

L'évaluation des compétences professionnelles chez les stagiaires en enseignement au secondaire

Josée-Anne Gouin, josee-anne.gouin@fse.ulaval.ca, Université Laval

Christine Hamel, christine.hamel@fse.ulaval.ca, Université Laval

Résumé : Notre article consiste en la description théorique d'une recherche collaborative en développement pour développer une trajectoire développementale des compétences professionnelles des futurs enseignants québécois. En s'appuyant sur cette trajectoire, nous élaborerons une démarche évaluative accompagnée d'outils d'évaluation pour les stagiaires en enseignement au secondaire et leurs formateurs.

Mots-clés : évaluation, compétences professionnelles, formation des maîtres, outils

1 Contexte

1.1 La formation pratique à l'enseignement au Québec : une transformation de l'évaluation

En 1995, le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sports (MELS) mandate la Commission des États généraux sur l'éducation au Québec de tenir un vaste processus de consultation sur l'éducation au Québec. En octobre 1996, elle publie ses travaux, et met de l'avant dix chantiers prioritaires, dont l'objectif ultime est l'augmentation du taux de diplomation dans les écoles québécoises. De ces travaux découlera la refonte des curriculums qui seront, à partir de 2000, axés sur le développement des compétences disciplinaires tant au primaire qu'au secondaire.

Afin d'harmoniser les transformations amorcées dans le réseau scolaire à la formation des enseignants, le MELS publie, en 2001, « Les orientations de la formation à l'enseignement, les compétences professionnelles ». Ce document dont l'élaboration a débuté en 1998 se veut la synthèse de l'ensemble des compétences professionnelles que l'on retrouvait à l'intérieur des programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises. Ce référentiel présente les douze compétences professionnelles attendues au terme de la formation universitaire. De plus, il précise les profils de sortie des stagiaires en enseignement du primaire et du secondaire au Québec.

Depuis 2001, les universités québécoises ont donc reçu le mandat du MELS d'intégrer douze compétences professionnelles à leurs programmes de formation à l'enseignement. Les universités ont la responsabilité d'assurer une gradation de leur développement à travers les quatre stages prescrits au baccalauréat en enseignement. Elles sont aussi responsables de leur évaluation formative et certificative. Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), mandaté par le MELS, a la mission d'assurer une vigilance dans l'intégration et l'évaluation des douze compétences professionnelles dans les programmes de formation à l'enseignement universitaire.



Figure 1: Le référentiel des compétences essentielles à maîtriser par un professionnel de l'enseignement

59

Gauthier et Mellouki (2006) ont comparé les différents programmes de formation à l'enseignement primaire et secondaire offerts par huit universités québécoises. Les formateurs universitaires de chacun de ces établissements ont été invités à expliquer comment se sont vécus, les changements apportés dans l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires par le référentiel ministériel des compétences professionnelles. Tous ont vécu la même problématique : celle de l'évaluation des compétences professionnelles. Afin que le processus évaluatif des compétences, soit crédible, pertinent et réaliste, une concertation étroite est nécessaire entre les différents formateurs soient les enseignants associés, les superviseurs universitaires, les chargés de cours et les professeurs. Les défis évaluatifs sont sensiblement les mêmes pour tous : puisque les compétences professionnelles se développent

progressivement, et sur une longue période de temps, comment cerner leur progression au cours des quatre années du baccalauréat? De plus, quelles sont les modalités d'évaluation qui tiennent compte de cette progression tout en évitant une évaluation morcelée des compétences? Les chercheurs de ces huit universités se sont aussi questionnés sur la valeur de chacune d'entre elles et de leur déploiement sur les quatre années d'étude. Ceci démontre une difficulté partagée par les universités québécoises lors de l'inférence des compétences professionnelles des stagiaires en enseignement : l'absence de trajectoires développementales.

Preuve de la complexité de la supervision des stagiaires en enseignement au niveau provincial, le Ministère de l'éducation du Québec a mandaté un comité interuniversitaire ce qui a permis l'élaboration d'un cadre de référence qui définit les compétences attendues chez les formateurs de stagiaires (Portelance et al. 2008). Il s'agit d'un référentiel très important afin d'encadrer la formation offerte aux formateurs de stagiaires dans les universités, mais il demeure qu'il ne s'agit pas d'un cadre formel obligatoire au Québec. Il vise à répondre à plusieurs inégalités dans l'accompagnement et dans l'évaluation des stagiaires. Plus spécifiquement, trois stratégies de développement professionnel sont mises de l'avant dans ce cadre de référence pour permettre une meilleure orientation de la formation des formateurs de stagiaires: la participation à la recherche, l'analyse de pratiques et le partage d'expériences entre eux. Les formations offertes aux formateurs devraient donc jumeler ces trois stratégies aux théories universitaires sur l'enseignement et l'apprentissage, en se centrant sur l'acte de supervision, prioritairement dans ses dimensions d'observation et d'évaluation (Cartaut & Bertone, 2009; Portelance *et al.*, 2008).

Comme nous l'avons mentionné, inférer des compétences professionnelles suppose une concertation des principaux formateurs de stagiaires (Toupin, 2001) Ce travail de collaboration exige du temps et une volonté de coopération des deux parties. Pour en arriver à mieux évaluer les compétences professionnelles des stagiaires, nous avons relevé des difficultés importantes dont les pressions syndicales des milieux scolaires et universitaires qui prônent l'autonomie professionnelle de ses acteurs, parfois au détriment d'une compréhension commune des sujets de formation (Plate-forme électorale de la Fédération des syndicats de l'enseignement). À cela s'ajoute des restrictions budgétaires dans les milieux universitaires entraînent une réduction de la formation et de concertations entre formateurs. Ce manque de temps et de ressources engendre des écarts importants entre les formateurs sur des aspects tels que le développement et l'inférence des compétences qui peuvent se traduire par une compréhension non partagée des compétences laissant place davantage à l'interprétation personnelle et individuelle des formateurs qu'à des outils visant une inférence qui s'appuie sur des descripteurs pour chaque niveau de compétence.

2 Cadre théorique

2.1 Le développement d'une compétence

Le développement d'une compétence se déroule sur une longue période de temps. Les professeurs et les formateurs de stagiaires doivent donc s'appuyer sur une trajectoire développementale et temporelle pour situer les apprentissages de leurs étudiants. Selon Tardif (2006), ils devraient aussi disposer de modèles cognitifs d'apprentissage pour baliser le parcours de formation de leurs stagiaires :

Un modèle cognitif d'apprentissage doit exprimer d'une manière précise les étapes de développement dans un domaine donné (...). À chaque étape correspondent des apprentissages critiques (...). Il est juste de conclure que le passage de chaque étape indique, sur le plan cognitif, que la personne a intégré de nouveaux apprentissages. (p.67)

Il ajoute que pour baliser ces étapes, il serait souhaitable qu'elles proviennent de la recherche afin de comprendre, de décrire et de documenter le développement dans le domaine concerné. Il met aussi la lumière sur les trajectoires développementales qui ne respectent pas un modèle cognitif d'apprentissage. En développement de compétence, la continuité linéaire ne serait pas souhaitable.

Tardif (2006) énumère quatre contraintes afin de développer un modèle cognitif d'apprentissage : déterminer les étapes de développement, déterminer les obstacles au développement, différencier des trajectoires de développement, et déterminer des étapes de développement mutuellement exclusives (p.83).

La première contrainte réfère à déterminer des étapes claires et opérationnelles pour chacune des compétences. Par exemple, le Tasmania Department (2003) a élaboré des standards répartissant les apprentissages d'une compétence sur plusieurs années pour situer les élèves et les étudiants. Pour la compétence Éthique personnelle, le standard 1 est libellé : « Comprendre que soi-même et les autres ont des besoins et des droits et qu'il est possible de décrire des actions en termes éthiques simples. » Le développement de cette compétence possède cinq standards qui s'échelonnent de un à cinq, répartis par périodes scolaires et par âges chronologiques. Ces standards offrent des indicateurs nécessaires à l'apprenant et aux évaluateurs. Par exemple, le premier concerne les enfants de 2 à 4 ans et caractérise la fin de l'éducation préscolaire. Le dernier définit le niveau de développement à la fin de la dixième année pour des adolescents entre 14 et 16 ans. La hiérarchisation des compétences se révèle tout aussi essentielle pour Gilbert et Parlier (1992) : « Combien de niveaux pertinents peut-on établir entre un état initial de méconnaissance d'une compétence et un état d'expertise ? » (p.17). Pour eux, plusieurs niveaux existent dans le développement d'une compétence. Prenons par exemple la compétence langagière : un stagiaire de première année ne corrigera pas nécessairement le vocabulaire utilisé par ses élèves contrairement à celui qui est en quatrième année. Il s'agit donc de définir une échelle développementale qui explicite ces différentes étapes. De plus, à cette échelle, Tardif réfère au caractère contextuel de la compétence : « (...) chaque mise en œuvre d'une compétence répond à une finalité particulière. La mise en œuvre est toujours orientée et finalisée par une intention qui commande l'action. » (Tardif, 2006, p.32). La finalisation d'une compétence varie selon les contextes. Les formateurs de stagiaires auraient donc avantage à s'entendre sur les situations d'apprentissage (contexte et cadre d'action), plutôt que sur les finalités. Les formateurs pourront alors évaluer la mobilisation des diverses ressources (composantes) lors des situations d'apprentissage puisque ces dernières seront vécues en contexte. C'est ici que l'importance des familles de situations prend son sens. Wiggins (1989) et Scallon (2004) en donnent une définition : une famille de situation représente un rayon d'action, elle précise les types de situations auxquelles les futurs professionnels devront faire face et à l'intérieur desquelles, les apprentissages pourront être transférés.

La deuxième contrainte d'un modèle cognitif est reliée aux obstacles du développement d'une compétence. Un modèle cognitif a tout avantage à dévoiler les écueils que pourraient rencontrer les apprenants. Ces obstacles, une fois identifiés, guident les formateurs dans le choix des situations d'apprentissage puisque les étudiants doivent être confrontés à ces difficultés afin qu'elles servent d'apprentissage. Encore une fois, un travail d'analyse et de recherche nous attend afin de pouvoir les cibler.

La troisième contrainte exige de différencier les trajectoires de développement. Quelles seront les progressions possibles entre le stagiaire novice et le stagiaire expert? En partant du principe que les stagiaires ont des expertises variées façonnées par leurs emplois ou leurs études antérieures, nous ne pouvons penser qu'ils utiliseront tous « le même chemin d'apprentissage ».

La quatrième contrainte réfère au côté mutuellement exclusif de chacune des étapes du développement d'une compétence. Afin d'y arriver, Tardif privilégie les échelles descriptives échelonnées sur six niveaux : débutant, novice, intermédiaire, compétent, maître et expert (p.86). Ces échelles favorisent l'exclusivité des étapes puisqu'elles délimitent et organisent les apprentissages critiques. En enseignement, nous pouvons avancer que les niveaux maître et expert appartiennent aux enseignants en pratique qui ont plusieurs années d'expérience et qui ont nécessairement continué à développer leur professionnalité.

Nous devons donc bâtir un modèle cognitif d'apprentissage pour chacune des compétences professionnelles en respectant les contraintes nommées.

2.2 Vers un concept de compétence opérationnalisable

Pour Legendre (2008), l'actualisation d'une compétence se réalise lorsque cette dernière est mise en contexte puisqu'elle n'existe pas dans l'abstrait. Les formateurs de stagiaires se retrouvent devant la nécessité de l'opérationnaliser afin de pouvoir l'inférer ce qui est particulièrement ardu tant le risque est grand d'en revenir à une décortication d'attitudes et de comportements prescrits (Legendre, 2002). Malgré la vision renouvelée de la formation initiale, les formateurs auraient tendance à réduire les compétences à des sortes de super-objectifs puisque l'opérationnalisation de ces dernières se rabattrait aux outils habituels : absence ou présence de comportements attendus (Legendre, 2008).

Pour Gilbert et Parlier (1992), la compétence est opérationnalisable lorsque trois principes sont respectés : l'explicitation du contenu de la compétence, l'identification des compétences transférables et la hiérarchisation de ces dernières. L'explicitation du contenu permet aux formateurs de se faire une représentation qui est professionnellement et socialement partagée. Par exemple, pour la compétence «Gestion de classe», deux formateurs peuvent avoir une vision et des exigences diamétralement opposées : pour l'un, le silence dans la classe doit régner, pour l'autre, un silence trop persistant peut être perçu comme un manque d'investissement des élèves. Toupin (2001) va dans le même sens quant à l'explicitation du contenu en abordant le mode axiologique de la construction de la compétence : quelles sont les valeurs communes que les formateurs souhaitent développer et constater chez le stagiaire? Il s'avère nécessaire de définir les grandes lignes de ces comportements attendus sans pour autant restreindre le tout à des procédures. Legendre (2002) cite Perrenoud qui suppose que l'opérationnalisation passe par l'identification de situations dans lesquelles la compétence est susceptible de s'actualiser sans pour autant dresser une liste des ressources à mobiliser. Nous aurons donc à cibler, avec les formateurs, les familles de situations dans lesquelles se manifesteront les compétences professionnelles.

L'identification des compétences transférables est une étape tout aussi pertinente à l'opérationnalisation puisqu'elle suppose que les compétences s'actualisent dans différents contextes. Elles ne sont donc pas « spécialisées » ou spécifiques à une situation donnée. Prenons, par exemple, la compétence langagière du référentiel de la formation initiale en enseignement. Un stagiaire qui s'exprime « bien » dans la classe doit le faire tout autant devant les parents ou les collègues. Il sera donc amené, à l'intérieur de situations variées, à la développer et à la « transférer ». Une compétence dite « spécialisée » ou unique à une activité relève davantage de la procédure et ne répond pas à la définition que les auteurs s'en font.

3 Questions de recherche

Ces constats nous amènent à l'élaboration de trois questions de recherche qui seront l'objet de notre recherche doctorale :

- 1) Analyser les douze compétences professionnelles :
 - s'agit-il réellement de compétences professionnelles?
 - devrions-nous tendre vers un modèle inclusif de certaines de ces compétences?
- 2) Comment les formateurs posent un jugement sur le développement des compétences professionnelles des stagiaires?
- 3) Puisque les compétences professionnelles se développent progressivement, et sur une longue période de temps, comment cerner leur progression au cours des quatre années du baccalauréat?

Ces interrogations viseront d'abord à questionner les fondements théoriques du référentiel. Elles serviront aussi à documenter les pratiques actuelles des formateurs de stagiaires afin de comprendre

«comment» ils favorisent le développement et l'inférence des compétences. Par la suite, notre recherche permettra l'élaboration d'une trajectoire développementale pour chacune d'entre elles et de développer des outils d'accompagnement.

4 Méthodologie

La trajectoire développementale pour chacune des compétences déploiera six niveaux allant de débutant à expert afin de respecter les contraintes énumérées plus haut par Tardif. Par la suite, avec la collaboration des formateurs, nous ciblerons des situations d'apprentissage dans divers contextes répondant aux caractéristiques des compétences et à l'intérieur desquelles, les stagiaires pourront réinvestir leurs acquis. Nous pourrions élaborer des grilles descriptives d'évaluation qui permettront aux stagiaires de cibler leurs forces et leurs défis (Tardif, 2006). Nous nous appuyerons sur la recherche collaborative pour réaliser notre projet.

4.1 Une recherche collaborative

La recherche collaborative permet un rapprochement entre chercheurs et praticiens (Desgagné, 2005). Pour reprendre cet auteur, la construction de connaissances liées à une pratique professionnelle donnée ne se fait pas sans considération du contexte où cette pratique est actualisée. De plus, cela implique que la construction de l'objet de recherche se réalise en tenant compte de la compréhension qu'a le praticien des situations de pratique à l'intérieur desquelles il évolue (Desgagné, 1997, p.373).

Cette recherche collaborative s'articulera donc autour d'un projet commun dont l'intérêt d'investigation reposera sur la compréhension que les praticiens, en interaction avec le chercheur, construiront autour de l'exploration, en contexte réel, d'aspects concernant leur pratique professionnelle (Desgagné, 1997, p.373). Nous souhaitons ce rapprochement entre le chercheur et les formateurs de stagiaire afin de réduire l'écart entre la formation universitaire et le « terrain », entre la théorie et la pratique (MEQ, 2001).

« (...) les connaissances qui se construisaient à propos de la pratique, et dont étaient responsables les universités à travers leurs facultés d'éducation, ne semblaient pas se transposer dans la pratique et ainsi aider les enseignants à mieux composer avec la complexité des situations éducatives auxquelles ils ont à faire face quotidiennement. » (Desgagné, 1997, p.371 en se référant à Gitlin).

Pour reprendre Desgagné (2001), l'activité réflexive, aménagée de différentes façons, sera au cœur de notre modèle collaboratif.

4.1.1 L'aspect organisationnel

Dans l'implantation et le fonctionnement d'une recherche collaborative, le critère organisationnel recouvre plusieurs volets. D'abord, l'activité réflexive s'appuie essentiellement sur l'explication et l'analyse de situations de pratique vécues par les formateurs sous l'angle du développement et de l'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires (Desgagné, 2001). Par la suite, des entrevues permettront d'établir des liens collaboratifs entre les chercheurs et les participants ce qui impliquera de planifier rigoureusement ces mécanismes si nous souhaitons éviter d'exposer cette recherche à un repli sur elle-même : plus précisément, à rendre explicite pour les participants le développement et l'évaluation des compétences professionnelles. Cette recherche collaborative permettra aussi d'établir des liens internes et externes entre les différents partenaires. Les liens internes seront ceux tissés avec les professeurs et les superviseurs de

l'Université Laval. Selon Bourassa, et al. (2007), chacun devra y trouver un intérêt afin de susciter son implication. Les liens externes seront ceux noués avec le milieu scolaire et ses enseignants associés. Encore là, nous devons travailler afin de répondre aux besoins exprimés.

4.1.2 L'aspect instrumental

L'orientation méthodologique des activités de recherches sera étroitement liée au caractère collaboratif de la recherche ce qui impliquera un modèle participatif, interactif et ouvert. La collecte des données se réalisera principalement par des entrevues semi-dirigées, des observations en direct et filmées ainsi que par l'élaboration d'instruments qui seront expérimentés sur le terrain et travaillés par les participants afin d'être bonifiés. Bref, nous misons sur l'apport de chaque participant. Le rôle des chercheurs étant davantage une démarche théorique liée à l'objet de recherche afin de bien assoir le cadre théorique, la problématique et la méthodologie. Le rôle des formateurs sera davantage axé sur la pratique et s'appuiera sur leurs propres compétences professionnelles (Desgagné, 2005).

Desgagné et al. (2001, p.41) proposent un cadre descriptif sur lequel nous nous baserons pour élaborer notre projet de recherche:

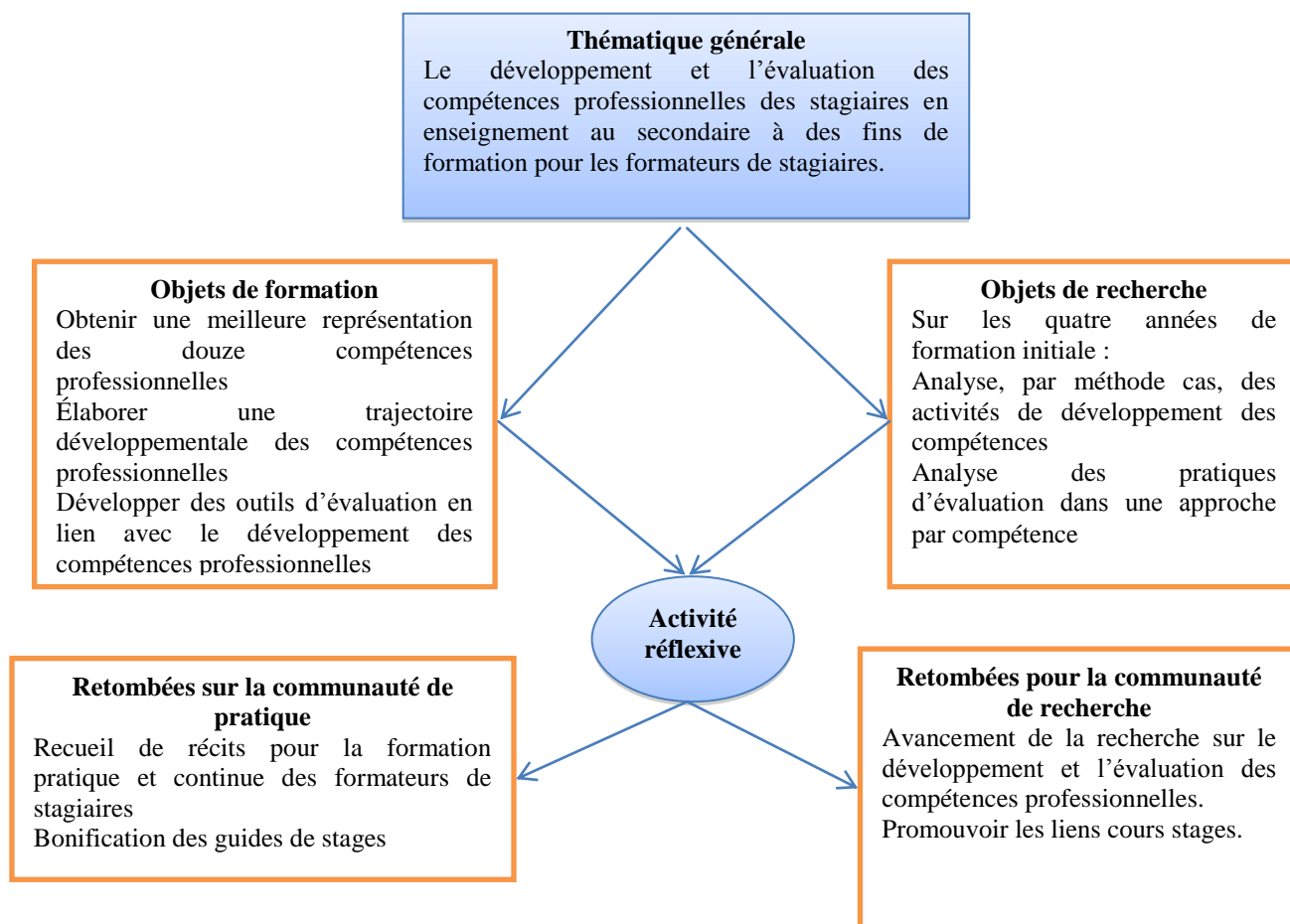


Figure 2 : cadre descriptif du projet de recherche collaboratif

La thématique générale s'inscrit dans l'utilisation de la « méthode des cas » comme approche de formation professionnelle (Desgagné et al., 2001, p.42). Avec un groupe restreint de superviseurs de stage, de professeurs de l'Université Laval et d'enseignants associés, nous nous pencherons sur les objets de formation. Leur collaboration visera à :

- obtenir une meilleure représentation des douze compétences professionnelles;
- élaborer une trajectoire développementale des compétences professionnelles;
- développer des outils d'évaluation en lien avec le développement des compétences professionnelles.

La méthode des cas est l'exploitation de situations réelles et d'activités pédagogiques écrites ou filmées analysées par les formateurs dans le cadre de discussions structurées par les chercheurs. Dans un premier temps, l'objet de recherche et de formation sera une mise à jour des activités (situations complexes) de développement des compétences professionnelles et des pratiques d'évaluation des formateurs afin de comprendre « comment » ils mobilisent et infèrent les compétences professionnelles des stagiaires. À partir de leurs pratiques, nous préparerons un recueil de récits qui servira à élaborer la trajectoire développementale pour les douze compétences professionnelles regroupées (huit trajectoires) en collaboration avec les participants. En parallèle à cette trajectoire, des situations complexes destinées aux stagiaires seraient bonifiées ou élaborées et assureraient la hiérarchisation des standards des compétences à l'intérieur de la trajectoire.

Dans un deuxième temps de recherche et de formation, des grilles descriptives travaillées conjointement avec des formateurs et des stagiaires permettraient l'évaluation de ces situations complexes dans lesquelles sont mobilisées les compétences professionnelles de ces derniers. La contribution des formateurs et des stagiaires à l'élaboration de grilles d'évaluation descriptives à l'intérieur d'un dossier professionnel encouragera une compréhension partagée des compétences professionnelles, tout en leur permettant d'avoir un objet de formation continue.

Nous souhaitons que les retombées pour la communauté de pratique des superviseurs soient une compréhension partagée des compétences professionnelles, une appropriation de l'approche par compétences, une démystification de l'évaluation par compétences et la possibilité d'apporter des changements dans la pratique des superviseurs à commencer par une refonte des guides de stage.

En ce qui attrait aux retombées pour la communauté de recherche, nous espérons promouvoir les liens cours stages et l'intégration théorie-pratique tout en permettant un avancement dans l'évaluation de compétences professionnelles.

5 Références

- Bourassa, M., Bélair, L., Bourassa, M., et Bélair, L. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, XXXV (2), 252.
- Cartaut et Bertone. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory. Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1086-1094.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). (2011). *Rapport de la visite de suivi de l'agrément des programmes de formation à l'enseignement*. Université Laval. Gouvernement du Québec.
- Desgagné, S., et Bednarz, N. (2005). *Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens*. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. p. 51-76. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gilbert, P. et Parlier, M. (1992). La compétence : du mot-valise au concept opératoire. *Actualité de la formation permanente*, 166, p.14-18.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Legendre, M.-Françoise. (2008). *La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ?* Chap. I, p.27-51 Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Legendre, M.-Françoise. (2002). *Le programme des programmes : le défi des compétences transversales*. Dans *Les réformes des programmes scolaires au Québec* sous la direction de C. Gauthier et D. Saint-Jacques. PUL. Chap. 1, p.24-58.
- Plate-forme électorale de la FSE (CSQ). (2008). *Faire de l'éducation une priorité nationale*. Site Internet : <http://www.fse.qc.net/publications/babillard/singleview-actualites/news/22945/190/index.html>
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S., Gervais, C. (Dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : PUL.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal. Chenelière Éducation. 349.
- Toupin, L. (2001). *La construction des compétences : les facettes des compétences*. Dans *Éduquer et former* sous la direction de Jean-Claude Ruano-Bordelan. Éditions Sciences humaines, 233-245.