



**IFFP**

INSTITUT FÉDÉRAL DES  
HAUTES ÉTUDES EN  
FORMATION PROFESSIONNELLE

*L'excellence suisse  
en formation professionnelle*



**gEvaPE**  
groupe Evaluation des  
Pratiques Enseignantes



FONDS NATIONAL SUISSE  
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

# ACTES DU 4<sup>e</sup> colloque du gEvaPE

**FORMER, ACCOMPAGNER ET EVALUER LES  
PRATIQUES :  
TENSION ET ENJEUX EN SITUATION D'ALTERNANCE**

**16-17 FEVRIER 2017  
IFFP – LAUSANNE (SUISSE)**

**sous la direction de Bernard André, Christophe Gremion &  
Méliné Zinguinian**

## Remerciements

Vous avez sous les yeux les Actes du 4e colloque du groupe Évaluation des Pratiques Enseignantes (gEvaPE). Ces contributions, qui je l'espère nourriront vos réflexions et vos pratiques, n'auraient pas pu voir le jour sans l'engagement d'un nombre important de personnes.

Je remercie d'abord toutes les personnes qui ont contribué, par leur présentation et leur texte, à partager leurs recherches, leur cheminement, leurs pratiques, pour nourrir les vôtres (et les miennes par la même occasion !). J'y associe les auteurs des conférences et des grands témoins qui, respectivement en ouvrant le colloque ou en synthétisant les travaux, ont contribué à la clarification des enjeux de l'évaluation des pratiques professionnelles.

J'adresse ensuite mes remerciements à toute l'équipe de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), qui sous la supervision de Christophe Gremion, a largement contribué à l'organisation de la manifestation, et en a assuré avec maestria la logistique.

Un merci encore adressé aux membres du gEvaPE, qui ont pensé ce colloque et ont travaillé à son élaboration, ainsi qu'au comité scientifique, pour son évaluation de toutes les propositions de communication que nous avons reçues.

Les encouragements reçus pendant le colloque, les nombreuses discussions et la qualité des échanges montrent que les efforts fournis pour ce colloque ont atteint les objectifs : nous ne pouvons donc que souhaiter que ces Actes en soient le prolongement, et nous vous en souhaitons bonne lecture.

Dr Bernard André, HEP Vaud

Président du gEvaPE

**Pour citer ce document**

André, B., Gremion, C. & Zinguinian, M. (dir.). (2017). *Actes du 4ème Colloque du gEvaPE: Former, accompagner et évaluer les pratiques : tensions et enjeux en situation d'alternance*. Renens, Suisse : Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP).

**Mise en page :**

Letizia Saugy

**Graphisme :**

Janick Pelozzi

## Index des auteurs

<i>A</i>	
Amez-Droz Sophie .....	73
André Bernard .....	9
Antille François .....	40
<i>B</i>	
Balslev Kristine .....	96
Barras Hervé .....	72
Blanvillain Christian .....	11
Bodrini Elena .....	19
Bruley Cecile .....	23
Buchmann Florence .....	47
<i>C</i>	
Caligiuri Pascaline .....	47
Carrupt Romain .....	76
Cattaneo Alberto.....	19
Chambon Josiane.....	27
Chauvet Jessica .....	29
Chochard Yves .....	55, 66
Coen Pierre-François .....	34
Curchod Pierre .....	89
<i>D</i>	
De Ferrari Mariela.....	23
Dessibourg Malika .....	37
Dobrowolska Dominika.....	96
Duchène Maéva .....	38
<i>F</i>	
Favre Patrick .....	40
Follmer Zellmeyer Helena .....	47
Fristalon Isabelle .....	50
<i>G</i>	
Gabathuler Chloé .....	80
Gilles Jean-Luc.....	55
González Martinez Esther .....	58
Gremion Christophe .....	101
Gut Caroline .....	50
<i>H</i>	
Haldimann Julie .....	63
<i>L</i>	
Levene Thérèse.....	82
Lubinu Francesco .....	19
Lygoura Styliani .....	34
<i>M</i>	
Mazon Elisabeth .....	66
Mili Ismaïl.....	78
Mottier Lopez Lucie .....	40
<i>P</i>	
Périsset Danièle .....	71, 75
Perrinel Michel.....	87
Poplimont Christine .....	38
Poretti Michele.....	89
<i>R</i>	
Ramillon Corinne .....	76
Rebord Nicolas .....	91
Rywalski Patrick .....	93
<i>S</i>	
Sieber Maud .....	34
<i>T</i>	
Tominska Edyta.....	96
Travnjak Jasmina .....	11
Troxler Marjorie .....	101
<i>V</i>	
Vivegnis Isabelle.....	103
Vuillet Yann .....	80
<i>W</i>	
Wolfgang Beywl.....	47
<i>Z</i>	
Zinguinian Méliné .....	9

## **Former, accompagner et évaluer les pratiques : tensions et enjeux en situations d'alternance**

Bernard André, HEP VD

Christophe Gremion, IFFP

Méliné Zinguinian, HEP VD

Les formations à la pratique professionnelle (pratique de tout métier y compris celui d'enseignant) sont fréquemment articulées autour de l'alternance. Que ce soit pour mieux connaître la réalité du métier, pour faire des liens entre les savoirs issus de la théorie et ceux issus de la pratique, pour faciliter l'insertion et l'employabilité des personnes en formation ou encore pour développer une pratique réflexive, l'alternance est vue comme participant grandement à la professionnalisation des praticiens. Mais les formations en alternance se retrouvent fréquemment écartelées entre plusieurs logiques : celle de production, celle de formation et celle d'évaluation (Maubant, 2007).

**Le 4ème colloque du gEvaPE s'adressait à tous les formateurs actifs dans les dispositifs de formation en alternance, qu'ils aient été issus du terrain ou d'un institut de formation.** Il s'intéressait à la formation, à l'accompagnement et l'évaluation des pratiques dans ces dispositifs d'alternance et tentait d'en cerner les enjeux, dans différents contextes nationaux et systèmes de formation, à travers quatre axes de réflexion non exclusifs :

1. Les buts et fonctions de la formation, de l'accompagnement ou de l'évaluation en alternance
2. Les questions de normes dans la formation, dans l'accompagnement ou dans l'évaluation en alternance
3. Les acteurs de la formation, de l'accompagnement ou de l'évaluation en alternance
4. Les outils de la formation, de l'accompagnement ou de l'évaluation en alternance

### **1. Axe 1 : les buts et fonctions de la formation, de l'accompagnement ou de l'évaluation en alternance**

Selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), il y a deux types d'évaluation : celle qui sert à contrôler et celle qui sert à « *faire tout le reste* ». Lorsque ces deux fonctions de l'évaluation se croisent sur les deux terrains (voire plus) de l'alternance, il semble nécessaire de bien clarifier les intentions. Les expériences vécues en stage comme occasion d'apprentissage ou comme occasion de faire ses preuves ? Les contenus - ressources théoriques - comme fin en soi ou comme ressources à réinvestir en situation ? Selon les lieux de l'évaluation, il semble dominer une logique de production propre au monde du travail ou une logique d'apprentissage propre au monde de la formation. Mais ces deux logiques peuvent-elles se retrouver autour de "celle de la production enjointe à l'efficacité à partir d'un modèle de rationalisation de l'acte humain" (Roger, Jorro & Maubant, 2014) ?

## **2. Axe 2 : les questions de normes dans l'évaluation en alternance**

L'évaluation des enseignants en formation et des enseignants novices pose la question de la référence utilisée pour permettre la comparaison en vue de l'évaluation (Figari, Remaud, Tourmen & Mayen, 2014). Cette question de référentialisation se pose pour tous les métiers car, dans de nombreux domaines, la possibilité de définir, consensuellement, de "bonnes pratiques" universelles ne fait pas l'unanimité. En formation duale, les choses se compliquent encore car l'institut de formation est souvent perçu comme détenteur de la norme, garant des bonnes pratiques. Dès lors, lorsque la personne en formation se retrouve sur le terrain, encadrée par un agent de formation, une pluralité des lieux de formation s'oppose parfois à une norme unique et institutionnelle, une forte asymétrie des rôles et une absence de pratique partagées (Zulauf, 2006).

## **3. Axe 3 : les acteurs de l'évaluation en alternance**

Ce troisième axe traite des différents acteurs directement ou indirectement impliqués dans l'évaluation des pratiques dans les dispositifs de formation en alternance. S'intéresser à ces acteurs peut mener, par exemple, à l'étude de leur(s) rôle(s) et statut(s) ou de leurs interactions.

Outre une réflexion sur les acteurs et l'articulation des lieux de formation, la question de la distribution des rôles dans la formation est également centrale dans cette thématique. Ainsi les acteurs de l'évaluation peuvent endosser un ou plusieurs rôles parmi lesquels figurent notamment ceux d'accompagnateur, d'évaluateur, d'acculturateur, de guide, de formateur, de compagnon, de collègue voire de directeur. Multiplicité des rôles à l'origine de nombreuses injonctions paradoxales (Mottier Lopez & Vanhulle, 2008). Cet axe invite donc à penser cette complexité et ses effets sur la formation et l'insertion professionnelle.

## **4. Axe 4 : les outils de l'évaluation en alternance**

La complexité de l'évaluation dans les dispositifs de formation en alternance amène les acteurs à tester, à s'adapter, à innover... Cet axe offre la possibilité de partager des expériences d'évaluation, le développement d'outils permettant la mise en réseau des acteurs, la création de liens entre savoirs issus de la théorie et de la pratique, l'observation de compétences...

Ce colloque a été l'occasion d'aborder les enjeux de l'évaluation des pratiques à l'interface du travail réel des acteurs impliqués et des recherches théoriques et empiriques qui s'y intéressent. Les axes n'étant pas exclusifs, les communications ont pu traiter d'aspects de l'évaluation des pratiques non mentionnées ici pour autant que le propos s'inscrive dans la thématique générale du colloque telle qu'elle a été présentée lors de l'appel à communication.

## **Références**

- Figari, G., & Remaud, D. (Éd.). (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. *Raisons éducatives*, 67-82.
- Mottier Lopez, L., & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, & C. Thélot (éd.), *Evaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (p. 143-158). Bruxelles: De Boeck.
- Roger, L., Jorro, A., & Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante: genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de

professionnalisation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (35).  
<http://doi.org/10.4000/edso.675>

Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.

Zulauf, M. (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain? In M. Zulauf & P.-F. Coen (éd.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler* (p. 233-258). Paris: Editions L'Harmattan.

# Symposium

## **Construire des compétences professionnelles pour l'enseignement au degré secondaire : le défi de la cohérence dans une formation en alternance**

**Analyse de pratiques de formation à la HEP-VS,  
filière formation à l'enseignement dans les degrés du secondaire (FP)**

Coordination : Périsset Danièle | [daniele.perisset@hepvs.ch](mailto:daniele.perisset@hepvs.ch) | Haute école pédagogique du Valais

### **Présentation du symposium**

Dans les milieux scientifiques et plus généralement professionnels, enseigner n'est actuellement plus perçu comme étant la manifestation spontanée d'une personnalité, d'un charisme ou d'une vocation où l'excellence du savoir acquis à l'Université tient lieu de brevet pédagogique. C'est devenu un métier qui demande à celui qui l'exerce de posséder des compétences spécifiques reconnues dans le champ social concerné, par les usagers que sont les élèves et leurs parents mais aussi par les autorités scolaires. Cette évolution a contraint une professionnalisation du métier d'enseignant, soit un dépassement de la croyance en « l'enseignement en tant qu'art » vers un professionnel de l'enseignement maîtrisant des outils didactiques, pédagogiques, sociologiques ou psychologiques, complémentaires à la formation académique disciplinaire.

Ce symposium propose d'analyser quelques dispositifs mis en place à la HEP-VS dans ses filières de formation à l'enseignement aux degrés secondaires 1 et 2. L'intention est claire : permettre aux enseignants en formation de construire une identité professionnelle qui met en dialogue, critique certes mais surtout constructif, dans une cohérence globale sans cesse éprouvée, formation en institution dans les disciplines dites « théoriques » (transversal, didactique) et formation sur le terrain (les stages) lors de cours traditionnels (étudiant-es en présentiels) ou hybrides (alternance entre présentiel et formation à distance à l'aide des outils Moodle).

## **Partie 1 : l'accompagnement à la construction des compétences professionnelles transversales**

### *Communication 1*

#### **Cartographie des cursus de formation et référentiel de compétences FP HEP-VS : des intentions à la réalité**

Barras Hervé | [Herve.Barras@hepvs.ch](mailto:Herve.Barras@hepvs.ch) | Haute école pédagogique du Valais

Le monde de l'enseignement supérieur est en mutation constante. Il s'adapte à la société dans laquelle il s'inscrit en fonction des besoins de formation mais aussi des injonctions politiques au travers des lois qui le régissent. Le débat de sur l'organisation et les champs de compétences des hautes écoles s'est déroulé en deux temps avec tout d'abord la création des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques puis la rédaction et l'entrée en vigueur de la loi fédérale sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE) (Assemblée fédérale, 2011). Ce travail répond à un besoin de tertiarisation de la formation de plusieurs professions dont notamment celle des enseignants. C'est dans ce contexte que les hautes écoles pédagogiques se sont développées avec la particularité d'une forte implantation cantonale.

La Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS) voit le jour en 2001. Elle propose à son origine une formation en enseignement primaire puis elle étoffe son offre de formation dont notamment trois cursus en enseignement secondaire regroupé au sein de la filière de formation à l'enseignement secondaire. Nous nous focaliserons sur cette filière de formation dans la suite de ce travail. L'intention prévalant à la construction des trois cursus de formation au sein de cette filière est le développement des compétences professionnelles des étudiants. Elle s'inscrit donc dans la professionnalisation des enseignants avec la réflexion de l'activité professionnelle comme fil rouge de la formation (Buysse, 2009). Elle s'appuie sur un référentiel de compétences de formation qui se décline dans une formation théorique et pratique.

Les changements habituels dans le corps enseignant ont permis de restructurer une partie de la gestion de la filière avec notamment la création d'une communauté de pratique regroupant les responsables et enseignants de la filière (Wenger, 1998). Au-delà des soucis administratifs constitutifs d'une filière de formation, rapidement la communauté a produit un nouveau modèle de l'articulation des domaines de savoirs dans la formation composé par la didactique, les savoirs transversaux, le terrain et en son centre la réflexivité (Périsset, Vuillet, Luy, & Barras, 2015). En parallèle, un sous-groupe d'enseignants formalise un glossaire des concepts construits dans ses cursus.

Les travaux de cette communauté se sont focalisés dans un premier temps sur l'organisation générale de la filière mais aussi sur l'appropriation des activités du domaine de la réflexivité. Aujourd'hui, une des questions émergentes de la communauté est de comparer les intentions de la formation à la réalité de la formation.

Nous faisons le choix pour répondre à cette question de photographier notre travail de formateur afin d'établir une carte. Nous avons choisi une représentation en deux dimensions. Son abscisse est les activités de formation, cours et stages, échelonnées temporellement, du premier au dernier semestre de formation. Son ordonnée représente les compétences d'enseignement du référentiel. Nous allons questionner les enseignants de la formation sur leurs charges d'enseignement. Nous voulons recueillir les objectifs généraux des enseignements mais aussi les compétences du référentiel qu'ils veulent ou pensent développer avec leurs activités auprès des étudiants. Ces données devraient nous permettre de remplir la carte décrite.

La lecture de la carte construite permettra à la communauté de visualiser l'ensemble de la formation. Elle sera une base de discussion pour déterminer les forces de la formation mais aussi de fixer les priorités pour les améliorations à apporter aux trois cursus.

## Références

Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LEHE), (2011).

Buyse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-601.

Périsset, D., Vuillet, Y., Luy, M.-M., & Barras, H. (2015). Eléments pour une vision d'ensemble du plan d'études à la formation à l'enseignement secondaire de la HEP-VS. Retrieved from Saint-Maurice:

Wenger, E. C. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New-York: Cambridge University Press.

## Communication 2

### **L'utilité de la recherche dans la formation des enseignant-e-s. Comment articuler les situations professionnelles vécues et l'appropriation de la recherche en Sciences de l'éducation**

Amez-Droz Sophie | [Sophie.amez-droz@hepvs.ch](mailto:Sophie.amez-droz@hepvs.ch) | HEP Valais

La recherche en éducation est-elle utile aux futurs enseignants du secondaire ? Des questions que se posent des étudiants en formation à l'enseignement à leur approfondissement en passant par la recherche en sciences de l'éducation

Le lien entre la formation à l'enseignement et la recherche est inscrit dans les prescriptions de la CDIP, la formation devant préparer les enseignantes et enseignants à « justifier à l'aide d'arguments plausibles et rationnels ce qu'ils font » (CDIP, 2010, p. 15). La formation doit donc « transmettre une éthique, un savoir et une méthodologie scientifiques » (p.15) qui permettent de réaliser cet objectif. Le principe d'*utilité* de la recherche est présenté comme une condition à l'acquisition de connaissances en Sciences de l'éducation ou en didactique des disciplines. C'est à cette condition qu'il devient possible de créer les liens fonctionnels, c'est-à-dire pertinents, entre les éléments issus de la recherche et la pratique de l'enseignement (CDIP, 2010). Si la recherche est implantée au sein de la formation, les liens articulant ces deux objets ne sont par contre pas définis. Rien n'est dit sur *comment* créer ces liens, pour autant qu'ils confèrent à la recherche un statut d'*utilité*.

C'est dans ce cadre et avec le souci de répondre à ces principes que se réalise le module de *Recherche en éducation et apprentissage tout au long de la vie*, dispensé à la Haute école pédagogique du Valais, dans les filières de formation à l'enseignement au secondaire I et II.

L'objectif général de ce module de recherche est d'accompagner les étudiantes et étudiants dans une démarche de questionnement et de problématisation, en les familiarisant avec la lecture de textes scientifiques. Le module vise également à développer une compétence d'auto-formation tout au long de leur carrière d'enseignant-e. Pour acquérir cette compétence de réflexion et de conceptualisation, les étudiant-e-s partent de l'identification d'une question issue de la pratique et de son éclairage à l'aide de textes

scientifiques en Sciences de l'éducation ou contributives. A partir d'une situation concrète, un effort de distanciation critique, de confrontation de points de vue est demandé.

L'objet du présent travail est de questionner l'ensemble du dispositif à la lumière des travaux des étudiant-e-s et d'observer en quelle mesure les objectifs spécifiques associés à chaque étape sont atteints. Les principales étapes interrogées sont :

1. Choix de la situation professionnelle : L'identification des situations professionnelles est libre. Les préoccupations des enseignant-e-s en formation ressortent donc et permettent de mettre en lumière la nature des savoirs visés.
2. Description de la situation : Une fois la situation identifiée, celle-ci doit être décrite par le groupe, en se basant sur la catégorie de discours relative au jugement d'observateur, défini par Dispaux (1984). Cette description factuelle permet de se distancer d'évaluations spontanées et subjectives.
3. Analyse initiale la situation : Une première analyse individuelle de la situation décrite demande de la référencer à des savoirs appartenant à l'une des disciplines contributives des Sciences de l'éducation. Cette analyse permet également de formuler des jugements d'évaluateur et de prescripteur (Dispaux, 1984). La distinction opérée entre ces différents niveaux de discours doit permettre de rompre avec l'évidence et le sens commun, dans le but d'amorcer un véritable travail de problématisation.
4. Recherche des textes scientifiques, appropriation, écriture : La recherche des textes de référence se réalise en fonction des axes identifiés et choisis par le groupe. La variété des ressources et l'articulation des textes entre eux démontrent l'appropriation et l'intégration des savoirs issus de la recherche.
5. Les conclusions du travail : Les textes conclusifs mettent en évidence d'éventuelles modifications des représentations ou un déplacement par rapport à la perception initiale de la situation. Des pistes pour la transformation de la pratique peuvent également apparaître.

## Références

- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C., (1983) (4<sup>e</sup> édition) *Le Métier de sociologue. Préalables épistémologiques*. Paris : Mouton et EHESS.
- CDIP (1998). Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité. Consulté le 6 septembre 2016 dans le site web de la CDIP: [http://edudoc.ch/record/38131/files/AK\\_Mat\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/38131/files/AK_Mat_f.pdf)
- CDIP (2010). Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire. Conférence-bilan II. Consulté le 6 septembre 2016 dans le site web de la CDIP: <http://edudoc.ch/record/99753/files/StuB33B.pdf>
- Dispaux, G. (1984). La logique et le quotidien. Une analyse dialogique des mécanismes de l'argumentation. Paris : Les Editions de Minuit.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en Sciences sociales*. Paris :Dunod

## Communication 3

### Accompagner les étudiant-es en formation à l'enseignement aux degrés secondaire I et II à l'aide d'outils de pratique réflexive : défis institutionnels

Périsset Danièle | [daniele.perisset@hepvs.ch](mailto:daniele.perisset@hepvs.ch) | Haute école pédagogique du Valais

L'accompagnement de la construction des compétences professionnelles à l'aide d'outils de pratique réflexive est un des grands chantiers mis en œuvre lors de la construction des HEP en Suisse (Coen & Leutenegger, 2006). Si, en formation à l'enseignement au degré primaire, il est admis qu'enseigner n'est pas seulement instruire mais aussi éduquer et qu'une formation dans ce sens (transversal) est nécessaire en sus de la formation aux didactiques disciplinaires et que les outils de pratique réflexive revêtent un intérêt certain pour le développement professionnel (Perrenoud, 2001), l'identité professionnelle des enseignants du secondaire n'est à priori pas complètement ouverte à intégrer d'autres éléments que les didactiques disciplinaires à la formation (Cattonar, 2001 ; Saussez, 2012). C'est un défi auquel de nombreux formateurs sont confrontés (Périsset & Lussi Borer, 2012).

L'enquête menée à la HEP-VS auprès des étudiants en formation à l'enseignement au degré secondaire à la Haute École Pédagogique du Valais (HEPVS) en 2015-2016 s'est donné pour objectif de prendre connaissance de leur intérêt, adhésion ou rejet du dispositif d'accompagnement au développement professionnel autre que didactique et d'en comprendre les raisons. Les résultats montrent une forte controverse. Sans surprise, les étudiants accordent un primat aux apports pratiques sur les apports théoriques, même didactiques. Ce primat est encore plus fort en dernière année de formation, comme si les étudiants s'attribuaient à eux seuls le fruit des apports de la formation, la pratique réflexive étant vue comme résultant de pensées spontanées, non organisées et parfois désagréablement « psychologisantes ».

Ces résultats nous ont rappelé les enquêtes menées il y a une dizaine d'années au sein de la filière de formation à l'enseignement au degré primaire (Périsset & Buysse, 2008) et qui avaient conduit à repenser autrement la pratique réflexive et ses instruments (Buysse, 2011 ; Buysse & Vanhulle, 2009). Avant toute nouvelle réforme des instruments d'accompagnement proposés par la HEP-VS en filière formation à l'enseignement au degré secondaire, les résultats de la présente enquête obligent à repenser les défis que pose la visée de développement professionnel et d'accompagnement à la construction de compétences en pratique réflexive sous trois angles – au moins – dont il s'agit de tenir compte :

- le défi de la qualité des médiations proposées
- le défi de la prise en compte et de la transmission des expériences réalisées dans une filière à une autre filière, et donc le défi du décroisement des formations entre les ordres d'enseignement
- le défi de la formation des formateurs

## Références

- Buysse, A. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant, et S. Martineau, S. (Ed.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa : Presses universitaires d'Ottawa.
- Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (3), 87-104.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 10, 1-35.
- Coen, P.F & Leutenegger, F. (Ed.). (2006). Réflexivité et formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignants en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin* 3/2006. Disponible sous [http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/3.html](http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/3.html)

Périsset Bagnoud, D., & Buysse, A. A. J. (2008). *La pratique réflexive entre intentions et situations de formation*. Actes du 20e colloque ADMEE- Europe, Université de Genève, Suisse.

Périsset, D. & Lussi Borer, V. (Ed.). (2012). Conjuguer savoirs et compétences professionnelles: une défi pour les formations à l'enseignement secondaire et leurs formateurs. *Formation et pratiques d'enseignants en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin* 15/2012. Disponible sous [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/15.html](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/15.html)

Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique. Paris: ESF éditeur.

Saussez, F. (2012). Les sous-cultures disciplinaires en formation initiale à l'enseignement secondaire au Québec. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 461-482.

## **Partie 2 : l'accompagnement à la construction des compétences professionnelles didactiques**

### *Communication 4*

#### **Accompagnement des didacticiens à l'hybridation de leur cours dans un dispositif de formation alternant enseignement en présentiel et à distance**

Carrupt Romain | Romaine.Carrupt@hepvs.ch | HEP Valais

Ramillon | CorinneCorinne.Ramillon@hepvs.ch | HEP Valais

### **1. Contexte**

Afin de répondre aux contraintes d'une formation professionnelle à l'enseignement et d'intégrer les technologies numériques, les modalités traditionnelles de formation de la Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS) cèdent, depuis 2008, la place à des dispositifs de formation hybride (Charlier et al., 2006 ; Burton et al., 2011), supportés par une plateforme de formation et un outil de visioconférence.

L'hybridation de différents domaines de formation permet certes de surmonter les obstacles organisationnels d'une formation à temps partiel ; mais d'autres apports explicites sont également recherchés. L'atteinte d'objectifs institutionnels oriente ainsi la mise en œuvre de ces dispositifs hybrides vers différents pôles qualitatifs.

### **2. La réflexion didactique au cœur de l'hybridation**

Poteaux (2013) note que « l'influence des contextes sociaux, politiques et économiques est avérée dans les transformations des systèmes éducatifs » (p.2) et toute institution de formation professionnelle se trouve immergée dans un contexte où communiquer à distance est inhérent au citoyen et nécessite une réorganisation des situations éducatives. L'hybridation des scénarios basée sur une réflexion didactique en lien avec un usage renforcé des outils numériques et suivant quatre phases ne pouvait être qu'incontournable :

- Introduction : présentation d'un outil de planification et de régulation sous forme d'un scénario prototypique mêlant séances en présentiel et séances à distance, prédéfinies selon le calendrier académique pour toutes coïncider.
- Optimisation : analyse didactique des pratiques, puis association des objectifs visés avec les technologies disponibles (Moodle), forme sociale collaborative privilégiée et modification des modalités d'accès aux savoirs, visée prioritaire cible : compétence de

mise en œuvre des savoirs. Choix des outils numériques comme déclencheurs de réflexions et de régulations didactiques.

- Selon Lameul et al. (2011), l'usage du numérique agit comme « un catalyseur des pratiques : il révèle et actualise tout le savoir-faire et les méthodes pédagogiques des enseignants (transmission, formes sociales du travail, accompagnement, etc.) » (p.84).
- Réorganisation : réflexion, perception et adaptation des pratiques didactiques pour offrir des dispositifs plus ouverts, engageants, significatifs, intégratifs, pour des étudiants plus actifs. Proposition de tâches et de résolution de problèmes plus complexes afin de révéler les enjeux didactiques et identitaires ainsi qu'un sentiment d'auto-efficacité des acteurs.
- Collaboration : lecture du scénario complété par le groupe d'accompagnement et feedback pour complément ou adaptation à l'aide d'une grille d'analyse connue. Gestion des conflits identitaires émergents par la remise en question de pratiques trop formalistes et des inquiétudes quant à la diffusion des pratiques très personnelles à l'ensemble de la communauté liée par l'hybridation à l'aide d'entretiens individuels dirigés.

La (re)construction ouverte et collaborative des scénarios a été l'une des difficultés la plus spécifique. La mise en projet de manière concertée et communautaire est fondamentale dans le succès d'une hybridation et l'implication maximale des étudiants se doit d'être au cœur des scénarios. La création d'une communauté de pratique afin de partager les besoins devrait réguler l'individualisme prononcé découvert. Ebranler les fondations rassurantes d'une identité professorale et didactique acquise et éprouvée depuis des années place des barrières qu'il faut parvenir à abaisser sans perdre les apports certains de ce même corps professoral lors de l'accompagnement et le tutorat des étudiants tout au long du cursus d'études.

### 3. Perspectives

Faire le choix d'hybrider un dispositif de formation, c'est inévitablement réinterroger les fondements didactiques de ceux-ci. Dans la mesure où elle décloisonne les cours, l'hybridation questionne d'une part la cohérence de chaque didactique, et d'autre part, les enjeux des didactiques en formation professionnelle à l'enseignement.

Si l'hybridation constitue ainsi un levier possible de développement des didactiques spécifiques, elle semble aussi propice au développement professionnel des didacticiens par les déplacements de posture qu'elle provoque. Selon une dynamique itérative fréquente, le didacticien reconsidère ainsi sa pratique, ses conceptions et réalisations, à l'aune de sa posture de praticien réflexif (Lameul et al., 2014).

### Références

- Burton, R. , Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G. , Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Rennebood, E. & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur, *Distances et savoirs*, (9)1.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, (4).
- Ladage, C. (2016). L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32-2 / 2016. Disponible sous <http://ripes.revues.org/1067>

- Lameul, G., Peltier, C., & Chalier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, (e-301), 99-113.
- Lameul, G., Simonian, S., Eneau, J., Carraud, F. (2011). Regards croisés de chercheurs praticiens sur le dispositif de formation hybride FORSE : comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*. Vol.8, n°1-2, 2011, 81-91. Disponible sous [http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU\\_v08\\_n01-02\\_81.pdf](http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v08_n01-02_81.pdf)
- Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les Enjeux de l'information et de la communication*. Suppl. 2008. Disponible sous <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>.
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Éducation & Formation*, e-301, 15-34. Disponible sous <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs*, 1(4). Disponible sous <http://dms.revues.org/403>
- Rabardel, P. (1995). Les Hommes et les technologies une approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin.

## Communication 5

### Analyse de séquences « originales », destinées à l'introduction du calcul intégral et différentiel, produites en formation initiale des enseignants

Mili Ismaïl | ismail.mili@hepvs.ch | Haute école pédagogique du Valais

Le présent travail a choisi d'étudier la construction de l'identité professionnelle des enseignants de mathématiques en formation sous l'angle de leurs habiletés didactiques, en particulier celles relevant du choix des éléments et de l'organisation d'une séquence didactique « originale »<sup>8</sup>. Dans le cadre du premier cours de didactique des mathématiques de leur formation, notre intérêt s'est porté, pour des raisons qui seront détaillées ci-après, sur l'élaboration d'une macro planification destinée à l'introduction du calcul différentiel et intégral. Notre objectif consiste à étudier dans quelle mesure ces macros planifications seront similaires à celles proposées dans les manuels et étudiées durant la formations collégiale. Cette similitude sera analysée au travers des types de tâches développées ainsi que du statut technologico-discursif (au sens de Chevallard, 1999) de la dérivée.

Nous faisons l'hypothèse que, malgré la présentation dans le cadre de leur formation de situations didactiques revisitant l'ordre de présentation habituel des concepts disciplinaires et d'une étude épistémologique du calcul intégral, l'organisation des séquences produites par les enseignants en formation sera en grande partie identique à celle prévalant dans la

---

<sup>8</sup> Le caractère original de cette séquence étant justement l'objet de notre étude, nous nous permettons de faire figurer des guillemets afin de souligner que cette originalité n'est encore que supposée.

plupart des plans d'études internationaux – cette uniformité est relevée par Cuoco, Goldenberg & Mark (1996) ou, de manière plus récente, Caron, Lidstone & Lovric (2015) – qui présentent les techniques du calcul différentiel comme un prérequis de celles relevant du calcul intégral. Cette prédominance technique du calcul différentiel se reflète, au niveau suisse romand, dans les examens de maturité fédérale, comme l'illustrent les différents examens de maturité archivés par la Commission Romande de Mathématiques.

La validation de notre hypothèse nous conduirait à penser que la seule présentation d'ingénieries dans le cadre de la formation en didactique des mathématiques ne suffit pas à construire, chez nos étudiants, une identité professionnelle forte ; ceux-ci auront plutôt tendance à se baser sur une reproduction des schèmes vécus en Secondaire II et donc sur une identité construite en tant qu'étudiant pré-universitaire.

Tous les étudiants concernés ayant complété une formation en mathématiques (maîtrise), ils ont dû aborder, généralement dans le courant de la deuxième année universitaire, la théorie de la mesure (Lebesgue, 1902). Cet élément se révèle particulièrement important dans le cadre de notre étude car, au moment d'approcher la construction théorique de Lebesgue, nos étudiants ont été dans l'obligation de réinterroger les liens entre dérivée et intégrale qui prévalaient dans les cours d'analyse dispensés au Secondaire II. En effet, la condition que la dérivée soit intégrable au sens de Riemann sur un intervalle fermé, nécessaire à la validité du théorème Fondamental du Calcul Intégral<sup>9</sup>, est alors remise en question par l'existence de fonctions, dérivables sur un intervalle fermé sans que cette dérivée ne soit intégrable (au sens de Riemann), qui rendent le lien dual entre primitive et dérivée plus aussi immédiat qu'il ne l'était jusque-là.

Comme nous l'avons souligné précédemment, cette considération épistémologique n'est toutefois que peu mise en avant à la lecture des différents programmes scolaires internationaux. Pourtant, comme le montrent les recherches de Caron (2015 ; 2016), il est possible de tenir un discours axé sur les technologies dès les premières années de Secondaire II en faisant émerger, de manière synchrone et au moyen d'activités de modélisation, les différentes propriétés des calculs différentiel et intégral, modifiant ainsi le statut discursif de la dérivée. C'est suite à la présentation de cette alternative didactique, en plus de l'analyse épistémologique évoquée ci-dessus, que nous nous proposons d'évaluer l'habileté des enseignants en formation à se construire une identité professionnelle forte, détachée des schèmes prévalant dans leur degré d'enseignement.

## Références

- Amyotte, L. (2013). *Calcul Intégral* (éd. 2e). Montréal: ERPI.
- Caron, F. (2015). Modélisation et simulation de systèmes dynamiques. *Bulletin de l'Association Mathématiques du Québec*, LV(4), 38-58.
- Caron, F., & Lovric, M. (2016). Approaches to investigating complex dynamical systems. *Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education*.
- Caron, F., Lidstone, D., & Lovric, M. (2015). Complex Dynamical Systems. Working group report. *Canadian Mathematics Education Study Group 39th Annual Meeting*, 137-148.
- Charron, G., & Parent, P. (2011). *Calcul Intégral* (éd. 4ème). Beauchemin.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-265.

---

<sup>9</sup> L'énoncé du dit théorème va comme suit : « Soit  $F$  une fonction réelle à une variable, on posera que si  $F$  est différentiable sur  $[a; b] \in \mathbb{R}$  et si  $F'$  est intégrable au sens de Riemann sur  $[a; b]$ , alors, pour tout  $x$  élément de  $[a; b]$ , on a  $\int_a^x F'(t)dt = F(x) - F(a)$  »

Cuoco, A., Goldenberg, E. P., & Mark, J. (1996). Habits of mind : An organizing principle for a mathematics curriculum. *Journal of Mathematical Behavior*, 14(4), 375-402.

Lebesgue, H. (1902). *Intégrale, longueur, aire*. France: Université de Nancy.

## Communication 6

### **Analyse didactique d'une situation d'enseignement et d'apprentissage relatée. Un exemple dans le cadre du cours de didactique générique**

Vuillet Yann | yann.vuillet@hepvs.ch | HEP Valais

Gabathuler Chloé | chloe.gabathuler@hepvs.ch | HEP Valais

Dans une perspective de formation en alternance, nous considérons l'articulation entre les expériences d'enseignement faites sur le terrain par les étudiants et les aspects théoriques, notionnels et conceptuels du métier d'enseignant comme un vecteur de professionnalisation. Cette articulation peut se matérialiser par le truchement de dispositifs de formation qui ont pour objet l'analyse de pratiques. Selon Bronckart & Bulea (2010), ces dispositifs ont généralement pour objectif de conduire les étudiants à « des mises en intelligibilité » des caractéristiques de leur futur métier (p. 51). A la suite des mêmes auteurs, et s'agissant des dimensions didactiques de la profession, nous avançons l'importance de mettre en place, en situation de formation, les conditions susceptibles de donner lieu à une « restructuration positive des connaissances et du vécu personnel » (p.52).

Dans la perspective des considérations précédentes, nous avons développé dans le cadre d'un cours dit de « didactique générique » de la HEP-Valais un outil de formation particulier, l'*Analyse Didactique d'une Situation d'enseignement et d'apprentissage Relatée (ADSR)*. Cet outil et le dispositif de formation dans lequel il se trouve exploité s'appuient en partie sur la qualité potentiellement générique de concepts issus de recherches didactiques (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002 ; Vuillet, 2015). Postulant une certaine régularité dans les enjeux à prendre en compte lors d'une analyse de pratiques dans une perspective didactique, nous travaillons, avec les étudiants, à la production et à l'analyse didactique de descriptions de situations vécues. L'ADSR relève ainsi à notre sens de la stabilisation, dans une perspective professionnalisante, d'un genre de texte professionnel.

Diverses fonctions de l'ADSR sont à distinguer suivant ses contextes potentiels de production. Elle peut tout d'abord avoir une fonction professionnelle. Dans ce cas, elle aidera globalement à la compréhension et la régulation des processus à l'œuvre dans les situations didactiques. Elle sera à considérer comme un outil réflexif servant l'amélioration en continu des pratiques ainsi que des dispositifs d'enseignement, et constituera de la sorte une aide à la prise de décisions didactiques pour l'enseignant. L'ADSR peut ensuite avoir une fonction professionnalisante. Dans ce cas, elle sera un outil permettant de relier des situations d'enseignement et d'apprentissage vécues à des concepts didactiques faisant l'objet de la formation. En d'autres termes, au sein de notre dispositif de formation didactique, l'ADSR est l'une des modalités de l'intégration de la théorie et de la pratique didactique – ce dont nous aimerions rendre compte à l'occasion de notre communication.

Lors de notre communication, dans un premier temps, nous présentons ce que nous entendons par « didactique générique » et explicitons les liens que cette construction entretient avec ce que nous proposerons de nommer une *réflexivité didactique*. Ensuite, nous détaillons les différentes étapes de l'ADSR et mettons en discussion ses intérêts pour la professionnalisation des étudiants. Enfin, nous procéderons à une présentation d'exemples concrets de travaux effectifs réalisés par des étudiants de la HEP.

## Références

- Bronckart, J.-P. & Buela, E. (2010). Praticien réflexif ou praticien discursif? *Education Canada*, 49(4), 50-54.
- Mercier, A. & Schubauer-Leoni & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.
- Vuillet, Y., (2015). Le général se meurt : vive le générique! In Ronveaux. C., Runtz-Christan, E., Schneuwly, B. Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontres. *Revue des Hautes écoles pédagogiques*, 19.