

Favoriser la conscientisation du développement professionnel dans une formation à l'enseignement secondaire, analyse du modèle personnel de l'enseignement

HERVE BARRAS

Haute Ecole Pédagogique du Valais, Formation à l'enseignement secondaire, Avenue du Simplon 13, CH-1890 Saint-Maurice, Herve.Barras@hepvs.ch

MICKAËL DA RONCH

Haute Ecole Pédagogique du Valais, Formation à l'enseignement secondaire, Avenue du Simplon 13, CH-1890 Saint-Maurice, Mickael.DaRonch@hepvs.ch

VALERIE MICHELET

Haute Ecole Pédagogique du Valais, Formation à l'enseignement secondaire, Avenue du Simplon 13, CH-1890 Saint-Maurice, Valerie.Michelet@hepvs.ch

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Cette communication a comme objectif de déterminer un basculement dans la compréhension de la profession enseignante chez des étudiants en formation secondaire. La compréhension de la profession est recherchée avec la production de modèle personnel de l'enseignement (MPE) par les étudiants. Cet outil s'inspire des cartes conceptuelles. Il cherche à marquer les développements dans le cursus de formation. Nous nous appuyons sur les paradigmes enseigner et apprendre pour visualiser un changement de la compréhension professionnelle des étudiants. Nous analysons quelques productions successives de carte. Nous catégorisons les concepts observés dans les cartes selon les paradigmes. Les premiers résultats montrent un accroissement des concepts dans les itérations observées. Le basculement est tenu dans le panel actuellement considéré. Toutefois, l'accroissement indique une prise de conscience de l'existence de nouveaux territoires théoriques en phase d'exploration. Il semble que l'outil MPE offre des potentialités importantes pour marquer et conscientiser le développement professionnel. C'est un outil simple qui mobilise des ressources cognitives complexes tout en ne consommant que peu de ressources naturelles.

SUMMARY

This communication aims to determine a shift in understanding the teaching profession among secondary education students. The understanding of the profession is sought through the production of a personal teaching model (PTM) by the students. This tool is inspired by concept maps. It seeks to mark developments in the training course. We rely on the teaching and learning paradigms to visualize a change in the professional understanding of the students. We analyze some successive productions of maps. We categorize the concepts observed in the maps according to the paradigms. The initial results show an increase in

concepts in the observed iterations. The shift is slight in the currently considered panel. However, the increase indicates a growing awareness of the existence of new theoretical territories in the exploration phase. It seems that the PTM tool offers significant potential to mark and raise awareness of professional development. It is a simple tool that mobilizes complex cognitive resources while consuming only a small amount of natural resources.

MOTS-CLES

Carte conceptuelle, expérience d'apprentissage, pratique réflexive

KEY WORDS

Mind map, experiential learning, reflexive practice

Cette étude exploratoire s'intéresse au développement professionnel des étudiants de la formation à l'enseignement secondaire de la Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS). Nous nous interrogeons sur la représentation de la profession par les étudiants et sa modification dans un dispositif de mentorat à l'aide de l'outil modèle personnel de l'enseignement (MPE), qui est une carte conceptuelle construite par les étudiants en plusieurs itérations. Nous définissons dans la suite de ce texte les particularités du cursus formation à la HEP-VS. Ensuite, nous présentons les concepts de la pratique réflexive déployés dans l'accompagnement des étudiants. Finalement, nous expliquons l'outil MPE. Ces éléments permettent d'appréhender le travail d'analyse initié.

1. Contexte

La HEP-VS est une école de type tertiaire qui forme les futurs enseignants du primaire, du secondaire I et II général, ainsi que de l'enseignement spécialisé. Elle est accréditée par l'agence suisse d'accréditation et d'assurance qualité (aaq) et chacune de ses formations est reconnue par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Elle est située à Brig et à Saint-Maurice, soit aux deux extrémités de la vallée du Rhône, dans le canton du Valais en Suisse. Cette organisation s'explique en partie par le bilinguisme présent sur le territoire cantonal, avec une partie germanophone à Brig et l'autre, francophone, à Saint-Maurice. Les deux centres de formation sont distants de 76 kilomètres. La particularité géographique du canton est d'être composé d'une longue vallée centrale dans laquelle s'écoule le Rhône et de 21 vallées latérales. Les déplacements sont en conséquence peu aisés en raison de cette topographie particulière.

La formation à l'enseignement secondaire est réservée à des personnes possédant un titre universitaire dans une branche enseignable. Les étudiants ont donc à contrario un bachelors universitaire pour enseigner au secondaire I et un master universitaire pour enseigner au secondaire II. En conséquence, les étudiants de l'enseignement secondaire ont développé leurs compétences académiques spécifiques et disciplinaires et ils viennent acquérir des compétences professionnelles pour l'enseignement dans un second parcours. Cette formation est construite en alternance, tout en permettant aux étudiants de s'insérer professionnellement, en travaillant déjà à 50% comme enseignant sans formation pédagogique.

Le cursus de formation prévoit des cours dans les domaines des sciences de l'éducation et des didactiques. Ils se déroulent l'après-midi des lundi, mercredi et vendredi. En plus des cours, la formation prévoit à chaque semestre un stage accompagné dans les classes d'un praticien formateur, dans la discipline d'enseignement de l'étudiant. Lorsque l'étudiant est engagé par un centre scolaire, ce dernier s'engage à lui fournir un praticien formateur. Cette disposition facilite l'insertion professionnelle et limite les déplacements. La formation est complétée par un accompagnement des étudiants répartis dans des groupes de mentorat. Ils sont suivis par un enseignant de la haute école qui anime deux séances de mentorat par semestre, visite l'étudiant sur le terrain professionnel et coanime un atelier réflexif par semestre avec tous les étudiants de la volée. En conséquence, la formation est organisée selon trois domaines déterminés par la CDIP que sont la didactique, les sciences de l'éducation et le terrain, articulés autour de la réflexivité (Barras et Mudry, 2016 ; Périsset et al., 2015).

Modèle de la formation à la HEP-VS

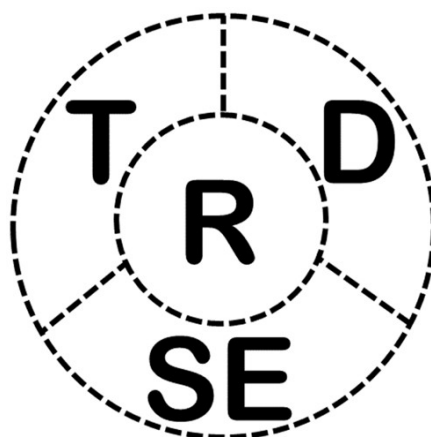


Figure 1, Modèle de formation à la HEP-VS comprenant les trois domaines de formation que sont la didactique (D), les sciences de l'éducation (SE) et le terrain (T), qui s'articulent autour du domaine intégrateur qu'est la réflexivité (R), d'après Barras et Mudry (2016) et Périsset et al. (2015).

La formation est donc déployée dans un concept d'alternance intégratrice (Tobola Couchepin et al., sous presse). Depuis 2014, un effort d'hybridation de l'enseignement est également apporté à la formation. Dans un premier temps, les enseignements du domaine des sciences de l'éducation ont basculé leurs enseignements dans un mode hybride. Le nombre de séances en présence est passé de douze à trois ou quatre selon les besoins. Dans un deuxième temps, les cours du domaine des didactiques ont eux aussi basculé dans un mode hybride. Le modèle choisi est de favoriser les classes virtuelles selon une articulation présence vs distance prédéfinie. L'objectif de ces deux basculements est de minimiser les déplacements des étudiants vers le centre de formation et de mieux répartir l'occupation des locaux.

2. L'articulation théorie pratique dans la formation

L'opposition théorie pratique est relativement forte chez les étudiants et pourvoyeuse de commentaires peu élogieux à l'encontre de la théorie ou de l'institution de formation, en regard de la pratique et du terrain professionnel (Barras et Périsset, 2016). L'enjeu dans la formation, et particulièrement dans le domaine de la réflexivité, est donc de faire comprendre aux étudiants non plus l'opposition, mais bien la complémentarité de la théorie et de la pratique. En effet, il faut comprendre la théorie et la pratique comme deux ensembles qui partagent un territoire commun (Legendre, 1998). Ce territoire commun est le lieu d'une construction, d'une transformation et d'une personnalisation des savoirs. L'objectif de la formation devrait être d'aider ou d'accompagner les étudiants dans la croissance de ce territoire commun à la théorie et à la pratique.

La réalisation de cet objectif de croissance de l'intersection des ensembles théorie et pratique se retrouve dans le domaine intégrateur de la réflexivité. Il permet la construction de l'identité professionnelle de l'étudiant, qui débouche sur la présentation d'un bilan de compétences en fin de formation (Buisse, 2009, 2018 ; Buisse et Renaulaud, 2012). Le domaine de la réflexivité prend racine dans les écrits de Dewey (1938), dans sa logique d'enquête, mais aussi dans le principe réflexif et itératif de Kolb (1984).

Le plan de formation du domaine de la réflexivité est construit autour de quatre grands types d'activités que sont les séances de mentorat, les ateliers réflexifs, les observations sur le terrain et la lecture des rapports de stage. Ces activités se déroulent tout au long du cursus de formation et aboutissent à la production écrite et la présentation orale d'un bilan de compétences.

Les séances de mentorat sont agendées dans le plan horaire des volées de formation. Il y a deux séances de deux heures par semestre. Elles permettent de travailler sur l'analyse de situations de manière guidée avec une écriture réflexive et de la vidéo confrontation (Périsset et al. 2018). Ces séances sont organisées en sous-groupes de huit étudiants. Elles sont animées tout au long du cursus par le même mentor, professeur de la HEP-VS. Lors de chaque semestre un atelier réflexif d'une demi-journée est proposé. Il traite une thématique qui varie selon l'actualité pédagogique. Il regroupe tous les étudiants d'une même volée (Barras et al. 2022). Ces séances en groupes restreints et par volée sont complétées par une ou des visites du mentor sur le terrain professionnel de l'étudiant, ainsi qu'une lecture commentée de tous les rapports de stages (Barras et Mudry, 2016). Chacune de ces activités a pour but de favoriser et conscientiser la convocation des savoirs dans des activités professionnelles et de progresser dans l'analyse de sa pratique pour favoriser le développement des compétences.

3. Le modèle personnel de l'enseignement

Le MPE est une représentation graphique de la représentation personnelle de l'enseignement produite par l'étudiant. Il est construit sous la forme d'une carte conceptuelle. Il est l'objet d'un travail itératif par les étudiants. Il débute de manière très individuelle lors de la première séance de mentorat qui se déroule lors des semaines d'introduction à la formation. Il est ensuite présenté et discuté durant la deuxième séance de mentorat et retravaillé en début des semestres 3 et 5 de la formation. Il est également utilisé lors des observations sur le terrain pour susciter la réflexion et la discussion entre l'étudiant et le mentor.

Le MPE s'inspire des apports des cartes conceptuelles (Novak, 1990). Celles-ci permettent d'observer des changements dans la compréhension des concepts par les étudiants qui les produisent. Cependant, quelques modifications sont apportées aux premières conceptions de Novak pour répondre au besoin de visualisation de la représentation de l'enseignement. La représentation à l'œuvre dans le MPE cherche à organiser et structurer les éléments selon leur forme, contenu et fonction (Bernoussi et Florin, 1995). Cette organisation est rendue graphiquement et symbolise la structure des relations sémantiques de la connaissance de l'étudiant à l'aide de nœuds et de liens, étiquetés ou non (Welcomme et Devos, 2006). Une démonstration de l'évolution de ce type de cartes conceptuelles et de leurs itérations successives est proposée et documentée par Barras et Dayer (2014, 2017). Ces auteurs démontrent quantitativement l'accroissement des cartes analysées par une augmentation du nombre de concepts, mais aussi leur complexification à l'aide d'un indice de complexité.

Cependant, ils suggèrent aussi qu'une analyse qualitative sur une catégorisation des concepts serait à envisager.

4. Paradigme enseigner vs apprendre

Les étudiants de la formation à l'enseignement secondaire ont la particularité d'être des spécialistes diplômés de leur branche d'enseignement. Ils ont effectivement, à minima, réussi un long parcours scolaire et académique certifié par un titre de bachelier universitaire, de maître ou de docteur. Il y a de fortes probabilités de ne pas se tromper en les qualifiant de bons élèves. Les personnes qui ne rentreraient pas dans cette catégorie ont, à coup sûr, réussi à surmonter leurs difficultés et à devenir scolairement performants. De plus, ils possèdent très certainement une appétence forte pour l'école et l'apprentissage. Autrement dit, il n'est pas certain qu'ils correspondent au profil de la majorité des adolescents qui peuplent les centres scolaires de l'enseignement secondaire.

Il n'est pas rare que les enseignants novices dans l'enseignement secondaire se réfèrent à leur vécu le plus récent en matière d'enseignement, qui n'est autre que l'enseignement universitaire. Ce dernier est souvent représenté par une transmission frontale du savoir (Candy 2020). Ce modèle est donc valorisé par ces débutants en raison de la proximité temporelle d'une forme magistrale d'enseignement, de leur appétence pour l'apprentissage et d'un besoin ou illusion de contrôler la transmission des contenus.

La littérature éclaire ce phénomène au travers de deux paradigmes distincts que l'on rencontre dans la manière de construire et conduire un enseignement. Le premier est relatif à ce contrôle et il centre son attention sur l'enseignant, se caractérisant par une passivité de l'apprenant. Il se nomme paradigme « enseigner » (Barr et Tagg, 1995; Kaufman, 2002). A l'inverse, un basculement de paradigme est possible, portant le focus sur l'apprenant, où l'enseignant devient un facilitateur de l'apprentissage pour l'étudiant (Barr et Tagg, 1995 ; Jouquant et Bail, 2003). Dans ce paradigme se retrouve la pensée constructiviste et socio-constructiviste.

5. Hypothèse et méthode de conduite de la recherche

L'objectif de ce travail est donc d'initier une réflexion autour de l'évolution des conceptions qu'ont les étudiants sur l'enseignement au fil de leur formation, en proposant une méthode permettant de l'objectiver. L'hypothèse formulée dans ce texte tient au fait que les étudiants, en début de formation, devraient avoir des conceptions fortement orientées vers le paradigme

« enseigner » à contrario du paradigme « apprendre », mais que cet ancrage paradigmatique ne devrait pas être figé et tendrait à évoluer dans le parcours de formation des étudiants.

En effet, les étudiants entrent en formation initiale pour devenir enseignant du secondaire en ayant déjà un rapport personnel à l'enseignement. Ils essayent, dans un sens, de reproduire des schèmes d'enseignement qu'ils ont vécus par le passé et qui leur semblent, avant toute chose, efficaces pour ce métier. Ce rapport est ainsi construit au travers de leur parcours personnel, scolaire, voire, pour certains, professionnel, et plus exactement par les différents assujétissements institutionnels qu'ils ont vécus au fil du temps dans différents contextes (familial, social, scolaire, professionnel...). En outre, les formations dispensées à la HEP-VS (p. ex., didactiques disciplinaires ou analyses de pratique) permettent de donner un poids significatif au pôle « élèves », en partant par exemple de leurs conceptions ou de leurs erreurs.

Ainsi, pour être en mesure de mettre à l'épreuve notre hypothèse, l'étude exploratoire portera sur une population de 14 étudiants en formation initiale, avec 5 étudiants en première année (premier semestre) et 9 étudiants en deuxième année (troisième semestre).

Le corpus de données comprend exactement 19 cartes conceptuelles relatives au MPE. Par ailleurs, la production des cartes conceptuelles est soumise aux consignes suivantes. Tous les mots sont autorisés, ils n'ont pas nécessairement de rapport avec le mentorat, les cours de la HEP-VS ou les stages, les liens sont représentés sous la forme de simples traits, plusieurs liens peuvent exister entre les mots, sans limite d'arborescence, et le point de départ est situé au centre de la feuille par le mot « enseigner ». La première réalisation se déroule en classe et dure 15 minutes. Les itérations suivantes se font en partie lors de la séance de mentorat et/ou comme travail à domicile. Elles peuvent porter sur l'amélioration de la carte ou sur une réécriture complète de cette dernière.

Dans cette étude, seules les premières et deuxièmes itérations du MPE, au début du premier et du troisième semestre de formation, seront considérées. Ceci correspond à 13 cartes de première réalisation et 6 cartes de seconde itération¹. L'analyse de ces cartes permet d'extraire un total de 161 mots-concepts ou groupes de mots-concepts distincts². Chacun d'eux a été codé de manière binaire par deux des auteurs de cette contribution (codeur A et B) permettant

¹ Un des étudiants n'a rendu que la carte conceptuelle du MPE de la seconde itération.

² Dans la suite du texte, nous utiliserons le terme de « mot » à la place de « mot-concept » afin d'alléger l'écriture.

de pointer le paradigme auquel ces mots se rattachent par leur acception. Ainsi, ces mots ont été classés selon trois catégories de paradigmes : le paradigme « enseigner », le paradigme « apprendre » et le paradigme « enseigner et apprendre ». Ci-après, le lecteur ou la lectrice trouvera un fragment de tableau montrant 5 exemples de mots et les choix effectués par les codeurs A et B.

Tableau 1. Exemple de codage du codeur A et du codeur B selon les mots (ou groupes de mots) considérés et les différents paradigmes « enseigner » et « apprendre ».

Mot-concept	Codeur A		Codeur B	
	P "enseigner"	P "apprendre"	P "enseigner"	P "apprendre"
Règlement	1	1	1	1
Relations interpersonnelles	1	1	1	1
Renouvellement	1	0	1	0
Répéter/reprendre	1	0	1	1
Représentation des élèves	1	0	1	0

A la suite de ce codage et afin de constater, lors de l'analyse des cartes conceptuelles, dans quel paradigme se situent les étudiants en début de formation, voire de repérer des évolutions potentielles de changement de paradigme au cours de leur formation, il est nécessaire au préalable de calculer la proportion de l'accord inter-codeurs observé entre les mots relevés et leur paradigme associé. Pour ce faire, le coefficient Kappa de Cohen (1960) noté κ sera utilisé (Figure 2). Ce coefficient est donné par la formule de la figure 2.

Dans cette formule, P_A représente la proportion de l'accord entre les deux codeurs et P_H est la probabilité d'un accord aléatoire entre ces derniers (figure 2). Le tableau ci-après donne pour chaque codeur (A et B) le nombre d'occurrences correspondant aux mots (ou groupes de mots) codés en fonction des trois paradigmes (tableau 2).

Tableau 2. Synthèse du codage pour les deux codeurs A et B.

Paradigme	Codeur B			Total
	1	2	3	
Codeur A 1. Enseigner	87	8	11	106
2. Apprendre	0	23	1	24
3. Enseigner-Apprendre	7	5	19	31
Total	94	36	31	161

La proportion P_A d'accord entre les codeurs vaut environ 0,80 et la probabilité P_H d'un accord aléatoire vaut environ 0,455. Ainsi, on obtient un coefficient κ d'environ 0,63. Or, d'après Landis et Kosh (1977, p. 165) la valeur de κ correspond à un accord fort entre les deux

codeurs (Figure 2). Ce qui signifie une cohérence assez significative entre le codage des mots (ou groupes de mots) et les différents paradigmes d'enseignement.

$\kappa = \frac{P_A - P_H}{1 - P_H}$	<u>Kappa Statistic</u>	<u>Strength of Agreement</u>
	<0.00	Poor
	0.00–0.20	Slight
	0.21–0.40	Fair
	0.41–0.60	Moderate
	0.61–0.80	Substantial
	0.81–1.00	Almost Perfect

Figure 2. Formule et Interprétation du coefficient κ selon des intervalles de valeurs (Landis et Kosh, 1977).

La méthode pour catégoriser le paradigme d'enseignement des étudiants en début de formation utilise le rapport entre le nombre de mots (ou groupes de mots) classés selon le paradigme « enseigner » et le nombre de mots (ou groupes de mots) classés selon le paradigme « apprendre ». Ainsi, ce rapport permettra de déterminer pour chaque individu de la population une « tendance » vers l'un ou l'autre des paradigmes en jeu. Cette conduite de recherche permettra de valider ou d'infirmer notre hypothèse de recherche sur le fait qu'à l'entrée en formation, les étudiants sont davantage tournés vers le paradigme « enseigner » que vers le paradigme « apprendre ».

Ensuite, pour objectiver un changement de paradigme d'enseignement chez les étudiants au cours de leur formation, nous utiliserons la même procédure sur des paires de cartes conceptuelles réalisées à des temps différents (semestre 1 et semestre 3). Cela permettra de voir si un changement de paradigme est repéré au sein de notre population.

Cette étude en cours sera réalisée en fonction du codage établi par les codeurs A et B et nos premiers résultats seront synthétisés dans la prochaine section.

6. Résultats et discussion

6.1. Les étudiants ont des conceptions orientées vers le paradigme « enseigner » en début de formation

L'analyse montre clairement que, quel que soit le codeur, les conceptions des étudiants en début de formation sont fortement ancrées dans le paradigme « enseigner ». En effet, les résultats montrent pour la première réalisation que le rapport entre le nombre de mots (ou groupes de mots) relevant du paradigme « enseigner » et le nombre de mots (ou groupes de

mots) relevant du paradigme « apprendre » est strictement supérieur à 1 dans la plupart des cas³ : 10 étudiants sur 13 pour le codeur A et 12 étudiants sur 13 pour le codeur B. Par exemple, pour le codeur A, 10 des 13 étudiants qui ont transmis leur première version du MPE sont dans le paradigme « enseigner » car leur rapport $\#E/\#A$ est strictement plus grand que 1. Seul un étudiant a un rapport strictement plus petit que 1, ce qui montre, par ailleurs, que l'étudiant est déjà plus orienté dans le paradigme « apprendre » au début de sa formation que ses pairs (Tableau 2).

Tableau 2. Résultat du rapport $\#E/\#A$ pour le codeur A et catégorisation des étudiants en fonction des paradigmes identifiés.

Carte conceptuelle (MPE)	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13
#Enseigner (#E)	5	3	3	11	14	9	13	11	3	14	17	7	14
#Apprendre (#A)	2	3	3	4	3	2	–	5	6	2	1	1	4
#Enseigner-Apprendre	–	4	2	1	9	7	2	–	6	5	1	1	3
Total des mots	7	10	8	16	26	18	15	16	15	21	19	9	21
$\#E/\#A$	2,50	1	1	2,75	4,67	4,50	+\infty	2,20	0,50	7	17	7	3,50
Paradigme des étudiants	E	E-A	E-A	E	E	E	E	E	A	E	E	E	E

Ceci semble tout à fait cohérent puisque, comme mentionné ci-avant, les étudiants ont un rapport personnel à l'enseignement forgé en partie par leur expérience académique récente et la position institutionnelle qu'ils occupent actuellement. Ils se forment pour devenir enseignant. Ainsi, il est naturel au départ d'être davantage axé vers le pôle « enseignant » que le pôle « élève ». En général, ce n'est qu'au cours de la formation que ce glissement s'opère et que les concepts s'enrichissent.

6.2. Une évolution des conceptions peu significative

Afin de discuter de l'évolution des paradigmes d'enseignement des étudiants, nous pouvons théoriquement observer l'évolution des rapports $\#E/\#A$ entre la première version et l'itération du MPE. Néanmoins, ces rapports ne sont pas véritablement significatifs puisque le nombre de mots augmente de manière générale et en particulier ceux relatifs au paradigme « enseigner ». Toutefois, cette augmentation, bien que faible, est aussi relevée, parfois, au niveau du nombre de mots relatifs au paradigme « apprendre ». Le tableau 3 ci-après montre, à partir des données du codeur A, cette évolution légère. Par exemple, l'étudiant 1 propose initialement deux mots relatifs au paradigme « apprendre » (voir C1) et sept mots sur la seconde carte (voir C1.1) pour ce même paradigme (tableau 3). Ce constat est également

³ Certains rapports ne peuvent pas être calculés car $\#A$ est nul. Toutefois, lorsque $\#A$ tend vers 0 (positif) alors le rapport tend théoriquement vers l'infini positif.

valable pour l'étudiant 12. Cette évolution discrète peut s'expliquer par le fait que seules les deux premières versions du MPE ont été analysées. La dernière itération produite pourrait potentiellement apporter davantage d'éléments tangibles, qui permettraient de constater une évolution plus significative.

Tableau 3. Évolution du nombre de mots (ou groupes de mots) repérés chez le codeur A lors de la seconde itération du MPE.

Carte conceptuelle (MPE)	C1.1	C7.1	C9.1	C12.1	C13.1
#Enseigner (#E)	9	14	11	9	19
#Apprendre (#A)	7	–	3	6	3
#Enseigner-Apprendre	1	5	5	–	1
Total des mots	17	19	19	15	23
#E/#A	1,29	+∞	3,67	1,5	6,33

Ces premiers résultats confirment donc une partie de l'hypothèse formulée au début de ce texte, à savoir qu'à l'entrée en formation les étudiants ont des conceptions fortement orientées vers un paradigme « enseigner ». En revanche, l'évolution de cette tendance, par un changement de paradigme d'enseignement au cours de la formation, formulée à travers notre hypothèse, n'a pas pu être relevée de manière significative. Une des pistes serait de poursuivre ce travail avec plusieurs itérations de MPE, pour ensuite comparer de manière plus significative l'évolution de leurs conceptions entre le début et la fin de leur parcours de formation.

7. Conclusion et perspective de recherche

Cette recherche s'inscrit dans une volonté d'identifier des basculements dans la compréhension du métier d'enseignant qu'ont les étudiants en formation secondaire à la HEP-VS. Pour ce faire, ce travail s'appuie sur l'analyse des cartes conceptuelles du modèle personnel de l'enseignement de 14 étudiants en formation secondaire.

Cette recherche exploratoire valide le premier aspect de l'hypothèse de recherche formulée dans ce texte, à savoir que les étudiants, au début de leur parcours de formation, ont des conceptions fortement ancrées dans le paradigme « enseigner ». En effet, en s'appuyant sur la première version du modèle personnel de l'enseignement (MPE) des étudiants, nous avons montré que les mots-concepts identifiés à travers leur carte conceptuelle du MPE relèvent, de manière générale, du paradigme « enseigner », et que leur nombre est davantage significatif par rapport aux mots-concepts inhérents au paradigme « apprendre ». Par ailleurs, l'un des

Favoriser le développement professionnel
 objectifs de la HEP-VS dans le parcours de formation des étudiants est de favoriser une évolution dialectique vers un autre paradigme, celui d'apprendre, remplaçant ainsi l'élève au cœur de l'enseignement.

Cette évolution des conceptions des étudiants concerne ici le deuxième aspect de notre hypothèse de recherche. Actuellement, nos résultats montrent une légère progression du nombre de mots (ou groupes de mots) utilisés dans l'élaboration des cartes conceptuelles du MPE de seconde itération par rapport à la première version. Cependant, cette progression est encore tenue au niveau des mots (ou groupes de mots) du paradigme « apprendre » et ne permet pas, à ce jour, de conclure à un quelconque changement de paradigme chez les étudiants.

Pour être en mesure de repérer de manière significative ce changement, il faudrait poursuivre la recherche en récoltant davantage d'itérations de MPE sur un temps plus long. L'analyse de la dernière itération permettrait notamment de traiter statistiquement l'évolution des concepts de manière inférentielle et apporter des résultats significatifs par rapport aux itérations précédentes quant aux changements de paradigme chez les étudiants en formation.



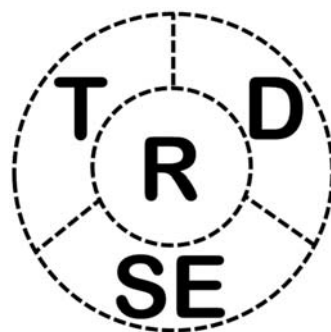
Figure 4. Exemple d'une carte conceptuelle d'un étudiant présentant la seconde itération de son modèle personnel de l'enseignement.

Favoriser la conscientisation du développement professionnel dans une formation à l'enseignement secondaire, analyse du modèle personnel de l'enseignement

Hervé Barras, Mickaël Da Ronch & Valérie Michelet
Haute Ecole Pédagogique du Valais

Contexte

- Haute Ecole Pédagogique du Valais
- Formations à l'enseignement secondaire
 - En alternance et hybride
 - Formations : sec I, sec II ou combinée
 - Diversité des étudiants
- Accompagnement des étudiants
 - Séances de mentorat
 - Ateliers réflexifs
 - Observation
 - Lecture rapport de stage



Barras et Mudry (2016)

Questions de recherche et ancrages théoriques

- *Comment évoluent les conceptions d'enseignement des étudiants en cours de formation ?*
- *L'outil MPE permet-il de mesurer l'évolution des étudiants ?*
- Paradigmes d'enseignement (Jouquan et Bail, 2002)
 - Contrôlant (enseigner)
 - Autonomisant (apprendre)
- Cartographie de l'apprentissage (Barras et Dayer, 2017)
 - Carte conceptuelle (Welcomme et Devos, 2006)
 - Itératif et non nécessairement cumulatif

Méthode

- Population 19 cartes
- Variables
 - Nombre des concepts présents dans la carte
 - Paradigmes des concepts : enseigner ou apprendre
 - Itération première ou deuxième année
- Matériel
 - Carte conceptuelle
- Procédure
 - Codage interjuges
 - Anonymat garanti
 - Statistiques Kappa de Cohen (1960)

Conclusion et développements

- La carte conceptuelle / MPE visibilise le développement professionnel des étudiants

cependant

- Systématiser la consigne de construire des cartes
- Suivre une cohorte complète
- Relier des concepts au modèle de la formation

8. Bibliographie

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12- 26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Barras, H., & Dayer, E. (2014, janvier 15). *Evolution des cartes conceptuelles des étudiant-e-s durant un enseignement magistral. Mon enseignement a-t-il un effet sur mes étudiant-e-s ?* 26e association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE), Marakesh, Maroc.
- Barras, H., & Dayer, E. (2017). Comment faire appel à une carte conceptuelle pour évaluer les apprentissages ? In V. Roulin, A.-C. Allin-Pfister, & D. Berthiaume (Éds.), *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant ?* (p. 183- 196). de boeck supérieur.
- Barras, H., & Mudry, A. (2016). *Modèle de l'accompagnement des étudiants enseignants du secondaire à la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEPVS)*. 29e colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Lausanne, Suisse.
- Barras, H., Namani, L., & Saillen, L. (2022). Mentorat en filière de formation du secondaire, lieu de construction de l'identité professionnelle. *Entre travail et formation : regards croisés sur les questions actuelles de la formation professionnelle*. 6e Colloque international de Didactique professionnelle, Lausanne, Suisse.

- Barras, H., & Périsset, D. (2016, janvier 13). *L'accompagnement des futurs enseignants au degré secondaire : Un pari sur le changement et la professionnalisation*. ADMEE, Lisbonne, Portugal.
- Bernoussi, M., & Florin, A. (1995). La notion de représentation : De la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, 48(1), 71- 87. <https://doi.org/10.3406/enfan.1995.2115>
- Buysse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : Une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 585- 601.
- Buysse, A. (2018). Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. *Phronesis*, 7(4), 20- 35. <https://doi.org/10.7202/1056317ar>
- Buysse, A., & Renaulaud, C. (2012). Enseignants du secondaire et bilan de compétences : Quelles appropriations ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 73- 96.
- Candy, J. (2020). *Etude de la transposition didactique du concept d'idéal : Écologie des savoirs et problématique de l'entrée dans la pensée structuraliste, en France et en Suisse romande* [Doctorat, Université de Montpellier]. <https://hal.science/tel-03119093>
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Jouquan, J., & Bail, P. (2003). A quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage ? *Pédagogie Médicale*, 4(3), 163- 175. <https://doi.org/10.1051/pmed:2003006>

- Kaufman, D. M. (2002). L'éducation centrée sur l'enseignant ou centrée sur l'apprenant : Une fausse dichotomie. *Pédagogie Médicale*, 3(3), 145-147.
<https://doi.org/10.1051/pmed:2002023>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159- 174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : Quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379- 406.
- Périsset, D., Barras, H., & Vuillet, Y. (2018, septembre 3). *Les propositions de la HEP-VS pour les futur-e-s enseignant-e-s aux degrés secondaires*. Conférence Entre «Je» et «Nous» : textes académiques et réflexifs, Lausanne, Suisse.
- 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* [Rapport interne]. Haute Ecole Pédagogique du Valais, Filière de l'enseignement Secondaire.
- Tobola Couchepin, C., Schär, S., Barras, H., Dayer, E., & Perruchoud, A. (sous presses). Evaluation de 4 dispositifs de formation professionnelle en alternance. In *Prototyper pour améliorer l'expérience d'apprentissage*. UGA Editions.
- Welcomme, L., & Devos, P. (2006). Les cartes conceptuelles. *Revue au service de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université*, 60, 2- 9.