

scientifiques, devra être approfondi dans d'autres enseignements (dans lesquels la forme des évaluations est différente) et à d'autres niveaux (école élémentaire et lycées). Ses liens avec la conscience disciplinaire (Reuter, 2007) et de conscience curriculaire (Lebeaume, 2009) mériteraient également d'être explorés.

Références

Allal, L. K., Cardinet, J., Perrenoud, P., & Université de Genève (Eds.). (1985). *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié : actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978* (4e éd). Berne ; New York : P. Lang.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

De Ketele, J.-M. (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck

L'autoscopie au service de l'autoévaluation pour des futurs enseignants du secondaire supérieur en psychologie et sciences de l'éducation

Nathalie Francois, Stéphanie Noël, Florence Pirard

Contexte

Détenteur d'une licence ou d'un master en psychologie ou sciences de l'éducation, les futurs agrégés de ces disciplines ont tous une représentation du métier d'enseignant ne serait-ce que par leur propre expérience d'élève. Lors de leur formation, ces futurs enseignants (FE) effectuent des stages dans l'enseignement général, dans les filières de sciences humaines, mais également dans l'enseignement professionnalisant.

Dans cette communication, nous présentons le dispositif⁵ mis en place dans le cadre du cours de didactique disciplinaire pour amener les FE à développer des compétences d'autoévaluation de leur pratique.

Méthodologie

Lors de leur formation, au sein du cours de didactique disciplinaire, les FE sont amenés à découvrir selon des démarches inductives, les trois grandes familles de tâches du métier d'enseignant (préparer, enseigner et évaluer) (Beckers, 2007). Parallèlement à ces démarches centrées sur l'activité enseignante, les formatrices proposent plusieurs moments de réflexion soutenus par différents outils. L'ensemble de ce dispositif vise à permettre aux FE de développer, tout au long de leur cursus, des compétences et une identité professionnelle en lien avec les buts prioritaires du métier. Les stages d'enseignement sont l'occasion d'expérimenter en situation réelle l'activité enseignante. Mais l'expérience ne suffit pas, il est indispensable qu'une réflexion sur celle-ci se fasse pour identifier les forces et les faiblesses de l'activité et envisager des pistes de régulations futures.

Afin de garantir une réflexion approfondie, il est nécessaire que le FE puisse revenir sur des traces objectives. C'est ainsi que l'autoscopie, démarche durant laquelle la personne, ici le FE, se confronte aux traces vidéoscopées de sa pratique (Beckers et Leroy, 2011), apparaît comme un moyen propice à la réflexivité et à l'évaluation de cette pratique. Les objectifs poursuivis par celle-ci sont de plusieurs ordres : se (perce)voir en action pour prendre conscience de soi ; analyser et évaluer son propre comportement en identifiant les aspects positifs et moins porteurs pour établir un diagnostic ; se transformer, dans la mesure du possible, pour parvenir à une plus grande efficacité mais aussi à une plus grande satisfaction de soi (Peraya, 1990).

Au cœur des différentes étapes du dispositif mis en place, les formatrices ont voulu étayer le processus d'analyse de la pratique en proposant une démarche à suivre (inspirée des travaux Charlier et al, 2013, pp25-39). Pour soutenir l'appréhension par le FE de cette procédure rigoureuse, celle-ci est explicitement

⁵ Inspiré d'un dispositif organisé par l'équipe de Hindryckx M-N. dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants du secondaire supérieur en biologie à l'Université de Liège

utilisée à plusieurs reprises lors d'analyse d'extraits vidéo présentés durant les cours de didactique disciplinaire.

Les étudiants vont ensuite vivre le dispositif lors de leurs deux premiers stages. Tout d'abord, le FE est amené à sélectionner, durant le stage, une leçon au choix qui sera filmée. Cette leçon fera, comme toutes les autres, l'objet d'un retour à chaud sur l'activité. Ce dernier est à rédiger sous la forme d'une narration afin de pouvoir par la suite le confronter plus aisément à l'analyse de la séquence vidéo. Le FE est ensuite invité à regarder seul la vidéo. Suite au visionnage, il est demandé à l'étudiant d'analyser un moment de l'action qu'il choisit.

Pour le soutenir, comme évoquée ci-dessus, celui-ci est invité à passer par les différentes étapes décrites dans l'encadré ci-après. En imposant cette démarche structurée d'analyse de l'action le souhait des formatrices est d'éviter aux FE d'adopter une posture de « retranchement » en favorisant d'emblée celles de « témoignage » (lors du choix et de la description) voire de « questionnement » ; ces dernières s'inscrivant davantage « *dans un processus d'intelligibilité de la pratique* » (Jorro, 2005, p36).

- **Décrire** : relater, de manière rigoureuse et objective, les faits en s'efforçant d'être aussi proche que possible de ce qui s'est passé, de ce qui a été ressenti. Il s'agit dans cette étape de faire émerger un objet qui sera ensuite analysé.

- **Problématiser** : identifier le point d'entrée pour traiter la situation, ce qui attire l'attention, suscite l'intérêt, pose question. C'est donc construire l'objet et choisir la dimension sous laquelle il sera analysé.

- **Analyser** : créer du sens. C'est proposer une façon de lire la situation en lien avec la problématisation. Pour cela, certains éléments de la situation sont choisis et reliés entre eux pour faire émerger une signification (en explicitant les théories personnelles sous-jacentes au sens proposé, en traduisant les faits sous forme de schéma par exemple, en généralisant ou au contraire, en discriminant la situation par rapport à d'autres, en exprimant les critères utilisés pour catégoriser). Il s'agira, après avoir émis plusieurs hypothèses explicatives, de réfléchir également aux hypothèses sur les conséquences des actions sur les élèves, l'apprentissage,...

- **Théoriser l'action** : c'est créer des savoirs d'action et de compréhension utiles pour la suite. Cela se rapporte à identifier ce que l'analyse d'un épisode d'une pratique vous apprend pour mieux comprendre les situations à venir et y répondre plus adéquatement à l'avenir. Pour optimiser cette phase, il lui est demandé de confronter l'analyse réalisée à son retour à chaud (étape 2).

- **Reinvestir dans l'action** : le savoir construit lors de la théorisation prend sens pour le praticien quand il peut se l'approprier en le recontextualisant pour rapport aux situations professionnelles. Ceci constitue une condition au transfert des apprentissages.

Pour soutenir cette dernière étape, il est enfin demandé au FE de revenir à la grille « autoévaluation des compétences d'enseignant » pour cibler le (ou les) point(s) en lien avec la séquence analysée sur lesquels il projette de se réguler pour la suite, et par conséquent, de fixer des objectifs personnels pour la pratique du stage suivant.

Cette dernière étape est essentielle car elle semblerait constituer, selon Jorro (2005) qui met en évidence que « *comprendre une situation ne prédispose pas à mettre en jeu une régulation* », un pas supplémentaire de la réflexivité vers l'autoévaluation, caractérisée selon cette auteure, par le processus de régulation visé ici.

Les traces des différentes étapes du dispositif (« retour à chaud », analyse de la leçon, pistes de régulation en lien avec la grille d'autoévaluation) sont communiquées aux formatrices par le biais du rapport à rendre après chaque stage. Ainsi ces dernières ont la possibilité d'évaluer la démarche d'autoévaluation des FE et de leur fournir un feedback sur celle-ci.

Limites et perspectives

La volonté dans la mise en place de ce dispositif est de permettre aux FE d'entrer dans une démarche structurée d'analyse, d'évaluation et de régulation de leurs pratiques afin qu'elle puisse faire partie

intégrante de leur activité professionnelle. Il est cependant évident que le dispositif gagnerait à un accompagnement encore davantage individualisé. Ce qui pourrait s'envisager dans les rencontres individuelles prévues lors des phases préactives des stages.

Références

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J. & Leroy, C. (2011). Quand un enseignant débutant se regarde enseigner... Description d'un dispositif mis en place dans le cadre du cours de didactique spéciale en psychologie et sciences de l'éducation. In *Puzzle*. Centre Interfacultaire de Formation des enseignants, 29, 29-37

Charlier, E., Beckers, J., et al (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outil et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. In *Mesure et évaluation en éducation*. Vol 27, n°2, PP33-47

Peraya, D. (1990). L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. In *Journal de l'enseignement primaire. Edition corps enseignant*, no. 25, p. 7-9

Mots clés : formation d'enseignants, autoévaluation, autoscopie

L'efficacité perçue par les étudiants de la phase de préparation d'un stage : ressources exploitées et autoévaluation des démarches

Agnès Deprit, Catherine Van Nieuwenhoven

En Belgique francophone, le décret 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents prévoit 780 heures d'activités d'enseignement, soit un tiers de la formation. Il précise que c'est durant ces activités (ateliers de formation professionnelle et stages) que les étudiants acquièrent le savoir-faire nécessaire à tout futur enseignant. D'une part, les situations proposées dans les instituts de formation sont choisies pour favoriser l'intégration de la didactique, la mise en situation de compétences méthodologiques et l'apport d'un regard réflexif. D'autre part, les stages offrent la possibilité à l'étudiant de se former en situation réelle.

Tout semble donc pensé pour que les étudiants puissent maîtriser et mobiliser leurs connaissances disciplinaires, interdisciplinaires et didactiques afin d'être «aptes à rencontrer les exigences des socles de compétences [...] correspondant aux niveaux de leurs futurs élèves et à s'y adapter en permanence» (Décret 2000, article 7).

Cependant, les formateurs et les maîtres de stage semblent manifester une inquiétude lorsqu'ils accompagnent des stagiaires. Certains se disent déçus par le manque de réinvestissement des méthodologies vues dans le cadre des cours; d'autres s'étonnent du peu de recherches effectuées dans les ressources bibliothécaires au profit de leçons ou d'exercices «tout faits» trouvés sur Internet; d'autres encore ne comprennent pas pourquoi les étudiants ne collaborent pas spontanément avec les enseignants disponibles dans les milieux de formation leur préférant les aides proposées sur les réseaux sociaux. Dès lors, quelles sont les conceptions partagées par les étudiants du meilleur moyen de se préparer ?

Peu d'études font entendre la studentvoice comme le mettent en évidence Endrizzi et Sibut (2015) dans leur dossier de veille consacré aux nouveaux étudiants. Les données récentes proviennent d'enquêtes (OVE, 2014; CÉRECQ, 2013) qui qualifient leur travail de bachotage solitaire et d'attitude autocentrée. Le bachotage solitaire (Beaupère, Boudesseul & Macaire, 2009) caractérise une propension à travailler seul et dans un but de réussite -comme l'étudiant le faisait jusqu'alors- sans comprendre véritablement les exigences et les enjeux de la formation ni la valorisation des compétences à atteindre (Martinot, 2014). L'attitude autocentrée (Paquelin, 2016) renforce non seulement cette idée de travail solitaire mais souligne aussi que le recours à une aide ne se fait que si l'étudiant se trouve dans une impasse. Dans ce cas, il