avec l'apprenant, sans aucun jugement de valeurs.

A l'heure où la visée d'autonomie des apprenants est à l'honneur dans les pratiques discursives, l'auto-évaluation y découlant trouve naturellement sa place au sein du cursus de formation. Or, développer chez l'apprenant une 'compétence' liée à l'évaluation de l'action, au service d'un apprentissage signifiant, c'est oser affirmer son identité, sans occulter l'altérité. Se risquer à laisser le formé prendre des initiatives doit permettre son cheminement vers l'autonomie. En ce sens, accorder à l'apprenant une véritable autonomie dans son projet, c'est le reconnaître comme sujet ; reconnaissance identitaire indispensable pour qu'il puisse se former. Au contraire, avoir pour objectif de transformer l'apprenant, c'est le priver de la possibilité de se constituer par lui-même, assise pourtant nécessaire à la motivation et à l'apprentissage. Il est toutefois surprenant de constater à quel point, face à l'évidence partagée d'encourager le développement de l'autonomie du formé dans ses apprentissages, les pratiques expriment souvent le contraire de ce qui est préconisé.

Ainsi, ce serait aller à l'inverse des idées en faveur que d'assigner explicitement à l'éducation la finalité de diminuer l'autonomie des éducatibles, même si la réalité donne tous les jours la preuve que, si un tel effet négatif n'est ni recherché ni prescrit, il est souvent obtenu (Hameline, 1999, 47).

Face à l'importance créditée aux compétences adaptatives dans nos sociétés libérales, il est essentiel que les étudiants apprennent à distinguer leurs forces et leurs faiblesses. En ce sens, seul le développement de processus d'auto-évaluation, visant l'autonomie, permet aux apprenants de gérer leurs façons de faire, au travers du pouvoir qu'elle leur confère. Selon Cardinet (1988), l'apprentissage de l'auto-évaluation constitue le moyen essentiel permettant à l'apprenant de dépasser un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, pour accéder à un savoir-faire réfléchi, grâce auquel

il peut intervenir et agir consciemment. Apprendre à s'auto-évaluer, c'est accepter de voir en arrière pour porter un regard critique sur soi, appuyé sur des critères de jugement négociés et appropriés, conduisant à une prise de décision adéquate sur la base d'un référentiel intériorisé. Cette aptitude réflexive permet une prise de conscience de l'action, que seule la personne en formation, en tant qu'acteur de ses apprentissages, peut réaliser.

2.5 *L'auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale*³⁰

Les démarches d'auto-évaluation sont mises en œuvre aussi bien en formation initiale et continue, en tant que moyen d'apprentissage métacognitif (visant une conceptualisation réfléchie des actes), qu'en cours d'activité professionnelle, en tant que 'compétence' recherchée. Dans cette section, je centre mon analyse sur ces démarches d'auto-évaluation, liées à une activité réflexive du sujet, activité stimulée par une confrontation à autrui. L'interaction doit permettre à l'apprenant de se décentrer, portant un regard réfléchi et extérieur sur ses propres actes, accompagné par la réflexion de l'autre. Il est donc nécessaire de s'interroger sur les enjeux relationnels générés par la démarche d'auto-évaluation ; enjeux qui, s'ils ne sont pas conscientisés et négociés, risquent de faire manquer les buts visés par l'auto-évaluation. En effet, il ne suffit pas de décréter la mise en œuvre de procédures d'auto-évaluation pour parvenir aux finalités de réflexivité qu'elles sous-tendent. Sans opérer une analyse des changements, tant identitaires que des rapports à autrui, que l'auto-évaluation engendre, celle-là se voit menacée d'un danger de dérives sournoises. Mon propos se focalise sur la discussion de ces dérives.

Dérives présentes du côté de l'apprenant...

User de stratégies d'évitement pour esquiver une conscientisation critique déstabilisante.

Selon Cardinet (1988), l'auto-évaluation invite le sujet, dans l'interaction, à passer d'un savoir-faire non réfléchi à un savoir-faire réfléchi, lui permettant d'intervenir et d'agir consciemment. Ainsi conçue, l'auto-évaluation peut, parfois, conduire à des prises de conscience désagréables, tel le renvoi d'une image de soi peu valorisante, lorsque le miroir de l'auto-évaluation réfléchit brutalement ce que, face aux enjeux scolaires ou professionnels, il ne fait pas bon révéler. Cette auto-évaluation interactive, dont nombre de professionnels vantent bienfaits et mérites, ne cache-t-elle pas de pernicieuses stratégies de survie identitaire ? En effet, qui aime dévoiler ses lacunes, ses errements, ses tâtonnements, bref son incompetence, alors que l'excellence est demandée ? Qui aime revenir sur son passé, alors que la motivation face à l'apprentissage oriente naturellement vers l'avenir ? Qui n'a jamais usé de stratégies de bon élève, de bon collègue, de bon professionnel, pour plaire, ou tout au moins, répondre aux attentes de l'autre ? Le regard conscient, analysé, positionnant faits et gestes, est difficile à assumer. Il ne s'autorise qu'à travers une bonne estime de soi, habitée de l'assurance que l'exercice d'auto-évaluation ne va pas la détruire. Que l'on soit novice ou expert, tout discours sur soi, s'il est réfléchi, se doit de dévoiler, dans la prudence mesurée, ses propos, une fois que l'exercice d'auto-évaluation a laissé des traces conséquentes sur son identité.

³⁰ Cette section reprend des éléments développés dans l'article : Pillonel, M., & Rouiller, J. (2001). L'auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale, *Educateur*, n° spécial 2000, 15, 30-32.

L'auto-évaluation est un processus ardu, parce qu'intime, et complexe, parce que riche d'aspects affectifs. Force est de constater, une démarche réflexive ne peut se faire qu'avec la volonté d'un sujet, réellement impliqué dans son processus d'apprentissage. Or, en formation, l'habitude n'est-elle pas de faire comme si cette implication était évidente et n'avait nul besoin d'être négociée ? Pourtant, sans cette volonté, librement consentie, la tentation est grande, pour l'étudiant, d'user de stratégies d'évitement pour fuir une conscientisation critique dérangeante. Face aux enjeux de pouvoir et de reconnaissance sociale, le formé recourt à la séduction et à divers autres mécanismes de défense. Dans le rapport entre pairs, certaines analyses convergent dans le même sens, mettant en lumière cette problématique d'une prégnance affective conduisant à une non-remise en question sur le plan cognitif (Allal, 1999). Dans tous les cas, le sujet n'atteint pas l'autonomie et la conscientisation souhaitées, du fait qu'il use de divers stratagèmes de fuite, afin d'éviter une confrontation déstabilisante au jugement de l'autre.

Se conformer aux attentes du formateur pour éviter de trop s'en distancier, courant le risque d'être 'mal' évalué.

Les stratégies, mises en œuvre par l'apprenant, sont renforcées par un piège relevant des pratiques d'auto-évaluation, piège décrit dans divers travaux de recherche (Allal & Michel, 1993 ; Allal, 1999 ; Paquay, 1998). Ce piège résulterait d'une hétéro-évaluation intériorisée, du type : « *Je dois m'évaluer comme il m'évaluerait !* », détournant l'auto-évaluation de sa visée d'autonomie du sujet. Une analyse des rôles respectifs des acteurs est nécessaire afin de dépasser l'éventuelle communication paradoxale dans laquelle se situe l'auto-évaluation. Cette communication paradoxale, engendrée, souvent de manière inconsciente, par 'l'invitation' non négociée à s'auto-évaluer, place le sujet dans une situation d'ambiguïté, voire de contradiction. Devant répondre à une injonction paradoxale (Bateson, 1972 ; Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 1972), du type : « *Jugez-vous comme je vous jugerais !* », le sujet qui se sent piégé, piégera en retour l'initiateur du processus d'auto-évaluation. Plusieurs injonctions paradoxales peuvent être présentes lors de démarches d'auto-évaluation. Elles pourraient être traduites par ces quelques paraphrases : « *Sois spontané ! Sois toi-même ! Ne fais pas attention à moi !...* ». Injonctions paradoxales, du fait que ces énoncés transmettent des messages contradictoires, plaçant le sujet à qui ils s'adressent, dans une situation inconfortable, n'amenant aucune bonne réponse. Or, une 'auto-évaluation authentique' (Tardif, 1998 ; Wiggins, 1989) demande une prise de position délibérée du sujet, s'autorisant le risque de s'éloigner de ce que l'observateur dirait à sa place. Dès lors, une telle auto-évaluation ne peut résulter de l'obligation à s'auto-évaluer et/ou de la conformité aux attentes de l'autre. Au : « *Jugez-vous comme je vous jugerais !* », s'ajoute alors le : « *Jugez-vous cependant en toute indépendance d'esprit, et pas pour me faire plaisir, ou esquiver tout désaccord avec moi !* ».

Dérive présente du côté du formateur...

Circonvenir l'apprenant à ses attentes pour éviter d'être confronté à la liberté de l'autre qui m'échappe.

L'implication de l'apprenant ne peut se réaliser sans changer le rapport pédagogique visant l'autonomie du sujet, rapport qui, actuellement, ne permet souvent pas d'atteindre cette finalité. Le paradoxe qui mine, ou tout au moins qui guette tout processus d'auto-évaluation, c'est le risque de circonvenir le sujet apprenant aux attentes de l'observateur. Meirieu (1996, 1999) relève d'ailleurs fort bien cette constante de désirer construire un être à son image, ni trop semblable, ni trop différent, souvent inconscient que son effort de fabrication est voué à l'échec, face à la résistance de

l'autre, différent, non conforme. Dans un tel rapport pédagogique, le formateur n'engendre-t-il pas, inévitablement, les injonctions paradoxales décrites précédemment ?

Le désir de conformité s'alimente du spectre de la non-compétence dans des situations imprévues, non maîtrisées. Cette peur canalise ce voyage interactif qu'est le processus d'enseignement-apprentissage, n'accordant pas au sujet la possibilité de sortir des chemins balisés. Si danger il peut y avoir à skier hors-piste, dans l'apprentissage scolaire, cette témérité autorisée octroie pourtant une place de choix à la motivation et au sens qui donnent accès au désir d'apprendre. Toutefois, quoi de plus angoissant que d'accompagner l'apprenant justement là où l'on peut se révéler peu, voire non compétent. Vision effrayante lorsque le formé s'auto-évalue en conduisant son formateur sur un sentier que ce dernier connaît mal. Situation néanmoins improbable, du fait qu'en règle générale le guide de la démarche d'auto-évaluation s'arrange pour que ce cas de figure ne puisse pas avoir lieu, se confortant dans l'illusoire maîtrise de la situation.

Prévenir les dérives...

Allier auto-évaluation, éducation émancipatrice du sujet et respect de l'altérité de l'apprenant semble la seule façon de quitter les dérives décrites précédemment.

L'auto-évaluation exige l'implication du sujet dans son apprentissage. Le formé prend ainsi conscience de la nécessité de s'auto-évaluer pour apprendre, et de la difficulté de le faire. Le motiver à s'auto-évaluer, c'est lui démontrer que cette démarche ne peut lui être que bénéfique, étant acteur de son apprentissage et maître de sa progression. Ce processus requiert la compréhension, par l'apprenant, du sens qu'il y a à s'auto-évaluer, sens souvent occulté ou biaisé par les enjeux relationnels soulignés précédemment. Or, le sens discuté et questionné permet de situer l'auto-évaluation dans une visée de formation authentique, défiant la méfiance dont elle est souvent l'objet par son exposition à d'éventuels dangers identitaires. La compréhension du sens de l'auto-évaluation permet la progression de chaque personne, impliquée dans la situation, vers un apprentissage signifiant. Dans cette visée, il n'est pas vain de rappeler que ce processus ne saurait avoir lieu en dehors d'une logique de différenciation, intégrée dans le quotidien et respectant les différences de rythme, au travers d'une variété de moyens d'enseignement-apprentissage-évaluation. Hors de cette philosophie de l'apprentissage individualisé, l'apprenant comprend très rapidement que le mouvement d'auto-évaluation n'est que simulacre, donc qu'il n'en récoltera aucun bénéfice. La différenciation requiert l'acceptation de la différence, non quant aux objectifs-noyaux d'apprentissages, qui devraient être les mêmes pour tous, mais quant au respect de l'identité de l'apprenant tendant à l'autonomie. Seule cette position permet de déjouer les injonctions paradoxales, antérieurement citées, qui enferment le formateur dans un savoir-être allant à contresens d'une démarche d'auto-évaluation aboutie. « L'auto-évaluation se développe grâce à un apprentissage impulsé par un observateur qui accorde au sujet une part suffisante de liberté afin que ce dernier puisse poser un regard critique sur lui-même. » (Pillonel & Rouiller, 2001, 32). Développer, chez l'apprenant, une capacité d'auto-évaluation en actes, et lui accorder une véritable autonomie dans son projet professionnel, c'est le reconnaître comme sujet pensant.

Annexe 19

Curriculum vitae

Nom	ROUILLER
Prénom	<u>Jean</u> Henri
Date et lieu de naissance	3 décembre 1964, à Riaz (canton de Fribourg)
Origine et nationalité	Sommentier, commune de Vuisternens-devant-Romont, (canton de Fribourg) Suisse
Etat civil	Célibataire
Domicile	Ruelle de l'Aurore 16, CH-1632 Riaz
Adresse professionnelle	Université de Fribourg Département des sciences de l'éducation Formation des enseignants et enseignantes Rue P.-A. de Faucigny 2, CH-1700 Fribourg
Téléphone	Privé : +41 (0) 26 913 12 92 Professionnel : +41 (0) 26 300 76 02 Mobile : +41 (0) 79 432 34 92
Fax	Professionnel : +41 (0) 300 97 48
Courriel	jean.rouiller@unifr.ch
Formation scolaire et professionnelle	Ecole enfantine à Bulle (canton de Fribourg), 1 an, 1970-1971 Ecole primaire à Bulle (canton de Fribourg), 6 ans, 1971-1977 Ecole secondaire à Bulle (canton de Fribourg), 3 ans, 1977-1980 Ecole normale d'instituteurs à Fribourg, 5 ans, 1980-1985 Université de Fribourg, Faculté des lettres, 6 ans, 1988-1994 Institut de pédagogie : Branche principale : pédagogie générale, expérimentale et appliquée 1 ^{ère} branche secondaire : psychologie générale et pédagogique 2 ^{ème} branche secondaire : géographie Service de formation des maîtres : 1 ^{ère} branche d'enseignement : pédagogie / psychologie 2 ^{ème} branche d'enseignement : géographie
Diplômes	Certificat de fin d'études secondaires, 1980 Diplôme d'enseignement primaire, 1985 Licence ès Lettres, 1993 Diplôme de maître de gymnase, 1994

Activités professionnelles

- Enseignant primaire à Riaz (canton de Fribourg), de 1985 à 1988
- Divers remplacements dans les classes primaires, secondaires inférieures et supérieures (canton de Fribourg), de 1988 à 1993
- Maître de classe de développement itinérant (MCDI), arrondissement de la Gruyère (canton de Fribourg), de 1990 à 1993
- Sous-assistant à l'Institut de pédagogie de l'université de Fribourg, de 1990 à 1991
- Enseignant de français à l'Institut « *La Gruyère* », collège international (Gruyères, canton de Fribourg), de 1993 à 1994
- Enseignant de français et de géographie au Cycle d'orientation de la Gruyère (Bulle, canton de Fribourg), de 1992 à 1994
- Enseignant de pédagogie, de psychologie et de didactique à l'Ecole normale I de Fribourg, de 1994 à 1997
- Membre du jury des examens de l'ENI en tant qu'expert pour la pédagogie, la didactique générale et les didactiques disciplinaires (théorie de l'enseignement), de 1998 à 2003
- Lecteur en didactique au Département des sciences de l'éducation de l'université de Fribourg, depuis 1997
- Collaborateur scientifique, membre de l'équipe de suivi-supervision au sein du DAF (dispositif fribourgeois d'accompagnement des écoles des degrés préscolaires et primaires en projets d'établissements) (canton de Fribourg), depuis 2000

Activités scientifiques (depuis 1998)

- Membre de la commission fribourgeoise pour l'évaluation dans la scolarité francophone, depuis 1998
- Chargé de mission dans la commission : « *Travaux préparatoires du plan d'études : mise en œuvre de la future Haute école pédagogique de Fribourg (HEP-FR).* », de 1999 à 2000
- Membre du conseil d'administration de l'ADMEE-Europe (association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation), de 1999 à 2004
- Membre associé de LIFE (laboratoire innovation-formation-éducation), groupe de recherche, de réflexion et d'intervention, Université de Genève (FPSE), depuis 2001

- Conférences dans le cadre de la formation des formateurs d'enseignants RFP (groupe des responsables romands et tessinois de la formation pédagogique des maîtres de l'enseignement secondaire).
Thème : *Le journal de bord : un dispositif de formation professionnelle favorisant la prise de conscience et la transformation de l'habitus.*
(Genève, 19 & 26 avril 1999)
- Conférence dans le cadre de la journée pédagogique à l'intention des enseignants du collège de la rue des Alpes à Bienne (canton de Berne).
Thème : *Les enjeux de l'évaluation.*
(Bienne, 1 septembre 2000)
- Communication au congrès 2000 de la SSRE (société suisse pour la recherche en éducation).
Thème : *Recherche en sciences de l'éducation et formation des enseignants : quelles tensions, quelles synergies ?*
(Genève, 20-22 septembre 2000)
- Membre du conseil scientifique du colloque international de l'ADMEE-Europe à Aix-en-Provence.
(Aix-en-Provence, 11-13 janvier 2001)
- Animation d'un atelier et communication au 14^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe.
Thème : *Les interactions entre formation et évaluation : acteurs, outils, politiques et projets.*
(Aix-en-Provence, 11-13 janvier 2001)
- Conférence de synthèse de la journée pédagogique de l'ENI (école normale de Fribourg).
Thème : *Le portfolio, quelles perspectives pour un projet de formation ou de réorientation ?*
(Fribourg, 31 janvier 2001)
- Invité à collaborer au symposium REF 2001 (rencontres du réseau international de chercheurs francophones en éducation).
Thème : *Les contributions de la recherche et de la consultation en éducation dans l'accompagnement des décideurs des innovations dans les systèmes éducatifs.*
Présentation d'un texte en collaboration avec Marlyse Pillonel du centre de recherche de l'EPS (école du personnel soignant de Fribourg).
(Montréal, 10-12 avril 2001)
- Co-organisateur de la journée d'étude de la section suisse de l'ADMEE-Europe à Lausanne.
Thème : *Constructivismes : quelle place pour l'évaluation ?*
(Lausanne, 12 octobre 2001)

- Membre du groupe Forum (groupe de travail associé à l'élaboration du plan d'études cadre romand : PECARO), de 2002 à 2003
- Conférence dans le cadre du Mini-colloque :
« *Evaluation formative et auto-évaluation.* », organisé par le Département des sciences de l'éducation de l'université de Neuchâtel.
Thème : *Conceptions et pratiques de l'auto-évaluation dans deux 'métiers de l'humain' : les soins infirmiers et l'enseignement primaire.*
(Neuchâtel, 22 mars 2002)
- Président de séance à la journée d'étude de la section française de l'ADMEE-Europe à l'université de Grenoble.
Thème : *Analyse du travail / didactique professionnelle et évaluation.*
(Grenoble, 17 & 18 avril 2002)
- Conférence au séminaire de recherche en sciences de l'éducation de l'université de Neuchâtel, placé sous la direction du Prof. P. Marc.
Thème : *La méthodologie de recherche qualitative en sciences humaines. Aspects méthodologiques dans le cadre d'une recherche en cours : entretiens exploratoires et Q-sort.*
(Neuchâtel, 16 mai 2002)
- Membre du conseil scientifique du colloque international de l'ADMEE-Europe à Lausanne.
(Lausanne, 5-7 septembre 2002)
- Animation d'un atelier et communication au 15^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe et Congrès annuel de la SSRE.
Thème : *La qualité dans la formation et l'enseignement : comment la définir, comment l'évaluer ?*
(Lausanne, 5-7 septembre 2002)
- Planification et animation d'un cours-séminaire de formation continue à l'intention des praticiens-formateurs de la Haute école pédagogique de Fribourg (HEP-FR).
Thème : *Liens théorie-pratique.*
(Fribourg, 14 & 15 octobre 2002)
- Conférence à la HEP-FR.
Thème : *De la place et du rôle du laboratoire didactique dans la formation en enseignement.*
(Fribourg, 19 février 2003)
- Organisateur de la première Rencontre de l'ADMEE-Europe (section suisse) au château d'Yverdon (Musée Pestalozzi).
Thème : *La note à la clé d'un système culturel ?*
(Yverdon, canton de Vaud, 12 juin 2003)

- Membre du conseil scientifique du colloque international de l'ADMEE-Europe à Liège.
(Liège, 4-6 septembre 2003)
- Participation à un symposium : reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (3 septembre 2003) et animation d'un atelier au 16^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe.
Thème : *Evaluation : entre efficacité et équité.*
(Liège, 4-6 septembre 2003)
- Invité à collaborer au symposium REF 2003 à Genève (rencontres du réseau international de chercheurs francophones en éducation).
Thématique générale : *Savoirs issus de la recherche, savoirs issus de l'expérience : complémentarité ou conflit?*
Participation au Symposium 10 : « *Construction, diffusion et valorisation des savoirs d'innovation.* ». Présentation d'un texte en collaboration avec Marlyse Pillonel du centre de recherche de l'EPS (école du personnel soignant de Fribourg).
(Genève, 18 & 19 septembre 2003)
- Invité à prendre part à la table ronde d'un des 5 colloques faisant suite au REF 2003 : « *Conception, négociation, pilotage et évaluation des innovations dans les systèmes éducatifs.* ».
(Genève, 20 septembre 2003)
- Co-organisateur des Rencontres de l'ADMEE-Europe (section suisse) au château de La Tour-de-Peilz (Musée du Jeu) et à Genève (Ecole Active de Malagnou).
Thèmes : *L'évaluation dans la pédagogie du projet & A propos de l'évaluation des compétences sociales à l'école.*
(La Tour-de-Peilz, canton de Vaud, 4 novembre 2003 & Genève, 19 janvier 2004)
- Intervenant dans la formation 'did@cTIC' (Filière postdiplôme en enseignement supérieur et technologies de l'éducation) mise sur pied par le Centre de didactique universitaire et nouvelles technologies en enseignement de l'université de Fribourg, et organisée par les universités de Berne, Neuchâtel et Fribourg en collaboration avec le Service de la formation continue de l'université de Fribourg.
Module à option IX : « *Analyse et évaluation de sa pratique professionnelle.* ».
(Fribourg, 13 février & 9 juin 2004 ; avec activité à distance)
Module de base C : « *Développement professionnel et gestion du travail académique.* ».
(Fribourg, 12 & 14 octobre 2004, 3 mars & 26 avril 2005)

- Organisateur et co-animateur d'un laboratoire didactique à l'université de Fribourg.
Thème : *L'auto-évaluation en formation professionnelle : entre auto-contrôle et auto-questionnement.*
(Fribourg, 1 mars 2004 & 28 janvier 2005)
- Organisateur et co-animateur de la journée d'étude de la section suisse de l'ADMEE-Europe à l'université de Fribourg.
Thème : *Le portfolio dans la formation en enseignement : mise à l'épreuve de vos représentations.*
(Fribourg, 5 mars 2004)
- Participation au pré-colloque (Réseau RVAE), animation d'un atelier et président de séance au 17^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe.
Thème : *L'évaluation des compétences : entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (RVAE).*
(Lisbonne, 17-20 novembre 2004)
- Animation d'un séminaire à l'université de Neuchâtel.
Thème : *L'évaluation scolaire.*
(Neuchâtel, 28 avril 2005)

Formation continue (depuis 1997)

- Cours romand et tessinois RFP cycle IX, 1995-1997, formation initiale des formateurs de maîtres de l'enseignement secondaire. (8 séminaires de 3 jours)
- Participation au cours : « *Le savoir en construction : pour une théorie de l'apprentissage.* », dispensé par le Prof. Britt-Mari Barth de l'Institut supérieur de pédagogie de Paris.
(Fribourg, 2-4 juillet 1997 & du 30 juin au 2 juillet 1998)
- Participation au 11^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe (association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation).
Thème : *L'évaluation dans le processus d'orientation, démarches pour des projets de formation.*
(Tramelan, canton du Jura, 22-24 septembre 1997)
- Participation au 2^{ème} colloque international :
« *Recherche(s) et formation des enseignants.* ».
(Grenoble, 5-7 février 1998)
- Participation au colloque en l'honneur du sociologue Walo Hutmacher.
Thème : *Expertises et décisions dans les politiques de l'enseignement.*
(Genève, 19 & 20 février 1998)

- Participation au cours romand de formation continue à la recherche.
Thème : *Enseignement et recherche pédagogique.*
(Chaumont, canton de Neuchâtel, 6 & 7 mars 1998)
- Participation au séminaire : « *Didactique générale et didactique des disciplines.* ».
Thème : *Développer des environnements puissants d'apprentissage : vers une intégration de la didactique générale et de la didactique des disciplines*, dispensé par le Prof. Erik De Corte de l'université de Leuven.
(Fribourg, 23-26 mars 1998)
- Participation au 12^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe.
Thème : *L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage.*
(Mons, 9-11 septembre 1998)
- Participation au forum : « *Journée des écoles en innovation et en réflexion.* ».
(Meyrin, canton de Genève, 21 octobre 1998)
- Participation aux activités du Programme doctoral romand en sciences de l'éducation, réunissant les universités de Berne, Fribourg, Genève, Lausanne & Neuchâtel : apport des méthodes de différentes sciences sociales et humaines à la recherche en sciences de l'éducation (avec l'appui du FNRS) (de 1999 à 2002) & à l'Ecole doctorale en sciences de l'éducation (depuis 2002)
- Participation au séminaire romand de formation à l'entretien d'explicitation.
(Genève, 13 & 14 janvier 1999, 15 & 16 mars 1999, 5-8 mai 1999)
- Participation au 13^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe.
Thème : *L'évaluation des politiques d'éducation.*
(Dijon, 15-17 septembre 1999)
- Participation au cours-séminaire romand de formation à la pédagogie de la médiation.
(Genève, 15-19 novembre 1999)
- Participation au séminaire romand de troisième cycle (CUSO) : « *Ecole-Familles.* ».
(Château-d'Oex, canton de Vaud, 10-14 janvier 2000)
- Participation à la 5^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation.
Thème : *Débats sur les recherches et les innovations.*
(Paris, 12-15 avril 2000)
- Participation au colloque de la SSRE.
Thème : *La formation des enseignants primaires : histoire et réformes actuelles.*
(Sierre, canton du Valais, 18 & 19 mai 2000)

- Participation à la journée de recherche-formation sur l'organisation du travail dans les cycles d'apprentissage pluriannuels, organisé par LIFE.
(Genève, 27 mai 2000)
- Participation au 14^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe.
Thème : *Les interactions entre formation et évaluation : acteurs, outils, politiques et projets.*
(Aix-en-Provence, 11-13 janvier 2001)
- Participation au cours-séminaire romand de formation à la conduite d'entretiens.
(Lausanne, 30 avril-2 mai 2001)
- Participation au séminaire romand de troisième cycle (CUSO) : « *Analyse du travail et formation professionnelle.* ».
(Veysonnaz, canton du Valais, 10-12 octobre 2001)
- Participation au colloque organisé par le Département des sciences de l'éducation de l'université de Provence (Aix-Marseille).
Thème : *Culture d'entreprise, culture d'évaluation, culture professionnelle.*
(Lambesc, 31 mai & 1 juin 2002)
- Participation au 15^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe et Congrès annuel de la SSRE.
Thème : *La qualité dans la formation et l'enseignement : comment la définir, comment l'évaluer ?*
(Lausanne, 5-7 septembre 2002)
- Participation au colloque 2002 de la commission pédagogique PECARO (plan d'études cadre romand).
Thème : *La définition d'objectifs prioritaires d'apprentissages et d'attentes de cycles.*
(Lausanne, 27 septembre 2002)
- Participation à la journée scientifique en hommage au Prof. Michael Huberman, organisée par l'université de Genève (FPSE).
Thème : *Transformer l'Ecole. Regards multiples.*
(Genève, 18 octobre 2002)
- Participation aux journées de formation des équipes de certification des établissements scolaires en projet, placées sous la responsabilité d'Anton Strittmatter.
(Fribourg, 23 janvier, 27 février & 19 mars 2003)
- Participation au colloque organisé par le Département des sciences de l'éducation de l'université de Provence (Aix-Marseille).
Thème : *Evaluer les acquis professionnels.*
(Lambesc, 20 & 21 juin 2003)

- Participation au 16^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe.
Thème : *Evaluation : entre efficacité et équité.*
(Liège, 4-6 septembre 2003)
- Participation au 40^{ème} congrès annuel de la SER (société d'éducation romande).
Thème : *Enseignant, quel horizon ?*
(Neuchâtel, 22 novembre 2003)
- Participation à la journée d'étude de la section française de l'ADMEE-Europe à l'IUFM de Grenoble.
Thème : *Evaluation des compétences professionnelles des formateurs et des enseignants : quelles finalités, quelles méthodologies ?*
(Grenoble, 14 janvier 2004)
- Participation au 17^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe.
Thème : *L'évaluation des compétences : entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience.*
(Lisbonne, 18-20 novembre 2004)

Déclaration sur l'honneur

J'atteste que ce travail de thèse est une œuvre personnelle, composée sans concours extérieur non autorisé, qui n'a pas été présentée devant une autre Faculté universitaire.

Etablie à Riaz, le 10 janvier 2005

Travaux accomplis et intérêts de recherche³¹

M'inscrivant au cœur du champ d'étude en évaluation, je mets ici en lumière l'histoire de mon questionnement, au travers de mes différents travaux de recherche. L'évaluation, en tant qu'objet d'étude, ne peut être traitée en tant que telle ; elle se réfère à différents modèles sur lesquels je me suis appuyé tout au long de mon itinéraire de recherche.

Il y a une dizaine d'années, j'ai mené diverses études partant d'une approche docimologique, dont le but était d'appréhender les concepts de fidélité³² et de validité³³ des instruments d'évaluation. Dans ces travaux, j'ai été confronté aux différences

³¹ Les thématiques des travaux des auteurs cités dans cette section sont indiquées, à titre informatif, pour que le lecteur puisse comprendre ce qui, dans mon parcours de recherche, a orienté mon questionnement en matière d'évaluation. Ces travaux ne font pas l'objet ici d'un développement, du fait qu'elles composent uniquement le point d'appui de mon parcours professionnel et de mes intérêts principaux de recherche.

³² La fidélité est une des qualités d'un instrument de mesure. Elle exprime la propriété qu'a cet instrument de produire des résultats semblables chaque fois qu'il est administré à des sujets équivalents, placés dans des conditions similaires.

³³ La validité définit, tout comme la fidélité, une qualité d'un instrument de mesure. Elle exprime le fait que l'instrument 'mesure' réellement ce qu'il prétend 'mesurer'. En fait, la notion de validité concerne moins l'instrument lui-même que les inférences qui seront faites à partir de son utilisation.

d'appréciations entre correcteurs. Ces disparités m'ont amené à centrer mon attention sur les biais de l'évaluation mis en évidence, dans les années 1970, par les travaux de chercheurs, tels Bonniol, Caverni et Noizet (1972). Après avoir approfondi l'approche docimologique, notamment par l'étude des travaux de Piéron (1963) et Cardinet (1986), j'ai réalisé une lecture critique des travaux d'auteurs, tels Bloom (1979), De Landsheere (1975), ou encore Huberman (1988), traitant d'une approche de l'évaluation centrée sur les objectifs et développant le concept de 'pédagogie de maîtrise'³⁴.

Par la suite, ma recherche a porté sur les représentations de l'échec scolaire de préadolescents en fin de scolarité primaire (Maradan (Pillonel) & Rouiller, 1990). Dans un souci de compréhension des attitudes attributives des causes de l'échec scolaire par les élèves, et de leur influence sur l'estime et le concept de soi, avec le concours de Marlyse Pillonel, nous avons mis au point un questionnaire, permettant de mettre en évidence des différences selon l'âge et le niveau de réussite des enfants interrogés. Ce travail démontre l'importance du concept d'identité, lequel oriente la problématique de l'évaluation dans une approche socio-constructiviste.

Avec ma collègue Marlyse Pillonel, nous avons circonscrit une thématique commune de recherche pour l'élaboration de nos mémoires respectifs de licence, thématique portant sur le développement de l'évaluation formative, par la mise en œuvre d'un nouveau carnet certificatif pour la scolarité primaire. L'étude de Marlyse Pillonel traitait de la mise en place du changement³⁵ (Maradan (Pillonel), 1993). La recherche que j'ai conduite se centrait sur la mise en pratique de ce changement³⁶. Dans

³⁴ Initiée par Carroll (1963), la pédagogie de maîtrise part du postulat que l'aptitude se définit par le temps nécessaire à un apprenant pour maîtriser une tâche scolaire, le 90 % des élèves pouvant apprendre ce qui est enseigné à l'école, pour autant que leur soit accordé un temps suffisant. Posés par Bloom (1979), les principes à mettre en œuvre, pour développer ce type de pédagogie, reposent sur une définition claire et opérationnelle des objectifs à atteindre et de leurs critères de réussite, sur une maîtrise des prérequis nécessaires à l'apprentissage envisagé, sur une vérification au terme de l'enseignement des acquis en fonction des objectifs poursuivis, sur une identification des élèves qui n'ont pas atteint le niveau de maîtrise prévu, et sur un recours à des remédiations ciblées, afin que chaque apprenant se présente au début de la leçon suivante sans handicap. Chaque élève devant avoir l'opportunité de progresser à son rythme, la pédagogie de maîtrise insiste sur la mise en place d'une organisation adéquate de l'environnement pédagogique et sur la mise en œuvre d'une évaluation formative des produits des apprentissages réalisés. Agissant sur l'environnement éducatif et identifiant les procédures de remédiations, la pédagogie de maîtrise se situe au cœur d'un contexte behavioriste de l'apprentissage. Elle se fonde sur une vision cybernétique de l'évaluation, centrée sur le feed-back et la remédiation, privilégiant le retour de l'effet sur la cause, et sur une définition morcelée des objectifs d'enseignement-apprentissage décrits en termes de comportements observables.

³⁵ La problématique de cette recherche se rapporte aux éléments déterminant l'intégration d'un changement pédagogique. L'étude démontre l'importance de développer les perspectives techniques, politiques et culturelles, en lien avec le changement désiré. L'analyse porte sur les éléments émanant d'une approche rationnelle, stratégique et culturelle, mettant en évidence les liens indissociables entre ces trois perspectives. L'auteure a approfondi des lectures se référant au domaine de l'évaluation, étant donné que le changement pédagogique analysé concerne ce champ d'étude, à savoir une évaluation certificative critériée, la mise en place d'une évaluation formative et d'une pédagogie différenciée, dans le but de pallier aux échecs scolaires. Des écrits sociologiques ont également guidé la recherche, permettant l'analyse de la part du social intervenant dans l'intégration du changement.

³⁶ Le sujet et la problématique de ce travail concernent un double aspect : d'une part, la lutte contre l'échec scolaire, par le biais de l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants, et, d'autre part, le lien entre théorie et pratique, ou, en d'autres termes, les processus permettant d'acheminer les données de la recherche vers la pratique. Dans ce travail, j'examine les répercussions de l'introduction du nouveau carnet scolaire fribourgeois dans les classes primaires. L'analyse porte sur les rôles et les fonctions des principaux protagonistes de cette innovation. Le travail met en évidence la manière dont les enseignants et les parents ont construit le changement, et examine les éléments qui ont ou non permis une influence sur les attitudes de ceux-ci. Je tente de faire le lien entre, d'une part, plusieurs courants

cette perspective, je me plaçais résolument dans une approche systémique³⁷ de l'évaluation scolaire (Rouiller, 1993).

A l'image de la plupart des études actuelles en sciences sociales, les recherches concernant l'évaluation scolaire supportent l'influence des courants socio-constructiviste et cognitiviste de l'apprentissage. La rationalité instrumentale de l'approche docimologique et de l'approche centrée sur les objectifs présente, aujourd'hui, des limites face à la complexification du champ d'investigation qui inclut désormais l'ensemble des partenaires de l'éducation (élèves, parents, enseignants, responsables administratifs et pédagogiques...) s'inscrivant dans un contexte social à prendre en considération. On assiste alors à l'explosion des perspectives de recherches dans le domaine de l'évaluation, avec l'émergence d'une dimension psychosociale, dont les travaux de Bourdieu et Passeron (1970), tout comme ceux de Perrenoud (1984), se sont fait l'écho. La mise en évidence de l'inégalité des traitements dans le système scolaire a opéré un renversement dans l'appréhension de l'évaluation, notamment par la prise en compte de sa dimension sociologique. Dans un écrit sur les modèles de l'évaluation, Vial (1999b) résume bien cette évolution du concept de l'évaluation.

Depuis 50 ans on assiste à un élargissement de l'évaluation : de la norme à la règle, du mécanique au vivant jusqu'à l'humain ; de l'expérimental jusqu'à la clinique ; de l'extérieur objectif à la prise en considération du travail interne des sujets, jusqu'à l'organisation des interrelations subjectives ; de la régularisation pour la conformité au programme jusqu'à l'exploitation des divergences apportées par la régulation ; de la norme sélective en passant par la prescription jusqu'à la négociation et la coopération dans le projet (Vial, 1999b, 24).

Suivant cette mutation, dans sa conception initiale, issue d'une optique behavioriste de l'apprentissage avec une conception cybernétique³⁸ du sujet, l'évaluation formative consistait à apporter une aide ciblée à l'apprenant, la planification et la mise en œuvre d'un dispositif de remédiation revenant à l'enseignant. Dans une conception plus récente, dérivée d'une optique socio-constructiviste de l'apprentissage, l'évaluation formative exerce une fonction de régulation, au sens dynamique et systémiste du concept. Cette régulation de l'apprentissage résulte d'une négociation co-construite entre enseignant et enseigné. L'implication active de l'apprenant a pour but de développer chez lui des conduites réfléchies et autonomes d'apprentissages, au travers de l'interaction sociale. L'auto-évaluation demandée constitue la pièce maîtresse du dispositif pédagogique privilégiant un processus d'évaluation formatrice³⁹ interactive, au sein duquel l'auto-évaluation devient un objet d'apprentissage.

théoriques ayant abouti à l'approche actuelle de la problématique de l'évaluation formative et de la pédagogie différenciée, et, d'autre part, les réflexions psychopédagogiques concernant les tentatives de dépassement de l'échec scolaire. L'étude s'inspire des travaux d'auteurs appartenant à la communauté scientifique de recherche francophone traitant la problématique de l'évaluation formative et de la régulation des apprentissages. Par ailleurs, j'établis une synthèse des travaux de divers chercheurs qui ont contribué au développement des méthodes actives et à une nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage. Cette synthèse s'appuie sur des travaux menés dans le cadre de diverses recherches-action.

³⁷ Dans une approche systémique, centrée sur les processus, l'évaluation est considérée dans ses rapports à d'autres systèmes avec lesquels elle 'fait système', dans un flux d'échanges environnementaux.

³⁸ La conception cybernétique du sujet apprenant prend en compte ses rapports à l'environnement, non pas de façon systémique, mais sous l'angle du contrôle des 'inputs' et 'outputs', tel un automate.

³⁹ Développée par Nunziati (1990), l'évaluation formatrice désigne une forme particulière et extrême de l'évaluation formative. Elle s'appuie sur l'appropriation par les apprenants des critères d'évaluation, l'autogestion des erreurs et la maîtrise des processus d'anticipation et de planification de l'action.

Annexe 20

Liste des publications

Textes dans des revues scientifiques

- Rouiller, J. (2003). L'auto-évaluation d'un projet d'établissement : une professionnalisation d'un acteur collectif, *Questions vives*, 1(2), 67-82.
- Rouiller, J., & Pillonel, M. (2004). Selbstevaluation von Schulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit, *Journal für Schulentwicklung : Evaluation zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, 1, 54-59.
- Rouiller, J., & Pillonel, M. (2004). Conceptions des pratiques d'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans le suivi des stages professionnels, *Mesure et Evaluation en Education*, 27(2), 49-68.
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2000). Conceptions et pratiques de l'auto-évaluation des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, *Mesure et Evaluation en Education*, 23(2-3), 1-20.

Textes dans des ouvrages pédagogiques

- Rouiller, J. (2004). A auto-avaliação de um projecto de escola : uma profissionalização de um actor colectivo. In M. P. Alves e E. A. Machado (org.), *Os Sentidos da Escola : contributos da avaliação*. Porto : Porto Editora.
(traduction en portugais de : Rouiller, J. (2003). L'auto-évaluation d'un projet d'établissement : une professionnalisation d'un acteur collectif, *Questions vives*, 1(2), 67-82.)
- Rouiller, J., & Pillonel, M. (2006). Un dispositif d'accompagnement de projets d'établissements : quels impacts sur la génération de savoirs d'innovation ? Dans M. Gather Thurler (éd.), *Construction, diffusion et valorisation des savoirs d'innovation*. (à paraître)
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2004). Consultance et formation : analyse d'un accompagnement de projets d'établissements. Dans G. Pelletier (éd.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, chap. 7, 189-210. Paris : L'Harmattan.

Autres ouvrages

- Rouiller, J. (1989a). *Aube d'une aurore*. Bulle : Recueil de poèmes, édité à compte d'auteur.
- Rouiller, J. (1989b). *Peur d'un jour au lendemain d'hier*. Recueil de poèmes, non publié (68 p.).
- Rouiller, J. (1997). Définition des objectifs d'enseignement-apprentissage. Dans S. Baeriswyl (éd.), *Guide méthodologique Histoire 5P-6P. De siècle en siècle : Des Hommes au quotidien*. Granges-Paccot : Office cantonal du matériel scolaire (canton de Fribourg).

Labudda, C., & Rouiller, J. (1995). *Reflets de vie*. Photographies et poèmes, non publié, (60 p.).

Articles dans des revues pédagogiques

Rouiller, J. (1997). Et s'il était permis de rêver encore à une pédagogie 'active' !, *Educateur*, 12, 61.

Rouiller, J. (1998a). Du maître 'transmetteur de savoirs' à l'enseignant 'susciteur d'apprentissages', il y a peut-être un deuil identitaire difficile à faire, *Educateur*, 5, 4-6.

Rouiller, J. (1998b). De la lente érosion des degrés scolaires à l'émergence des cycles d'apprentissage, il y a une réflexion fondamentale dont l'économie s'avérerait dangereuse, si ce n'est fautive !, *Educateur*, 11, 24-26.

Rouiller, J. (2000a). De la place et du rôle attribués au laboratoire didactique dans la formation initiale des enseignants, *Educateur*, 1, 30.

Rouiller, J. (2000b). Quels liens établir entre recherche et atelier didactique-pédagogique ?, *Educateur*, 2, 38.

Rouiller, J. (2001a). Chercheurs en sciences de l'éducation et formateurs d'enseignants : un dialogue difficile mais prometteur ! Réflexion sur les statuts et les rôles réciproques dans une visée de 'recherche collaborative', *Educateur*, 8, 22-25.

Rouiller, J. (2001b). Constructivismes : quelle place pour l'évaluation ?, *Educateur*, 13, 22-24.

Rouiller, J. (2001c). Le projet d'établissement : une réponse aux enjeux de l'école, *Educateur*, 14, 28-29.

Rouiller, J., & Pillonel, M. (2003). Auto-évaluation de l'établissement scolaire : un apport essentiel dans une démarche qualité, *Educateur*, 12, 28-31.

Pillonel, M., & Rouiller, J. (2001a). L'auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale, *Educateur*, n° spécial 2000, 15, 30-32.

Pillonel, M., & Rouiller, J. (2001b). Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant, *Cahiers pédagogiques*, 393, avril (diffusé sur le site Web : www.cahiers-pedagogiques.com).

Pillonel, M., & Rouiller, J. (2002). Auto-évaluation et autonomie de l'apprenant, *Résonances*, 7, 28-31.

Articles dans des journaux

Rouiller, J. (n.d.). Gloriettes pour quels jeux ?, *Journal La Gruyère*.

Rouiller, J. (1992). Musique sacrée à l'honneur, *Journal La Gruyère*, 14 janvier.

Rouiller, J. (1998). Une pédagogie active, *Journal La Gruyère*, 31 mars.

Textes non publiés

Rouiller, J. (1991). *Bande dessinée et enseignement*. Travail de séminaire inédit (30 p.). Université de Fribourg, Faculté des Lettres.

- Rouiller, J. (1993). *De l'évaluation formative à l'observation formatrice dans une visée de pédagogie différenciée interactive. Analyse qualitative des nouvelles pratiques pédagogiques engendrées par le certificat d'études primaires fribourgeois de septembre 1990*. Mémoire de licence inédit (236 p.). Université de Fribourg, Faculté des Lettres.
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (1990). *Démarche méthodologique pour l'établissement d'un questionnaire sur la représentation de l'échec scolaire*. Recherche effectuée auprès d'enfants âgés de 10 à 13 ans des classes de 4^{ème} et 6^{ème} des degrés primaires fribourgeois. Travail de séminaire inédit (146 p.). Université de Fribourg, Faculté des Lettres.
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2000). *Qui piège Qui ? ou le paradoxe de l'injonction à l'autoévaluation en formation initiale*. Document inédit (6 p.), Université de Fribourg, Faculté des Lettres.

Textes de communications (actes de congrès et colloques)

- Rouiller, J. (2000). Chercheurs en sciences de l'éducation et formateurs d'enseignants : un dialogue difficile mais prometteur ! Réflexion sur les statuts et les rôles réciproques dans une visée de 'recherche collaborative'. Texte d'une communication dans le cadre du congrès 2000 de la SSRE (société suisse pour la recherche en éducation), *Les sciences de l'éducation : histoire, état des lieux, perspectives*. Titre de l'atelier : Recherches en sciences de l'éducation et formation d'enseignants : quelles tensions, quelles synergies ?. Genève, 20-22 septembre (7 p.), [CD-ROM].
- Rouiller, J., & Pillonel, M. (2002). Auto-évaluation de l'établissement scolaire : un apport essentiel dans une démarche qualité. Texte d'une communication dans le cadre du 15^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe (association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation), *La qualité dans la formation et l'enseignement, comment la définir, comment l'évaluer ?*. Titre de l'atelier : Définir et évaluer la qualité des établissements. Lausanne, 5-7 septembre (7 p.), [CD-ROM].
- Rouiller, J., & Pillonel, M. (2003). Du rôle d'un dispositif d'accompagnement d'écoles en projet. Texte d'une communication au symposium REF (réseau éducation-formation), *Innovation, établissements, administration scolaire. Construction, diffusion et valorisation des savoirs d'innovation*. Genève, 18-19 septembre (18 p.).
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2001a). Conceptions et pratiques de l'auto-évaluation dans deux 'métiers de l'humain' : les soins infirmiers et l'enseignement primaire. Texte d'une communication dans le cadre du 14^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe (association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation), *Les interactions entre formation et évaluation : acteurs, outils, politiques et projets*. Titre de l'atelier : Quelles interactions entre formation et évaluation quand on considère les acteurs : évaluateur et évalué, formateur et formé ?. Aix-en-Provence, 11-13 janvier (22 p.), [CD-ROM].
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2001b). L'auto-questionnement pour accompagner la mise en œuvre de projets d'établissements. Texte d'une communication au symposium REF (réseau éducation-formation), *Gestion et innovation en Education*. Montréal, 10-12 avril (18 p.).