

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Les instruments de l'évaluation des pratiques professionnelles et leurs effets

Boucenna, Sephora; Baillet, Dorothee; Mousty, Bastien

Publication date:
2025

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Boucenna, S, Baillet, D & Mousty, B (eds) 2025, Les instruments de l'évaluation des pratiques professionnelles et leurs effets: Actes du 8e colloque du groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP). Éditions de l'Université de Bruxelles.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Les instruments de l'évaluation des pratiques professionnelles et leurs effets

Actes du 8^e colloque
du groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles
(gEvaPP)

Bruxelles, 31 janvier – 02 février 2024

Edités par Dorothée Baillet, Sephora Boucenna et Bastien Mousty

GEVAPP



Institut de Recherches en Didactiques et Education de l'UNamur



Remerciements

Le comité scientifique et d'organisation du colloque « Les instruments de l'évaluation des pratiques professionnelles et leurs effets » et les éditeurs de ces actes remercient :

- le Centre de recherche en sciences en l'éducation de l'Université libre de Bruxelles
- l'Institut de recherches en didactiques et Éducation de l'Université de Namur,
- l'Université libre de Bruxelles,
- l'Université de Namur,

sans qui ce colloque n'aurait pu avoir lieu et ces actes être publiés.

Ils remercient également :

- les membres du comité scientifique,
- les conférenciers et
- les communicants

pour leur engagement et la qualité de leurs contributions.

Pour citer ce document

Baillet, D., Boucenna, S. et Mousty, B. (dir., 2025). Actes du 8ème Colloque du gEvaPP : Les instruments de l'évaluation des pratiques professionnelles et leurs effets . Bruxelles : Université libre de Bruxelles (ULB).

Mise en page

Dorothée Baillet et Bastien Mousty.

Licence



Attribution/Pas d'utilisation commerciale/Partage dans les mêmes conditions

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.fr>

Index des auteurs

Abdallah-Chatti Khouloud	109
Alvarez Dominique	95
Aroui Said.....	101
Baillet Dorothée	7
Biémar Sandrine	58
Boucenna Sephora.....	7
Carminatti Nathalie	88
Carnus Marie-France.....	72, 109
Champy Florent.....	38
Corfdir Anaïs.....	58
Courbon Laurent	48
Enguehard Arthur.....	65
Gaborieau Isabelle	11
Hamon Stéphanie	109
Le Garrec Sophie	23
Léal Yves.....	101
Roblez Alban.....	48
Sylvestre Emmanuel	65
Vanmeerhaeghe Sophie	58
Veuillerot Estelle	11

Table des matières

Texte de cadrage du colloque	6
<i>Axe 1 : Acteurs des instruments et dispositifs d'évaluation des pratiques professionnelles (IDEPP) et leurs relations mutuelles.....</i>	<i>6</i>
<i>Axe 2 : Élaboration et fonctions des IDEPP.....</i>	<i>7</i>
<i>Axe 3 : Usages et usages en contexte des IDEPP</i>	<i>7</i>
Et si on situait aussi l'évaluation ?	9
1. <i>L'évaluation dans les diplômes en Unités capitalisables de l'enseignement agricole français aujourd'hui.....</i>	<i>9</i>
2. <i>La lente maturation de ce modèle d'évaluation</i>	<i>11</i>
3. <i>La conception d'un dispositif d'accompagnement à la mise en œuvre des UC</i>	<i>13</i>
Évaluer ou dévaluer les pratiques professionnelles ?	19
Quand les instruments d'évaluation déstructurent le sens et la qualité du travail	19
1. <i>L'évaluation du travail : des critères et des méthodes questionnantes ?</i>	<i>19</i>
2. <i>L'évaluation ou la mise à mal du travail bien fait ?</i>	<i>21</i>
3. <i>Des transformations de métier : sous la pression de l'évaluation ?.....</i>	<i>23</i>
4. <i>Une désintermédiation, des rapports au travail ?</i>	<i>25</i>
L'évaluation du travail scientifique comme activité prudentielle : instruments et pratiques	30
1. <i>La prudence</i>	<i>31</i>
2. <i>L'« ordre négocié » de l'évaluation</i>	<i>31</i>
3. <i>Les critères et les indicateurs de l'activité</i>	<i>32</i>
4. <i>Un exemple d'indicateur contestable</i>	<i>32</i>
5. <i>Un mésusage de la règle d'égalité</i>	<i>33</i>
6. <i>Quelques principes pour une évaluation prudentielle</i>	<i>34</i>
Vécus et processus d'appropriation : analyses croisées en contexte d'IDEPP et de formation	38
1. <i>Contexte de départ : une recherche doctorale.....</i>	<i>39</i>
2. <i>Problématiser en contexte d'IDEPP.....</i>	<i>41</i>
3. <i>Problématique.....</i>	<i>42</i>
4. <i>Analyses croisées et dialogiques</i>	<i>43</i>
La démarche réflexive au cœur d'un portfolio à visée certificative	46
1. <i>Cadre théorique.....</i>	<i>48</i>
2. <i>Question de recherche et méthodologie</i>	<i>49</i>
3. <i>Résultats et discussion.....</i>	<i>49</i>
Partitions et dispositifs : Écrire, performer, incarner une observation-évaluation démocratique.....	53
1. <i>Historique du développement de l'écriture-lecture des partitions.....</i>	<i>55</i>
2. <i>Traduire la dynamique d'une situation socio-interactive</i>	<i>55</i>

Introduction au symposium didactique clinique : le sujet enseignant au cœur de son développement professionnel	59
1. <i>Éléments de contextualisation institutionnelle et objectif du symposium</i>	<i>60</i>
2. <i>Ancrage épistémologique en didactique clinique</i>	<i>61</i>
3. <i>Problématique du programme de recherche - formation et enjeu du dispositif d'auto-positionnement.....</i>	<i>61</i>
4. <i>Présentation du symposium.....</i>	<i>62</i>
Un dispositif d'auto-positionnement au service de l'élaboration d'un continuum de formation dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)	72
1. <i>Cadre épistémologique et objectifs du programme de recherche</i>	<i>73</i>
2. <i>Méthodologie</i>	<i>74</i>
3. <i>Résultats : des statistiques descriptives</i>	<i>75</i>
L'auto-positionnement des enseignants débutants pour repérer les acquis et les besoins en formation	77
1. <i>Des enseignant·e·s débutant·e·s conscient·e·s de certains de leurs acquis</i>	<i>78</i>
2. <i>Une absence de maîtrise déclarée par les enseignant·e·s débutant·e·s.....</i>	<i>79</i>
3. <i>Un sentiment d'incompétence sur deux compétences majeures.....</i>	<i>80</i>
4. <i>Des besoins urgents en formation</i>	<i>81</i>
Professionalité enseignante et auto-positionnement. Zoom sur deux compétences du référentiel : s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel et évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.	83
1. <i>Contexte de l'étude.....</i>	<i>84</i>
2. <i>Méthodologie de recueil de données</i>	<i>84</i>
3. <i>Deux compétences stratégiques dans la construction du « je professionnel »</i>	<i>84</i>
4. <i>Discussion autour de la CCP5</i>	<i>88</i>
De l'auto-positionnement à l'extraction de leviers pour l'élaboration d'un continuum de formation. L'intérêt d'un regard didactique clinique.	91
1. <i>Approfondissement de certains résultats</i>	<i>92</i>
2. <i>Des pistes à explorer en recherche et en formation</i>	<i>96</i>

Texte de cadrage du colloque

Baillet Dorothée – Université libre de Bruxelles – Belgique

dorothee.baillet@ulb.be

Boucenna Sephora – Université de Namur – Belgique

sephora.boucenna@unamur.be

Comme tout processus d'évaluation, l'évaluation des pratiques professionnelles soulève des enjeux identitaires, économiques, culturels et idéologiques. En effet, cette démarche est souvent associée aux questions de performance, d'efficacité et de compétence. Pourtant, évaluer les pratiques professionnelles peut aussi contribuer à l'identification de pratiques jusque-là inconnues voire même inattendues, à la compréhension (de l'évolution) des conditions de travail au sein d'une profession ou encore à l'appréhension des codes implicites ou explicites qui régissent le quotidien des professionnels. Par ailleurs, on ne peut exclure que la démarche d'évaluation des pratiques professionnelles puisse en elle-même produire des effets sur les pratiques professionnelles. En effet, qui peut véritablement prétendre ne pas être influencé dans l'exercice de son travail ou dans la manière de le présenter lorsqu'il peut imaginer que ces informations pourraient avoir une incidence sur son travail ? De même, la démarche d'évaluation ne peut-elle pas être détournée par les professionnels qui la conduisent ou par ceux qui la vivent pour lui faire porter des enjeux qui ne lui avaient initialement pas été assignés ? Enfin, les instruments (Rabardel, 1995) et dispositifs (Foucault, 1994) d'évaluation ne peuvent-ils pas aussi être influencés par les contextes dans lesquels ils sont déployés ? Autrement dit, outre les finalités (et leurs détournements) des instruments et des dispositifs d'évaluation des pratiques professionnelles (IDEPP), nous posons ici deux questions : quelles influences les acteurs de l'évaluation des pratiques professionnelles exercent-ils sur les instruments et les dispositifs d'évaluation de ces pratiques ? En quoi les usages et les contextes d'usages infléchissent-ils le déploiement des instruments et des dispositifs d'évaluation des pratiques professionnelles ?

Les communications attendues dans le cadre du 8^{ème} colloque international du gEvaPP s'inscriront dans un des trois axes définis ci-dessous. Elles traiteront des questions relatives aux instruments et aux dispositifs d'évaluation des pratiques professionnelles dans le cadre de la formation initiale ou continue et ce, dans le champ de l'éducation et de la formation ou dans d'autres secteurs.

Axe 1 : Acteurs des instruments et dispositifs d'évaluation des pratiques professionnelles (IDEPP) et leurs relations mutuelles

Cet axe a pour objectif d'interroger les profils des acteurs des IDEPP, leurs expertises et leurs relations mutuelles sur les IDEPP. *A priori*, nous identifions trois types d'acteurs des IDEPP :

- les concepteurs des IDEPP, c'est-à-dire les personnes qui imaginent et construisent des IDEPP ;
- les usagers des IDEPP, ou les personnes qui s'emparent d'IDEPP existants pour évaluer les pratiques professionnelles ;
- les sujets des IDEPP, soit les personnes dont les pratiques professionnelles sont évaluées.

Les communications exploreront des questions telles que : qui sont les concepteurs, les usagers et les sujets des IDEPP ? Quelles relations entretiennent-ils ? Sont-elles asymétriques ou symétriques ? Quel est leur degré d'expertise dans la construction des IDEPP ou des pratiques professionnelles évaluées ? Comment y contribuent-ils ? A partir de leur positionnement institutionnel ou sociétal ? A partir de leur champ d'expertise ? Ces trois acteurs sont-ils toujours indépendants ou peut-on observer des chevauchements entre les concepteurs, usagers et sujets des IDEPP ? Quels effets le profil et/ou le statut des acteurs de IDEPP produit-il sur l'évaluation des pratiques professionnelles ?

Axe 2 : Élaboration et fonctions des IDEPP

Cet axe propose d'interroger le processus d'élaboration, les fonctions des IDEPP ainsi que leurs rapports mutuels. Selon nous, l'élaboration des IDEPP repose sur un double processus : d'une part l'identification de référents qui permettent et structurent la comparaison des pratiques professionnelles en contexte et des pratiques professionnelles attendues et, d'autre part, la construction en tant que telle des IDEPP. Concernant le processus d'élaboration, les communications s'attèleront à l'analyse de questionnements comme : à partir de quel référents les pratiques professionnelles sont-elles évaluées ? En quoi ces référents influencent-ils l'élaboration, la nature et le format des IDEPP ? Comment ces référents agissent-ils de manière explicite ou non sur l'activité et l'identité des professionnels ? Ou encore : en quoi ces IDEPP sont-ils porteurs d'enjeux économiques, sociaux ou de normes (Lascoumes & Le Galès, 2005 ; Maugeri, 2001) ? Quels sont les bricolages et les incertitudes qui traversent les espaces de production des IDEPP ?

Selon les paradigmes, diverses catégorisations des fonctions de l'évaluation co-existent (De Ketele, 2010 ; Gilbert & Yalenios, 2020 ; Morand, 1999 ; Rabardel, 1995). À titre d'exemple, Rabardel (1995) propose trois fonctions aux instruments (et par extension aux dispositifs) d'évaluation : heuristique quand il s'agit d'orienter et de contrôler son activité ou l'activité d'autrui ; épistémique lorsque l'évaluation vise à obtenir des informations, autrement inaccessibles, facilitant la compréhension de l'instrument lui-même ou encore pragmatique si l'évaluation vise à transformer une situation et à obtenir des résultats. Outre un débat sur les diverses catégorisations des fonctions des IDEPP et les paradigmes qui les sous-tendent, les communications peuvent également explorer la possibilité qu'il existe des écarts entre les fonctions des IDEPP prévues par leurs concepteurs et l'usage réel qu'en font leurs utilisateurs ou encore qu'un IDEPP puisse répondre à la fois à des fonctions déclarées dans les discours et à des fonctions implicites, non déclarées, voire cachées.

Axe 3 : Usages et usages en contexte des IDEPP

Les usages des IDEPP peuvent aboutir à diverses opérations en fonction de la nature des IDEPP et des enjeux spécifiques à la situation d'évaluation. Parmi ces opérations, on peut pointer la comparaison susceptible de produire des classements mais aussi les opérations d'inclusion, d'intersection, de disjonction produisant des typologies. Une autre famille d'opérations relève de l'exercice de situer un élément par rapport à d'autres éléments comme c'est le cas dans l'utilisation de modèles. La troisième famille d'opérations à laquelle nous pensons est celle de l'analyse. Il s'agit alors de décomposer les ingrédients présents dans la pratique professionnelle et de les relier en fonction de règles existantes de métiers (Clot & Faïta, 2000), produites par les professionnels eux-mêmes ou par des prescripteurs institutionnels, académiques voire scientifiques. Ces différents usages des IDEPP produisent-ils des effets spécifiques sur l'activité des personnes et sur leur rapport au métier, à la profession, à leurs pairs, à leurs hiérarchies ?

En retour, on peut également s'interroger sur les effets des contextes sur les instruments et les dispositifs en eux-mêmes. En effet, si l'on se réfère à la notion d'espace d'activité (Barbier, 2011 ; Pham Quang, 2017) en tant que construction sociale qui correspond à un lieu de transformation du monde, défini par des codes obéissant à des logiques culturelles, obligatoirement située dans un temps et dans un espace défini, investi subjectivement par les acteurs en fonction des produits anticipés de l'activité d'une part et de la fonction, de la posture et du projet de chacun, d'autre part, on peut difficilement concevoir que les IDEPP ne soient pas influencés par les contextes dans lesquels ils sont déployés. Ainsi, les communications qui s'inscrivent dans cet axe pourront non seulement interroger les effets des usages des IDEPP mais aussi la manière dont les espaces d'activité configurent la nature et le format des instruments et des dispositifs de l'évaluation des pratiques professionnelles.

Bibliographie indicative

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. PUF.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 4-42.

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25-37.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, tome II*. Gallimard.

Gilbert, P. et Yalenios, J. (2020). Pourquoi conserver un outil de gestion inapproprié ? Des fonctions implicites de l'évaluation individuelle de la performance. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 41(9), 77-92. <https://doi.org/10.3917/rimhe.041.0077>

Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2005). Introduction : L'action publique saisie par ses instruments. Dans P. Lascoumes et P. Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments* (pp. 11-44). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.lasco.2005.01.0011>

Morand, C.-A. (1999). Formes et fonctions de l'évaluation législative. *Leges*, 2, 79-104. https://leges.weblaw.ch/it/dam/publicationssystem_leges/1999/2/LeGes_1999_2_79-104.pdf

Pham Quang, L. (2017). *Émotions et apprentissages*. L'Harmattan.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

Et si on situait aussi l'évaluation ?

Gaborieau Isabelle – UR FoAP - L'Institut Agro Dijon – France

isabelle.gaborieau@agrosupdijon.fr

Veullerot Estelle – Pôle Ressource et Ingénierie - L'institut Agro Dijon – France

estelle.veullerot@agrosupdijon.fr

L'objectif de ce texte – qui reprend l'objet de notre conférence introductive au colloque gEvaPP de Bruxelles de janvier 2024 – est d'une part, de présenter un modèle d'évaluation située mis en œuvre dans les diplômes par Unités capitalisables dans l'enseignement agricole français et, d'autre part, de présenter la démarche qui a été celle d'Eduter Ingénierie – l'une des composantes de l'Institut Agro Dijon – pour développer un tel modèle d'évaluation des compétences. Ce que nous souhaitons donner à voir n'est pas tant le produit final – l'évaluation des pratiques professionnelles basées sur l'explicitation – que les raisons du développement d'un tel instrument d'évaluation ainsi que le cheminement qui a été celui de l'équipe.

Cheminement que nous abordons en 3 étapes :

- l'évaluation dans les diplômes en Unités capitalisables (UC) aujourd'hui ;
- la maturation de ce modèle – d'une approche située pour construire la formation... à l'évaluation située comme dispositif de valuation des compétences en développement chez les apprenants ;
- la conception d'un dispositif d'accompagnement des formateurs-évaluateurs à sa mise en œuvre pour faire face aux risques d'instrumentalisation encourus.

Ce n'est donc pas à la démonstration de résultats d'une recherche que nous vous convions, mais à un parcours avec nous sur les questions – axiologiques, mais aussi en termes de recherche – qui ont, et qui continuent, de nous questionner quant à la conception et l'accompagnement de ce modèle.

1. L'évaluation dans les diplômes en Unités capitalisables de l'enseignement agricole français aujourd'hui

L'enseignement agricole technique propose le plus souvent dans un même établissement, de la formation initiale scolaire, de la formation par apprentissage et de la formation continue. Opérateurs pour le Ministère en charge de l'Agriculture de la conception des référentiels de diplômes en Unités capitalisables (UC), nous travaillons essentiellement pour la Formation professionnelle continue et par apprentissage (FPCA).

Les référentiels de diplômes constituent le socle à partir duquel se construisent les formations professionnelles. Inscrits au RNCP¹, ils se composent de 3 documents interdépendants : le référentiel d'activités qui décrit les emplois et le travail, le référentiel de compétences qui liste les capacités que

¹ Répertoire national des certifications professionnelles

l'Institution certifie à l'issue de la formation et le référentiel d'évaluation qui cadre les modalités d'évaluation et les critères à prendre en compte pour ce faire.

Jusque dans les années 2000, les référentiels en UC, imprégnés de la pédagogie par objectifs, trouvaient leurs fondements dans une approche positiviste découpant l'objet d'apprentissage en autant d'objectifs de rang moindre que nécessaire. Dans cette approche, l'évaluation relevait de la conformité à la performance attendue. Cependant, depuis le milieu des années 2000, notre ingénierie de la certification a changé et s'est inscrite dans le courant contemporain, centré sur les compétences (Crahay, 2006). Par compétence, nous entendons un processus plus qu'un produit : un objet complexe, intimement lié à l'activité d'un sujet en situation qui la développe et l'exprime. Au Ministère en charge de l'Agriculture, nous parlons de capacités qui expriment non la compétence, mais le potentiel du futur professionnel à devenir compétent, c'est-à-dire à prendre en charge des situations de la même famille : la capacité est donc appréhendée comme un potentiel d'action (Wittorsky, 1998), une compétence en germe qui mobilise et combine des savoirs, savoir-faire et comportements professionnels.

Dans les diplômes en UC, c'est l'évaluation qui « tire » la formation (Gaborieau et al., 2022). L'évaluation est construite à partir d'une situation authentique, c'est pourquoi nous parlons d'évaluation authentique (Tardif, 1993 ; Mottier Lopez, 2015), c'est-à-dire une évaluation située, porteuse de sens, car ancrée dans le travail réel, qui ne porte pas sur une somme de connaissances, mais sur les raisonnements tenus en situation (faire – raisonner – s'adapter) qui permettent de problématiser la pratique et qui – notamment si l'évaluation n'est pas certificative – intègre l'accompagnement-régulation des apprentissages. L'évaluation est donc pensée dans une approche située relevant d'une discussion entre le savoir et le travail, entre l'action et sa compréhension. Cette approche permet de prendre en compte la nécessaire interaction entre la personne et la situation pour produire les comportements et générer le développement des apprentissages (Gilly & Veullerot, 2017). Elle s'inscrit dans un champ de l'évaluation qui n'est pas celui de la mesure, mais celui d'une « pratique située, sociale et institutionnelle », intégrant une fonction éducative et engendrant le « jugement professionnel » (Mottier Lopez, 2015). Ce type d'évaluation tient compte de la contextualisation de la compétence et des interactions de ses composantes ; elle exige des tâches complètes, complexes et signifiantes (Tardif, 1993) dont la nature et les exigences afférentes doivent être connues avant la situation d'évaluation proprement dite (Perrenoud, 2001).

L'évaluation permet ainsi aux accompagnateurs (formateurs, tuteurs...) d'une part et aux stagiaires et apprentis d'autre part de guider et réguler leurs actions vers la professionnalisation. La construction du dispositif de formation débute par la construction du dispositif d'évaluation, la première étape consistant à repérer les situations de travail qui vont permettre de conduire la formation (Gilly & Veullerot, 2017). Elle est certificative au moment du bilan, formative lorsqu'elle vise à soutenir les processus d'apprentissage (régulation) et formatrice lorsque par la verbalisation, l'explicitation de la pratique, elle permet à l'apprenant d'entraîner sa réflexivité. Elle vise autant les apprentissages (*ex ante, in itinere*) que leur contrôle pour son versant certifiant.

L'évaluation certificative est construite en début de formation, donnée et discutée au démarrage de la formation ; elle vise à faire dévolution (Brousseau, 1998) au stagiaire ou à l'apprenti de manière à ce qu'il soit auteur de son parcours et de ses apprentissages. Elle ne fait pas l'objet d'une note, mais chaque capacité constitutive d'un bloc de compétences est validée, ou non, à l'issue le plus souvent d'une évaluation en situation professionnelle, reposant sur l'explicitation de la pratique. Notons par ailleurs qu'il n'y a pas de compensation entre UC, que les centres sont habilités à mettre en œuvre les titres ou diplômes en UC lorsque leur dossier d'habilitation, comprenant le plan d'évaluation est validé par un jury d'agrément a priori et que la délivrance des UC ou du diplôme dans son entier se fait a posteriori, après examen des différentes pièces par un jury de validation.

La partie qui suit revient sur la manière dont a été élaboré ce cadre.

2. La lente maturation de ce modèle d'évaluation

2.1 Les débuts de l'histoire

L'histoire commence dans les années 2000 avec la rénovation des BPA² (niveau 3). La volonté était alors de faire des diplômes moins scolaires, plus proches de la réalité du travail. Ainsi les notions de travail, de situation et d'activité sont venues questionner l'ingénierie de certification.

La notion de situation a conduit les concepteurs de la certification vers la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006). Sa conception du développement dans le travail (Pastré, 2011) et celle de la nécessaire analyse du travail pour la formation (Mayen, 2012) ont renforcé la volonté de rapprocher les mondes du travail et de la formation tout en ne rentrant pas dans une logique adéquationniste entre emplois et formation. La notion de situation professionnelle et le sens que l'activité en son sein produit par sa dimension constructive et pas seulement productive ont, au contraire, guidé la réflexion. Ce couple situation/activité et les apports de Patrick Mayen, ont permis de construire des référentiels professionnels commençant à s'approcher du travail.

En 2007-2008, s'engage la rénovation du BP REA³. Il s'agit d'un diplôme phare de la formation continue et par apprentissage puisqu'il permet d'obtenir des aides à l'installation pour les agriculteurs de moins de 40 ans. La réflexion lancée lors des rénovations des BPA se poursuit. Les travaux portant sur les « situations critiques », les « situations emblématiques » (Pastré, 2011) et les classes de situations permettent alors d'engager la construction des référentiels à partir de « situations professionnelles significatives » (SPS), classes de situations particulièrement propices aux apprentissages et sur lesquels les formateurs sont invités à s'appuyer pour construire les formations.

Il faudra attendre les années 2010 pour que le projet mure. D'une part, au niveau institutionnel, un guide d'écriture des référentiels est formalisé (DRIF-EDUTER-IEA-POFE, 2009) qui fait la part belle aux situations de travail. D'autre part, une recherche-action d'une durée de quatre ans, conduite avec une équipe de formateurs volontaires portant sur la refondation du dispositif de formation visant l'obtention du BP REA à Mirande dans le Gers est montée. Cette recherche-action met en évidence l'intérêt d'une telle approche tant pour les acteurs (formateurs et apprenants) que pour l'Institution, car ce dispositif renforce l'aspect professionnalisant de la formation, et, à ce titre, le rend plus motivant pour des publics parfois éloignés de l'école (Veuillerot et al., 2013). Cependant, si le référentiel de certification introduit ces SPS, la logique de formation ne peut totalement s'aligner sur ces situations puisque l'évaluation reste basée sur une logique de pédagogie par objectifs (180 objectifs à évaluer par les formateurs pour avoir le diplôme). La question qui se pose est alors de changer les principes de l'évaluation pour qu'elle se réalise en situation de travail puis d'aligner la formation sur cette évaluation. Durant l'expérimentation, les formateurs sont formés à l'analyse du travail et aux théories de l'évaluation : les sujets d'évaluation sont donnés en début de formation et l'évaluation prend la forme d'un oral.

Dans le milieu des années 2010, la rénovation des CAPa⁴ (niveau 3) est l'occasion d'aligner le modèle d'écriture des capacités générales et professionnelles. Une expérimentation est de plus menée auprès de 14 établissements et 19 centres sur trois ans avec, entre autres, une question : comment permettre à des publics de « petits niveaux » d'exprimer leurs raisonnements en s'affranchissant des obstacles scolaires, l'hypothèse étant qu'il y a de la pensée dans toute action. Cette expérimentation est l'occasion d'introduire un entretien d'évaluation oral pour aller chercher les raisonnements et se traduit dans les notes de service relatives aux évaluations des diplômes.

L'alignement certification – évaluation – formation est alors en cours. Reste à construire une démarche d'entretien qui donne accès non seulement aux observables, le « résultat de l'activité », mais aussi à « l'organisation de celle-ci » (Vergnaud, 2001), la partie invisible de l'activité.

² Brevet professionnel agricole

³ Alors intitulé Brevet professionnel Responsable d'exploitation agricole

⁴ Certificats d'aptitude professionnelle agricole

2.2 La construction de la démarche d'entretien

L'évaluation en situation professionnelle s'affine donc avec la rénovation des CAPa en 2015. L'introduction de la notion d'expérience mobilisée dans la VAE⁵, les apports de Vermersch (2000) sur l'explicitation – qui invite à questionner l'action, à percevoir la partie de connaissances et de raisonnements qu'elle contient, notamment dans les opérations d'orientation – enrichissent les travaux : « L'hypothèse fondamentale de la pratique de l'entretien d'explicitation est qu'il est possible par l'acte d'évocation de "revivre le passé" et donc le vécu passé ouvrant l'accès à la mémoire passive de tout ce qui a été enregistré volontairement sans intention de s'en souvenir » (Mouchet, 2016). Partant du principe que le potentiel d'action en situation de travail d'un professionnel se fonde sur la mobilisation et la combinaison, en situation, de savoir-faire, savoirs et comportements professionnels, les membres de l'équipe font l'hypothèse que l'explicitation est un outil puissant pour accéder à cette mobilisation. L'entretien d'explicitation est cependant adapté de telle manière qu'il puisse donner au candidat la possibilité de faire la preuve qu'il saurait s'adapter à des conditions différentes pour une même situation ou à faire face à des situations différentes (Roux & al., 2021).

Une première schématisation du modèle d'entretien est construite. Elle est ensuite expérimentée au sein de notre propre équipe (travail d'autoconfrontations simples puis croisées) pour mieux comprendre comment se conduit l'entretien et son déroulement est formalisé (Ibid.) (fig. 1).

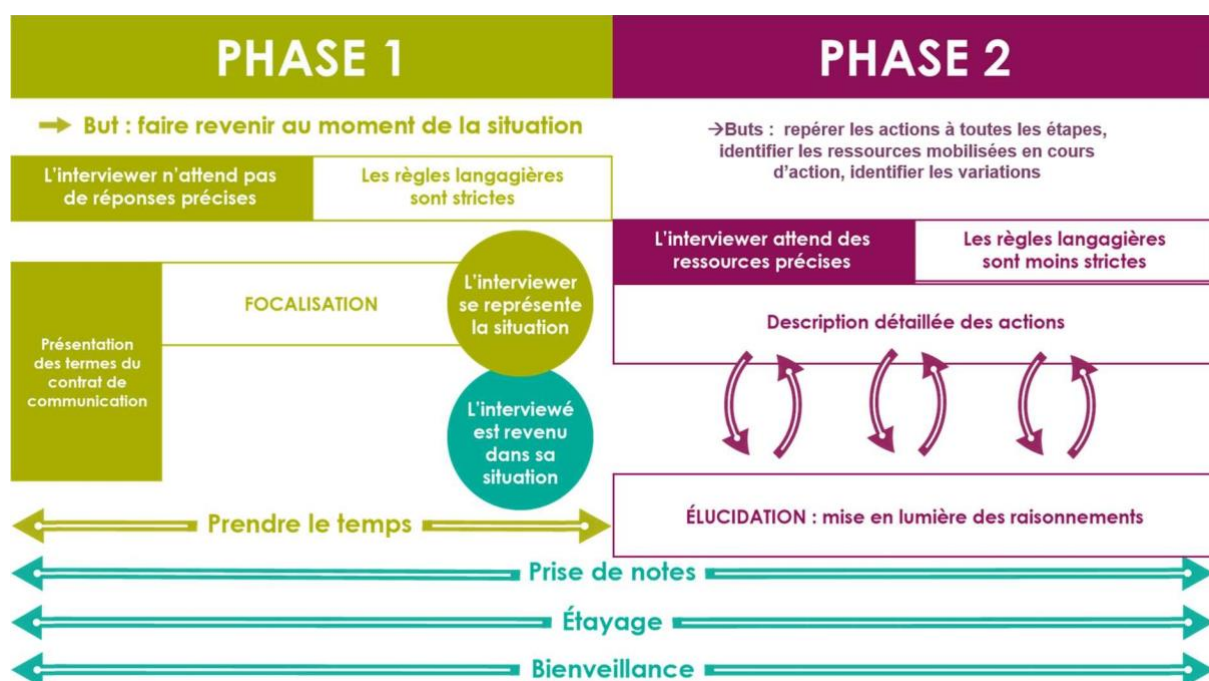


Figure 1 – La formalisation du modèle d'entretien dans son déroulement

Entre 2015 et 2019, l'hypothèse selon laquelle, pour évaluer une capacité professionnelle, partir d'une réalisation en situation de travail et la faire suivre, à plus ou moins long terme, d'un entretien basé sur l'explicitation peut constituer une modalité pertinente pour évaluer un pouvoir d'agir en situation, se vérifie (Héraut, 2022). L'entretien d'évaluation se modélise. Ce qui est à rechercher du côté des formateurs-évaluateurs se clarifie également : c'est l'adéquation du résultat et de la réflexion, du raisonnement générant la mobilisation et la combinaison de différentes ressources dans un contexte singulier, qui est observé et jugé lors d'un temps d'explicitation (Vermersch, 1991). Ce temps vise à mettre à jour le « ressenti singulier » de l'acteur engagé dans son activité (Vial, 2006), lequel ne peut se produire que par distanciation de l'action, par le « dire », la parole, le récit de l'histoire vécue. Cette

⁵ Validation des acquis de l'expérience

⁶ Ce modèle a ensuite été adapté pour des apprenants de niveau 4 et 5 afin d'évaluer et entraîner les raisonnements liés aux transitions agroécologiques (Héraut, 2022).

nouvelle approche de l'évaluation permet d'appréhender, par et avec le couple situation-activité (Mayen 2002) la question du développement des compétences et de leur évaluation.

Au-delà de la certification, l'entretien dérivé de l'explicitation, dont le modèle est affiné, fait aussi ses preuves comme outil pour transformer des vécus en expérience (Lainé & Mayen, 2019). Le modèle d'évaluation devient ainsi un modèle de formation puisqu'il permet de rapprocher les logiques constructive (de l'individu) et productive (le faire ou l'exécution de l'action) en mettant en dialogue l'expérience vécue en milieu professionnel et en centre. Les apprenants en milieu professionnel oublient en effet fréquemment qu'ils y sont pour apprendre et focalisent souvent sur le faire ou sur la réussite du faire. Or, comprendre une réussite, c'est avoir conscience de son action, des raisons de réussite ou d'échec de celle-ci, c'est relier les conditions et les choix d'action, les opérations avec les buts et avec leurs effets ; c'est pouvoir davantage contrôler et réguler son action.

Via l'évaluation, la formation et le travail se rapprochent. La formation reprend sens pour les apprenants. Le couple situation-activité est central même si la situation reste première car origine, fin et moyen (Mayen, 2004) : les situations y sont conçues comme origine dans la mesure où c'est par l'analyse du travail dans ces situations qu'il va être possible d'identifier ce qui est à savoir, savoir-faire et penser pour concevoir ensuite la certification puis la formation. Comme fin car ce sont à elles que les professionnels ont affaire et ont à faire et elles qui sont à prendre en charge et à apprendre : « Les situations, notamment professionnelles, sont a/ce à quoi des professionnels ou futurs professionnels ont affaire, b/ce avec quoi ils ont à faire (trouver le moyen de réaliser des tâches, de résoudre des difficultés de toutes natures...) au sens où ils doivent s'en accommoder. Les situations sont aussi c/ce avec quoi ils ont à faire, au sens de ce avec quoi ils ont, en quelque sorte, à combiner leurs efforts, à coopérer : faire avec la situation, autrement dit encore, co-agir avec elle. Enfin, d/ils ont à agir sur la situation, dans deux objectifs : pour la transformer dans le sens des buts attendus, mais aussi pour la redéfinir, la modifier, l'ajuster, afin de créer ou d'ajuster les conditions pour pouvoir tout simplement réaliser les tâches attendues, bref, pour pouvoir réussir à travailler. » (Ibid.) Enfin comme moyen en ce sens qu'on peut apprendre d'elles en les didactisant.

Ce modèle de l'évaluation a donc mûri ; il est aujourd'hui mis en œuvre dans l'ensemble des formations en UC. Pour autant, si de gros efforts ont été consentis par l'Institution (notes de services, formation de formateurs aux UC,...), il n'en reste pas moins que, comme tout artéfact, il donne lieu à une certaine instrumentalisation (Rabardel, 1995, 2005). Depuis 2021, l'équipe s'attache donc à concevoir un dispositif d'accompagnement à la mise en œuvre des UC plus robuste que les formations au coup par coup, c'est la naissance du dispositif CAP'UC (Roux & al., 2024).

3. La conception d'un dispositif d'accompagnement à la mise en œuvre des UC

3.1 Une instrumentalisation du modèle d'évaluation

Les différentes formations et accompagnements d'équipes et/ou de formateurs ont mis en évidence certaines instrumentalisations du modèle. Citons les principales :

- Dans l'écriture de la situation d'évaluation, une réification des sujets. Dans de nombreux cas, le sujet d'évaluation fait peu dévolution : l'enjeu de la situation d'évaluation dans le métier est pas/peu perceptible ; les consignes sont données au candidat, mais l'intention de l'évaluateur est peu claire (les sujets insistent plus sur la procédure de réalisation, le travail prescrit) ; si l'organisation du déroulement de l'épreuve est présentée ainsi que les critères d'évaluation, les sujets aiguillent peu sur les ressources et raisonnements attendus.
- Dans la manière de mener les entretiens d'explicitation, une focalisation sur le savoir et/ou le savoir-faire. Là encore, les traces de la manière dont les entretiens sont réalisés, tendent à montrer que, dans leur ensemble, les formateurs ne maîtrisent pas les techniques de l'explicitation ou ce qu'il en serait attendu. Nombre d'entre eux se focalisent sur le résultat de l'action – lorsqu'il est visible – ou bien sur la description des actions, de leur enchaînement... peu de traces des raisonnements donc, ni, surtout, des questions type « si, alors... ? » permettant d'éprouver l'adaptabilité des candidats.

En cohérence avec ses principes, sous la houlette de l'une des chargées d'ingénierie, l'équipe s'attèle donc, avec des personnes-ressources UC (celles qui ont en charge la « formation UC » au niveau national) à objectiver ces remontées.

3.2 Analyse de l'activité des formateurs sur la situation d'évaluation d'une capacité en situation professionnelle

Entre octobre 2021 et septembre 2023, huit binômes constitués de personnes-ressources et de permanents d'Eduter ingénierie analysent alors l'activité de formateurs en situation de construction d'une situation d'évaluation. Les travaux prennent différentes formes :

1. une journée de formation à l'analyse du travail ;
2. l'analyse de situations singulières de « construction d'une situation d'évaluation » via des entretiens d'explicitation par binômes avec l'idée d'apprécier la diversité et la récurrence au sein des analyses de la même situation générique ;
3. une réflexion sur les manières de rendre compte de la compétence en situation ;
4. enfin, la caractérisation de l'extensivité de la situation, de ses conditions agissantes, des éléments organisateurs de l'action.

Les binômes mettent à plat les modèles opératifs des formateurs et les obstacles les plus récurrents dans cette activité : références scolaires (ce qu'il y aurait à apporter comme connaissances) plus que références professionnelles (les situations de travail locales [STL] pour contextualiser les SPS), focalisation sur une seule STL quel que soit le vécu des apprenants plutôt qu'une situation d'évaluation permettant à chaque apprenant d'exprimer sa capacité, recherche du respect d'une procédure à suivre plutôt qu'un engagement du candidat dans une « auto-démonstration » de ses capacités...

Ces travaux aboutissent à une ébauche d'une structure conceptuelle de la situation (Pastré, 1999) « Construction d'une situation d'évaluation » pour la personne en charge de son élaboration (fig. 2). Cette structure conceptuelle de la situation désigne le modèle mental expert du formateur en charge de la mener. Elle signale l'ensemble des concepts organisateurs de la situation, qu'ils soient d'origine pragmatique ou scientifique, dont la fonction est de permettre à un acteur de faire un diagnostic de la situation à laquelle il est confronté, en prélevant l'information pertinente, et ainsi d'orienter son action.

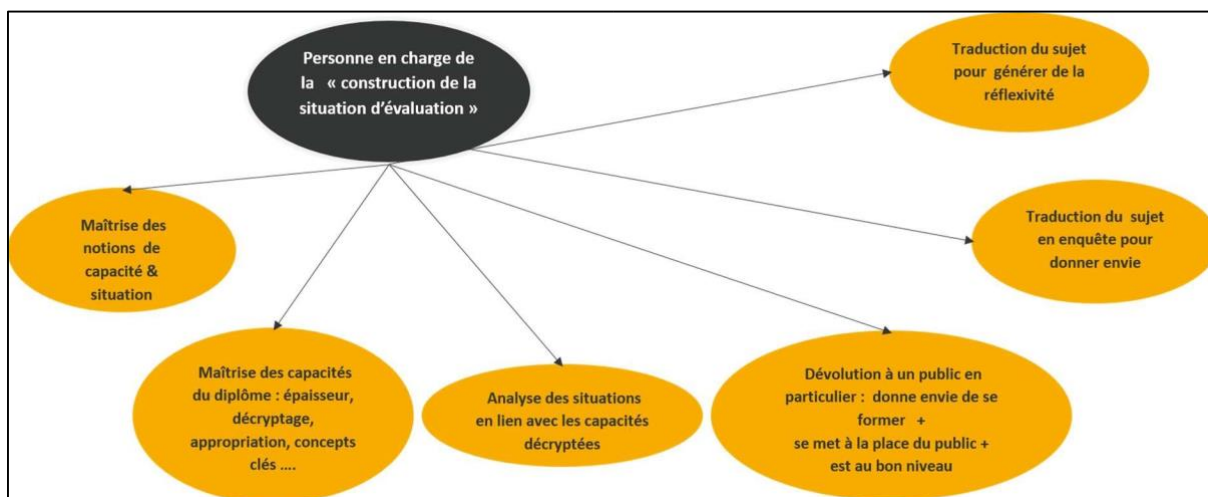


Figure 2 – Ébauche d'une structure conceptuelle de la situation « Construction d'une situation d'évaluation »

Ce travail mené sur une année est l'occasion de partager et mettre à l'épreuve les fondements sur l'évaluation en situation professionnelle. Il est aussi l'occasion de concevoir un bloc de compétences pour les formateurs en UC, bloc inscrit au Répertoire spécifique de France compétence et que pourront valider les formateurs.

3.3 Dépôt d'un bloc de compétences « Évaluer une capacité en situation professionnelle dans un dispositif UC » et rédaction d'une situation d'évaluation faisant dévolution

Pour accompagner les formateurs des centres de formation agricole à développer de nouvelles compétences pour concevoir des parcours de professionnalisation individualisés et des modalités de formation et d'évaluation prenant davantage appui sur les situations de travail et considérant que la formation peut difficilement à elle seule transformer les pratiques professionnelles sans l'évolution concomitante des organisations de travail, l'équipe a fait l'hypothèse qu'il est possible de concevoir une certification permettant d'être à la fois un puissant levier de développement professionnel et de transformation du travail dans les centres de formation. Cela a donné lieu à la conception d'un dispositif d'accompagnement à la mise en œuvre des UC (Roux & al., 2024) : CAP'UC.

Le premier bloc construit et déposé en juillet 2024 est « Évaluer en situation professionnelle dans un dispositif en UC ». Ce bloc, issu de l'analyse du travail précédemment citée, comprend 5 capacités (fig.3).

Capacité globale - Bloc	Capacités constitutives
Évaluer en situation professionnelle dans un dispositif en UC	C1 : Concevoir des situations d'évaluation en situation professionnelle, à partir de la lecture du référentiel de certification et d'analyse de situations de travail de professionnels, pour permettre à un apprenti/stagiaire de développer puis de valider une capacité.
	C2 : Rédiger des sujets d'évaluation en situation professionnelle, transmise en début de formation à un apprenti/stagiaire, lui permettant de s'engager dans le développement et la validation des différentes capacités visées dans une certification en UC du Ministère en charge de l'agriculture.
	C3 : Conduire un entretien d'évaluation à visée formative d'un apprenti/stagiaire en lien avec la situation d'évaluation certificative, pour lui permettre de repérer les ressources en place et celles qui doivent être développées afin de certifier la capacité
	C4 : Conduire un entretien d'évaluation certificative d'une capacité d'un référentiel avec un apprenti/stagiaire, pour permettre au jury de fonder sa décision sur la présence de la capacité.
	C5 : Rédiger les appréciations d'évaluation d'une capacité, pour permettre au jury de fonder sa décision et à l'apprenti/stagiaire de repérer ses acquis.

Figure 3 – Les capacités constitutives du bloc « Évaluer en situation professionnelle dans un dispositif en UC

Toujours dans une volonté d'alignement, l'équipe en charge de l'écriture de ce bloc a rédigé une situation d'évaluation faisant dévolution aux formateurs. Cette situation repose sur une préparation des résultats des candidats en amont d'un jury de validation d'UC et de diplôme à posteriori, les avis émis par le formateur-évaluateur et ses collègues constituant le reflet de l'histoire du développement des capacités du stagiaire ou de l'apprenti ; il est le moment du retour sur l'expérience d'évaluation.

Cette situation d'évaluation sera remise à chaque formateur candidat afin qu'il se positionne au regard de ce bloc. Avec l'aide des chargées de mission d'Eduter Ingénierie, il peut estimer être capable de prendre en charge une telle situation sans formation, il peut souhaiter certifier le bloc en VAE, ou encore recourir à une formation en situation de travail (FEST) avec ou sans l'aide d'une formation dédiée.

3.4 Mise en place d'un dispositif de formation

La construction de ce premier bloc est ainsi l'occasion de (re)construire des situations d'apprentissage alignées sur les situations professionnelles des formateurs dans la "Formation UC". L'analyse de l'activité des formateurs en situation de "construction d'une situation d'évaluation" donne lieu à une réingénierie des situations d'apprentissage de la "formation des formateurs en UC" visant la maîtrise de cette capacité.

Une petite équipe d'Eduter Ingénierie s'est ainsi professionnalisée sur la production de récits-fiction (Fleury & Fabre, 2009 ; Gaborieau, 2020), des fictions pédagogiques utilisées comme instruments de formation-apprentissage, des simulations mettant en scène une ou des situations favorisant l'acquisition de compétences professionnelles mobilisées dans l'activité. C'est ainsi que deux récits-fiction ont été écrits qui mettent en évidence les obstacles et leviers mis en place pour surmonter les difficultés liées à 1) la construction d'une situation d'évaluation, 2) le renseignement d'une grille d'évaluation.

Conclusion

Le modèle d'évaluation que l'équipe a développé est exigeant puisqu'il suppose de maîtriser et tenir en même temps 1) le périmètre de la capacité visée, 2) les situations de travail locales (bases des situations d'évaluation), 3) les ressources nécessaires pour développer la capacité (concepts organisateurs, savoir-faire, comportements...), 4), les techniques d'entretien (écoute, questionnement,...). Il est aussi susceptible d'être instrumentalisé. Mal compris, il peut devenir chronophage, mettre à mal le modèle économique des centres (multiplication des évaluations) ou générer de la souffrance (lorsque le sens n'est pas intégré).

Pour autant, il nous paraît essentiel dans une visée émancipatrice de la formation professionnelle et nous bénéficions à ce titre du soutien indéfectible de l'Institution depuis 12 ans. L'équipe a toujours cherché à aligner ses formations-accompagnements sur les mêmes modèles théoriques qui guident son action par ailleurs.

Reste que la question qui demeure pour nous est comment ce modèle, cet artéfact, peut faire instrument pour les formateurs et pour les apprenants ? Nous avons esquissé ici quelques pistes (formation, accompagnement, certification CAP'UC), mais d'autres hypothèses seraient à investiguer : permettre aux formateurs d'investiguer leurs marges de manœuvre dans la conception de l'évaluation et les engager dans un processus de (re)problématisation de chaque capacité qu'ils cherchent à développer.

Bibliographie

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.

Crahay, M., (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétences en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110. <https://journals.openedition.org/rfp/143>

DRIF-EDUTER-IEA-POFE, (2009), *Guide d'écriture des Référentiels de diplômes professionnels*. URL : https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/seconde/btsa/info-communes/btsa-guide-ecriture.pdf

Fleury, B. et Fabre, M., (2009). Recherches et pratiques, un embrayage difficile. Symposium REF. *Recherches en éducation, hors série 2*, 86-99. URL : <http://recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HSno2.pdf#page=86>

Gaborieau, I. (2020). La fiction pédagogique, un instrument de formation-accompagnement. Principes, raisons et conception. *Travail et Apprentissages*, 20(1), 93-109.

Gaborieau, I., Rossand, C. et Gilly, E. (2022). *Introduire les "compétences" psychosociales/transversales dans les référentiels de certification : nécessité ou leurre ?* Actes du colloque RPDP, Lausanne. URL : <https://eduter.fr/eduter-ingenierie/publications>

- Gilly, E. et Veuillerot, E. (2017). *L'apport de la didactique professionnelle sur la construction d'un dispositif d'évaluation certificative : Impact sur les pratiques évaluative et formative des formateurs*. Colloque de l'ADMEE, Dijon.
- Hérait (2022). Un entretien pour évaluer et entraîner les raisonnements des TAE. Dans I. Gaborieau et M. Vidal (dir.), *Enseigner à produire autrement. Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques* (pp. 111-124). Educagri éditions.
- Lainé, A. et Mayen, P. (2019). *Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles. Repères, démarches et outils pour accompagner l'apprenant en formation par alternance*. Educagri éditions.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation Permanente*, 151, 87-107.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation*. INRP.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de la didactique professionnelle. *Revue Phronésis*, 1(1), 59-67.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluation formative et certificative, Enjeu pour l'enseignement*. De Boeck
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40, 9-70. <https://shs.cairn.info/revue-savoirs-2016-1-page-9?lang=fr>
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : Bilan et nouvelles perspectives. *Éducation Permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 254, 145-198.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/document>
- Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Octarès.
- Roux, C., Hérait, F., Depalle, E., Roquelle, E. et Veuillerot, E. (2021). Un entretien pour évaluer des capacités à partir de situations professionnelles vécues : un nouveau défi pour l'enseignement agricole français. *Éducation et socialisation*, 62. <http://journals.openedition.org/edso/17254>
- Roux, C., Hérait, F., Belouet, C. et Bondoux, S. (2024). *Une évaluation certificative apprenante pour transformer le travail des formateurs des centres de formation agricole*. Actes du Colloque RUMEF, Tours.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. Dans R. Hivon (dir.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Éditions du CRP.
- Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. Dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 43-51). De Boeck Université.
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les cahiers de Beaumont*, 52bis-53, 63-70.
- Vermersch, P. (2000). Approche du singulier. Dans Centre de recherche formation Conservatoire national des arts et métiers (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 239-256). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.derec.2000.01.0239>

- Veullerot, E., Gilly, E. et Roux, C. (2013). *Contribution de la didactique professionnelle pour l'implication des sujets en formation professionnelle : évaluation dans des situations à enjeux où la compétence s'exprime*. Congrès AREF, Montpellier. URL : <https://lirdef.edu.umontpellier.fr/congres-aref-2013/>
- Vial, M. (2006). Les relations entre formation et évaluation : Perspectives de recherches. *Mesures et évaluation en éducation*, 29(1), 81-98.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, 57-69.

Évaluer ou dévaluer les pratiques professionnelles ? Quand les instruments d'évaluation déstructurent le sens et la qualité du travail

Le Garrec Sophie – Université de Fribourg – Suisse

sophie.legarrec@unifr.ch

Le décalage entre les objectifs visés par les dispositifs⁷ d'évaluation⁸ et l'effectivité de ce qu'ils évaluent vraiment au sein des mondes du travail est au cœur de nombreux maux vécus par les salarié·es notamment des métiers de contact⁹. Autrement dit, lorsqu'il est question d'évaluer le travail, le fait-on effectivement ? Et surtout, peut-on le faire ? Nous verrons ensuite comment dans certains milieux¹⁰, les évaluations standardisées mettent à mal le « bien faire » et déstructurent les activités professionnelles. Cette mise à mal du travail peut même, parfois, engendrer des transformations majeures dans les rapports au métier et particulièrement ce qui en constitue la centralité, « le cœur du métier » (Clot, 2010) ? Enfin, nous questionnerons les changements à l'œuvre actuellement à l'épreuve des outils évaluatifs et de ce qu'ils supportent comme « vision » du monde du travail avec le processus de désintermédiation (Le Garrec, 2021). Ce dernier désigne l'effacement des ressources comme les savoir-faire dans l'interface entre les professionnel·les et leur travail. Notre propos reposera ici sur plusieurs recherches menées principalement auprès de personnels soignants dans des structures de soins à domicile, des hôpitaux publics ou encore des cliniques privées (102), de travailleur·es sociaux·ales (37) et de managers ou RH du secteur de la santé (18) sur les rapports au travail et à la santé. Les méthodes mobilisées sont principalement des entretiens semi-directifs et des récits biographiques qui ont tous été effectués en Suisse romande entre 2013 et 2023.

1. L'évaluation du travail : des critères et des méthodes questionnantes ?

« Je n'aurai jamais pensé qu'un jour, un commerçant, un plombier, un architecte ou un boucher vienne m'évaluer en tant qu'infirmière ! Leurs critères sont souvent loin de l'importance et du sens des soins dispensés ! Ils se rapprochent plus des critères d'évaluation pour Airbnb ou Booking ! Bref, des choses sur lesquelles on n'a pas prise ou qui ne sont pas en lien avec nos qualités d'infirmière. Mais surtout, je n'aurai jamais pensé que mon propre employeur évalue ma pratique presque exclusivement à partir de critères de rentabilité impulsés par les caisses d'assurances ! Ça, ça me rend dingue ! Car on en arrive à pousser des patients dehors pour gagner quelques centaines de francs ou pire (...) à ne pas faire certains soins, ou de manière très espacée, pour la

⁷ En nous inspirant de la définition de G. Agamben (2007 : 31), nous parlerons de dispositifs évaluatifs comme tout ce qui capte, oriente, détermine, modèle, contrôle assure les gestes, les conduites, les opinions et les discours des individus au travail en leur attribuant par la mesure, une valeur ou un jugement.

⁸ Malgré la diversité et les variantes des définitions, nous retenons celle de F. Vatin (2013), l'évaluation, c'est « l'action d'émettre un jugement sur une chose et de lui attribuer une valeur pouvant être mesurée, comparée et hiérarchisée » ou encore celle de C. Hadji (2012) pour qui l'évaluation, « c'est trancher de la valeur ».

⁹ Pour ce qui concerne nos terrains de recherche, il s'agit principalement des personnels soignants, des travailleur·es sociaux·ales ou encore des employé·es de vente.

¹⁰ Principalement de la santé et de la vente.

même raison. Dans tous les cas, ça n'a rien à voir avec mon travail et mes compétences auprès des patients. »
Martine, 35 ans (infirmière dans le secteur privé).

L'évaluation n'a jamais été aussi présente dans les entreprises ou les services publics. Son usage paraît même comme une évidence peu discutée et indiscutable. Pourtant, lorsque l'on annonce évaluer le travail, faudrait-il encore savoir comment définir ce qu'est le travail (Dujarier, 2021), avec ses contours et sa complexité ? Depuis plusieurs décennies, l'acception commune de ce que recouvre ce terme a été passablement discutée, voire, dans certains cas, controversée¹¹ par l'imposition de standards et de critères le mesurant et le caractérisant. Dans une société où seul le chiffre fait foi et l'objectivation, le réel, le travail a été réduit à son versant instrumental et rationalisable. Paradoxe étonnant puisque les métiers du tertiaire – métiers principalement de contact – n'ont jamais été aussi prédominants et l'outil évaluatif omniprésent dans ces métiers.

Cette visée évaluative au sein des entreprises ou des services publics¹² se retrouve au croisement de deux manières d'appréhender ce qu'est le « travail » : la productivité des salarié·es et la satisfaction des client·es.

Ces grilles de lecture peuvent paraître antinomiques, voire anachroniques, face aux situations vécues par les salarié·es. Comment saisir le « travail » de vente, du soin, du social, de l'enseignement, etc., à l'aune de la seule quantification d'objectifs à atteindre ou de la productivité attendue comme c'est le cas dans la plupart des standards d'évaluation ? Et, quand bien même cette manière d'appréhender le travail serait pertinente, il est intéressant de relever que ces objectifs préalables ne sont jamais re-questionnés ou remis en cause lorsque les salarié·es ne les atteignent pas. Dans ces configurations, ce sont principalement les *incapacités* à faire et les *incompétences* des équipes, mais surtout des personnels qui sont pointés du doigt. Ce chiffrage évaluatif de la réalité productive de chacune participe des formes d'individualisation et de concurrentialité entre les services, mais surtout entre les salarié·es et impulse une vision normative performative du travail même lorsqu'il s'inscrit dans le soin ou le social.

« Quand tu es mal évalué parce que t'as pas atteint la rotation attendue par lit... on s'en fout de savoir si c'est parce que l'équipe n'était pas au complet ou parce qu'on a eu des situations super compliquées qui ont bloqué certaines sorties prévues de patients. C'est toi qu'on désigne comme mauvais ou au mieux l'équipe de jour. (...) ça donne du stress et des rivalités au sein des services. »
Christine, 32 ans (infirmière)

« Ça crée des tensions dans les équipes depuis que c'est individuel [à propos des évaluations] pourtant on est une équipe sur le papier. Mais là, ça reste sur le papier (...) finalement t'hésites à filer un coup de main parce que c'est un peu devenu chacun pour soi (...) car l'évaluation, elle est tous les jours du coup avec les logiciels de suivi ». Thierry, 41 ans (travailleur social)

Aux évaluations initialement annualisées et organisées en face à face avec son·sa supérieur·e hiérarchique, qui visaient à faire le point sur son travail, à voir comment l'améliorer ou à valoriser les compétences du salarié·e, a été promu, dans les structures des soins et du social, un autre format que l'on pourrait qualifier d'évaluation en flux tendus, effectuée à partir de la saisie en ligne des activités produites auprès des usager·ères ou des patient·es. Ces évaluations monitorées via des plateformes de gestion de l'activité en temps réel deviennent continues et exclusivement axées sur des données moyennisées ayant pour but d'être invariablement dépassées, « performées ».

¹¹ Principalement en sciences sociales et sociologie. Cf. Lallement (2018)

¹² Nos recherches depuis plus de quinze ans ont principalement porté sur les personnels soignants, les travailleurs·euses sociaux·iales, les employé·es de ventes et de guichet mais aussi les managers et RH de grandes ou moyennes entreprises et de services publics.

Concernant la validation des client·es, on peut se demander en quoi les résultats aux questionnaires de satisfaction voire, dans des cas extrêmes, mais de plus en plus observés, de *clickisation* ou d'*émojisation* par le biais de bornes numériques¹³, explicitent le travail effectué ?

« Ça fait un an que l'on a ces pupitres à la sortie des guichets et les gens, ils peuvent cliquer sur un des quatre boutons, comme des feux routiers, pour dire s'ils sont satisfaits de notre travail ! C'est rouge, t'es mauvais, orange moyennement mauvais, jaune, correct, mais pas top et vert, c'est bien ».
Hélène, 37 ans (travailleuse sociale)

« Quand vous sortez, vous verrez, il y a un tableau avec des smileys. Un qui est content, l'autre qui n'exprime rien, c'est neutre et le dernier qui semble énervé ! C'est avec ce genre de choses que l'on juge maintenant mon travail d'assistant social ! Il y a de quoi se tirer une balle ! Je ne plaisante pas. » Frédéric, 59 ans (travailleur social)

« Les clients, ex-usagers, reçoivent après chaque visite un questionnaire d'évaluation en ligne. Mais quand tu regardes les questions, je ne retrouve rien de ce qui fait mon job... pour de vrai ! »
Christophe, 35 ans (travailleur social)

Réduire le travail à l'atteinte d'objectifs fixés par l'employeur·e ou pire à un clic n'explique en rien les processus mis en place pour « bien faire » et encore moins l'importance des compétences nécessaires pour y parvenir. La dénégation de tout le cheminement de la qualité au travail et de la reconnaissance de la professionnalité des travailleurs·euses est illustrée ici par ce type de procédures invisibilisant les formes d'engagement, les habiletés expérientielles et les compétences relationnelles¹⁴.

Pourtant, la productivité au travail et la satisfaction des client·es restent le plus souvent mobilisées comme synonymes du travail. À l'instar de C. Dejours (2003), rappelons néanmoins que le travail n'est ni évaluable ni mesurable tant il répond de complexités invisibles, de qualités sensibles et de savoir-faire indicibles (Le Garrec, 2019). Malgré cela, les évaluations du travail dans les métiers de contact mobilisent des méthodes qui ne prennent pas en compte toutes ces caractéristiques non rationalisables. Le réel du travail des professionnel·les est dès lors décomposé ou recomposé en critères évaluatifs offrant une lecture fictionnelle axée sur des finalités comptables et standardisables. Cette démarche n'est pourtant pas sans effet sur les rapports au métier et notamment au sentiment de « bien faire » son travail.

2. L'évaluation ou la mise à mal du travail bien fait ?

Les critères non objectivables ne sont que rarement intégrés dans les évaluations bien qu'ils soient désignés assez systématiquement comme la base du « travail bien fait » et parfois du « cœur de métier » (Clot, 2010). La logique et les principes qui sous-tendent aujourd'hui les contenus évaluatifs reposent, comme nous l'avons mentionné dans le point précédent, quasi exclusivement sur des indicateurs visant à mesurer la réussite c'est-à-dire l'effectivité des objectifs escomptés (augmentation, diminution, nombre de, pourcentage de, etc.) et la satisfaction des clients.

Mais, le travail ne peut se réduire à ces deux axiomes – productivité des salarié·es et satisfaction des client·es – notamment lorsque l'évaluation dans cette logique vise *in fine* davantage à saisir les procédés pour *faire* que le contenu et les manières de *faire* : le *faire* (les tâches) ne corrobore nullement la *manière de faire* (les activités).

Prenons quelques exemples.

¹³ Le/la client·e, l'usager·ère ou le/la patient·e peut juger instantanément le service reçu en cliquant sur des boutons en forme de smileys ou de couleurs reprenant la symbolique des feux de signalisation.

¹⁴ Compétences relationnelles qui ne sont pas des « dons » ou des savoir-être « innés » mais de véritables compétences professionnelles au même titre que les savoir-faire dont elles n'auraient jamais dû être dissociées (Le Garrec, 2021).

L'entrée en contact avec une patient·e peut objectivement être séquencée et évaluable, mais il en est tout autrement de la manière « de faire contact ». La limite est également présente pour la gestualité et le tact qui entourent un acte technique intrusif sur une patient·e. Ici, la prévenance, la magnanimité et la délicatesse de l'engagement des corps (corps qui agit et corps qui reçoit) relèvent difficilement d'un cadre mesurable ou rationalisable par des guidelines. *Faire et manière de faire* ne renvoient pas aux mêmes types de savoirs professionnels ni aux mêmes critères d'évaluation.

Dans les évaluations, seul le faire est appréhendé et reconnu à partir de données objectivées, mais qui ne correspondent pas aux manières de faire. Or, c'est justement toute la part symbolique, invisible et souvent difficilement verbalisable, du travail qui est constitutive des identités et de leur valorisation. Aussi, l'occultation des fondements de ce qui est perçu comme « le vrai travail, ce qui constitue vraiment mon métier » (Baptiste, 42 ans, infirmier) du point de vue des salarié·es renvoie à une violence « douce » (Bourdieu, 1980), visant à inculquer une manière de concevoir une activité comme une tâche déliée de tout le sens et tous les « symboles de statut »¹⁵ déterminant la reconnaissance de la professionnalité des acteurs.

« Ce n'est pas de l'évaluation ! On te fout des critères qui n'ont rien à voir avec ce que tu fais vraiment. Leur seul souci, c'est de nous contrôler et de nous utiliser comme des leviers permettant plus de rentabilité. Ils nous pressent comme des jus de merde.

- C'est-à-dire ?

On nous pousse à aller plus vite, à faire plus et à économiser le plus possible de tout ! C'est ça aujourd'hui bien travailler à l'hôpital. Pour moi, je vais vous le dire sans détour : ce qu'ils appellent évaluation, c'est de la merde ! Pire, ça détruit notre travail. Avec leurs critères de chiffres aujourd'hui, si je regarde uniquement ces critères, on ne voit pas du tout si je soigne des patients ou si je suis un gratte-papier comptable dans une boîte commerciale merdique. C'est applicable pour tout et partout, mais ça n'a aucun sens par rapport à ce que l'on fait vraiment auprès du patient et dans les équipes. Pire même, ça tue le travail des soignants. » Marc, 47 ans (infirmier)

« C'est clair que mon métier d'aujourd'hui n'est qu'un reliquat, un reste, une miette de mon métier d'hier ! Nan, je ne rigole pas. J'ai l'impression qu'en vingt-cinq ans, j'ai changé de métier alors que je suis toujours soignante. (...) pour continuer à faire le travail que je faisais avant et retrouver un peu de sens à ce que je fais aujourd'hui, de cohérence, ça demande une énergie qui t'envoie directement aux portes des urgences ! C'est comme ça qu'on y laisse sa santé, en essayant de retrouver du sens pour dépasser leurs injonctions au tout « reporting » et leurs évaluations hors sol ... c'est usant. Vraiment. » Cristina, 57 ans (infirmière)

Ainsi, suivre les prescriptions pour être conformes aux critères évaluatifs, c'est entrer dans une approche du travail « hors sol » et assurément une perte de sens dans son travail voire dans certains secteurs d'activités avoir le sentiment que l'on ne fait plus le même métier ou qu'on le détourne de ses spécificités originelles. Cette souffrance éthique c'est-à-dire « la peur de perdre sa propre dignité et de trahir son idéal et ses valeurs » (Rolo, 2017 : 261) au travail est constante notamment chez les soignant·es que nous avons interviewé·es. L'éthique de loyautés, plurielles dans les métiers des soins - loyauté envers les patient·es, loyauté envers son institution et son employeur·e, loyauté envers ses collègues, loyauté envers sa profession, loyauté envers soi-même -, est mise à rude épreuve face à l'individualisation des évaluations et à leur réductionnisme quantophrénique (De Gaulejac, 2005). Même lorsque certains protocoles d'évaluation investiguent une posture dite qualitative, cette dernière doit suivre des procédures de totalisation des données (codages, classifications en items, critères chiffrables, etc.)¹⁶ la transformant en une « qualité quantifiable et quantifiée » (Le Garrec, 2021). Le chiffre serait la preuve, la preuve ferait la réalité de l'objet, cette réalité recouvrirait un principe de vérité. *Quid* de l'essence même des métiers relationnels reposant sur les perceptions des affects, des émotions, des états psychiques

¹⁵ Au sens de E. Goffman (1951) : les symboles de statut notamment concernant les professions reposent sur des moyens et des manières d'afficher sa position, ses compétences, son prestige professionnels.

¹⁶ Cf. Desrosières A. (1993). *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*. La Découverte.

et de toute la symbolique des postures kinésiques ? Dans ces dispositifs évaluatifs du travail, elles ne sont pas chiffrables et n'ont donc aucune légitimité à être reconnues.

3. Des transformations de métier : sous la pression de l'évaluation ?

Les rapports des salarié·es à leur métier se trouvent aujourd'hui, à certains égards, pervertis par les protocoles évaluatifs. En effet, la volonté cadrante des procédures d'évaluation proposée au sein de certaines sphères professionnelles et d'un certain management (Hanique & De Gaulejac, 2015) a modifié indirectement le contenu même des activités, des fonctionnements internes des équipes de travail, en amenuisant leurs formes les plus innovantes ou aidantes.

Le genre et le style du métier (Clot & Faïta, 2000) portés par les salarié·e et mobilisés à travers leur professionnalité ne sont plus au cœur de la reconnaissance du travail émanant des supérieur·es hiérarchiques ou des chef·fes d'entreprise (ou de service) et se trouvent même, dans certains contextes dépouillés de leur sens initial.

Pour illustrer ce constat, prenons le cas des infirmières à domicile.

Les objectifs et les contenus du travail pour chaque infirmière, pensés en catégories d'actes et de temps impartis, projetés par les dispositifs d'évaluation, redéfinissent en amont les tâches pour les rendre faisables, c'est-à-dire évaluables. Ces séquençages de prestations-durées sont indexés sur des grilles tarifaires des remboursements forfaitaires des assurances maladie. Les modalités et critères d'évaluation vont ainsi transformer « de l'intérieur » les pratiques professionnelles adossées sur les attentes productiv(ist)es des structures des soins à domicile. Les soins doivent ainsi être transcrits à travers les codes de tarification de façon à pouvoir être contrôlés et convertis en gains financiers. Or, dans le système actuel de tarification, les rapports relationnels, émotionnels et de mises en confiance du patient·es ainsi que toutes les formes d'intervention en termes de prévention ne sont pas ou très peu pris en compte. Aussi, certaines infirmières développent des stratégies cachées pour, malgré « tout », faire ce qui n'est pas reconnu, mais qui constitue ce qu'elles considèrent comme leur cœur de métier tout en respectant les attentes institutionnelles et assurantielles. Mais cela se solde le plus souvent par des épuisements et des souffrances au travail.

« Aujourd'hui les maîtres-mots sont : rentabilité et rapidité. Il faut aller vite, quitte à bâcler le relationnel avec le patient qui de toute manière, hein, n'est jamais pensé dans les évaluations et les critères des assurances ! Mais typiquement aujourd'hui, pour être une bonne infirmière à domicile, aux yeux de mon employeur, c'est d'être rentable... c'est-à-dire faire des actes de soins plus rapidement que ce qui est prescrit par les tarifs assurances, notre Tarmed¹⁷ des SAD¹⁸ ! Mais pour le faire, c'est forcément au détriment de la qualité de la relation. Alors, on fait quoi ? On piétine notre métier pour être reconnues par notre institution qui n'a plus que, euh, comme boussole du travail, que des tableaux Excell ? Ou alors, on fait vraiment notre job, mais on passe pour une grosse, mais vraiment grosse médiocre et on se fait sans cesse remonter les bretelles, ou pire, on se fait engueuler et mal voir des collègues qui respectent le deal de faire vite et économique. (...) Mais aussi, vouloir faire normalement mon travail, c'est épuisant, car c'est des heures en plus non comptées et surtout, on joue tout le temps à, euh, pas mentir, mais on joue, enfin si un peu, mais on joue sans arrêt avec les règles pour pouvoir faire notre job et c'est pesant de ne plus travailler normalement. C'est intenable pour moi, car si je respecte les règles actuelles, je ne fais plus des soins, mais j'applique des actes. C'est tout autre chose. » Fabienne, 47 ans (infirmière)

Pour bien-faire son travail, il s'agit ici non pas de tricher comme le mentionne Dejours en soulignant combien cet aspect est inhérent au travail, mais de mentir. Pour être satisfait·e de son travail, avoir le

¹⁷ « Le TARMED est une structure tarifaire nationale pour les prestations médicales qui s'applique exclusivement aux prestations ambulatoires fournies dans les cabinets médicaux, les cliniques et les hôpitaux. » in <https://www.mtk-ctm.ch/fr/tarifs/tarmed/> consulté le 18 novembre 2024.

¹⁸ Soins à domicile.

sentiment d'un travail bien fait (Clot, 2010 ; Clot & Gollac, 2017), les infirmières se sentent obligées non seulement de jouer avec les règles (tricher), mais parfois de falsifier les *reporting* d'activités (mentir) afin de limiter le temps chez une patiente pour en octroyer davantage chez une autre plus nécessiteuse aux yeux de l'infirmière, par exemple. Mais mentir, n'est pas anodin et pèse sur la déontologie des infirmières agissant de la sorte. La déontologie de métier et la loyauté envers son employeur se heurtent pour certaines infirmières à une éthique conséquentialiste : « là où une approche déontologique évalue un acte en déterminant dans quelle mesure il satisfait aux obligations ou aux prohibitions qui incombent à l'agent, le conséquentialisme évalue par contre un acte en examinant ses conséquences » (Daled, 2011). La volonté d'être dans la norme idéalisée du travail prescrit engendre systématiquement leur propre insuffisance : insuffisance de qualité, de temps « réel » (prenant en compte les contextes et les complexités de certaines situations) et d'engagement qu'elles ne peuvent accepter dans les conséquences concrètes et quotidiennes de leur relation aux patient·es. Les ressentis de stress, de culpabilité, de honte, d'être « *une mauvaise professionnel·le* » ou finalement « *de ne pas être faite pour ce métier* » résonnent alors dans les entretiens « si on ne le fait pas », c'est-à-dire mentir, transgresser ou falsifier les règles et les protocoles pour dégager plus de temps, plus de marges de manœuvre pour agir en qualité auprès des patient·es. Bref, pour bien faire son travail.

Celles que nous avons baptisées les *idéalistes en sursis* tentent d'allier le respect de la normalisation du prescrit, les attendus dans les évaluations et le bien-faire au regard du réel des situations de leurs patient·es. En s'évertuant à faire tenir l'intenable, elles se retrouvent parmi les infirmières les plus touchées par les problématiques de santé au travail. En voulant combiner deux approches différenciées – éthique conséquentialiste et la déontologie – de leur métier, elles s'épuisent.

Un autre profil de soignant·es, que nous avons nommé les *renonçant·es*, est apparu dans nos recherches. Pour elles-eux, tenir leur idéal de métier est trop couteux et douloureux face aux poids des prescriptions et de la pression des évaluations. Elles entrent alors dans un renoncement de ce qui était constitutif de leur cœur de métier. Pour pouvoir faire, sans manière et sans bien faire, elles se doivent alors de « chosifier » leur travail sur et avec les patient·es (Le Garrec, 2019) pour ne pas éprouver cette trahison du métier et de soi-même (De Gaulejac & Hanique, 2015).

« Mon travail, c'est maintenant remplir des cases sur mon iPad et m'assurer que ce que je fais entre dans le strict cadre de ce que l'on me dit de faire, c'est-à-dire être sûre de ne pas être en dépassement avec les assurances et de ne plus perdre de temps avec les familles ou les patients. » Iris, 36 ans (infirmière)

« C'est trop dur de vouloir maintenir notre métier. J'ai failli partir, car aujourd'hui, j'ai l'impression que le métier pour lequel je me suis formée n'existe plus vraiment... ou alors à quel prix ! Je continue, car j'ai fait le deuil de tous les aspects chronophages de mon travail, genre parler trop longtemps avec les personnes ou les rassurer ou avec les familles, etc. Maintenant, je vais droit au but et faire comme ça, c'est ne plus trop avoir de relation. Tu fais tes actes et basta. Je m'aperçois que, il y a moins de charges mentales aussi... tu vois... t'inquiéter pour le patient ou culpabiliser parce que tu l'as senti stressé aujourd'hui et que tu n'as pas réussi à le relaxer. (...) maintenant, je bazarde tout ça, je suis une machine de guerre (rires), je pique, je fais les plaies, je passe les perfs, etc. mais j'évite les liens. (...) C'est un autre métier, je suis d'accord. J'ai renoncé, oui, je l'admets. Pour l'instant, j'arrive à m'accommoder de ça. Je ne sais pas pour combien de temps ! Faut dire aussi, qu'actuellement, je n'ai pas de cas compliqués ou graves, donc c'est plus simple d'être total control freak ... des émotions j'entends ! Oui, total sans émotion control ! Je ne sais pas comment dire ! » Léa, 38 ans (infirmière)

« Il y a un moment, il faut se résoudre à la réalité : je n'ai pas envie de me battre contre le système, car je sais que c'est perdu d'avance. Donc, j'ai décidé que mon métier, c'est les soins, les actes, mais sans la relation avec les patients. Je ne dis pas que ça a été simple, ça ne l'est toujours pas, mais dans la balance de : qu'est-ce qui est le mieux, être reconnu par des patient·es ou par ton employeur ? C'est vite vu ! Les patient·es à un moment donné, tu ne les vois plus, en plus avec le système actuel, t'as plus vraiment de suivi donc ça facilite le désengagement, euh désengagement humain j'entends. C'est une organisation en flux direct. Donc, je mets le paquet sur ce qu'attend mon employeur tout simplement pour être reconnue comme une bonne infirmière qui fait de ce qui est attendu. (...) Rapidité, faire un max d'actes et avoir un max de patients. Du coup, c'est non seulement

que t'es bien vue, mais aussi tu réponds à tous les critères attendus dans les évaluations chaque 6 mois. » Linda, 45 ans (infirmière)

Dans cette perspective, le travail et/ou le travailleur·e n'a plus que pour unique finalité de recouvrir les seules attentes de l'évaluation comme c'est le cas dans de nombreuses situations rencontrées auprès des personnels soignants, mais aussi dans les secteurs du social et de la vente.

Pour les soignantes *renonçantes*, c'est une refonte de l'intérieur du métier et un recentrage des compétences sur les tâches codifiées par les systèmes tarifaires des assurances et reportées comme critères du « bien travaillé » dans les grilles d'évaluation qui devient déterminant. L'équilibre à trouver selon les situations entre le faire, les manières de faire et leurs interactions dans une finalité de bien faire, principe moteur du sens de l'activité, devient ici obsolète puisque seul le *faire* renvoie pour ces infirmières à leur nouveau référentiel d'agir. D'ailleurs le cœur de métier n'est plus pensé en ces termes tant l'activité décrite renvoie à la tâche et au registre du technique et de l'inorganique. Dans ce renoncement, c'est aussi à l'abdication de leur professionnalité (Moreno, 2016) originelle, à laquelle elles se confrontent. Ce métier qu'elles n'exercent plus, mais appliquent. Métier fantôme qui n'appartient plus vraiment aux soins, tels qu'elles les définissaient au début de leur carrière, ni à aucun autre métier du *cure* et auquel répond, en écho, une désidentification professionnelle.

« Mais en vrai, je suis euh, (silence)... mais je ne sais pas ce que suis devenue, mais c'est clair que je ne fais plus le métier d'avant... c'était trop difficile de le faire. Si j'avais continué à vouloir faire mon métier d'infirmière, je serais aujourd'hui en burn-out ou j'aurais changé complètement de voie. Vous allez me dire qu'en faisant que ... euh... c'est plus vraiment des soins, euh, des actes techniques. On fait point à la ligne. Et en fuyant le patient, enfin, fuyant, non, mais en refusant la relation, j'ai complètement changé de voie (rires tendus). C'est une vraie question, qui je suis professionnellement parlant ? Eh bien, je ne sais pas. Waouh, ça devient très philo cette interview (rires) » Morgane, 42 ans (infirmière)

Les dispositifs évaluatifs ont ici participé à une forme de désagrégation et déstructuration du métier d'infirmière. Les outils évaluatifs mobilisés (questionnaires, *reporting*, etc.) paraissent pourtant d'une neutralité inoffensive (De Gaulejac, 2005) tant ils sont communément diffusés dans les sphères professionnelles. Pourtant, force est de constater ici que leurs effets sont extrêmement puissants puisqu'ils vont jusqu'à dérouter le sens du travail et le cœur de l'activité des professionnelles des soins à domicile.

4. Une désintermédiation, des rapports au travail ?

Les formes d'évaluation et d'auto-évaluation prônées actuellement valorisent principalement la performance par la mesurabilité d'objectifs attendus et/ou la satisfaction des client·es. On est ici sur des évaluations portant sur des résultats d'actions et/ou sur des prestations reçues. Un autre registre tend à poindre dans ce système de contrôle et de jugement sur le « travail » : l'évaluation des salarié·es pour ce qu'ils·elles sont. Cette forme évaluative devient omniprésente dans certaines entreprises et services publics et particulièrement dans les phases de recrutements, où il s'agit d'évaluer l'adaptabilité, la suggestibilité et les « résistances affectives » des futur·es salarié·es et non leurs compétences professionnelles.

Ces dernières semblent dans les discours et les supports officiels (recrutements, formations, etc.), minimisées au profit de deux dispositions : les talents ou les dons et les savoir-être ou les traits de personnalité.

Ces dispositions ontologiques (personnels, psychologiques ou émotionnels) déconnectées des compétences professionnelles se retrouvent comme des caractéristiques centrales de l'archétype du « bon·ne travailleur·euse » ou du « travailleur·euse idéal·e ». Le travail s'efface au profit de la personne qui le *supporte* (Clot & Gollac, 2017). La valorisation des « savoir-bien-être en lieu et place des savoir-faire » (Le Garrec, 2021) devient un déterminant des discours RH : il ne s'agit plus de penser le « bien travaillé », mais de cibler le « bon travailleur ». S'ancre à partir de cette posture, une analyse de la réalité du travail et de ses possibles dysfonctionnements, basée uniquement sur individu. Les questions des structures et des conditions de travail, des contextes et des organisations sont alors invisibilisées et le travail occulté. On assiste ainsi à l'effacement des ressources intermédiaires comme les savoir-faire (compétences

cognitives et/ou techniques) entre le·la salarié·e et son travail. C'est ce que nous désignons par le concept de désintermédiation.

« Une bonne psychologie et puis du talent, beaucoup de talent, c'est ça que l'on recherche aujourd'hui. Ils peuvent avoir fait plein d'études, avoir des diplômes, etc., c'est bien, évidemment ! Mais ce n'est pas ça l'essentiel. C'est la personne dans ce qu'elle est, la psychologie de la personne et sa nature propre à faire le job, son talent, quoi ! Il y a des gens qui sont plus enclins naturellement à faire tel ou tel job. C'est ça qu'il nous faut trouver et c'est le boulot des RH, de révéler les talents ». Fabien, 41 ans (RH en entreprise dans le secteur de la santé)

« C'est clair qu'on parle aujourd'hui de talents, mais plus tellement d'employé ou de salariés ... euh... éventuellement... de collaborateurs, mais ça, c'est plutôt une fois qu'ils sont dans nos murs. Mais effectivement, c'est le mot talents qu'on utilise. Oui.

- *Ça veut dire quoi ? Le talent ? C'est un salarié possédant d'importantes compétences ? Euh, ça veut dire que la personne, elle est faite pour le job. Elle a ça dans le sang si je puis dire. Elle est capable de résister et de faire ce qu'elle doit faire. C'est ça les talents. C'est des personnes qui sont à leur place parce qu'elles sont, comment dire, prédisposées pour faire l'une de la vente, l'autre du soin, l'autre de la high tech, etc. » Philippe, 44 ans (Responsable de recrutement dans le secteur privé de la santé)*

Dès lors, si le talent renvoie aux dons de Mère Nature et à des prédispositions innées, que deviennent les compétences professionnelles ? Si elles sont innées, elles ne sont donc d'aucune manière qualifiante et valorisante en termes de reconnaissance professionnelle. Dans cette logique, le travail est alors en quelque sorte, détravaillé (Le Garrec, 2011) et les professionnel·les déqualifié·es puisque leurs savoir-faire relèvent de savoir-innés.

« C'est impossible de vous décrire comment on le ressent, mais on sait. On sait quand la personne souffre ou pas, même si elle ne peut plus parler. Il y a des choses du corps qui parlent, il faut juste savoir voir et ressentir les choses. (...) Alors, ça, typiquement, on ne peut pas le dire auprès des RH qui n'ont jamais mis les pieds dans une chambre de personne en fin de vie et qui du coup ne s'attendent pas sur ce genre de compétences.

- *C'est une compétence pour vous ?*

Bien sûr que c'est une compétence même si j'ai mis longtemps à le comprendre ! Car à force de nous dire que ce qui compte dans notre travail c'est justement que ce qui est mesurable, on intègre nous-mêmes ce qui est pourtant une compétence centrale comme ne l'étant pas (...) ou pire, on nous dit que ce n'est pas une compétence... ce serait un don tombé du ciel (...) c'est bien connu, être infirmière c'est inné, c'est une question de vocation ! Quelle connerie ! ». Christiane, 39 ans (infirmière).

De même, des évaluations basées sur les forces et les faiblesses psycho-comportementales des salarié·es sont de plus en plus mobilisées dans les entreprises comme compléments aux évaluations « traditionnelles » – parfois dans certaines entreprises, ce sont les évaluations traditionnelles qui passent au second plan – comme outils de recrutement permettant d'accéder au potentiel réel des individus¹⁹. Même si les savoir-faire restent bien évidemment le premier filtre et tri des candidat·es dans les processus de recrutement, il n'en reste pas moins que, ce qui est mis en avant (de manière factice), ce sont les tests de personnalité et cette détection des talents²⁰.

¹⁹ <https://www.assessfirst.com/fr/solutions/evaluation/> Avec comme slogan : « Découvrez la solution d'évaluation du potentiel la plus aboutie ».

²⁰ Ibid.

Le socle définitionnel de la bonne personnalité repose sur certaines caractéristiques psychologiques, mais aussi sur l'idée d'une appétence naturelle pour le poste mis au concours.

Posséder les traits de caractère attendus correspond dans quasiment tous les discours de managers et RH rencontrés à l'idée d'une part, de résistance face au stress et aux situations d'urgence et d'autre part, de flexibilité ou d'adaptabilité dans l'organisation du travail potentiellement changeant et (op)pressant. Concernant les appétences, elles sont pensées comme tellement ancrées en chaque personne qu'elles revêtent les apparences du vocationnel ou de l'inné. Cette naturalisation des compétences, qu'il s'agit de « révéler » chez chaque candidat·e, devient dans les discours un prérequis en soi.

« Pour nous, la priorité c'est de voir ce qu'ils ont dans le ventre et dans le sang si on peut dire ça comme ça ! (Rires) Une recrue qui n'a pas ça dans les tripes, dans le sang quoi, elle ne sera jamais un bon représentant... euh. Oui, enfin... ça, ça ne s'apprend pas. Elle pourra faire 15 ans d'études ou 100 formations, ça n'y fera rien. C'est comme les bonnes infirmières, c'est celles qui sont faites pour ça avant même leur diplôme. Celles qui n'ont pas ça dans le sang, elles le font, mais c'est celles qui rechignent et qui se plaignent sans arrêt parce qu'elles ne sont pas faites pour ça. Alors les diplômes c'est bien, la personne qui est née pour, c'est mieux, car... comment dire, c'est ce qu'on appelle comme le métier passion. Qui permet non seulement de bien faire le métier pour lequel on est vraiment fait, mais aussi d'avoir un seuil de résistance au-dessus de la moyenne, car tu aimes ce que tu fais. » Natacha, 40 ans (RH, secteur de la santé)

Dans cette rhétorique de plus en plus présente, on ne devient pas ce que l'on est professionnellement, mais on naît pour le faire. Ou encore, recourir à ces évaluations psychologisantes et opérer le recrutement de ces talents en les positionnant au bon poste c'est aussi leur permettre « de devenir la meilleure version d'eux-mêmes »²¹. Cette destinée professionnelle providentielle garantirait non seulement une pleine adéquation entre le salarié·e et son travail, mais serait également un gage contre la souffrance au travail : comment souffrir d'un travail pour lequel on est (dé)voué par essence ? La santé au travail ne serait donc qu'un problème de « juste » (Dubet, 2006) employabilité (Peretti, 2009 ; Ben Hassen & Hofaidhllaoui, 2012) reposant sur l'évaluation de l'aptitude naturelle des salarié·es à accomplir les activités liées au poste de travail. Le sentiment du bien-être au travail et l'assurance d'être en santé sont ainsi garantis par la bonne personnalité professionnelle au bon poste. Par cette grille de lecture, l'analyse des conditions de travail et du type de management devient des impensés, des non-sujets. Cette occultation des compétences et de la professionnalité des acteur·es par une lecture naturaliste des rapports au travail fait ainsi émerger une seconde forme de désintermédiation entre le travail et la santé au travail des salarié·es en effaçant l'analyse des contextes du travail dans lequel s'opère sa gestion et son organisation.

Conclusion

Le travail est central dans notre quotidien de par ses référentiels identitaires (Fray & Picouveau, 2010 ; Dubar, 1991 ; Sainsaulieu & Segrestin, 1989), mais aussi comme facteur protecteur de santé (Bouffartigue, 2014 ; Gollac & Volkoff, 1996 ; Mias, 2024) lorsqu'il a du sens, lorsqu'il nous rétribue symboliquement – pas uniquement économiquement – par la reconnaissance de notre professionnalité et lorsqu'il nous permet de mettre en avant nos compétences et nos habiletés professionnelles. C'est pour cela qu'il s'agit de le réhabiliter et de saisir les mécanismes managériaux et organisationnels actuels qui le délitent ou le « tuent » (Ginsbourger, 2010). Parmi eux, les dispositifs d'évaluation occupent une place importante. Pourtant utiles dans leurs usages initiaux au sein des mondes professionnels, ils ont été détournés pour être réduits aujourd'hui à des outils de contrôles, de pressions et de sanctions dans des visées individualisées, performatives et concurrentielles. L'effet tunnel dans lequel les managers sont enfermés en déstructurant et fragmentant le travail à travers, uniquement, des objectifs chiffrés et des résultats attendus, les amène à ne plus entendre ou voir les signaux d'alerte qui devraient les inciter à

²¹ <https://www.assessfirst.com/fr/solutions/developpement/>

modifier leur approche. Les managers ne *managent* plus, mais administrent la pression à la productivité et l'efficacité par le détournement d'outils tels que l'évaluation. Dans son usage actuel, l'évaluation dévalue plus qu'elle n'évalue en se focalisant sur les seules modalités du *faire* prescrit et en occultant le contenu « réel », les perceptions et l'importance des savoir-faire. Elles font partie de ces effets indésirables, de ces dysfonctions latentes (Merton, 1966). Pire, elles deviennent l'embalement d'un type « d'expériences augmentées²² », effaçant les compétences professionnelles des salarié.es par leur catégorisation « magique » (Fischler, 1996) en dons naturels ne répondant donc d'aucune professionnalité à reconnaître et à valoriser. Cette nouvelle dimension prédictive permettant comme nous le dit l'entreprise *leader* dans le recrutement au niveau européen « [d'] identifier ce qui motive les individus, mais aussi leurs talents naturels, leurs *soft-skills* et [de mettre] en lumière leurs capacités à apprendre et à gérer la complexité ou encore l'incertitude. »²³ interroge sur l'avenir non seulement du travail avec ses caractéristiques spécifiques – telles que les compétences, la professionnalité, la professionnalisation, etc. –, sur la représentation que l'on donne à voir de lui²⁴ mais aussi sur les usages scientifico-ésotériques de l'évaluation. Le travail a-t-il encore une espérance de vie à moyen terme ? L'évaluation ne tend-elle pas à n'être plus qu'un objet de légitimation d'un tri des talents pour un « travail augmenté » ?

Bibliographie

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif*. Rivage.
- Ben Hassen, N. et Hofaidhlaoui, M. (2012). L'« employabilité » des salariés : facteur de la performance des entreprises ? ». *Revue Recherches en Sciences de Gestion – Management Sciences – Ciencias de Gestión*, 91.
- Bouffartigue, P. (2014). Santé au travail : regards sociologiques. *La nouvelle revue du travail*, 4.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Les Éditions de Minuit.
- Cabanais, E. et Illouz, E. (2018). *Happycratie. Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*. Premier Parallèle.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte.
- Clot, Y. et Gollac, M. (2017). *Le travail peut-il devenir supportable ?* Armand Colin.
- Daled, P.-F. (2011). Mentir et tricher : perte du sens moral ou professionnel exemplaire ? Déontologisme et conséquentialisme en éthique professionnelle. *Pyramides [Online]*, 22.
- De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Le Seuil.
- De Gaulejac, V. (2011). *Le travail, la raison de la colère*. Le Seuil.
- De Gaulejac, V. et Hanique, F. (2015). *Le capitalisme paradoxant. Un système qui rend fou*. Le Seuil.
- Dejours C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Le Seuil.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Inra Éditions.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

²²https://www.assessfirst.com/fr/solutions/evaluation/?_gl=1*fsc8gp*_up*MQ..*_gs*MQ..&gclid=EAlalQobChMlzeDW9b7liQMVipGDBx0dJSipEAAAYASAAEgIRyvD_BwE

²³ Ibid.

²⁴ Ce qui n'est pas sans incidence sur les nouvelles générations.

- Dubet, F. (2006). *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*. Le Seuil.
- Dujarier, M.A. (2006). *L'idéal au travail*. Presses Universitaires de France.
- Dujarier, M.A. (2021). *Troubles dans le travail*. Presses Universitaires de France.
- Fischler, C. (1996). Pensée magique et utopie dans la science. De l'incorporation à la « diète méditerranéenne ». *Cahiers de l'OCHA*, 5.
- Fray, A.-M et Picouneau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management & Avenir*, 38(8).
- Ginsbourger, F. (2020). *Ce qui tue le travail*. Michalon.
- Gollac, M. et Volkoff S. (1996). Citius, altius, fortius. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 114.
- Grémion, C. et De Paor, C. (dir., 2021). *Processus et finalités de la professionnalisation. Comment évaluer la professionnalité émergente ?* De Boeck.
- Goffman, E. (1951). Symbols of Class Status. *The British Journal of Sociology*, 2(4).
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck.
- Lallement, M. (2018). *Le travail sous tensions* (2^{de} éd.). Petite Bibliothèque de Sciences humaines.
- Le Garrec, S. et Guénette, A.-M. (2016). *Les peurs au travail*. Octarès.
- Le Garrec, S. (2019). *Palpitant. Un parcours patient en cardiologie*. L'Harmattan.
- Le Garrec, S. (dir., 2021). *Les servitudes du bien-être au travail*. Érès.
- Merton, R.K. (1966). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Plon.
- Mias, A. (2024). L'horizon fuyant de la santé au travail. *IRISSO, Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques, Série « Que sait-on du travail »*.
- Moreno, J. (2016). *La professionnalité du métier enseignant à l'interface des valeurs et de constructions sémantico-discursives mouvantes. Les discours politiques, Regards croisés*. L'Harmattan.
- Perreti, J.M. (2009). *Gestion des ressources humaines* (16^e éd.). Vuibert.
- Rolo, D. (2017). Histoire et actualité du concept de souffrance éthique. *Travailler*, 37.
- Sainsaulieu, R. et Ségrestin, D. (1986). Vers une théorie sociologique de l'entreprise. *Sociologie du travail*, 3.
- Vatin, F. (2013). *Évaluer et valoriser*. Presses Universitaires du Midi.

L'évaluation du travail scientifique comme activité prudentielle : instruments et pratiques

Champy Florent –Université de Toulouse – France

fchampy@univ-tlse2.fr

Les débats sur l'évaluation montrent que la façon de la conduire ne va pas de soi. La raison en est qu'elle est toujours incertaine et complexe. En d'autres termes, elle est « prudentielle », dans le sens de la prudence aristotélicienne (Aubenque, 1963). C'est pourquoi le concept philosophique de prudence – qui sera présenté un peu plus loin – peut être éclairant sur l'évaluation et sur les instruments qu'elle conduit à mettre en œuvre, comme les règles, les procédures et les critères. Comment construire une évaluation effectivement prudentielle de la recherche ? Quelles qualités devraient avoir les instruments de l'évaluation et les façons de les utiliser ?

Ces questions sont autant pratiques que théoriques. Elles prennent bien sûr leur sens dans le cadre de réflexions générales sur la prudence et les obstacles à la prudence dans les sociétés modernes. Mais ma façon de les aborder ici trouve sa principale origine dans une expérience concrète d'évaluation dans l'Enseignement Supérieur et la Recherche, où j'intervenais non pas en tant que chercheur ou spécialiste de la prudence, mais en tant que sociologue engagé, aux côtés de collègues d'autres disciplines, dans le cadre des activités très banales de (presque) tout enseignant-chercheur ou chercheur en France et dans de nombreux autres pays.

Cette expérience sur laquelle je m'appuie ici a consisté à siéger pendant sept ans dans une Commission Interdisciplinaire (CID) du Comité National de la Recherche Scientifique (CoNRS), en France. Ces commissions sont notamment chargées, à côté de quarante sections disciplinaires (quarante-trois à partir de 2026), du recrutement et de l'évaluation tout au long de leur carrière des chercheurs du CNRS. Dans chaque section ou commission, dix-huit personnes siègent en configuration de concours de recrutement, avec des mandats de quatre ans. La CID où j'ai passé sept années (en participant à deux commissions successives) comportait des collègues venant de l'informatique, de l'histoire des sciences, de la sociologie, de la biologie, de la chimie, de l'économie, de l'anthropologie, des mathématiques ou encore du droit.

Comme retour d'expérience à partir d'une activité professionnelle, ce texte est soumis à des exigences juridiques et éthiques strictes de respect des personnes et de la confidentialité des débats. Contre les usages de l'analyse sociologique, je m'en tiendrai donc souvent à un propos assez général. Mon propos sera facile à saisir pour des personnes confrontées à des situations similaires, et je tenterai de le rendre clair pour les autres. Une autre précision est plus nécessaire encore. Les réflexions qui suivent ont leur source dans des insatisfactions provoquées par le travail collectif de délibération, que je trouvais parfois insuffisamment prudentiel. C'est pourquoi un lecteur inattentif pourrait trouver à ce texte matière à jugement négatif sur le travail effectué. Ce serait une erreur. Mon jugement est au contraire très positif. Mes réflexions partent seulement de l'idée que tout travail est perfectible.

Celui que nous avons effectué collectivement était très honorable. Ces concours sont un travail lourd, et les membres des jurys acceptent d'y consacrer un temps et une énergie considérables. Dans ceux auxquels j'ai participé, des erreurs ont sans doute été faites, mais le travail était très sérieux, au prix de gros efforts. Les membres de ces commissions sont conscients d'une lourde responsabilité notamment quand il s'agit de choisir entre plusieurs excellents candidats ceux, peu nombreux, à qui un emploi à vie au CNRS sera donné. Insatisfait, je ne serais pas resté sept ans dans ces commissions. De plus, j'ai siégé dans

d'autres instances d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche²⁵, et je pense que le CoNRS se tire bien des comparaisons que l'on pourrait être tenté de faire.

Mon principal propos sera d'inviter à de la circonspection à l'égard des instruments de l'évaluation, et de montrer comment le concept de prudence peut aider à identifier des pièges. Je partirai d'une rapide présentation de ce concept, avant de présenter quelques illustrations précises, puis de proposer des exemples de principes généraux de prudence dans le travail d'évaluation.

1. La prudence

Dans la tradition philosophique aristotélicienne, la prudence est une façon de penser pour guider l'action dans des situations irréductiblement incertaines, en sorte d'éviter des dommages. En s'appuyant sur les travaux de philosophes, il est possible d'explicitier des traits de la prudence dont la connaissance est utile pour guider une analyse systématique du caractère prudentiel ou non de situations, de décisions, de cadres de travail, de règles ou encore de formes de coopération. Par exemple, la prudence est délibérative, et les délibérations portent à la fois sur les moyens à mettre en œuvre et sur la hiérarchie des finalités de l'activité. Ou encore, la prudence suppose de tenter de prendre en compte toutes les dimensions pertinentes d'un problème à traiter. Plutôt que de reprendre analytiquement une liste de traits déjà présentés ailleurs (Champy, 2018, 2024), je m'appuierai sur une caractérisation plus synthétique de la prudence, qui peut aussi aider à saisir ce qu'elle est.

Fondamentalement, la prudence est une attitude réflexive et circonspecte qui s'oppose à tous les automatismes, comme l'usage non réflexif de règles et d'indicateurs, ou la mise en œuvre non critique de procédures. Mais étant circonspecte à l'égard d'elle-même, elle n'est en aucun cas un rejet *a priori* des règles, des indicateurs ou des procédures. Au contraire, quand ces instruments ont été éprouvés, ils constituent des ressources précieuses pour une attitude prudentielle. La prudence consiste seulement à les mettre en œuvre avec une certaine vigilance quant à leurs conséquences effectives pour l'action. La prudence est ainsi à la fois une attitude attentive et réflexive à l'égard des situations et des problèmes, une circonspection à l'égard de ses propres conclusions, et une forme de conséquentialisme éthique. Voyons quelles réflexions elle permet à partir d'exemples concrets.

2. L'« ordre négocié » de l'évaluation

Le processus d'évaluation dont il est question ici se déroule dans un cadre juridique qui est celui des concours (égalité de traitement des candidats, confidentialité des débats, interdiction d'absence des membres du jury, interdiction de parler du travail en dehors des temps de réunion formelle et plénière du jury, etc.). Un ou une représentant.e de l'administration des concours rappelle ces règles et veille à leur respect. Mais ce cadre laisse fortement indéterminés les critères d'évaluation des candidats et les procédures pratiques d'examen des dossiers, de délibération et de décision. La décision finale doit être validée par un vote de l'ensemble du jury, mais le chemin pour y arriver comporte de nombreuses décisions pouvant relever de l'unanimité formellement constatée, d'un vote majoritaire ou encore d'un « consensus apparent » (Urfalino, 2010).

Les commissions doivent donc se doter elles-mêmes de règles plus ou moins formelles et plus ou moins stables pour l'organisation du travail. Ce « travail d'organisation » (Dujarier, 2006) ou cette négociation d'un « ordre négocié » (Strauss *et al.*, 1963) s'appuie sur l'expérience de ce type de travail acquise par certains membres dans une commission antérieure (d'où l'intérêt des « tuilages » entre mandats successifs), ou dans d'autres instances. Il est concentré au cours de la première année de concours, mais est ensuite repris, complété ou corrigé année après année soit parce que les membres du jury ont des interprétations différentes des règles utilisées antérieurement, soit parce que des situations inattendues se présentent, soit parce que de nouvelles personnes entrent dans la commission en remplacement de membres

²⁵ Comité consultatif de la recherche architecturale, Conseil national des Universités, Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, Agence Nationale de la Recherche, conseils de deux Écoles doctorales...

démisionnaires. Le travail d'organisation de l'évaluation est ainsi inhérent au processus d'évaluation lui-même.

Une double exigence associée au maniement prudentiel des règles (Champy, 2020) est alors de les stabiliser pour rester cohérent et ne pas reprendre toujours ce qui a déjà été fait, tout en gardant la souplesse permettant de les améliorer. Cette tension entre deux exigences potentiellement contradictoires ne peut être surmontée qu'au cas par cas. La difficulté est que le travail d'organisation peut engendrer des différences d'appréciation et des débats potentiellement infinis sur l'opportunité de rediscuter les règles. Si les acteurs manquent de discernement, ce travail peut entrer en contradiction avec l'urgence d'avancer sur l'évaluation elle-même. Ce risque de trop ou trop peu de temps accordé à la réflexivité est typique des activités à forte densité de prudence.

3. Les critères et les indicateurs de l'activité

Tout évaluation repose sur des critères et des indicateurs. Dans leur généralité, ceux utilisés dans l'enseignement supérieur et la recherche vont en grande partie de soi et sont communs à de nombreuses instances : originalité, rigueur, cohérence, intérêt, volume des travaux déjà effectués ; originalité, rigueur, cohérence, clarté, intérêt du projet de recherche présenté ; clarté de l'exposé en audition, capacité à intéresser et à répondre aux questions posées... Mais dans l'évaluation en acte, la nécessité de préciser, de comparer et de trancher révèle un grand flou. Comment hiérarchiser les critères quand les dossiers et les auditions de deux candidats font ressortir des points forts très différents, avec par exemple une personne très productive, et une autre moins productive mais, du jugement de certains membres, plus originale ? Et avant même cela, comment se mettre d'accord sur chacun de ces critères ? Répondre précisément à ces questions est un travail potentiellement infini. Le jury tente de le conduire en prenant le temps d'examiner précisément chaque dossier sur le fond, mais sans s'y noyer. Là encore, le temps consacré à discuter d'un aspect d'un dossier et le moment de clore cette discussion peuvent donner lieu à des appréciations divergentes. Toutes les questions posées par l'organisation du travail d'évaluation renvoient à ces tensions entre efficacité, approfondissement et précision, dans un temps contraint et avec de lourdes incertitudes.

Pour simplifier le travail, les évaluateurs utilisent des indicateurs qui sont des simplifications indispensables. Ainsi, le nombre d'articles publiés (ou de livres, ou de conférences, etc.) est souvent mentionné, car il a un avantage évident : il est d'un maniement simple et permet des comparaisons faciles sur des bases objectives. Mais il a aussi un inconvénient important dont (presque) tous les participants aux jurys sont conscients : il constitue une représentation très fruste de l'activité, et devrait donc être utilisé avec beaucoup de précautions. Mais la simplicité de son maniement conduit à lui donner souvent une importance supérieure à celle qu'il devrait raisonnablement avoir, y compris de la part de personnes conscientes de ses limites. C'est la dérive bibliométrique bien connue. Une difficulté d'un travail prudentiel d'organisation du travail est ainsi de donner leur juste place aux indicateurs et de trouver des moyens pratiques de compléter les indications qu'ils donnent.

4. Un exemple d'indicateur contestable

Je prendrai ici un exemple qui renvoie au concours de recrutement de directeurs de recherche, c'est-à-dire de chercheurs ayant une certaine ancienneté dans le métier et détenteurs d'une habilitation à diriger des recherches. Le travail attendu des directeurs de recherche n'est pas exactement le même que celui de leurs jeunes collègues chargés de recherche. L'animation de travail collectif et l'encadrement y jouent un plus grand rôle. De plus, dans des disciplines où les chercheurs sont à la paillasse (chimie, biologie, physique expérimentale) et où les recherches nécessitent de trouver des financements pour ces expérimentations, une grande part du travail concret est le fait de doctorants. Pour les chercheurs confirmés, conduire une recherche consiste souvent à piloter des thèses et des post-doctorats. Aussi le nombre de thèses encadrées intervient-il dans la comparaison des candidats

Mais cet indicateur devient souvent un critère en soi, y compris pour des candidats dont le travail relève principalement des sciences humaines et sociales. Or que nous apprend-il ?? Pour répondre à propos des SHS, il faut avoir en tête trois différences importantes avec des disciplines expérimentales. Tout d'abord, l'encadrement de thèses y est plus périphérique par rapport au cœur du travail. Souvent, il contribue au

mieux marginalement à l'orientation générale de recherche qui est évaluée. Ensuite, les doctorants ont dans l'ensemble encore peu de débouchés hors de l'université. Se lancer dans une thèse représente une prise de risque qui devrait être soupesée avant l'inscription. Enfin, les Ecoles doctorales et les laboratoires de SHS acceptent encore des inscriptions en thèse sans financement spécifique (contrat doctoral ou allocation payée sur un contrat de recherche), même si cela tend à changer. Pour des raisons liées aux relations interpersonnelles et aux rapports de pouvoir dans les universités, la pertinence de beaucoup d'inscriptions est peu contrôlée par le collectif.

Pour ces raisons, tout encouragement à davantage d'inscriptions en thèse peut être considéré comme un « pousse au crime ». Demander à de jeunes chercheurs de diriger des thèses pour augmenter leurs chances de devenir directeurs de recherche (ainsi que pour d'autres gratifications comme de bonnes évaluations et des primes) est une incitation forte à inscrire des doctorants avant tout pour servir leurs propres intérêts. Une formule résume ce risque d'effet pervers : « quand la mesure devient l'objectif, elle cesse d'être une bonne mesure » (Goodhart, cité par Martin, 2023, p. 56). Or on peut de plus soutenir que le nombre de thèses encadrées par un candidat est un mauvais indicateur de son activité, au moins pour les SHS. Il ne dit rien du cœur de cette activité. Il ne dit même rien de la réelle capacité à former de jeunes chercheurs, puisqu'il ne repose que sur les inscriptions, et que les parcours réels des doctorants et leur production ne sont jamais regardés. Il ne s'accompagne d'aucune description de l'activité d'encadrement, et la prudence devrait conduire à en faire tout au plus une indication parmi d'autres, et non pas un critère en soi.

5. Un mésusage de la règle d'égalité

Un principe juridique important est l'égalité formelle de traitement des candidats dans le concours. Par exemple, les personnes auditionnées par le jury bénéficient toutes du même temps d'audition. La délibération est plus libre : il est normal d'écarter assez vite des dossiers présentant des insuffisances flagrantes, et de concentrer de plus en plus les débats sur les dossiers entre lesquels le choix va finalement se faire. De plus, même entre candidats encore en discussion, il est tout à fait justifiable de passer plus de temps sur un dossier dont certains aspects donnent lieu à des divergences d'appréciation dans le jury (c'est souvent le cas pour l'interdisciplinarité, l'originalité ou la cohérence) que sur des dossiers dont les points forts et les points faibles sont l'objet d'appréciations convergentes. La liberté procédurale laissée au jury est alors utilisée en veillant collectivement à la fois à l'égalité réelle de traitement des candidats et à l'utilité des prises de parole dans les débats. Selon le stade des délibérations et les difficultés posées par le dossier, les temps alloués à une question, un échange ou une intervention peuvent varier. Ce temps reste le plus souvent implicite : les prises de parole doivent être raisonnables. Mais à d'autres moments, la nécessité de conclure et le souci d'égalité peuvent conduire à mettre en place une règle plus stricte de répartition du temps.

L'exemple qui suit se situe en fin de délibérations, peu avant le vote final. Beaucoup de candidats ont été éliminés par comparaisons successives. Il est encore formellement possible de voter pour eux, mais les membres du jury ont constaté que leurs appréciations convergent sur les insuffisances de ces dossiers. Pour stopper des discussions où beaucoup a déjà été dit, un dernier tour des dossiers est décidé, où seront rappelés synthétiquement les qualités et les défauts des candidats entre lesquels le choix final se fera. Parmi eux figure un dossier sur laquelle le jury a hésité. Il aurait pu être écarté de ce dernier round et plusieurs personnes pensent qu'il ne permet pas un recrutement, mais il a obtenu un fort soutien d'un de ses rapporteurs, et a été conservé au bénéfice du doute.

Pour chaque candidat, un rapporteur se charge de rappeler le contenu du dossier, les points forts et les points faibles qui ont émergé de la discussion. Pour obliger à une prise de parole concise et permettre une égalité de traitement, chaque présentation est limitée à trois minutes : c'est à la fois assez bref, mais suffisant pour de simples rappels de ce qui a été longuement discuté. Mais le rapporteur du candidat repêché au bénéfice du doute utilise tout son temps de parole pour une présentation unilatéralement élogieuse du dossier, n'évoquant des critiques qui ont été formulées que succinctement et pour les écarter. Le procédé est remarqué, mais l'attachement à la règle qui vient d'être décidée d'un ultime tour des candidats sans discussion, et une application mécanique de la règle d'égalité des temps de parole font que les critiques ne seront pas rappelées. Le candidat figurera finalement contre toute attente sur la liste d'attente du classement, c'est-à-dire dans une position qui ne permet pas son recrutement. Utilisée à une

fin d'obstruction, une règle formelle d'égalité a produit de l'inégalité réelle. Elle n'a pas modifié les recrutements mais a contribué à envoyer un signal biaisé.

6. Quelques principes pour une évaluation prudentielle

Des insatisfactions quant à des usages d'indicateurs ou de règles au cours du travail m'ont conduit à réfléchir à des principes généraux de prudence pour le travail d'évaluation et l'organisation de ce travail. Ces principes sont souvent proches de règles que les acteurs se donnent déjà au cours du travail. Mais les entorses étant fréquentes, leur explicitation systématique peut alimenter un débat facilitateur du travail d'évaluation, de son organisation, et du repérage de mésusages d'instruments. Les pratiques et les discussions lors des concours ont montré une inégale compréhension de l'intérêt de ces principes. Proposés en séance, ils ont été tout de suite compris de certains membres et moins facilement d'autres. Dans la deuxième commission, l'usage de certains de ces principes a permis un gain en efficacité des débats objectivable par la forte convergence des votes. A nouveau, la place disponible ne permet que d'illustrer par quelques exemples une démarche où toute règle, tout indicateur, toute procédure pourrait donner lieu à une analyse plus systématique de prudence.

Un premier ensemble de principes touche au choix des indicateurs utilisés. Une exigence de base de la prudence est de s'obliger, à des fins de clarté et de rigueur de la délibération collective, à distinguer systématiquement les indicateurs des critères. Donner à un indicateur le statut de critère rigidifie son usage au détriment de la finesse du regard sur le dossier et de la conscience du travail en train de se faire. Les discussions sur les critères et sur les indicateurs ne sont pas de même nature : il s'agit de parler d'une fin dans un cas (recruter un chercheur capable de produire, voire productif), et d'un moyen dans l'autre (pour tenter d'objectiver cette capacité ou cette productivité). Comme moyen, un indicateur est utile seulement s'il n'en existe pas de meilleur pour le critère considéré. De plus, une bonne solution dans l'usage des indicateurs est souvent de les multiplier pour rendre compte d'une réalité plus complexe que ce que chacun d'eux permet de saisir. Dans le cas de la capacité à encadrer des travaux de recherche, l'encadrement des masters ou l'animation d'ateliers seraient moins « pousse au crime » que le nombre de thèses inscrites, et rien n'interdit de poser des questions en audition sur la façon dont ces activités sont conduites.

De même, les règles devraient être appliquées avec la conscience de ce qu'elles visent à produire. Il ne s'agit pas de les affaiblir en affirmant d'emblée la possibilité de leur transgression, mais de mettre des garde-fous à leur usage. Nous avons vu que le respect formel d'une règle d'égalité peut contribuer à produire de l'inégalité réelle. S'il est patent qu'une règle produit un résultat imprévu voire opposé à celui visé en l'instaurant, la prudence suppose de se demander pourquoi. Soit elle est intrinsèquement mal conçue. Soit elle fait ponctuellement l'objet d'une instrumentalisation qui peut être habile mais est dommageable à l'évaluation²⁶.

Ces considérations sur les indicateurs et sur les règles renvoient à une exigence plus générale. Pour éviter des erreurs, les instruments utilisés devraient être évalués et choisis non pas seulement pour les bienfaits que l'on peut leur prêter *a priori*, mais en fonction des conséquences concrètes de leurs usages effectifs tant par les personnes évaluées que par les évaluateurs. La prudence est une forme de conséquentialisme éthique : l'agir prudentiel ayant pour exigence fondamentale d'être attentif à ses propres conséquences, le travail d'organisation devrait inclure une attention particulière aux usages que les instruments contribuent à produire.

Un autre enseignement du travail en CID porte sur l'importance respective des discussions sur les règles de délibération et sur les indicateurs. Dans le travail d'organisation tel qu'il existe, les indicateurs suscitent beaucoup de discussions visant à les fixer, alors que les règles de la délibération sont moins systématiquement discutées. Cela s'explique par une façon générale de penser très éloignée de la prudence. Dans une perspective positiviste, l'objectivité des indicateurs fait l'objet d'une foi excessive (Porter, 1995) : fixer les bons indicateurs serait crucial pour opérer de bons choix, car ce seraient des

²⁶ Pour d'autres développements sur un usage prudentiel des règles, cf. Champy, 2020.

outils pour une comparaison quasi scientifiques des dossiers²⁷. En revanche, la dimension réflexive et non systématique de l'évaluation étant sous-estimée, l'importance des effets pervers d'une procédure de délibération mal pensée l'est aussi. Pourtant, dès lors que l'on comprend la dimension prudentielle de l'évaluation, on comprend que les indicateurs sont nécessairement limités (ils simplifient très imparfaitement une réalité insaisissable dans sa richesse et sa complexité), et que la qualité de la réflexivité collective est cruciale pour éviter des erreurs. Mais dans un cadre très contraint par le temps, la tentation peut être forte d'accorder plus d'importance à des indicateurs qui simplifient le travail. Ainsi, même si elle est cruciale, comme nous l'avons vu, la discussion sur les indicateurs pourrait être moins ambitieuse (et parfois moins naïve), et les efforts pourraient porter davantage sur les procédures de délibération, en sorte de favoriser la réflexivité collective sans laquelle il n'y a pas d'évaluation prudentielle.

Illustrons l'intérêt d'une réflexion sur la procédure de discussion par un dernier exemple de principe. La décision finale repose sur de multiples accords construits et constatés au fil des discussions sur les points forts et points faibles des candidats, mais elle est arrêtée en votant sans qu'il y ait eu accord sur tout. Le but de la discussion est double : produire des accords en cours de délibération ; éclairer le ou les votes servant à trancher les désaccords restants. Or ces désaccords portent principalement soit sur les critères précis (telle question de recherche est-elle vraiment originale ? telle démarche est-elle vraiment interdisciplinaire ?), soit sur le poids respectif à donner à différents critères pour pouvoir comparer des dossiers très différents (vaut-il mieux ce candidat productif mais peu original, ou cet autre plus original mais moins productif ?). La contrainte temporelle devrait conduire à focaliser les discussions là où elles ont des chances sérieuses d'être fécondes. Or quand aucun critère n'est dirimant pour un dossier, les discussions sont condamnées à laisser subsister des désaccords sur la façon de pondérer ces critères, car il s'agit d'une question assez subjective sur laquelle il y a peu à dire. Ces discussions sur la hiérarchie des critères sont certes utiles pour créer un cadre ou une culture commune. Mais quand elles visent à trancher des questions trop subjectives, elles tournent assez vite en rond et sont peu éclairantes pour les votes à venir. Même si elles peuvent aussi tourner au dialogue de sourd, les discussions sur des critères précis sont en revanche souvent fécondes. Leur principale qualité est d'être circonscrites à des questions plus faciles à débattre.

Un facteur d'efficacité dans la conduite des débats serait de les organiser sur la forme d'un débat scientifique ou de controverses, sur des points pouvant être l'objet d'accords assez aisés. Mais la dynamique des débats produit souvent l'inverse. Quand un évaluateur attire l'attention par exemple sur une qualité d'un dossier (sa productivité), il est fréquent qu'une personne qui n'est pas favorable à ce recrutement déplace la discussion sur un défaut (sa faible interdisciplinarité). Cette façon de faire peut certes orienter le jugement de la commission, mais en rapprochant ce qui est incommensurable, elle empêche le plus souvent de produire un accord ou de l'intelligibilité. Le temps du débat devrait être prioritairement consacré à organiser des confrontations d'arguments, sur le modèle de micro-controverses scientifiques sur les points des dossiers qui suscitent des jugements contradictoires qu'un examen attentif peut trancher, plutôt qu'à opposer des arguments qui enferment dans de l'incommensurabilité. Le jury se donnerait ainsi le moyen de converger sur les qualités et les limites des candidats, quitte à ce que le vote tranche *in fine* l'importance accordée aux unes et aux autres.

Conclusion

L'évaluation prudentielle telle qu'elle est esquissée ici n'est ni complètement nouvelle, ni complètement possible. En effet, d'une part ces suggestions rejoignent parfois ce que des évaluateurs tentent déjà de faire dans le cadre de leur travail de négociation d'un ordre normatif de travail. D'autre part, l'incertitude et la difficulté de tout agir prudentiel font que ce qui est présenté ici n'est qu'un horizon. Tout évaluation restera imparfaite, mais la comparaison entre le travail dans la première et dans la deuxième

²⁷ Un économiste de l'éducation a récemment jugé utile de consacrer une tribune dans le journal *Le Monde* à dénoncer la fétichisation en France de l'orientation, une activité étroitement liée à l'évaluation (l'évaluation sert à orienter, au CNRS comme ailleurs) : « L'orientation n'est pas une science exacte » (Gurgand, 2024).

CID a affirmé mon credo qu'une explicitation plus systématique de principes généraux aiderait grandement le travail.

Pourquoi ce travail souvent ébauché n'a-t-il pas été systématiquement entrepris ? Une difficulté est sans doute qu'il oblige à enjamber plusieurs frontières. En premier lieu, parce qu'une condition importante de la prudence est l'ancrage solide des façons de faire dans une réflexion sur les conditions concrètes de cet agir et sur les conséquences de toute action, le travail de construction d'un cadre suppose une forme d'enquête sur les conditions concrètes, les décisions et les effets des évaluations, avec des moyens pouvant emprunter sinon à la démarche et au regard sociologiques²⁸ ; mais il se prolonge ensuite par de la normativité, d'une façon qui renvoie plutôt à la philosophie morale. Il s'agit donc de savoir articuler dans l'action deux attitudes souvent considérées comme antinomiques par les spécialistes de sciences sociales notamment. En second lieu, cette réflexion vise à inciter les acteurs à se doter de règles de travail plus précises et réfléchies, tout en se démarquant de la croyance en la possibilité d'une « one best way » guidée par des constats « objectifs ». En invitant à un effort de régulation sous-tendue par une forte circonspection à l'égard des instruments, elle emprunte donc une voie étroite peu pratiquée, tant est forte la polarisation entre acceptation acritique des outils bureaucratiques et de leur rigidité, et refus systématique des règles.

Ces difficultés sont finalement celles de la construction d'un regard et d'une démarche prudentielle dans nos sociétés. Assumant de faire face à des incertitudes irréductibles tout en cultivant l'ambition d'éviter erreurs et dommages, l'agir prudentiel est substantiellement exigeant et modeste.

Bibliographie

Aubenque, P. (1963-1997). *La prudence chez Aristote*. PUF.

Champy, F. (2018). The sociology of prudential activities: from collective commitment to social innovations. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 88, 79-94. [En ligne], URL: <http://journals.openedition.org/spp/5060>

Champy, F. (2020). Les collectifs de travail et les règles au prisme de la prudence. *Revue[petite] enfance*, 131, 17-26. [En ligne] [131_champy.pdf](#)

Champy, F. (2024). Professionnalization, Practical Wisdom, Vulnerabilities. Dans R. Wittorski R. et D. Demazière (dir.), *Encyclopedia of Professionalization: Organization of Professions, Production of Professionalities and Growth of Professionalism* (pp. 3-36). ISTE Ltd & John Wiley & Sons.

Dujarier, M.-A. (2006). La division du travail d'organisation dans les services. *Nouvelle revue de psychologie*, 1, 129-136.

Gurgand, M. (2024). L'orientation n'est pas une science exacte. *Le Monde*, 3 décembre, 28.

Martin, O. (2023). *Chiffres*. Anamosa.

Porter, T. M. (1995). *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton University Press.

Strauss, A., Schatzman, L., Bucher, R., Ehrlich, D. et Sabshin, M. (1963-1992). L'hôpital et son ordre négocié. Dans A. Strauss (dir.), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme* (pp. 87-112). L'Harmattan.

Urfalino, P. (2010). Comment s'arrêtent les décisions collectives, Entretien avec Stéphanie Novak, La vie des idées, 29 janvier 2010, [Comment s'arrêtent les décisions collectives ? - La Vie des idées](#)

²⁸ Insistons encore sur le fait que ce texte n'est pas pour autant un travail scientifique, mais un travail utilisant des outils de la science pour tenter d'enrichir et préciser une réflexion déjà inhérente aux activités d'évaluation, en recherche et ailleurs.

Vécus et processus d'appropriation : analyses croisées en contexte d'IDEPP et de formation

Courbon Laurent – Université Lyon1 – France

laurent.courbon@gmail.com / laurent.courbon@ens-lyon.fr

Roblez Alban - Université catholique de Lille & ENS de Lyon – France

alban.roblez@univ-catholille.fr / alban.roblez@ens-lyon.fr

Résumé : Notre article vise à aborder les processus d'appropriation à partir de deux contextes différents : une recherche doctorale sur la formation des enseignants et la conduite d'une évaluation d'une politique publique éducative. Nos analyses croisées conduisent à approcher de façon dialogique la fonction du vécu dans ces processus, et les reconfigurations tempo-spatiales qui peuvent s'y observer.

Mots-clés : instrument, évaluation, formation, appropriation, enseignant

Introduction

Dans cette communication à deux voix, nous présentons une recherche doctorale en cours qui vise à élaborer un modèle pour comprendre les processus d'appropriation et favoriser les genèses instrumentales au sein des dispositifs de formation. À partir de données empiriques, nous montrons que la triade Objet-Sujet-Instrument (Rabardel, 1995) peut s'approcher sur un autre cadre spatiotemporel alternatif, échappant potentiellement à l'approche instrumentale, aux mécanismes en jeu dans la représentation d'activités instrumentées (Rabardel, 1995). Après avoir utilisé l'exemple d'un IDEPP dans un contexte de commande institutionnelle pour établir une résonance avec les éléments dégagés précédemment. La communication croisera des approches qualitatives pour questionner la part influente des contextes d'usages des IDEPP.

1. Contexte de départ : une recherche doctorale

La recherche doctorale, dont il est question ici, porte sur l'appropriation des apports proposés aux enseignants en formation. L'évolution de la formation continue des enseignants des premier et second degrés en France permet d'envisager de nouveaux formats de formation et questionne l'articulation entre les temps de formation et la mise en œuvre sur le terrain, dans des situations d'enseignement. L'objectif de la recherche est de proposer un modèle (Gauthier, 2009), c'est-à-dire une forme schématique qui vise à expliquer et décrire l'appropriation qui est envisagée ici comme un processus. L'objectif est aussi de pouvoir envisager des pistes d'action pour le favoriser.

1.1 L'appropriation comme processus

L'approche théorique proposée par De Vaujany (2006) est proposée pour comprendre les processus d'appropriation des outils de gestion par des utilisateurs. Le modèle comprend plusieurs phases avec un processus qui commence bien avant les premiers usages. De Vaujany (2006) distingue une phase de « pré-appropriation » qui correspond à la perception et une première interprétation des éléments de gestion. Après une acceptation minimale, la seconde phase, appelée « appropriation originelle » (Vaujany, 2006), peut commencer. Cette phase s'achève par des routines d'utilisation. Enfin, De Vaujany considère une phase de « ré-appropriation » qui se termine par l'abandon de l'usage de l'objet. La modélisation du processus d'appropriation selon Carroll et al. (2002) présente des similitudes avec le modèle proposé par De Vaujany (2005). Elle comprend trois phases. La première correspond à la première rencontre entre le sujet et ce qui lui est proposé, et dans laquelle il y aurait des discussions. La deuxième phase correspond aux premiers usages. Enfin, la dernière phase correspond aux reconfigurations et adaptations de fonctions. Le modèle de Carroll et al. incite aussi d'envisager ce processus avec des filtres et des facteurs qui peuvent provoquer l'arrêt du processus à tout moment et conduire à une non-appropriation ou une désappropriation. Nous envisageons donc trois phases pour notre modèle. Nous retenons l'idée de filtres, des facteurs pouvant stopper le processus à tout moment. Nous retenons également les noms proposés par De Vaujany pour ces trois phases : préappropriation, appropriation originelle et réappropriation. Pour la phase de préappropriation, nous choisissons de mobiliser l'approche instrumentale de Rabardel (1995) pour envisager la relation entre un sujet et les apports proposés par les formateurs dans un contexte de formation.

1.2 La notion d'instrument

Rabardel (1995) distingue les notions d'artéfact et d'instrument. Pour lui, un « artéfact » se définit par quelque chose qui a fait l'objet d'une transformation d'origine humaine et qui est susceptible d'un usage. Utilisé en situation, il devient un « instrument », c'est-à-dire une entité mixte comprenant à la fois l'artéfact et des schèmes d'utilisation. Nous mobilisons ce concept en considérant les apports proposés en formation comme des artéfacts utilisables en tant qu'instruments en situation par les enseignants en classe. Les artéfacts deviennent des instruments lorsqu'ils deviennent une entité mixte, associant une composante artéfactuelle à des schèmes d'utilisation, selon un processus appelé « genèse instrumentale » (Rabardel, 1995). Les genèses instrumentales désignent les transformations tournées vers le sujet, l'instrumentation et les transformations dirigées vers l'artéfact, l'instrumentalisation. Selon l'auteur, les processus correspondant aux genèses instrumentales et la représentation que le sujet se fait de l'usage de l'instrument en situation sont liés. L'instrumentalisation et l'instrumentation impliquent, selon lui, une activité représentative qui serait essentielle. Utilisé en situation, l'instrument serait alors un médiateur entre le sujet et l'objet de son activité au sein d'une triade (Figure 1) appelée situation d'activité instrumentée.

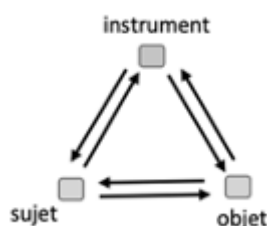


Figure 1 - La triade d'une situation d'activité instrumentée (Rabardel, 1995)

1.3 La cadre théorique en contexte d'activité enseignante

Nous retenons comme objet de l'activité enseignante en classe le rapport entre les élèves et le savoir enseigné (Rogalski, 2007). Concrètement, l'enseignant cherche à favoriser les processus d'apprentissages de ses élèves pour atteindre des objectifs liés aux connaissances ou aux compétences. Notre modèle (Figure 2) propose ainsi un processus décliné en trois étapes dont la première, la phase de préappropriation, correspond à la rencontre entre un sujet et les artéfacts qu'on lui propose en contexte de formation.

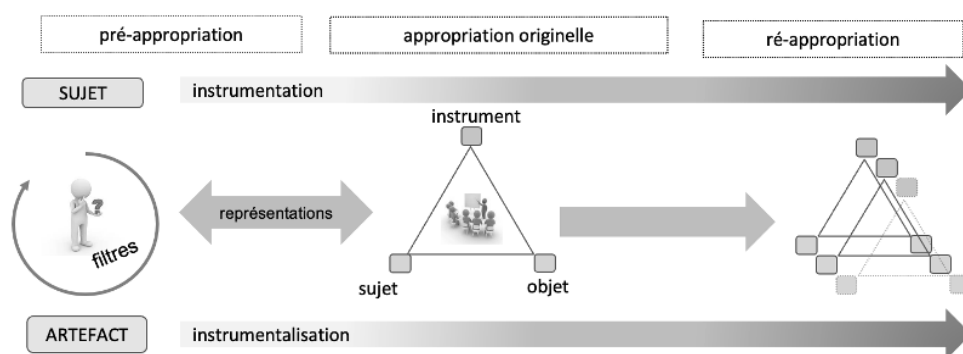


Figure 2 : Notre premier modèle théorique

Nous considérons que lors de cette phase, cette rencontre peut générer des filtres liés à la perception de l'utilité et de l'utilisabilité de l'artéfact par le sujet. Les activités représentatives liées aux genèses instrumentales peuvent également constituer des filtres impactant le déroulement du processus. Nous reprenons l'idée d'une phase d'appropriation originelle dans laquelle l'artéfact est utilisé en tant qu'instrument en situation d'enseignement. Lors de la phase de réappropriation, nous envisageons que l'instrument puisse être utilisé dans des classes de situations (Vergnaud, 1990) et intégré au sein d'un système d'instruments (Bourmaud et Munoz, 2012). Élaboré à partir des cadres théoriques qui ont été présentés, ce modèle a été éprouvé, évalué et amélioré dans plusieurs situations réelles de formation considérées comme des études de cas (Roy, 2009). La triade sujet-objet-instrument, utilisée pour notre modélisation, a permis de concevoir une méthodologie de recueil des données (Figure 3).

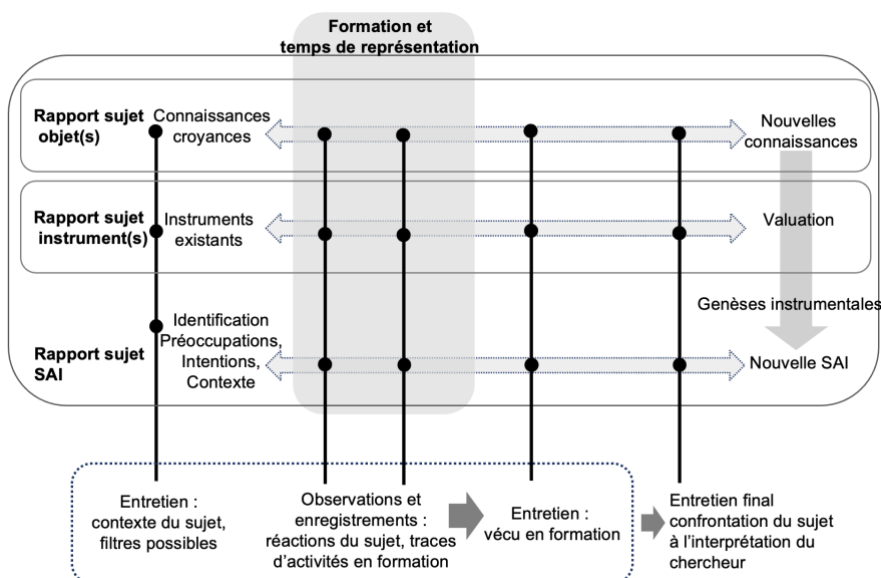


Figure 3 : Schéma de la méthodologie de recueil des données

Ces résultats de la recherche doctorale impliquent de penser les instruments d'évaluation autrement que sur leur seul volet technologique : tout instrument institue un rapport entre le sujet utilisateur et lui, dans une activité réelle. Étant entendue qu'une « activité » se distingue de la « pratique » :

- « L'activité humaine peut être définie comme l'ensemble formé à la fois par les transformations des mondes physique, social ou mental, dans lesquels et par lesquels se trouve engagé un sujet, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement et par les transformations de lui-même s'opérant à cette occasion » (Barbier, cité par Gremion et Maubant, 2022, p. 84).
- « La pratique, c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions, mais cela comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacentes : c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend si précieuse » (d'après Beillerot, cité par Gremion et Maubant, 2022, p. 84).

Ainsi les dispositifs et instruments d'évaluation s'orientent sur les « pratiques professionnelles » (IDEPP), l'activité pouvant être plus large et intégrer des sphères différentes que celui du contexte de travail.

2. Problématiser en contexte d'IDEPP

Pour discuter avec les résultats de la recherche doctorale (première section), nous aborderons ici les résultats d'un accompagnement à la conduite d'une évaluation nationale d'une politique publique nationale française, portée sur la formation continue des professeurs des écoles.

2.1 La cadre de l'accompagnement

Il s'agit d'une institution publique récente indépendante du gouvernement français ayant comme mission de concevoir et conduire des évaluations attachées à une politique publique éducative. Les évaluations sont discutées et concertées dans leur conception par des comités pluricatégoriels, intégrant des chercheurs, des responsables nationaux et territoriaux, des acteurs territoriaux. Chaque comité est coprésidé entre le président de l'institution et une présidence scientifique assumée par une ou un enseignant-chercheur en poste.

Pour notre cas, il s'agissait d'une mission postdoctorale, où nous étions positionnés chemin faisant comme conseiller scientifique. La mission principale était de proposer un dispositif d'évaluation complémentaire des instruments et dispositifs existants pour mieux saisir l'impact d'un format de formation continue sur les publics ciblés : les professeurs des écoles et dans une autre mesure les élèves. Il est apparu, rapidement, que les pratiques professionnelles et le « développement professionnel » (Ria, 2019, p. 24) des professeurs d'école formaient le point de convergence entre les contraintes scientifiques et pratiques d'une part, et les espaces de complémentarité possibles, au moment de démarrer la conception du dispositif, d'autre part.

2.2 La commande et les résultats

La commande de départ est d'accompagner les membres du comité pilote à la conception puis la conduite d'un dispositif d'évaluation répondant à l'objet souhaité : les pratiques professionnelles et le développement professionnel des professeurs des écoles, observés dans la formation continue. Cette commande s'est traduite en deux protocoles expérimentaux, délivrant chacun une série de résultats, comme suit :

- Première année (2022-2023) : élaborer un état national de la situation sur la base d'une revue de littérature d'un enjeu scientifique de proximité : les *Lessons studies* (Roblez et Bailly, 2023). Pour ce faire, une enquête exploratoire a été conduite sur une académie ciblée auprès de personnes formatrices et des professeurs des écoles en cours de formation, sur la base d'items élaborés à partir de la revue de littérature. Les résultats ont conduit à considérer la culture de l'évaluation des parties prenantes aux formations comme étant le levier le plus pertinent pour : 1) contribuer à son développement, dans le cadre des formations ; 2) aborder, de façon plus participative, les indicateurs d'un développement

- professionnel généré ou renforcé par la participation à la formation ; 3) considérer les effets de celui-ci sur les apprentissages et les progrès des élèves.
- Seconde année (2023-2024) : les résultats ont conduit à monter un groupe de travail pluricatégoriel dont le but était de co-construire une boîte à outils d'évaluation à destination des personnes formatrices des formations ciblées en priorité, et intégrant les usages possibles ou souhaités en classe par les professeurs des écoles, sur les critères des « trois dimensions de l'évaluation » de Tricot et ses associés : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité (Tricot et al., 2003). Cette boîte à outils porte sur trois types d'instruments qui sont symbolisés sous la forme de fiches techniques : à visée d'action, à utiliser sur place et sans effort apparent d'appropriation ; à visée de réflexivité à utiliser pour soi dont la lecture doit favoriser une appropriation ; à visée de conception, à utiliser en-dehors de l'espace de formation à des fins d'appropriation conceptrice.

La fiche technique constitue un avatar situé entre l'instrument et le « dispositif », puisque chaque fiche technique est porteuse d'une vision organisatrice (Aussel et Marcel, 2015) gouvernementale (Agamben, 2014) et porteuse d'une pragmatique de l'action adressée. En l'occurrence, durant cette seconde année, les critiques et les compromis générés par les membres du groupe de travail ont favorisé des extensions contextualisées sur les fiches techniques : une fiche technique à visée d'action, au départ, portait des indications pour conduire une série d'actions dans un laps de temps limité et instruit (comme en début de formation, ou en conclusion du cycle des séances de formation). Mais après un premier jeu de critiques et de synthèse de celles-ci, il est apparu que cette prédisposition était relative aux perceptions des membres seulement et ne pouvait être présentée comme un étalon ou un modèle, devant laisser plus de champ libre à l'usage d'une part, et aux adaptations sinon aux (re)contextualisations nécessaires, d'autre part. Ces éléments, systématiques et pour toutes les fiches techniques, sont venus nous permettre de poser la question cruciale du « qui » et « pour qui » dans l'usage des IDEPP ainsi développés (Demailly, 2014), sinon à toute évaluation conçue, conduite et communiquée (Berger et al., 2001).

3. Problématique

Dit dans le vocabulaire positionné en première partie, la boîte à outils consiste à proposer des artéfacts perçus comme utiles, utilisables et acceptables par les personnes formatrices comme les professeurs des écoles, pouvant ainsi constituer des instruments d'évaluation. Cependant, à l'instar d'une formation conçue pour un public, l'intention n'implique pas que les actions suivront dans son sens ni n'a la même valeur d'office. L'un des principaux enjeux réside, selon nous, dans la justice et la justesse de l'élaboration des instruments lorsqu'ils seront, en particulier, utilisés par des tiers. Notre problématique peut se formuler ainsi : Comment élaborer avec justesse (et justice) un instrument d'évaluation de pratiques professionnelles à posteriori de leur moment de déploiements ou de conceptions ? Cette problématique invite à s'interroger sur deux questions sous-jacentes, notamment en tant que concepteurs : Est-ce que l'on interroge l'élaboration d'artéfacts dont on souhaite un usage en tant qu'instrument qui correspond à nos intentions de concepteur ? Ou bien on se questionne sur la prise en compte des vécus pour penser la conception d'instruments utiles, utilisables, acceptables par des tiers ?

Pour observer cela, nous considérons que le temps, et particulièrement le temps tel qu'il est vécu par chaque sujet, est un facteur décisif à la fois pour aborder raisonnablement des appropriations respectives, soit au rythme de chaque personne ; et à la fois pour resituer des ancrages tempo-spatiaux d'appropriations (en état de préappropriation, appropriation en cours et de réappropriation).

4. Analyses croisées et dialogiques

L'analyse proposée concerne des données issues d'une des études de cas de la recherche doctorale. Il s'agit de l'analyse de propos tenus lors d'un entretien réalisé avec une enseignante du premier degré (nous l'appellerons Claire) en amont d'une session de formation de mathématiques sur la résolution de problèmes. Cette formation a été proposée sur une année scolaire dans le cadre d'une constellation. Pour cet entretien, nous avons élaboré une grille afin de recueillir des données concernant le rapport de Claire au thème de la formation considéré ici comme un objet de l'activité enseignante, aux instruments qu'elle utilise dans sa classe avec ses élèves et aux situations de travail en lien avec le thème de la formation. Nous présentons une analyse croisée des résultats obtenus, à partir de situations professionnelles observées et recenser d'une part, et sur la base des trois catégories de vécus temporels en psychophénoménologie (Husserl, 1950 ; Vermersch, 2012) : le vécu rétentionnel, qui exprime un élément du passé dans le moment présent vécu ; le vécu du présent-maintenant qui exprime une perception actualisée, c'est-à-dire qui porte sur le temps se vivant dans l'ici et maintenant ; le vécu protentionnel, qui exprime un élément dans le futur dans le moment présent vécu.

Interrogée sur les séances qu'elle mène avec ses élèves en lien avec la formation, Claire évoque des situations de travail régulières qu'elle organise chaque semaine :

« Donc en fait, il y a un groupe avec moi. Un groupe avec mon atsem qui fait ben là en ce moment, c'est des des des ateliers de découpage où il y a des brevets qui sont des étapes et et ils travaillent avec elles. »

Les situations évoquées sont décrites précisément : les tâches données aux élèves, les adultes présents, le matériel de la classe, etc. Nous retrouvons des éléments qui relèvent des caractéristiques des situations (Mayen, 2012) et de la fonction rétentionnelle – au sens d'un vécu passé évoqué dans le présent, ici de l'entretien – pour l'instrumentation dans la situation. Lorsqu'elle parle des situations de travail avec ses élèves, Claire partage des propos qui s'apparentent à des principes, des connaissances personnelles construites à partir de son vécu général, inscrit dans un « flux » (Husserl, 1950 ; Vermersch, 2012) :

« et puis de mon vécu personnel [...] on apprend toujours, on fait toujours apprendre à nos élèves des choses [...] très répétitives. »

Le marqueur « toujours » vient évoquer la redondance (renforcée par la qualification « très répétitives ») qui constitue une base, un support tempo-spatial pour Claire. Il y a des ancrages qui font qu'apprendre est évalué comme « toujours » en cours autant pour elle que pour les élèves, et que cette expérience s'éprouve dans son « vécu personnel ». La qualification du vécu comme « personnel » implique que Claire ancre ses appropriations comme au-delà d'une sphère professionnelle soi-disant à part, en-dehors : au contraire, le « toujours » et le renvoi au vécu personnel montre que c'est la personne Claire qui éprouve, et non un avatar professionnel comme la professeure des écoles Claire. Ceci peut rappeler le « style professionnel » chez Clot et Faïta (2000).

La situation de travail évoquée par Claire est discutée en lien avec l'organisation pédagogique de l'école. Dans cet établissement, les sections de maternelle sont réparties entre les quatre classes. Chaque enseignant a ainsi des élèves de petite, moyenne et grande section. Claire nous explique que son travail s'inscrit dans un travail d'équipe :

« avec C., on avait vu avec les autres collègues, on leur avait dit Ben nous ça nous intéresserait bien qu'on fasse un travail, mais avec l'équipe. »

Ici, un vécu de protention – donc imaginant un futur plausible – s'exprime par la condition que représente le travail « mais avec l'équipe ». Cette condition rend compte d'un vécu rétentionnel – le fait que Claire ait déjà travaillé en équipe, d'une part ; et qu'elle l'évalue comme adéquat, adapté à la situation – qui fait ses preuves pour Claire, lui permettant d'envisager la situation à venir dans un cadre connu et apprécié, mais aussi reproductible.

Conclusion à deux voix

Dans cette communication, nous avons croisé différentes approches qualitatives : une approche inspirée de Rabardel, des sciences de l'éducation et de la formation et de la psychophénoménologie (Husserl, 1950 ; Vermersch, 2012) pour questionner la part influente des temporalités vécues dans les appropriations instrumentales. Nous avons montré que la triade Objet-Sujet-Instrument (Rabardel, 1995) peut s'approcher sur un autre cadre spatiotemporel alternatif, échappant potentiellement à l'approche instrumentale, aux mécanismes en jeu dans la représentation d'activités instrumentées. Pour la recherche doctorale, les éléments relatifs au contexte professionnel des enseignants, au contexte de la formation à laquelle ils participent, constituent ainsi des filtres (Carroll et al., 2022) pouvant influencer les processus d'appropriation. Ainsi, le modèle a été révisé pour tenir compte de ces filtres et définit des indicateurs pour analyser nos données recueillies.

Pour des instruments ou dispositifs d'évaluation de pratiques professionnelles, l'expérience postdoctorale a montré l'importance de permettre aux vécus d'être intégrés, voire configureurs à leur tour des fiches techniques. Les vécus de rétention ont montré que la pluri-catégorialité des membres du groupe de travail permet des expressions de vécus d'actrices et d'acteurs différents. Ce faisant, la mise en usage de la fiche est évaluée à son tour par la mise en résonance ou non de la fiche. Le vécu de protention était le vécu « directeur » ou mobilisateur de la conception des fiches techniques, dans la mesure où elles ont été conçues aux fins d'évaluation telle que Tricot et ses associés l'élaborent (Op. Cite.). Enfin, la fiche doit favoriser l'adoption d'une posture évaluative adaptée avec son contexte d'usage. Ce n'est pas la valeur théorique, ni de l'individu qui sont en jeu dans le vécu du maintenant de la situation : mais son utilité.

Durant l'année scolaire 2024-2025, la boîte à outils va être expérimentée dans l'ensemble des académies françaises, avec un suivi particulier sur une académie volontaire, auprès des personnes formatrices et inspectrices principalement. De quelles façons les fiches techniques seront-elles appropriées, voire désappropriées pour les situations professionnelles et les objectifs d'évaluation du développement professionnel enseignant ? Au fond, c'est de l'évaluation de l'évaluation elle-même qu'il s'agit de procéder.

Bibliographie

- Agamben, G. (2014). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Payot & Rivages.
- Anadon, M., Baron, C., Barry, S., Bednarz, N., Bouthilier, L., Chevalier, J.-J., Couture, C., Desgagné, S., Huybens, N., Klein, J.-L., Monnet, S., Savoie-Zajc, L. et Sebillotte, M. (2007). *La recherche participative*. Presses de l'Université du Québec.
- Aussel, L. et Marcel, J.-F. (2015). Construction théorique d'un modèle d'évaluation de dispositif de formation pour accompagner la décision politique. *Questions vives recherches en éducation*, 23. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1718>
- Barbier, J.-M. et Dutoit, M. (2023). Pour approcher la singularité : Le concept de « configuration » [ResearchGate]. https://www.researchgate.net/publication/368880477_Pour_approcher_la_singularite_le_concept_de_configuration#fullTextFileContent
- Berger, G., Lecointe, M. et Aubert-Lotarski, A. (2001). Le module de l'évaluation c'est la relativité. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 6(1), 121-132. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.968>
- Boutinet, J.-P. (2022). Anticipation. Dans N. Wallenhorst et C. Wulf (dir.), *Humains : Un dictionnaire d'anthropologie prospective* (p. 52-58). Librairie philosophique J. Vrin.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42. <http://masterprotc4.free.fr/IMG/pdf/texteclot4.pdf>
- Demailly, L. (2014). Préface. La salutaire résistance à l'irrésistible évaluation. Dans J. Morrisette et M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer : Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. XIII-XVIII). Presses de l'Université de Laval.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie* (P. Ricoeur, Trad.). Gallimard.
- Marcel, J.-F. (2019). Intervention, participation et évaluation dans la recherche en éducation. *Revue LEeE*, 1. <https://doi.org/10.48325/RLEEE.001.01>
- Mayen, P. (2011). Les situations professionnelles : Un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- Mayen, P. et Gagneur, C.-A. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations : Une perspective pour la conception de formations en situations de travail. *Recherches en éducation*, 28. <https://doi.org/10.4000/ree.6050>
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains. <https://hal.science/hal-01017462/document>
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF sciences humaines.
- Roblez, A., & Bailly, V. (2023). Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français [Revue de littérature]. Conseil d'évaluation de l'École. <https://www.education.gouv.fr/media/158982/download>
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. et Morcillo, A. (2003). *Utilité, utilisabilité, acceptabilité : Interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH*. Actes de la conférence EIAH 2003. Université Louis Pasteur Statistiques. <https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LMRI41/tricot-et-al2003.pdf>
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : Vers une psychophénoménologie*. Presses universitaires de France.

La démarche réflexive au cœur d'un portfolio à visée certificative

Corfdir Anaïs – UNamur – Belgique

Anaïs.corfdir@unamur.be

Vanmeerhaeghe Sophie – UNamur – Belgique

Sophie.vanmeerhaeghe@unamur.be

Biémar Sandrine – UNamur – Belgique

Sandrine.biemar@unamur.be

Résumé : Dans le cadre d'un certificat en management public, visant à former les futurs mandataires des institutions publics, organisé conjointement par toutes les universités belges francophones, les participants rédigent un portfolio individuel (Van Nieuwenhoven, 2010) prenant appui sur une démarche réflexive (Schön, 1994). A l'entame de cette écriture, la majorité des participants découvraient la notion de portfolio et de démarche réflexive. Ils ont exprimé des craintes et avaient le sentiment de devoir « se mettre à nu » au travers de cet exercice. En outre, ces inquiétudes s'ancraient dans un contexte en tension (Romainville et Fischer, 2020) vu l'utilisation de ce portfolio comme outil de certification de la formation.

Cette communication investigate les représentations en présence chez les participants à l'entame de la démarche portfolio. Tout en proposant des éléments concernant le vécu de l'accompagnement mené dans un contexte en tension entre développement professionnel et évaluation. Ce travail d'écriture ayant été accompagné par des formateurs.

Mots-clés : portfolio ; réflexivité ; accompagnement ; manager ; évaluation

Introduction et contexte

Dans le cadre d'un certificat en management public, visant à former les futurs mandataires des institutions publics en Fédération Wallonie Bruxelles (Belgique), coorganisé par toutes les universités belges francophones (Van Nieuwenhoven, 2010) prenant appui sur une démarche réflexive (Schön, 1994). Ce certificat est uniquement accessible que sur présélection, puis si le certificat est réussi, les participants

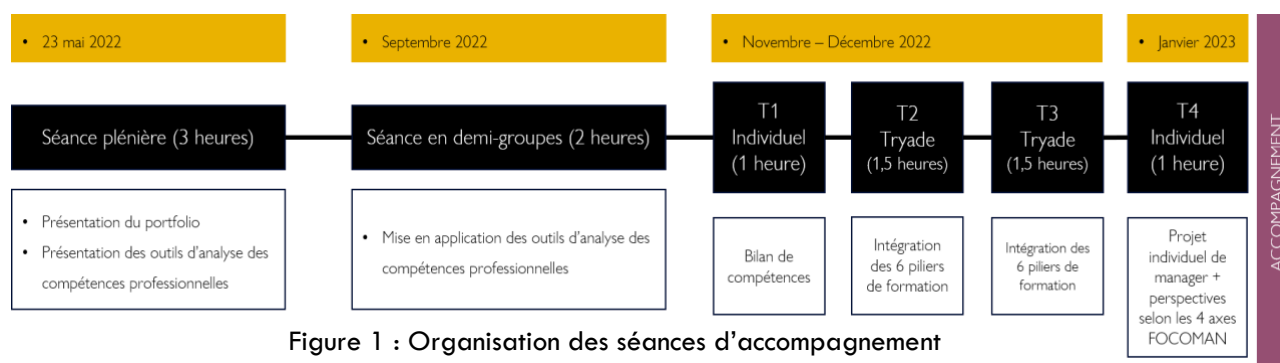
devront passer une nouvelle épreuve pour accéder à un poste de mandataire. Les participants sont accompagnés par un formateur²⁹ pour réaliser le portfolio réflexif.

Au sein de cette formation, le portfolio est défini comme un dossier personnel dans lequel les acquis de formation et les acquis de l'expérience du manager sont démontrés. Il lui servira d'outil réflexif, d'ancrage et de réactivation des apprentissages et de transfert tout au long de son parcours de formation (de base et continue)³⁰. Il a été choisi comme une « évaluation authentique » (Bélair, 1999-2002 ; Wolfs et Dietz, 1998) car il permet, selon son usage, de compiler des traces d'apprentissages, de soutenir la connaissance de soi et de ses ressources, de rendre compte d'habiletés qui se révèlent dans un contexte réel et d'améliorer les pratiques professionnelles.

Ce type de travail s'ancre/traduit dans une volonté de professionnaliser (Wittorski, 2016) les participants par le processus de formation, car « la transformation des individus » (Boucenna et al., 2018, p. 16) se fait au niveau de leurs savoirs, de leurs compétences et de leur identité professionnelle. Toutefois, ce portfolio constitue l'évaluation certificative de la formation par un jury composé des enseignants de la formation (hors accompagnateur). De ce fait, des tensions (Romainville et Fischer, 2020) émergent entre le fait de réaliser l'exercice pour développer professionnellement et le fait d'être évalué sur la démarche et le contenu du dossier.

Ce portfolio se compose de trois parties : un bilan de compétence, un projet de mandataire et un bilan sur soi en fin de formation. Les accompagnements portaient sur les trois parties du portfolio et étaient organisés en individuel et en collectif (voir figure 1).

Leurs buts étaient d'amorcer l'écriture et de soutenir la démarche réflexive en permettant à l'accompagnateur de jouer le rôle de miroir. L'appui sur le collectif soutenait l'intégration des contenus de la formation tout en créant un réseau de soutien entre pairs. La posture de l'accompagnateur (Paul, 2004) s'ancrait dans plusieurs postulats : être dans une relation symétrique, reconnaître l'accompagné comme expert de son milieu, gérer la charge émotionnelle en présence, etc. Il tend aussi à être également perçu par les participants comme compagnon réflexif (Donnay et Charlier, 2008).



Cette communication rend compte des types de représentations partagées par les participants à propos de la démarche réflexive en début d'accompagnement et de leur évolution au cours de la formation. Nous ferons également état des caractéristiques de l'accompagnement mené dans un contexte en tension entre soutien à la professionnalisation et évaluation.

²⁹ Les formateurs ont accompagné la réalisation du portfolio et ont également mené la recherche ici proposée.

³⁰ Certificat en Management Public, 2023

1. Cadre théorique

Notre présentation prend sa structure sur 2 axes : la démarche réflexive et le portfolio en tant que pratique évaluative.

Nous prenons appui sur la vision de praticien réflexif partagée par Schön (1994). Dans une visée de décentration vis-à-vis de la situation, elle se traduit par une posture d'extériorité, permettant d'objectiver la situation et de pouvoir faire un retour sur soi avec une plus grande distance.

En outre, Goi et Huvier (2011) se sont interrogées sur la place et le rôle de la réflexivité en tant qu'objectif et vecteur de formation, dans la mise en œuvre de dispositifs d'accompagnement à la construction d'une posture réflexive dans les formations professionnalisantes. Ils ont mis en avant que lorsque la démarche réflexive est accompagnée, suivie, voire évaluée par un tiers, elle comporte également le risque d'être vécue comme une « *effraction insupportable de l'intime de soi* ».

Cette démarche réflexive peut également être utilisée comme vecteur d'évaluation authentique (Bélair, 1999-2002 ; Wolfs et Dietz, 1998) au sein d'un portfolio professionnel (Van Nieuwenhoven, 2010).

A la rencontre de ces 2 notions, nous prenons appui sur les travaux de Romainville et Fischer (2020) qui mettent en avant des tensions dans l'utilisation du portfolio dans les fonctions et modalités d'usage.

2. Question de recherche et méthodologie

Les éléments évoqués précédemment soulèvent les questionnements suivants :

- Quelles sont les représentations de la démarche portfolio véhiculées par les participants ?
- Quelles sont les perceptions de la démarche d'accompagnement vécue par les participants ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces interrogations, nous avons pris appui sur une méthodologie qualitative (Miles et Hubberman, 2003 ; Wang et Hannafin, 2006), opérationnalisée en entretien semi-dirigé mené par TEAMS au terme de l'accompagnement. Les réponses des participants ont été transcrites par l'accompagnateur.

Les données récoltées auprès de 50 participants entre septembre 2022 et avril 2023 ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique (Mucchielli, 1996).

3. Résultats et discussion

3.1 Quelles sont les représentations de la démarche portfolio véhiculées par les participants ?

Les participants font état d'un vécu de rupture en lien avec la démarche portfolio. En effet, ils mettent en avant une difficulté de parler de soi, ne sachant pas comment se livrer. Leur propos traduit la crainte d'être mis à nu. La démarche leur semble abstraite au départ, puis difficile car il faut à la fois parler de soi et faire l'effort de se regarder soi-même dans sa pratique. Certains évoquent aussi une difficulté à comprendre et à s'appropriier le vocabulaire utilisé par les formateurs.

Ce moment est également chargé émotionnellement : les participants font état d'une peur, d'une insécurité et même d'une douleur lors de l'exercice. Ils sont également frustrés et ont le sentiment d'évoluer dans un climat anxigène dû notamment à une mauvaise compréhension du vocabulaire. La démarche nécessite d'être rassuré, tout en étant exigeante et intense.

En lien avec les travaux de Myers et al. (2010), , sont également évoqués les caractéristiques cognitives de l'exercice comme sa complexité, le temps qui y est consacré, l'investissement requis, la douleur cognitive évoquée, la prise de recul et la conscientisation de ses propres pratiques). Enfin, la dimension émotionnelle est très prégnante avec la notion à la fois de douleur et de plaisir (Burkitt, 2012). Tout en évoluant avec l'adhésion du praticien (Terwagne, 2005).

3.2 Quelles sont les perceptions de la démarche d'accompagnement vécue par les participants ?

Les participants disent comprendre progressivement, au fur et à mesure de l'exercice de rédaction du dossier le fait que la démarche favorise la prise de distance, la conscientisation de soi et le levier du passage à l'écrit. Il est intéressant de noter que sur l'ensemble des participants, 47 n'avaient jamais fait ce genre d'exercice, seulement 1 personne fait état d'une compréhension simple vis-à-vis de la démarche.

Nos données peuvent être organisées selon 5 perceptions

1. Pas de sens : visée de réussite pour l'exercice
2. Levier dans la compréhension des concepts de la formation
3. Levier pour la future fonction : intention de transfert
4. Mise en place de changements en parallèle de la formation pour soi.
5. Mise en place de changements en parallèle de la formation pour soi et ses collaborateurs.

L'accompagnement, est considéré comme un levier, car il définit un espace de confiance caractérisé par la parole libérée autour d'une confidentialité, ce qui permet d'évoluer au travers d'un contenu parfois sensible. Il offre également un cadre, un rythme de travail par les échéances des rencontres. Cet espace permet aussi de traduire les attentes au niveau des consignes et de la démarche. En outre, il offre un regard externe, avec des feedbacks oraux et écrits. Ces différentes traces ont été un levier dans ce temps d'arrêt sur soi-même que cela soit en duo ou avec les pairs.

Il constitue également un frein pour les participants qui relèvent la charge émotionnelle liée à cette démarche, qui pour certains entravaient le processus réflexif.

Pour terminer, certains pointent un inconfort lié à la mise en concurrence entre participants car la démarche était ancrée dans un processus évaluatif, en lien avec le fait de travailler par triade et « montrer à voir » aux autres le fruit de son travail, de sa réflexion.

Ces résultats font écho aux éléments proposés par Romainville et Fischer (2020) qui indiquent la nécessité de préciser les intentions pédagogiques dans l'accompagnement de la démarche réflexive. On retrouve également l'importance de définir et de sécuriser l'espace tels que Terwagne (2005) le relevait. En outre, nos analyses rejoignent les propos de Guillemette et Monette (2019) selon qui le feedback, l'écoute, le questionnement, et la rétroaction soutiennent l'évolution de la réflexion et une forme de co-construction entre accompagnée et accompagnateur.

Enfin, les participants font également état de tensions perçues lors de cette démarche. En effet, certains ressentent une tension entre le processus de la démarche réflexive, qui nécessite un certain temps de prise de distance avec soi-même, alors que celui-ci doit se faire dans un temps cadré. D'autres ont ressenti une tension entre la démarche réflexive et le fait d'être évalué sur celle-ci. Pour terminer, la majorité des participants ont perçu une tension entre le fait de respecter les consignes pour viser la réussite et être soi-même. Ces tensions perçues font écho aux dilemmes inhérents à l'usage d'un portfolio identifiés par Romainville et Fischer (2020).

Perspectives

Ces premiers résultats nous amènent à envisager une nouvelle récolte de données. En effet, nous pensons qu'il serait intéressant de réaliser des entretiens pour affiner ces premiers résultats sur le vécu de la démarche, les tensions en présence, la typologie du sens donné à la démarche réflexive, le transfert mis en œuvre en lien avec le processus de la démarche réflexive.

Nous pourrions également prendre appui sur l'écrit produit en réalisant une analyse au travers des indicateurs de réflexivité (Michaud, 2012) et croiser les données recueillies en entretien. Nous envisageons également d'interroger les accompagnateurs sur la mise en œuvre de l'accompagnement.

Bibliographie

Bélair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école*. ESF.

Bélair, L. M. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Évaluation et formation*, 1(1), 17-38.

Boucenna, S., Charlier, E., Wittorski, R. et Perreard-Vité, A. (dir.) (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : Des vecteurs de professionnalisation*. Octarès.

Burkitt, I. (2012). Emotional Reflexivity: Feeling, Emotion and Imagination in Reflexive Dialogues. *Sociology*, 46(3), 458-472. <https://doi.org/10.1177/0038038511422587>

Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP.

Guillemette, S. et Monette, K. (2019). Le questionnaire pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession*, 27(2), 32-44. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.493>

Michaud, C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? *Mesure et Évaluation en Éducation*, 35(2), 9-38.

Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Armand Colin.

Myers, J.,L. et Well, A.D. (2010). *Research Design and Statistical Analysis*. Routledge.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

Romainville, M. et Fischer, L. (2020). Dilemmes relatifs à l'usage du portfolio en enseignement supérieur. *Évaluer : Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 79-90. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/247/152>

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions logiques.

Terwagne, C. (2005). *Enjeux d'une démarche collective de pratique réflexive pour le développement de compétences et de l'identité professionnelle*. Forum permanent des pratiques, rencontre internationale, Lyon.

Van Nieuwenhoven, C. et Bélair, L. (2010). Le portfolio comme outil de consignation ou d'évaluation authentique. Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier de développement professionnel ?* De Boeck.

Wang, F. et Hannafin, M. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.

Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Wolf, K. et Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 9-22.

Partitions et dispositifs : Écrire, performer, incarner une observation-évaluation démocratique

Enguehard Arthur – Université Paris Sciences et Lettres (PSL) – France

enguehard@geologie.ens.fr

Sylvestre Emmanuel – Université de Lausanne – Suisse

emmanuel.sylvestre@unil.ch

Résumé : Les dispositifs d'observation-évaluation des situations d'enseignement utilisés dans le cadre du développement professionnel continu des praticiens du supérieur sont rarement interrogées au prisme de leur écologie sensorielle, matérielle et sociale. Les outils qu'ils mettent en œuvre peuvent selon le contexte devenir tantôt les instruments d'application de logiques normatives, centrées sur la performance et affirmatives de hiérarchies, tantôt ceux d'une réflexivité critique et d'un compagnonnage collaboratif autonomisant. Dans le cadre d'une étude menée avec le Centre de Soutien à l'Enseignement de l'Université de Lausanne, nous avons interrogé comment les matérialités et formes de communication d'un dispositif à destination des conseillers pédagogiques sont les leviers d'une pratique de l'observation-évaluation émancipatrice pour tous. Ce travail a donné naissance à une série de quatre planches graphiques et verbales, contrastant avec la linéarité des listes et tableaux d'usage plus conventionnel. Dans cet article, nous décrivons la manière dont une représentation chorégraphique de la dynamique sociale des situations pédagogiques, vécues, à venir ou observées, ainsi que son usage dans la production de « partitions » en vue de la communication et performance par un tiers de situation imaginées, sont des leviers à l'incarnation d'un paradigme esthétique au sein des pratiques d'éducation et de formation.

Mots-clés : Écriture graphique, dessin, partition, dispositif, observation-évaluation, esthétique, communication

« Il s'agirait de ne pas négliger les éléments matériels qui accompagnent la domestication de l'esprit, car ils ne sont pas seulement une expression de la pensée, de l'invention, de la créativité, ils en modèlent aussi les formes à venir. Ils ne sont pas seulement de nouveaux outils que se donne la communication, ils la déterminent aussi partiellement » (Jack Goody, « La raison graphique », 1979, p. 46)

Jeudi 1^{er} février 2023, vers 12 h, dans une salle de classe du bâtiment Forum de l'Université Libre de Bruxelles et dans le cadre du 8^e colloque du Groupe d'Évaluation des Pratiques Professionnelles (gEvaPP), je présentais, en collaboration avec Emmanuel Sylvestre et Julian Bader (graphiste), une communication sous le titre « Partitions et dispositifs : Écrire, performer, incarner une observation-évaluation démocratique ». Celle-ci s'appuyait sur notre travail conjoint de création d'un dispositif d'observation-évaluation au bénéfice de l'alignement pédagogique des enseignants, développé en 2021 au Centre de Soutien à l'Enseignement de l'Université de Lausanne (CSE-UNIL), sur mes premières expérimentations d'écriture de « partitions » pédagogiques portant sur l'écoute des paysages sonores développées en 2020 en Guyane et sur la production d'une partition originale de la présente communication (Annexe 1). Elle interrogeait comment une écriture graphique de la dynamique des situations pédagogiques, à venir ou pouvant faire l'objet d'observations et évaluations, ainsi que leur réécriture sous la forme de partitions, en vue de leur communication et performance par un tiers, pouvaient être des leviers à l'incarnation d'un paradigme esthétique au sein des pratiques d'éducation et de formation.

La communication articulait dans l'ordre : le libre arpentage d'une exposition en fond de salle des cinq planches graphiques réalisées avec le CSE-UNIL (Fig. 1a) ; un historique oral de ma pratique d'écriture de partitions ; l'exemplification de cette pratique via le dessin performé de la partition d'une conférence imaginaire accompagné de la lecture d'un texte métaphorique (Annexe 2) ; la distribution aux auditeurs.ices d'une édition spéciale des planches exposées au format cartes postales (Fig. 1b, Annexe 3) ; des questions-réponses.



Figure 1 : (a) Exposition sous cadre et au format A2 des partitions et de l'outil cartographique du dispositif d'observation-évaluation développé au CSE-UNIL en fond de salle lors de la communication.
(b) Cartes postales risographiées reprenant les planches du dispositif d'observation-évaluation distribuées à membres de l'audience.

Cette articulation avait pour but de favoriser une appropriation durable et par l'expérience des systèmes de représentation et de communication proposés, en évitant l'écueil d'une linguistique, dont la tendance arithmétique, me semble incompatible avec le caractère fluide, sensible, préconceptuel, holistique et situé du langage graphique. À ce titre, la partie performée opérait comme une mise en abyme, la conférence imaginaire écrite et dialectiquement réécrite étant en tous points similaire à la situation vécue présentement ; l'exposition et la distribution des cartes postales agissaient respectivement comme vecteur

de curiosité et artéfact de l'expérience en poursuivant le travail à posteriori ; l'historique de ma pratique et la discussion ancreraient les formes dans des situations de travail concrètes.

Le présent article poursuit un objectif identique. Il agence des fragments de discours et de dessins partagés lors de la communication afin d'ancrer la pratique dans des situations concrètes (page 3), d'accompagner poétiquement une première rencontre avec le langage graphique développé (page 4), d'explicitier la distinction entre représentation chorégraphique des situations et écriture d'une partition destinée à la performance (page 5), d'en discuter le potentiel éthique et politique dans le contexte de l'évaluation (page 6).

1. Historique du développement de l'écriture-lecture des partitions

Début 2020, je suis contacté par Sarah Touzi, alors chargée de mission en éducation à l'environnement à la réserve naturelle Trésor en Guyane (France). Elle me propose de participer à l'élaboration d'un kit pédagogique de sensibilisation en la biodiversité des forêts équatoriales en produisant une série d'animations basées sur le son et l'écoute. Je suis à cette époque éducateur en service civique à Cayenne au SERAC Antilles-Guyane et pleinement investi dans le développement d'un projet personnel, intitulé PePaSon, croisant recherche, action et création pour interroger par la pratique le potentiel éducatif des paysages sonores. Bien qu'enthousiasmant, ce travail me met face à deux enjeux nouveaux. Premièrement, il ne s'agissait plus d'imaginer et de réaliser mes propres animations, mais d'écrire des activités pour que d'autres les mettent en œuvre. Deuxièmement, il fallait trouver un moyen d'inscrire et de communiquer à un tiers les aspects rythmiques, les agencements sociomatériels, les états attentionnels, les modalités de perceptions et l'approche holiste sur lesquels reposait à mes yeux une pédagogie pragmatique de l'écoute (Dewey, 1934 ; Barbanti, 2023), que les tableaux et listes d'actions, d'usage conventionnel en didactique, se révélaient incapables de traduire (Goody, 1979). De cette expérience est né à l'été 2020 un premier livret pédagogique (Enguehard, 2021) composé de « partitions » agencant une trame graphique composée de courbes, formes et points avec de brèves consignes textuelles.

Entre septembre et octobre 2021, j'effectue un stage sous la direction de Emmanuel Sylvestre au CSE-UNIL (Suisse). Celui-ci porte sur le développement d'un dispositif de développement professionnel des enseignants du supérieur, basé sur l'usage d'une grille d'observation-évaluation et sur une relation de collaboration avec des conseillers pédagogiques. Notre volonté de se distancier d'une application fétichiste de critère à priori, de favoriser une intelligibilité plurielle de l'action (Ardoino, 1993 ; Barbier, 2000), au bénéfice d'une démarche discursive, centrée sur l'enseignant, son alignement (Lanarès et al., 2023) et son ethos (Jorro, 2010) nous a amené à reconnaître dans les partitions une forme matérielle compatible dont les « effets de sens » (Chartier, 1989) favorisaient un rapport critique, autonomisant (Freire, 1996), holiste et esthétique à l'activité pédagogique (Kerlan, 2004). De cette seconde expérience née au printemps 2022, avec le concours de Julian Bader, une série de quatre posters présentée au congrès de l'AIPU (Enguehard et Sylvestre, 2022) présentant les rendez-vous entre praticien et accompagnateur pédagogique comme des « chorégraphies » et ajoutent aux précédentes partitions deux niveaux de textes, des méta-informations et un travail graphique inédit discutés dans un article non publié (Enguehard et al., 2022).

2. Traduire la dynamique d'une situation socio-interactive

Extraits graphiques et textuels de la partie performée de la communication proposée en Annexe 1.

2.1 De la représentation chorégraphique à l'écriture de partitions

Comme vous l'aurez compris, ce que cherchent ces dessins, c'est à donner une forme à l'activité. C'est à intégrer et transcrire les nombreuses dimensions d'un mouvement, à la fois cognitif et physique, individuel et collectif, personnel et partagé. Néanmoins, ceux-ci ne sont rien, ou peu, sans les récits qui les accompagnent. C'est dans leur capacité à transmettre, par-delà, mais avec les mots, l'expérience de masses, de forces, de flux et à donner ainsi corps à ce que Bachelard (1943) nommait l'imagination dynamique, qu'ils prennent sens et peuvent être par conséquent lus et interprétés. L'enjeu pour écrire une partition et ne pas rester dans la trace ou la description d'une situation, est de sortir le dessin de la fiction qui lui a donné naissance et l'autoriser à accueillir de nouvelles histoires. Il faut en faire une

« matrice d'histoires à produire ». Une manière de faire, celle que j'ai trouvée, c'est de l'associer avec de courtes phrases impératives, motrices d'actions.

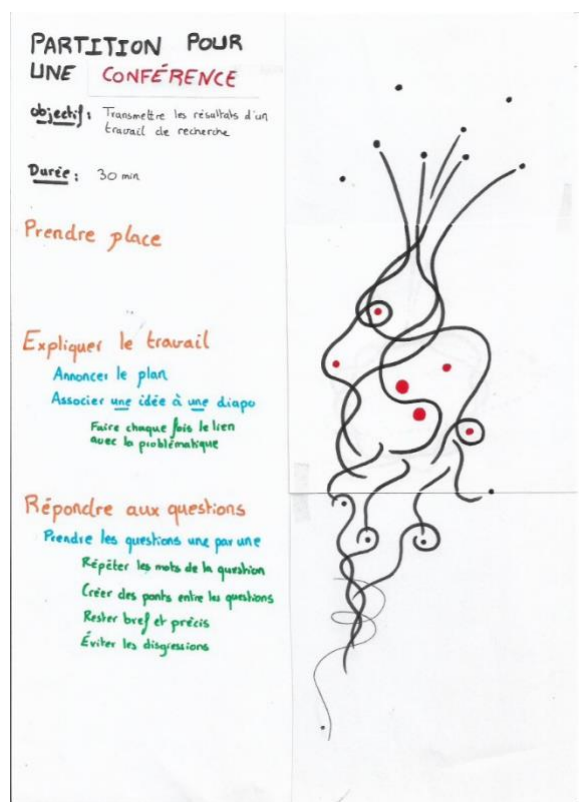


Figure 2 : Image n°123 / 125 de l'animation projetée pendant la partie performée de la communication.

Suivant le système de représentation développé pour le dispositif d'observation-évaluation au CSE-UNIL (Enguehard et al. 2024) et repris dans l'édition des cartes postales, un premier niveau de texte sert à définir des ensembles structurants (Fig. 2 – en orange). Leur seule lecture doit permettre de saisir l'essence et le déroulement général. Un second niveau (Fig. 2 - en bleu) souvent associé au premier, donne le ton et permet de répondre à la question « comment ? ». Il concrétise l'abstrait et amorce la mise en œuvre d'une esthétique. Le troisième niveau (Fig. 2 – en vert) se lit de manière très rythmée et s'expérimente comme des mantras. Parfois associés aux niveaux précédents, parfois isolés, ceux-ci jouent le rôle d'ancrages intellectuels, de repères dans l'agir, dont l'ambition est d'être suffisamment simple et performatif pour être rappelé dans la pratique concrète afin de l'orienter et l'accompagner. L'ajout d'un titre, d'une durée, d'un objectif (Fig 2 – en haut à gauche) permet de d'orienter la lecture, de fixer un horizon à l'action et de normer les proportions du dessin appréhendé.

2.2 Incarnation d'un paradigme esthétique dans l'évaluation des pratiques professionnelles

À la manière d'un concept et de sa mise en mot, la représentation chorégraphique des situations et son écriture sous forme de partition s'offrent de devenir les doubles virtuels et matériels d'une pratique et de sa communication.

Parce que toutes deux rendent manifeste le caractère plastique du travail des situations sociales et transforment de nos relations en matériaux, celles-ci me semblent les leviers d'une adoption étendue et en acte de l'identité de « sculpteur social » selon l'expression consacrée à Joseph Beuys. En posant la forme comme enjeu *a priori* de l'agir, les partitions invitent les lecteurs-praticiens à adopter une posture

d'interprète et leurs concepteurs, celle de compositeur. L'usage d'un impératif les rapproche des *actions scores* de John Cage et *event scores* des avant-gardes artistiques du XXe siècle comme Fluxus marquant un pas de plus vers l'appréhension de leur réalisation comme performance artistique et l'inscription de leur écriture dans un mouvement de recherche sur le potentiel émancipateur d'un art et d'une poétique des consignes (Biserna, 2022).

L'activité d'observation-évaluation me semble relever dans ce cadre d'un paradigme descriptif. Son objet, appuyé sur une multiplication des moyens de perception, est de mettre en évidence les qualités et défauts d'une pratique au regard des expériences ou d'effets recherchés, hors de tout cadre normatif et dans une perspective discursive. L'idée de performance (au sens d'efficacité) prend seulement sens de manière située, dans une capacité à accomplir une forme souhaitée, au bénéfice d'une importance accrue accordée au choix et à la justification de la forme sur des plans politiques et éthiques sur lesquels reposent le développement d'une démocratie esthétique dans les pratiques d'éducation et de formation (Rancière, 2000 ; Kerlan, 2004).

Bibliographie

- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, 25(26), 15-34.
- Bachelard, G. (1943). *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*. Librairie José Corti.
- Barbier, J.-M. (2000). *Rapport établi, sens construit, signification donnée : Sens et signification dans la recherche en formation et en sciences sociales*. PUF.
- Barbanti, R. (2023). *Les sonorités du monde – De l'écologie sonore à l'écologie sonore*. Les presses du réel. Paris.
- Biserna, E. (2022). *Walking from scores*. Les Presses du Réel.
- Chartier, R. (1989). Le Monde Comme Représentation. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 44(6), 1505–1520. doi:[10.3406/ahess.1989.283667](https://doi.org/10.3406/ahess.1989.283667)
- Dewey, J. (1934/2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.
- Enguehard, A. (2021). *À la découverte de la biodiversité des forêts de Guyane*. Livret pédagogique. PePaSon. http://pepason.fr/?acadp_listings=aborder-la-biodiversite-des-forets-de-guyane-livret-pedagogique
- Enguehard, A., Sylvestre, E., Bader, J. Rohrer, N. et Noûs C. (2022). *Partitions, grilles et dispositifs : Écrire, performer, incarner une observation-évaluation démocratique*. (Non publié).
- Enguehard, A. et Sylvestre, E. (2022). *Approches fictionnelles de l'observation des situations pédagogiques et méthodologie de réflexion collective permettant l'élaboration d'une grille d'évaluation au service du développement collaboratif de l'enseignement conçu comme alignement*. Congrès de l'AIPU, Rennes. <https://aipu2022.sciencesconf.org/377455/document>
- Freire, P. (1996/2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Erès.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Les éditions de minuit.
- Jorro, A. (2010). *Instituer l'invisible dans le développement professionnel des acteurs : La question de l'ethos professionnel*. Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (ARÉF), Université de Genève, Suisse.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? : La tentation esthétique : Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Presses de l'Université de Laval.
- Lanarès, J., Laperrouza, M. et Sylvestre, E. (2023). *Design pédagogique*. Épistémé
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible*. La Fabrique éditions.

Annexes

1. *Écrire la dynamique des situations socio-interactives*. Planche graphique et textuelle. Extraits de la communication mis en page. [1 page A4, .pdf]
2. *Partition de la communication au gEvaPP*. Planche graphique et textuelle. Scan. [1 image, .jpg]
3. *Diapositives de l'animation*. Planches graphiques et textuelles. Scans. [132 images, 1 dossier, .zip]
4. Cartes postales du dispositif d'observation-évaluation développé au CSE-UNIL. Planches graphiques et textuelles. [10 pages A6, .pdf]

Dossier hébergé à l'adresse :
<https://www.dropbox.com/scl/fo/v2w886pcqhs0a4t6ju5aq/AljSi0r7XOYoP5xmn8SnNAY?rlkey=c3k9rqjdfyrlr3iouvg2guldh&dl=0>

Introduction au symposium didactique clinique : le sujet enseignant au cœur de son développement professionnel

Carnus Marie-France – Université Toulouse Jean Jaurès – France

marie-france.carnus@univ-tlse2.fr

Cet acte appartient au symposium : le sujet enseignant au cœur de son développement professionnel qui regroupe cinq contributions présentées dans l'ordre suivant : Carnus, M.-F (texte 1+ annexe), Carminatti, N. (texte 2), Alvarez, D. (texte 3), Aroui, S. et Leal, Y. (texte 4), Abdallah-Chatti, K., Hamon, S. et Carnus, M.-F. (texte 5). Des allers-retours peuvent être faits pour approfondir la compréhension de chacun des textes.

Résumé : Dans le contexte français des multiples réformes de la formation des enseignant.e.s, des chercheur.e.s en didactique clinique et des formateur.rice.s ont initié en 2022 une réflexion sur le continuum de formation afin de penser la formation initiale / continue de manière holistique. Une enquête exploratoire entame ce programme de recherche où près de 300 stagiaires ont répondu. Le but de cette étape est de dresser un état des lieux dans l'INSPE de Toulouse au moyen d'un auto-positionnement objectivant un « je professionnel » sur la centaine d'items constitutifs du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Les actes de ce symposium rendent compte de ce dispositif d'auto-positionnement et comportent 4 textes. La 1^{ère} se focalise sur l'outil, son inscription en didactique clinique, les acteurs impliqués, le protocole de passation et les résultats statistiques globaux. La 2nde contribution détaille, item par item, l'auto-positionnement des répondant.e.s et repère des besoins spécifiques en formation. La 3^{ème} communication analyse les résultats relatifs à deux compétences stratégiques de la professionnalité enseignante : l'engagement dans une démarche de développement professionnel (1) et l'évaluation des acquisitions des élèves (2). La dernière communication propose des pistes heuristiques et des leviers prospectifs pour l'élaboration collective d'un continuum de formation mettant le sujet enseignant au cœur de son développement professionnel.

Mots-clés : sujet enseignant, auto-positionnement, continuum de formation, symposium, didactique clinique

Ce texte constitue une introduction au quatre autres textes relatifs au symposium intitulé : « Le sujet enseignant au cœur de son développement professionnel » coordonné par 4 chercheur.e.s membres de l'Association Internationale la Maison de l'Équipe de Didactique Clinique (AIM'EDiC) à savoir :

- Nathalie Carminatti, enseignante et formatrice à l'Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) de l'Université Paris-Est-Créteil (UPEC) et chercheure au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES).
- Dominique Alvarez, enseignant et formateur à l'INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées de l'Université Toulouse Jean Jaurès (UT2J) et chercheur à l'Unité Mixte de Recherche Education, Formation, Travail, Savoirs (UMR EFTS) ainsi qu'à la Structure Fédérative de Recherche Apprentissage, Enseignement, Formation (SFR AEF).
- Mohamed Saïd Aroui, enseignant et formateur à l'INSPE de l'Université Côte d'Azur (UCA) et chercheur au Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Éducation (LINE) ainsi qu'à la SFR AEF.
- Marie-France Carnus, professeure émérite à l'UT2J (UMR-EFTS & SFR AEF). Présidente de l'AIM'EDiC.

Trois autres personnes, membres de l'AIM'EDiC ont également contribué à ce symposium :

Yves Leal, enseignant et formateur à l'INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées de l'Université Toulouse Jean Jaurès (UT2J) et chercheur à l'Unité Mixte de Recherche Education, Formation, Travail, Savoirs (UMR EFTS) ainsi qu'à la Structure Fédérative de Recherche Apprentissage, Enseignement, Formation (SFR AEF).

Khouloud Abdallah-Chatti, enseignante au lycée Antoine Bourdelle à Montauban, formatrice à l'INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées de l'Université Toulouse Jean Jaurès (UT2J), doctorante à l'Unité Mixte de Recherche Education, Formation, Travail, Savoirs (UMR EFTS) et chercheure à la Structure Fédérative de Recherche Apprentissage, Enseignement, Formation (SFR AEF).

Stéphanie Hamon, enseignante et conseillère pédagogique au lycée Charles de Gaulle de Muret, académie de Toulouse.

1. Éléments de contextualisation institutionnelle et objectif du symposium

En France, dans le contexte mouvant et incertain des multiples réformes de la formation des enseignant.e.s et des CPE, une équipe de chercheur.e.s didacticien.ne.s clinicien.ne.s et de formateur.rice.s d'enseignant.e.s, en collaboration avec : la direction de l'INSPE – TOP, la Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (DAFPEN) et l'École Académique de la Formation Continue (EAFC) a engagé dès février 2022 une réflexion sur les conditions d'élaboration et de co-construction d'un continuum de formation pour les enseignant.e.s et les CPE. L'enjeu de ce programme de recherche est de penser collectivement, dès la licence, avec l'ensemble des acteur.rice.s institutionnel.le.s concerné.e.s, la continuité formation initiale – formation continue des enseignant.e.s et des CPE de manière holistique en termes de parcours de formation (Bodergat, Buznic-Bourgeacq, 2015) afin de répartir les contenus de la formation de manière progressive et adaptée pour optimiser la formation.

Une enquête exploratoire représente le premier temps de ce programme de recherche en cours de développement. Entre juin et septembre 2022, près de 300 stagiaires (enseignant.e.s premier, second degrés et CPE), lauréat.e.s d'un concours de recrutement de l'Éducation Nationale, affectés à temps plein ou à mi-temps en responsabilité dans l'académie de Toulouse, y ont répondu en ligne grâce à l'outil institutionnel Lime Survey. Cette première étape vise à dresser un état des lieux dans l'INSPE de Toulouse Occitanie – Pyrénées au travers d'une échelle d'auto-positionnement consistant en quelque sorte à objectiver un « je professionnel » (Aulagnier, 2003), à un instant t, sur la centaine d'items constitutifs du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Bulletin officiel du 25 juillet 2013).

2. Ancrage épistémologique en didactique clinique

Cette réflexion est ancrée dans une épistémologie didactique clinique (DC) qui prend en compte la singularité et l'historicité du Sujet (enseignant.e ou CPE, apprenant.e, chercheur.e) pour décrire, comprendre et transformer sa pratique professionnelle. Dans une constante dialectique Savoir – Sujet, la DC revisite la ternarité constitutive du didactique (Astolfi, Develay, 1989) et s'intéresse particulièrement à la partie cachée du triangle didactique en irriguant une théorie du Sujet *singulier, assujéti et divisé* pour analyser, au cas par cas, la pratique enseignante et accompagner la construction identitaire et le développement professionnel du Sujet (figure1). La double filiation didactique et clinique psychanalytique permet de suivre le fil du Savoir au filtre de la logique énigmatique du Sujet *pris dans le didactique* (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013). Pour exercer sa mission, le sujet enseignant se débat dans un triple rapport au **Savoir** en tant qu'enjeu de la formation, à l'**institution** qui lui confère un statut de « Sujet Supposé Savoir » (Lacan, 1968), à l'**épreuve** du Réel de la classe (Terrisse, 1999).

Cette approche didactique incarnée (Zeitler, 2010) intègre les mécanismes inconscients à l'œuvre dans les phénomènes didactiques et apporte un autre éclairage de la genèse du Savoir dans les institutions didactiques.



Figure 1. La ternarité revisitée en didactique clinique (Carnus, 2010).

3. Problématique du programme de recherche - formation et enjeu du dispositif d'auto-positionnement

Actuellement en France les futurs enseignant.e.s et CPE sont formés dans les INSPE. Pour être titularisé.e.s, ils-elles doivent réussir un concours de recrutement et obtenir le master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) qui se déroule en deux ans. Le programme de recherche – formation sur le continuum de formation est né du constat des difficultés rencontrées par les étudiant.e.s et les formateur.rice.s des INSPE en raison notamment de la multiplicité des contenus de la formation concentrés sur les deux années du master. En effet, plusieurs volets de la formation (disciplinaire, didactique, commune, recherche, stage, etc.) surchargent les maquettes. Cette organisation pléthorique réalisée sur un mode davantage juxtaposé qu'imbriqué a pour conséquence une mise en concurrence des disciplines et des domaines et ne permet pas la construction et le développement d'une conception holistique de la formation. Cette gestion atomiste et concentrée de la formation des enseignant.e.s et des

CPE conduit inéluctablement à l'épuisement et au développement de stratégie de contournement et à la perte de sens aussi bien chez les étudiant.e.s que chez leurs formateur.rice.s.

Dans un contexte politique et institutionnel mouvant et incertain, une énième réforme de la formation des enseignant.e.s et des CPE est sur le point de se mettre en place. C'est pourquoi, plus que jamais, il nous apparaît urgent de penser le continuum de formation en termes de parcours de formation dès la licence en répartissant les contenus de manière progressive et adaptée pour désengorger le master et optimiser la formation. La première étape de ce programme de recherche – formation consiste à établir localement un état des lieux permettant de faire le point sur les véritables besoins en formation des futurs professionnels dès leur année de stage. Ancrée dans une épistémologie DC, cette première étape dont nous rendons compte des premiers résultats dans les actes du symposium, mobilise un outil d'auto-positionnement sur les différents items du référentiel métier pour alimenter la construction d'un « je professionnel » (Aulagnier, 2003) au cœur du processus de professionnalisation en enseignement, éducation et formation. La pertinence de cet outil reste à mettre à l'épreuve dans de futurs travaux et dans la suite du programme de recherche – formation sur le continuum de formation.

4. Présentation du symposium

Afin de donner à voir les tous premiers résultats de cette enquête exploratoire, notre symposium se compose de quatre contributions :

1. **Un dispositif d'auto-positionnement au service de l'élaboration d'un continuum de formation dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.** Dans cette première contribution, Nathalie Carminatti présente l'outil mobilisé, les acteur.rice.s impliqué.e.s, son inscription en DC, son protocole de passation, ses enjeux stratégiques et les résultats statistiques descriptifs globaux (texte 2).
2. **L'auto-positionnement des enseignants débutants pour repérer des besoins en formation. Une enquête dans l'académie de Toulouse.** Dans cette seconde communication, Dominique Alvarez détaille, compétence par compétence, item par item, l'auto-positionnement des répondant.e.s de nature à repérer des besoins spécifiques en formation (texte 3).
3. **Professionalité enseignante et auto-positionnement. Zoom sur deux compétences du référentiel : s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel et évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.** La 3ème contribution, portée par Mohamed Saïd Aroui & Yves Leal analyse plus finement les résultats relatifs à deux compétences stratégiques et sensibles de la professionnalité enseignante (texte 4).
4. **De l'auto-positionnement à l'extraction de leviers pour l'élaboration d'un continuum de formation. L'intérêt d'un regard didactique clinique.** Cette dernière communication élaborée par Khouloud Abdallah-Chatti, Stéphanie Hamon & Marie-France Carnus esquisse des pistes heuristiques de nature à placer l'enseignant.e, en tant que sujet singulier, au cœur de son développement professionnel. Cette dernière contribution propose des pistes heuristiques et des leviers prospectifs pour l'élaboration collective d'un continuum de formation permettant de penser de manière holistique une continuité formation initiale – formation continue en termes de parcours de formation (texte 5).

Pour conclure provisoirement

En plaçant le sujet enseignant au cœur de son développement professionnel, la didactique clinique ouvre une nouvelle voie en formation d'enseignant.e.s (Métoudi, 2013) : celle de provoquer une « rencontre avec soi-même » (Heuser, Carnus et Terrisse, 2014). Car, « apprendre à enseigner, c'est consentir une exploration de ce qui, issu de notre propre histoire, resurgit, à notre insu, et infiltre notre activité psychique au quotidien. L'approfondissement de soi et l'élargissement de la conscience d'être pourraient conduire le sujet enseignant à prendre conscience de ses motivations et de ses limites pour faire-avec. Il s'agirait de

construire une chaleureuse rencontre avec soi-même quelle que soit la contingence » (Carminatti & Carnus, 2023, p.161).

Bibliographie

Astolfi, J.P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. PUF.

Aulagnier, P. (2003). *La violence de l'interprétation*. PUF.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.

Bodergat, J-Y. et Buznic-Bourgeacq, P. (2015). *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain*. De Boeck Supérieur.

Carminatti, N. et Carnus, M-F. (2023). Continuité pédagogique et ruptures professionnelles en période de pandémie. L'expertise enseignante à l'épreuve de l'inanticipable. Dans N. Wallian, M-P. Poggi et G. Lefer-Sauvage (dir.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes* (pp. 145-166). Éditions des Archives Contemporaines,.

Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive, *Cliopsy*, 4, 73-88.

Carnus, M.-F. (2024). La genèse des savoirs et la rencontre des sujets. L'approche didactique clinique au cœur des recherches collaboratives. Dans F. Wozniac et A-M. O'Connell (dir.), *La genèse des savoirs dans les recherches collaboratives : approches didactiques* (pp. 25-58). Cepaduès.

Carnus, M-F & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Editions EPS. Recherche & Formation.

Lacan, J. (1968). *La méprise du sujet supposé savoir*. Scillicet, 1. *Autres Écrits*, 31-41.

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>.

Métoudi, M. (2013). Préface. Dans M.-F. Carnus et A. Terrisse (dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 5-6). Éditions EP&S.

Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement – apprentissage : le point de vue de la clinique. *Carrefour de l'éducation*, 7, 62-87.

Terrisse, A. et Carnus, M-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?* De Boeck.

Zeitler, A. (2010). André Terrisse, Marie-France Carnus (dir.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* [Recension]. *Recherche et formation*, 64, 178-180.

Annexe : Outil d'auto-positionnement de mes compétences professionnelles

Pour chaque item des compétences du référentiel métier, je me positionne de 0 à 4. En revanche, si je ne suis pas en capacité de répondre, je clique sur NSPP.

Niveau 0 : à ce jour, je pense ne pas encore posséder pas les rudiments (savoirs, savoir-faire, savoir-être) de la compétence ci-dessus.

Niveau 1 : à ce jour, je pense appréhender les principaux éléments constitutifs (savoirs, savoir-faire, savoir-être) de cette compétence, mais j'ai encore besoin de soutien ou de conseil pour les intégrer de manière autonome et responsable dans mon enseignement.

Niveau 2 : à ce jour, je pense maîtriser suffisamment les bases (savoirs, savoir-faire, savoir-être) de cette compétence pour agir de façon autonome, anticiper et faire des choix professionnels appropriés.

Niveau 3 : à ce jour, je pense exercer cette compétence de manière efficace et adaptée à chaque situation professionnelle rencontrée, y compris une situation imprévisible.

Niveau 4 : à ce jour, je pense être en mesure de démontrer ma capacité à mobiliser cette compétence y compris dans un contexte professionnel complexe et difficile.

NSPP : ne se prononce pas. Actuellement je ne suis pas en capacité de me positionner sur cet item.

Durée pour renseigner l'auto-positionnement de mes compétences professionnelles :

Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (CCPPE)	0	1	2	3	4	NSPP
Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation						
CCPPE 1. Faire partager les valeurs de la République						
Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.	0	1	2	3	4	NSPP
Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.	0	1	2	3	4	NSPP
CCPPE 2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école						
Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'École, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens.	0	1	2	3	4	NSPP
Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'École et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels d'éducation.	0	1	2	3	4	NSPP
Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves						
CCPPE 3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage						
Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte.	0	1	2	3	4	NSPP
Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche	0	1	2	3	4	NSPP
Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.	0	1	2	3	4	NSPP
CCPPE 4. Prendre en compte la diversité des élèves						
Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.	0	1	2	3	4	NSPP
Travailler avec les personnes-ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap.	0	1	2	3	4	NSPP

Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.	0	1	2	3	4	NSPP
CCPPE 5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation						
Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.	0	1	2	3	4	NSPP
Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.	0	1	2	3	4	NSPP
Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique, etc.), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.	0	1	2	3	4	NSPP
Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluriprofessionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.	0	1	2	3	4	NSPP
CCPPE 6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques						
Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.	0	1	2	3	4	NSPP
Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.	0	1	2	3	4	NSPP
Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.	0	1	2	3	4	NSPP
Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.	0	1	2	3	4	NSPP
Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.	0	1	2	3	4	NSPP
Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution.	0	1	2	3	4	NSPP
Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.	0	1	2	3	4	NSPP
Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.	0	1	2	3	4	NSPP

CCPPE 7. Maîtriser la langue française à des fins de communication						
Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.	0	1	2	3	4	NSPP
Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.	0	1	2	3	4	NSPP
CPPE 8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier	0	1	2	3	4	NSPP
CCPPE 8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier						
Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues.	0	1	2	3	4	NSPP
Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.	0	1	2	3	4	NSPP
CCPPE 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier						
Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs.	0	1	2	3	4	NSPP
Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative.	0	1	2	3	4	NSPP
Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet.	0	1	2	3	4	NSPP
Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former.	0	1	2	3	4	NSPP
Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative						
CCPPE 10. Coopérer au sein d'une équipe	0	1	2	3	4	NSPP
Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.	0	1	2	3	4	NSPP
Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation.	0	1	2	3	4	NSPP
Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.	0	1	2	3	4	NSPP

CCPPE 11. Contribuer à l'action de la communauté éducative						
Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation.	0	1	2	3	4	NSPP
Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.	0	1	2	3	4	NSPP
Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.	0	1	2	3	4	NSPP
Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.	0	1	2	3	4	NSPP
CCPPE 12. Coopérer avec les parents d'élèves						
Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.	0	1	2	3	4	NSPP
Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.	0	1	2	3	4	NSPP
Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.	0	1	2	3	4	NSPP
CCPPE 13. Coopérer avec les partenaires de l'école						
Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.	0	1	2	3	4	NSPP
Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux.	0	1	2	3	4	NSPP
Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.	0	1	2	3	4	NSPP
CPPE 14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel						
Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.	0	1	2	3	4	NSPP

Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.	0	1	2	3	4	NSPP
Réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.	0	1	2	3	4	NSPP
Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.	0	1	2	3	4	NSPP
Compétences communes à tous les professeurs (CCP)	0	1	2	3	4	NSPP
Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune						
CCP 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique						
Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques.	0	1	2	3	4	NSPP
Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant.	0	1	2	3	4	NSPP
Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.	0	1	2	3	4	NSPP
En particulier, à l'école	0	1	2	3	4	NSPP
Tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.	0	1	2	3	4	NSPP
Ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des savoirs fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.	0	1	2	3	4	NSPP
En particulier, au collège	0	1	2	3	4	NSPP
Accompagner les élèves lors du passage d'un maître polyvalent à l'école élémentaire à une pluralité d'enseignants spécialistes de leur discipline.	0	1	2	3	4	NSPP
En particulier, au lycée général et technologique						

Articuler les champs disciplinaires enseignés au lycée avec les exigences scientifiques de l'enseignement supérieur.	0	1	2	3	4	NSPP
CCP 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement						
Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.	0	1	2	3	4	NSPP
Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite.	0	1	2	3	4	NSPP
Décrire et expliquer simplement son enseignement à un membre de la communauté éducative ou à un parent d'élève.	0	1	2	3	4	NSPP
Les professeurs, praticiens experts des apprentissages						
CCP 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves						
Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.	0	1	2	3	4	NSPP
Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.	0	1	2	3	4	NSPP
Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances	0	1	2	3	4	NSPP
Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.	0	1	2	3	4	NSPP
Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.	0	1	2	3	4	NSPP
CCP 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves						
Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.	0	1	2	3	4	NSPP
Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités.	0	1	2	3	4	NSPP
Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages.	0	1	2	3	4	NSPP

Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.	0	1	2	3	4	NSPP
Instaurer un cadre de travail et des règles assurant la sécurité au sein des plateformes techniques, des laboratoires, des équipements sportifs et artistiques.	0	1	2	3	4	NSPP
Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent.	0	1	2	3	4	NSPP
CCP 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves						
En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.	0	1	2	3	4	NSPP
Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.	0	1	2	3	4	NSPP
Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.	0	1	2	3	4	NSPP
Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation.	0	1	2	3	4	NSPP
Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.	0	1	2	3	4	NSPP
Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.	0	1	2	3	4	NSPP

Un dispositif d'auto-positionnement au service de l'élaboration d'un continuum de formation dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)

Carminatti Nathalie – Université Paris Est Créteil – France

nathalie.carminatti@u-pec.fr

Cet acte appartient au symposium : le sujet enseignant au cœur de son développement professionnel qui regroupe cinq contributions présentées dans l'ordre suivant : Carnus, M.-F (texte 1+ annexe), Carminatti, N. (texte 2), Alvarez, D. (texte 3), Aroui, S. et Leal, Y. (texte 4), Abdallah-Chatti, K., Hamon, S. et Carnus, M.-F. (texte 5). Des allers-retours peuvent être faits pour approfondir la compréhension de chacun des textes.

Résumé : L'académie de Toulouse et l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ), accueillent chaque année des stagiaires en responsabilité à 100 % avec 10 à 20 jours de formation en INSPE ou en alternance avec 50 % de stage en responsabilité articulée à un diplôme interuniversitaire. Les acteur·trice·s engagé·e·s dans le dispositif présenté ici sont des formateur·trice·s, des inspecteur·trice·s et des chercheur·e·s didacticien·ne·s clinicien·ne·s. Pour accéder au point de vue des sujets en formation, au filtre de leur « je professionnel » en construction, nous avons conçu un questionnaire exploratoire. 300 stagiaires se sont auto-positionnés sur les 14 compétences communes à tous les professeur·e·s et personnels d'éducation (CCPPE) et, pour les enseignant·e·s, sur les 5 compétences communes à tous les professeur·e·s (CCP) explicitées dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Les enjeux stratégiques de ce dispositif sont de repérer les besoins des stagiaires à travers l'objectivation de leur sentiment de compétence pour concevoir des modules de formation plus adaptés à l'hétérogénéité des formé·e·s. Cette première communication du symposium décrit ce dispositif inédit dans son contexte épistémologique et institutionnel. Les trois suivantes présentent des résultats convoquant la formation des professionnels dans le domaine et esquissent des pistes heuristiques pour la construction d'un continuum de formation dans les MEEF.

Mots-clés : dispositif d'auto-positionnement ; référentiel de compétence ; métier de l'enseignement et de l'éducation ; continuum de formation ; didactique clinique

Introduction

En France, les décrets statutaires des lauréat·e·s des concours externes, stipulent de détenir un master pour pouvoir être nommé·e en qualité d'enseignant·e stagiaire (BO n°29 du 21 juillet 2022). L'académie de Toulouse Occitanie-Midi-Pyrénées, en lien avec l'INSPÉ, forme ainsi des stagiaires affecté·e·s en responsabilité à temps complet ou à mi-temps dans un établissement public local d'enseignement. Les stagiaires 100 % sont titulaires d'un master MEEF et ont un crédit annuel obligatoire de 10 à 20 jours de formation. Les stagiaires 50 %, titulaires d'un autre master, bénéficient d'un parcours de formation en alternance avec un mi-temps de 220 à 250 heures annuelles dans le cadre d'un diplôme interuniversitaire.

Les acteur·trice·s impliqué·e·s dans cette recherche sont : les formé·e·s, les formateur·trice·s (INSPE et Rectorat) et des chercheur·e·s didacticien·ne·s clinicien·ne·s.

1. Cadre épistémologique et objectifs du programme de recherche

1.1 La didactique clinique (DC)

L'ancrage épistémologique théorique et méthodologique de cette recherche est celui de la didactique clinique (Carnus & Terrisse, 2013)³¹. La didactique clinique se situe dans une double filiation : celle de la didactique des disciplines (Brousseau, 1986 ; Chevallard, 1985, Amade-Escot, 1998) où trois concepts sont priorités : la transposition didactique (Chevallard, 1985), le contrat didactique (Brousseau, 1986) et le rapport au savoir (Charlot, 1997 ; Beillerot, 1989). Ces trois « références constituent l'ossature conceptuelle pour l'étude de la transmission des savoirs » (Terrisse 2009, p. 22). L'autre filiation est celle de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'Éducation (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996). Ce positionnement scientifique se construit autour d'une théorie du *Sujet pris dans le didactique*. Le sujet enseignant y est envisagé comme singulier, assujéti et divisé et se débat pour exercer sa mission en tentant de répondre aux injonctions institutionnelles. Cette singularité du Sujet s'exprime à travers son histoire qu'elle soit personnelle et/ou professionnelle. Nous verrons plus loin comment ce « déjà-là » du Sujet (Carnus, 2003) est investigué par le·la chercheur·e à partir de la mise en évidence des filtres qu'il utilise dans l'action didactique (Loizon, 2013). Ensuite, le Sujet est divisé entre plusieurs instances : sa conscience et son inconscient ; il est aussi divisé entre ce qu'il aimerait faire et ce qu'il fait réellement, ce qu'il sait qu'il doit faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. Ce concept de division, propre à la psychanalyse (Freud, 1923 ; Lacan, 1966), se retrouve dans d'autres champs sous les termes de tension ou de dilemme. Enfin, le Sujet est assujéti à plusieurs institutions qui peuvent créer chez lui ces tensions ou dilemmes. Cette notion d'assujétissement fait aussi référence aux travaux de Chevallard (1992).

Le triangle didactique d'Astolfi et Develay (1989) est ainsi revisité au prisme de la didactique clinique. Transposé à notre étude sur l'auto-positionnement, la singularité du Sujet renvoie au rapport au Savoir et à la notion de compétence en tant qu'enjeu de la formation. L'assujétissement se rapporte à l'institution de formation et la division du sujet s'exprime lors de l'épreuve d'auto-positionnement. Ici, notre problématique s'oriente vers une rencontre avec soi-même (Heuzer, Carnus et Terrisse, 2014) (Figure 1).

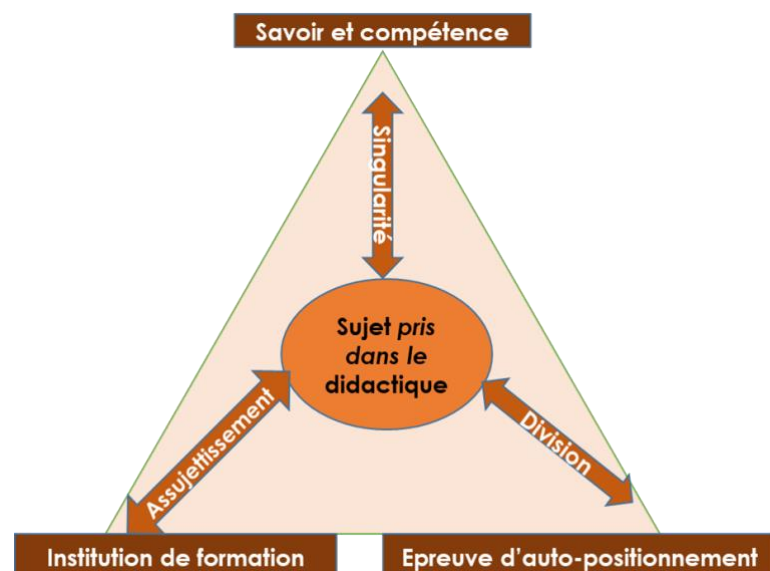


Figure 1 : le triangle didactique revisité au prisme de la didactique clinique

³¹ Pour davantage de précisions, se reporter au texte 1 des actes du symposium écrit par Marie-France Carnus.

1.2 Le « je professionnel »

Piéra Aulagnier (2003) propose une construction psychique inédite et authentique du Sujet, une « construction complexe et jamais terminée, résultat du travail d'identification qu'opère le "je". À sa suite, nous proposons de parler du "je professionnel" du sujet enseignant. Cette construction nous apparaît analogue à celle de l'identité, "jamais 'installée', jamais 'achevée'" (Erikson, 1974) et sans doute à poursuivre tout au long de la carrière professionnelle. Le "je professionnel" est d'abord anticipé par le Sujet lui-même dans ses identifications projectives dans un éventuel futur et prend consistance au moment de la première mise en situation d'enseignement - apprentissage effective ; il évolue ensuite au fil des rencontres successives. Les professeur.e.s débutant dans l'exercice du métier sont à la recherche d'éléments leur permettant, au plan psychique, de se construire une identité professionnelle. Verdier-Gioanni, Bossard & Blanchard-Laville (2016) précisent qu'ils sont amenés à vivre une véritable crise identitaire au plan professionnel liée à un temps qui génère une grande angoisse existentielle. Le rapport à soi devient une problématique à considérer. Il s'agit pour l'Equipe de Didactique Clinique (EDiC) d'un concept heuristique en cours de théorisation avec l'émergence de trois piliers : la confiance en soi, l'estime de soi et l'amour de soi (Carnus, 2024) (texte 5). Ici, notre intention est de rendre compte du point de vue du sujet en formation et de tenter d'attraper des traces du "je professionnel" en construction chez l'enseignant.e débutant.e.

1.3 Objectifs visés et programme de recherche

Nous allons au cours de cet article et des trois autres qui suivent présenter la phase exploratoire d'un programme de recherche portant sur l'élaboration d'un continuum de formation dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Dans le contexte des multiples réformes de la formation des enseignant.e.s en France, la question qui se pose aujourd'hui est de savoir comment répartir les contenus de la formation depuis la licence jusqu'à la formation continue. Pour cela, il nous semble nécessaire de prendre en compte le point de vue du sujet en formation à différents moments de la construction singulière de son "je professionnel" : "Entre imitation de pratiques et acquisition de savoirs et savoirs faire rationnels, la didactique clinique permet d'entrevoir une troisième voie non exclusive des deux premières : celle de préparer les enseignants ou futurs enseignants à une confrontation avec soi-même afin de les aider à affronter les inéluctables tensions qui les animent" (Carnus & Terrisse, 2013, préface de M. Métoudi, p. 5). À l'interface de la recherche et de la formation, ce programme débute par la proposition d'un dispositif d'auto-positionnement du sujet de nature à provoquer une "rencontre avec soi-même" (Heuser, Carnus et Terrisse, 2014).

2. Méthodologie

Dans cette étape exploratoire pour l'élaboration d'un continuum de formation, nous mobilisons la méthodologie de l'enquête par questionnaire à réponses multiples sur une échelle de Likert afin d'accéder au point de vue du Sujet en formation au filtre de son rapport à un "je professionnel" en construction (Aulagnier, 2003 ; Jourdan, 2009). L'ensemble des stagiaires a été invité à s'auto-positionner sur 19 compétences : 14 communes à tous les professeur.e.s et personnels d'éducation (CCPPE) et 5 communes à tous les professeurs (CCP) du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (BO du 25 juillet 2013³²). Les CCPPE mobilisent des connaissances multiples relatives au service public d'éducation, à la réussite de tous les élèves, à la communauté éducative. Les CCP ciblent des attendus liés aux rôles du professionnel porteur de savoirs et d'une culture commune, praticien expert des apprentissages. Pour chacun des 90 items constitutifs de ces 19 compétences, les 294 répondant.e.s ont eu à choisir parmi 6 propositions : Niveau 0 : à ce jour, je pense ne pas encore posséder les rudiments (savoirs, savoir-faire, savoir-être) de la compétence ci-dessus. Niveau 1 : à ce jour, je pense appréhender les principaux éléments constitutifs (savoirs, savoir-faire, savoir-être) de cette compétence, mais j'ai encore besoin de soutien ou de conseil pour les intégrer de manière autonome et responsable dans mon enseignement. Niveau 2 : à ce jour, je pense maîtriser suffisamment les bases (savoirs, savoir-faire, savoir-

³² <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

être) de cette compétence pour agir de façon autonome, anticiper et faire des choix professionnels appropriés. Niveau 3 : à ce jour, je pense exercer cette compétence de manière efficace et adaptée à chaque situation professionnelle rencontrée, y compris une situation imprévisible. Niveau 4 : à ce jour, je pense être en mesure de démontrer ma capacité à mobiliser cette compétence y compris dans un contexte professionnel complexe et difficile. NSPP : Actuellement je ne suis pas en capacité de me positionner sur cet item.

3. Résultats : des statistiques descriptives

	50%	100%
CCPPE13 (Coopérer partenaires école)	0,9	1,8
CCPPE10 (Travail en équipe)	1,4	2,5
CCPPE7 (Maîtrise langue française)	2,5	3,2
CCP2 (Maîtrise langue française)	2,3	2,6

Tableau 1 : compétences où les stagiaires déclarent être les moins et les plus compétents

Les premiers résultats montrent que pour les CCPPE, les enseignants-stagiaires à 50 % s'auto-positionnent en deçà du niveau 2, alors que ceux à 100 % s'estiment au niveau 2. S'agissant des CCP, les stagiaires à 50 % s'auto évaluent là encore en-dessous du niveau 2, alors que les stagiaires à 100 % pensent avoir atteint en moyenne le niveau 2). Le tableau 1 donne à voir les compétences où les stagiaires déclarent être les moins (lignes 1 & 2) et les plus (lignes 3 & 4) compétents avec un différentiel important entre les deux publics..

Entre risque et sécurité, nous rendons compte ici de l'émergence d'un sentiment global d'incompétence chez les stagiaires 50 % : il s'agit d'un public vulnérable et en grande difficulté. Nous observons un sentiment global de "tout juste compétent" chez les stagiaires 100 % : là aussi le public reste fragile et en difficulté. Les premiers résultats font apparaître : des variabilités inter et intra individuelles et des variabilités inter et intra compétences (voir texte 3 et 4).

Conclusion provisoire

Le rapport à soi nous apparaît comme un moteur de la construction du "je professionnel". Entre plaisir et souffrance, le "je professionnel" émerge d'un rapport à soi ancré dans l'historicité du Sujet *pris dans le didactique*. La construction psychique du "je professionnel" exige du temps, le temps pour comprendre, qui inclut la temporalité de l'histoire du Sujet (Terrisse, 2000). Aujourd'hui une question se pose : qu'en déduire pour la formation professionnelle ? Aussi, les enjeux stratégiques de cet instrument et de ce dispositif d'évaluation des pratiques professionnelles (IDEPP) gravitent autour des besoins en formation intégrés dans un parcours de développement professionnel.

Bibliographie et webographie

Astolfi, J.P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. PUF.

Aulagnier, P. (2003). *La violence de l'interprétation*. PUF.

Amade-Escot, C. (1998). *L'enseignant d'EPS dans les interactions didactiques. Itinéraire de recherche* [Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches]. Université Toulouse 3.

- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. Dans J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Savoir et rapport au savoir*. Élaborations théoriques et cliniques. Éditions Universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 72, 33-115.
- Carnus, M.-F. (2003) Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Dans C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 195-224). Éditions Revue EPS.
- Carnus, M.-F. (2024). *L'innovation en didactique clinique. Entre attirance et répulsion, éléments pour la réflexion et pistes pour l'action*. Conférence invitée. Séminaire international de recherche et de formation, ISEFC, Tunis.
- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2013). *La didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Édition EPS.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*. La Pensée Sauvage.
- Erikson, E. H. (1974). *Dimensions of a new identity: The 1973 Jefferson Lectures in the Humanities*. WW Norton & Company.
- Freud, S. (1923). *Le moi et le ça* (Traduit par S. Jankélévitch et revu par S. Freud). Les classiques des Sciences Sociales.
https://classiques.ugam.ca/classiques/freud_sigmund/essais_de_psychanalyse/Essai_3_moi_et_ca/moi_et_ca.html
- Heuser, F., Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2014). La « rencontre avec soi-même » dans l'enseignement du karaté. *Cliopsy*, 12, 53-66.
- Jourdan, I. (2009). Chapitre 2. Étude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS. Dans A. Terrisse (dir.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS) : Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 33-48). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.terri.2009.01.0033>.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Éditions du Seuil.
- Loizon, D. (2013). L'enseignant d'EPS et ses filtres déjà-là. Dans M.-F. Carnus et A. Terrisse (dir.), *La didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 13-21). Édition EP&S.
- Terrisse, A. (2000). Épistémologie de la recherche clinique en sport de combat. Dans A. Terrisse (dir.), *Recherches en sports de combat et arts martiaux : état des lieux* (pp. 95-108). Éditions EP&S.
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS : origine, cadre théorique et recherches empiriques. Dans A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ? Perspectives en Éducation et Formation*. De Boeck.
- Verdier-Gioanni, C., Bossard, L.-M. et Blanchard-Laville, C. (2016). L'évolution du je professionnel d'un professeur des écoles après dix années d'exercice. Dans B. Calmettes, M.-F. Carnus, Cl. Garcia-Debanc et A. Terrisse (dir.), *Didactiques et formations des enseignants*. Presses universitaires de Louvain.

L'auto-positionnement des enseignants débutants pour repérer les acquis et les besoins en formation

Alvarez Dominique – Université Toulouse Jean-Jaurès – France

Dominique.alvarez@univ-tlse2.fr

Cet acte appartient au symposium : le sujet enseignant au cœur de son développement professionnel qui regroupe cinq contributions présentées dans l'ordre suivant : Carnus, M.-F (texte 1+ annexe), Carminatti, N. (texte 2), Alvarez, D. (texte 3), Aroui, S. et Leal, Y. (texte 4), Abdallah-Chatti, K., Hamon, S. et Carnus, M.-F. (texte 5). Des allers-retours peuvent être faits pour approfondir la compréhension de chacun des textes.

Résumé : 119 stagiaires à mi-temps et 179 stagiaires à plein temps de l'académie de Toulouse ont répondu à une enquête en ligne au début de l'année universitaire 2021 / 2022. Durant cette période, ils-elles enseignent en responsabilité dans un établissement de l'académie et suivent, en parallèle, une formation professionnelle à l'INSPE. Ce questionnaire, nourri par certains apports de la didactique clinique, invite les répondant·e·s à s'auto-positionner sur chacune des compétences que les professeur·e·s, professeur·e·s documentalistes et conseiller·ère·s principales·aux d'éducation doivent maîtriser pour exercer leur métier. Ce référentiel des compétences est publié, en France, au bulletin officiel du 25 juillet 2013. Pour cela, les stagiaires sollicité·e·s ont eu à estimer leur niveau entre 0 (je ne pense pas posséder les rudiments de la compétence) et 4 (je pense être en mesure de démontrer ma capacité à mobiliser cette compétence). Ils.elles peuvent aussi ne pas se prononcer (réponse NSPP). L'éducation nationale requiert une maîtrise satisfaisante pour un·e enseignant·e débutant·e se situant au niveau 2 (je pense maîtriser suffisamment les bases de cette compétence pour agir de façon autonome). Au travers des principaux résultats, cette deuxième contribution au symposium présente les écarts entre les attentes de l'institution et l'auto-positionnement des professeur·e·s stagiaires. Elle souligne également certaines disparités entre les différentes compétences. Ces constats permettent de repérer des besoins plus ou moins urgents en formation.

Mots-clés : enquête d'auto-positionnement, compétences professionnelles, enseignants et CPE stagiaires, didactique clinique, « je professionnel »

Contexte de l'étude

Le corpus analysé dans cette recherche-formation est constitué des 294 questionnaires complétés intégralement par les stagiaires à temps plein et à mi-temps de l'INSPE de l'académie de Toulouse Midi-Pyrénées lors de l'année universitaire 2021 / 2022. Il s'agit d'une enquête exploratoire (le questionnaire se trouve en annexe du texte « Introduction au symposium didactique clinique : le sujet enseignant au cœur de son développement professionnel » de Marie-France Carnus qui donne actuellement lieu à une recherche de plus grande ampleur³³. Les stagiaires devant s'auto-positionner, leur « je professionnel » (Aulagnier, 2003) au filtre de leur sentiment de compétence est mis en lumière sur les 19 repères du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation paru au bulletin officiel du 25 juillet 2013. Les stagiaires à mi-temps, appelé.e.s aussi stagiaires 50 %, car ils-elles sont en responsabilité dans une classe de l'académie à mi-temps et suivent la formation professionnelle sur l'autre mi-temps, ne sont pas titulaires d'un master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), la plupart du temps, ils-elles possèdent un master disciplinaire. Les stagiaires à temps complet quant à eux-elles, appelé.e.s aussi stagiaires 100 %, car ils-elles sont en responsabilité dans une classe sur un temps complet, sont titulaires d'un master MEEF dispensé dans un INSPE.

Dans un premier temps de cet article, il s'agit d'observer les écarts entre les attentes de l'institution « Éducation Nationale (EN) », qui prescrit pour ses stagiaires un niveau de maîtrise qualifiée de suffisante des bases de chaque compétence pour agir de façon autonome (correspondant au niveau 2 de l'échelle de Likert mobilisée dans l'enquête), et l'auto-positionnement effectué par les stagiaires. Dans un second temps, nous comparons les écarts d'auto-positionnement pour les deux types de stagiaires : c'est-à-dire ceux-celles qui ont suivi une formation à l'INSPE (stagiaires temps complet) et ceux-celles qui n'ont pas suivi de formation pour enseigner (stagiaires mi-temps). Au filtre de notre épistémologie didactique clinique³⁴, nous appréhendons in fine l'édification et l'évolution de ce que Piéra Aulagnier (2003) nomme le « je professionnel ». Autrement dit, le sentiment de l'identité professionnelle des stagiaires qui se construit dans un rapport à soi au filtre de leur déjà-là (Carnus & Terrisse, 2013).

Les résultats sont obtenus grâce à une analyse statistique descriptive en prenant appui sur les moyennes des auto-positionnements sur l'ensemble des items constitutifs de chacune des 19 compétences du référentiel de 2013. Nous mesurons et analysons ainsi les écarts entre les moyennes de chacun des stagiaires pour chacune des compétences et repérons les compétences les plus déficitaires. Enfin, nous présentons et discutons le cumul des réponses supérieures et inférieures à 2, qui est le niveau minimum attendu par l'institution.

1. Des enseignant·e·s débutant·e·s conscient·e·s de certains de leurs acquis

Nous constatons que les stagiaires à 100 % se positionnent en moyenne au-dessus du niveau 2 pour toutes les compétences du référentiel, hormis celle liée à la « Coopération avec les partenaires de l'école », compétence dont la moyenne est juste en dessous de 2 à 1,8. Ainsi, ces stagiaires qui ont un master MEEF déclarent avoir une maîtrise suffisante de la plupart des compétences, ce qui correspond finalement aux attentes de l'éducation nationale française. Par conséquent, il semblerait que plusieurs stagiaires soient plutôt conscient·e·s de certains de leurs acquis.

³³ Pour plus de détails, voir le texte introductif de Marie-France Carnus intitulé : « Introduction au symposium didactique clinique : le sujet enseignant au cœur de son développement professionnel ».

³⁴ Le cadre théorique est présenté en détail dans le texte de Nathalie Carminatti : « Un dispositif d'auto-positionnement au service de l'élaboration d'un continuum de formation dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) ».

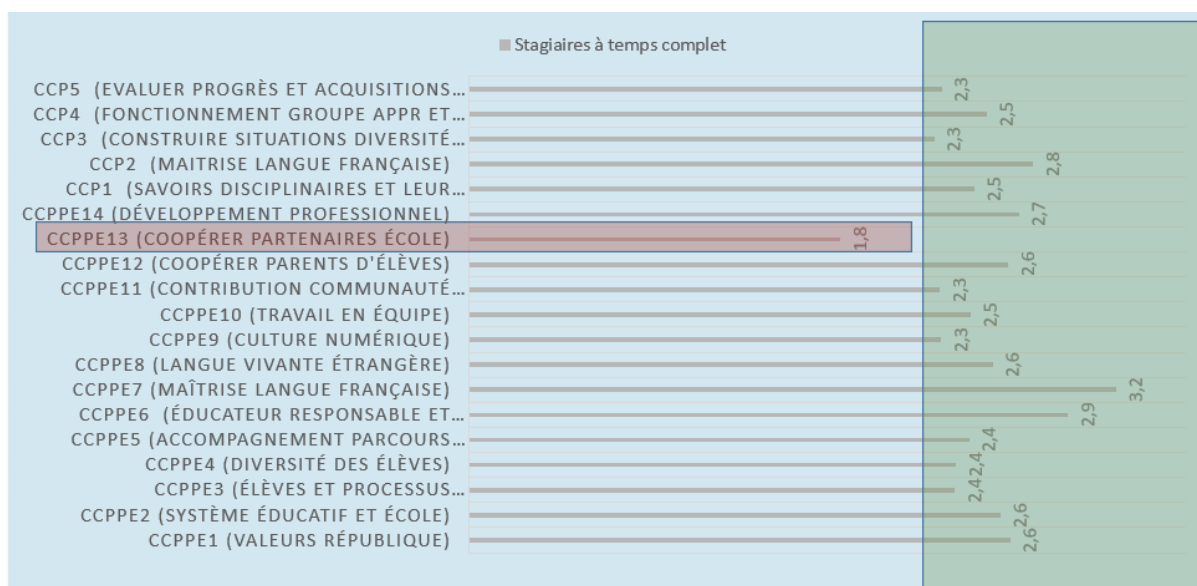


Figure n°1 : moyenne des auto-positionnements des stagiaires à temps complets

En revanche, les stagiaires à mi-temps se positionnent au-delà d'une maîtrise minimale (au-dessus du niveau 2) seulement pour quatre des 19 compétences. Les quatre compétences sur lesquelles ces stagiaires à mi-temps se déclarent majoritairement compétent·e·s regroupent la CCPPE1 (compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation) : « Faire partager les valeurs de la république », pour laquelle la moyenne est de 2,2, ce qui est d'ailleurs assez proche de l'auto-positionnement des stagiaires à temps complet puisque l'écart entre les deux moyennes est de seulement 0,4 ; la CCPPE7 : « Maîtriser la langue française à des fins de communication », dont la moyenne est de 2,5 ; la CCPPE8 : « Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier », la moyenne est de 2,3, c'est d'ailleurs sur cette compétence que l'écart entre les stagiaires à mi-temps (moyenne 2,3) et les stagiaires à temps complet (moyenne 2,6) est le plus faible : l'écart étant de 0,2 ; et enfin la CCP2 (compétence commune à tous les professeurs) : « Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement » (moyenne à 2,3).

De la sorte, nous pouvons remarquer que les trois quarts des compétences pour lesquelles les stagiaires à mi-temps se jugent le plus à l'aise (ou le moins mal à l'aise) sont liées à des compétences de communication. Ces résultats manifestent clairement un sentiment de maîtrise lacunaire ou pour le moins insuffisante pour le métier de l'enseignement.

2. Une absence de maîtrise déclarée par les enseignant·e·s débutant·e·s

Ainsi, les stagiaires à mi-temps jugent leur maîtrise des bases majoritairement insuffisante, les moyennes se situant strictement en dessous du niveau 2, pour 15 des 19 compétences, dont les moyennes s'étendent entre 0,9 et 1,9. Cela signifie, selon l'échelle proposée, que ces stagiaires pensent ne pas posséder les rudiments ou semblent posséder seulement les éléments constitutifs principaux de ces compétences. De toute évidence, ces premières statistiques descriptives montrent l'expression de besoins urgents en professionnalisation de la part de ces néo-enseignant·e·s encore en formation.

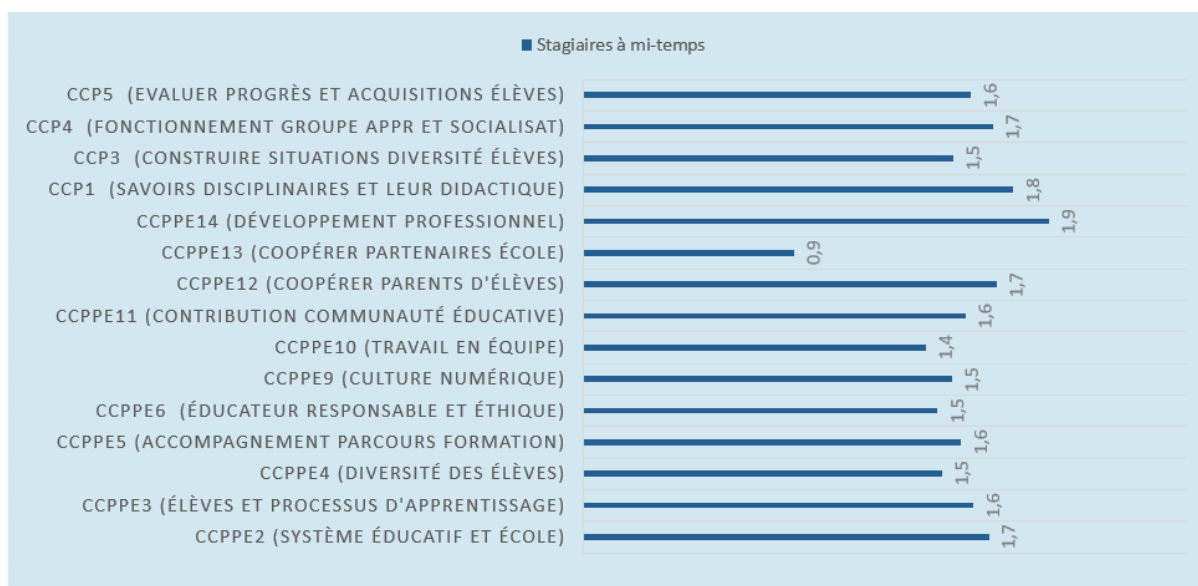


Figure n°2 : moyenne des auto-positionnements des stagiaires à mi-temps

Compte-tenu de la dispersion des réponses, ces moyennes masquent beaucoup de singularités. En conséquence, il nous semble raisonnable de ne pas extrapoler ces résultats. Par ailleurs, il apparaît judicieux de nous pencher sur les trois compétences sur lesquelles une majorité de répondant·e·s a jugé son niveau à 0 ou à 1, c'est-à-dire très en dessous des exigences de l'institution, résultats auxquels il paraît pertinent d'ajouter tous les répondant·e·s ne se prononçant pas (réponse NSPP), ce qui laisse penser soit qu'ils·elles ne comprennent pas la teneur de la compétence, soit qu'ils·elles ne savent pas se situer par rapport à elle, ce qui dans les deux cas n'est pas un signe de maîtrise suffisante³⁵ !

Ainsi, plus de la moitié des stagiaires à mi-temps (59 %), considère ne pas avoir les compétences pour coopérer avec les parents d'élèves, 62 % ne se sentent pas capable de travailler en équipe et 82 % estiment avoir besoin de soutien et de conseil pour coopérer avec les partenaires de l'école. Ces stagiaires sont probablement une majorité à être en forte demande de formation sur ces points-là. Ces trois compétences, sur lesquelles il y a un besoin urgent de formation, touchent ce que nous pourrions appeler le « rapport à l'Autre » : concernant les parents d'élèves, les membres de l'équipe pédagogique et les autres partenaires de l'école.

3. Un sentiment d'incompétence sur deux compétences majeures

Deux points sensibles, sur lesquels les stagiaires à mi-temps paraissent avoir une fragilité de leur « je professionnel », méritent d'être étudiés spécifiquement. En premier lieu la compétence CCP1 qui concerne la maîtrise des savoirs disciplinaires et leur didactique, comprenant à la fois la connaissance de la discipline, les objectifs et les contenus d'enseignements. Il est troublant de constater que presque la moitié des stagiaires à mi-temps (46 %) indiquent ne pas maîtriser cette compétence alors qu'ils·elles sont titulaires d'un master disciplinaire. Ils·elles déclarent ainsi ne pas maîtriser les savoirs à enseigner alors qu'ils·elles sont censé·e·s être spécialistes de leur discipline, en disposant d'un niveau bac + 5 dans le domaine. À noter que les stagiaires à temps complet sont 22 % à se sentir incompetents sur les contenus disciplinaires. Le deuxième point sensible est du ressort de la compétence CCP3 qui concerne la construction, la mise en œuvre et l'animation des situations d'enseignement et d'apprentissage. En effet, plus de la moitié des professeur·e·s stagiaires à mi-temps (56 %) déclarent ne pas se sentir capables de maîtriser cette compétence, contre 28 % des stagiaires à temps plein. Certes, les stagiaires à mi-temps

³⁵ Plus de détails sur cette analyse se trouvent dans le texte de Khoulood Abdallah-Chatti, Stéphanie Hamon et Marie-France Carnus : "De l'auto-positionnement à l'extraction de leviers pour l'élaboration d'un continuum de formation. L'intérêt d'un regard didactique clinique".

n'ont pas été spécifiquement formé·e·s à cette compétence, car ils·elles ne sont pas passé·e·s par un master MEEF, mais ce qui est troublant, c'est qu'ils·elles sont placé·e·s en pleine responsabilité devant des élèves dans des classes durant leur stage. De ce fait, ils·elles endossent le rôle de l'enseignant·e tout en déclarant leur incompétence sur une des principales activités de l'enseignant·e. Ils·elles n'assument pas entièrement leur rôle de sujet supposé savoir. On comprend alors le mal-être qui habitent certains d'entre-eux·elles les conduisant parfois à démissionner (DEPP, 2022).

4. Des besoins urgents en formation

Une des compétences sur laquelle les stagiaires à temps complet manifestent un besoin prioritaire de formation est la coopération avec les partenaires de l'école. Ils·elles sont plus d'un tiers à déclarer ne pas maîtriser la coopération avec les autres services de l'État, les associations sportives et culturelles. Ils·elles sont la moitié à signaler ne pas connaître les possibilités de collaboration avec les autres écoles et établissements et ils·elles sont une majorité à dire qu'ils·elles éprouvent des difficultés pour coopérer avec les équipes pédagogiques de ces autres établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique. Pour ce qui est des stagiaires à mi-temps, c'est la coopération au sein de l'équipe qui appelle un besoin urgent de formation. En effet, ils·elles sont presque les deux tiers à déclarer ne pas inscrire leur intervention dans un cadre collectif et plus de la moitié ne collabore pas, en équipe, à la définition des objectifs et des évaluations. Enfin, ils·elles sont quasiment les trois quarts à reconnaître ne pas participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs.

Pour conclure momentanément

En guise de conclusion provisoire, il nous paraît important, dans des visées descriptives, politiques et transformatives (Bedin & Aussel, 2020), de révéler et diffuser ces écarts entre les attentes de l'institution et le sentiment de compétence des professeur·e·s stagiaires, écart particulièrement criant pour les stagiaires à mi-temps, conscient·e·s d'une maîtrise très incomplète des leurs compétences d'enseignant·e. Les stagiaires à temps complet, conscient·e·s de certains de leurs acquis, manifestent une certaine lucidité face à des besoins urgents de formation. En cette période de perspective d'une nouvelle réforme de la formation des enseignant·e·s en France et face à une baisse de l'attrait du métier pour les jeunes générations, il semble impérieux de se pencher sur le recrutement et la formation des futurs enseignant·e·s en plaçant le Sujet en formation au cœur de son développement professionnel.

Bibliographie

Aulagnier, P. (2003). *La violence de l'interprétation*. PUF.

Bedin, V. et Aussel, L. (2020). Visées heuristiques, praxéologiques et critiques dans les recherches participatives en éducation. Le rapport final de recherche-intervention à l'épreuve des visées heuristiques, praxéologiques et critiques - Vers l'élaboration d'une grille d'analyse textuelle. *Questions Vives Recherches en éducation*, 33, 1-25.

Bodergat, J.-Y. et Buznic-Bourgeacq, P. (2015). Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ? De Boeck Supérieur.

Bulletin officiel du 25 juillet 2013. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Carnus, M.-F. (2021). La didactique clinique, fondements épistémologiques, avancées et continuité de la recherche. Dans H. Ben Jomâa (dir.), *Les étudiants au cœur de leur formation : un approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique dans les champs de l'éducation et de la formation* (pp. 47-78). Éditions JDF.

Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2013). *La didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Édition EPS.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) (2022). Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2021-2022 <https://cafepedagogique.studio->

thil.com/wp-content/uploads/2023/12/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2021-2022-118135.pdf

Jourdan, I. (2009). Chapitre 2. Étude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS. Dans A. Terrisse (dir.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS) : Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 33-48). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.terri.2009.01.0033>

Professionalité enseignante et auto-positionnement. Zoom sur deux compétences du référentiel : s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel et évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

Aroui Said – Université Côte d'azur – France

said.aroui@univ-cotedazur.fr

Léal Yves – Université Toulouse Jean Jaurès – France

yves.leal@univ-tlse2.fr

Cet acte appartient au symposium : le sujet enseignant au cœur de son développement professionnel qui regroupe cinq contributions présentées dans l'ordre suivant : Carnus, M.-F (texte 1 + annexe), Carminatti, N. (texte 2), Alvarez, D. (texte 3), Aroui, S. et Leal, Y. (texte 4), Abdallah-Chatti, K., Hamon, S. et Carnus, M.-F. (texte 5). Des allers-retours peuvent être faits pour approfondir la compréhension de chacun des textes.

Résumé : Cette troisième communication du symposium a pour objectif de présenter et d'analyser les résultats de l'enquête toulousaine d'auto-positionnement relatifs à deux compétences particulièrement stratégiques dans la professionnalité enseignante figurant dans la liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier, publiée en France au bulletin officiel du 25 juillet 2013. Il s'agit de la compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » et de la compétence commune à tous les professeurs : « Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves ». Après avoir souligné les spécificités et les enjeux de ces deux compétences pour le sujet en formation dès l'entrée dans le métier, nous montrons la difficulté et la complexité pour les maîtriser. Puis, nous examinons quantitativement et qualitativement, item par item, l'auto-positionnement de chacune des populations étudiées à savoir les stagiaires en responsabilité à 100% et ceux à 50%. Nous étudions les variabilités intra et inter individuelles ainsi que les tendances générales qui émergent pour chaque population. En guise de conclusion provisoire, nous proposons des pistes pour optimiser la construction et le développement de ces deux compétences particulièrement problématiques pour les formés comme pour les formateurs.

Mots-clés : enquête d'auto-positionnement, développement professionnel, enseignants et CPE stagiaires, évaluation, didactique clinique.

1. Contexte de l'étude

294 stagiaires à plein temps ou à mi-temps de l'académie de Toulouse Occitanie, lauréats d'un concours de recrutement d'enseignants premier ou second degré, ont répondu à une enquête³⁶ en ligne en 2021 - 2022. Inscrite dans l'épistémologie didactique clinique (Carnus & Terrisse, 2013 ; Carnus, 2022), cette enquête les a incités à s'auto-positionner sur les compétences du référentiel figurant au BO du 25 juillet 2013. Ce troisième texte des actes du symposium "le sujet enseignant au coeur de son développement professionnel" met la focale sur les résultats relatifs à deux compétences de la professionnalité enseignante, à savoir la compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation (CCPPE 14) : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » et la compétence commune à tous les professeurs (CCP 5) : « Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves ».

2. Méthodologie de recueil de données

L'échelle d'auto-positionnement comprend six options possibles d'un niveau 0 (je ne pense pas posséder les rudiments de la compétences) à un niveau 4 (je pense être en mesure de démontrer ma capacité à mobiliser cette compétence y compris dans un contexte professionnel complexe et difficile). Au besoin, les répondants ont eu la possibilité de répondre : « actuellement je ne suis pas en capacité de me positionner sur cet item » (NSPP). Pour rendre compte de leur "je professionnel" (Aulagnier, 2003)³⁷ sur la CCPPE 14 relative au développement professionnel, les stagiaires se sont auto-positionnés sur quatre items. La CCP 5 concernant l'évaluation est quant à elle constituée de six items.

3. Deux compétences stratégiques dans la construction du « je professionnel »

3.1 « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (CCPPE 14)

3.1.1. Résultats globaux

La moyenne globale obtenue sur les 4 items de cette compétence (figure 1) montre une différence importante en faveur des stagiaires à plein temps en possession d'un master MEEF. Il est à signaler que dans les deux types de public les stagiaires sont en grandes difficultés (48.7% chez les stagiaires à mi-temps contre 21% pour leurs collègues à plein temps). On note aussi que 34% des stagiaires à temps plein et 21% des stagiaires à mi-temps ont un rapport à soi positif, s'auto-positionnant en niveau 3 et 4 sur cette compétence de nature à "booster" leur "je professionnel".

³⁶ Annexe texte (1) Carnus, M.-F.: Introduction au symposium didactique clinique : le sujet enseignant au coeur de son développement professionnel

³⁷ Voir textes Carnus M.-F. et Carminatti N.

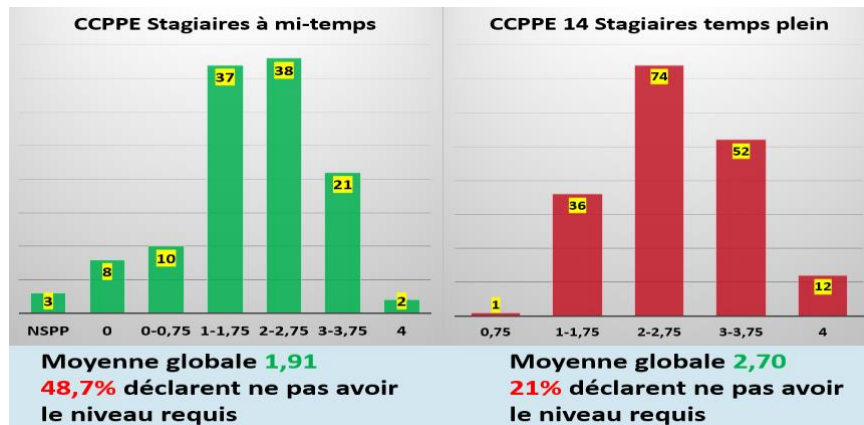


Figure 1: Résultats globaux de l'auto-positionnement sur la CCPPE 14

3.1.2. Résultats par item

Par ailleurs, la CCPPE 14 se constitue autour de 4 items complémentaires. Les deux premiers items sont nourris par la recherche pour la construction d'une posture innovante et créative au cœur du "je professionnel" (Aulagnier, 2003 ; Verdier-Gioanni, Bossard, Blanchard-Laville, 2016 ; Cros, 2019 ; Carnus, 2022). Il s'agit de :

Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques (BO du 25-07-2013).

Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques (BO du 25-07-2013).

Les deux autres items soulignent le caractère fondamental et incontournable de cette compétence pour la construction d'une posture réflexive, prospective et critique au cœur du « je professionnel » (Schön, 1993; Saint-Arnaud, 2001) :

Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action (BO du 25-07-2013).

Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles (BO du 25-07-2013).

La figure 2 indique les scores obtenus dans les 4 items pour les deux catégories de stagiaires.

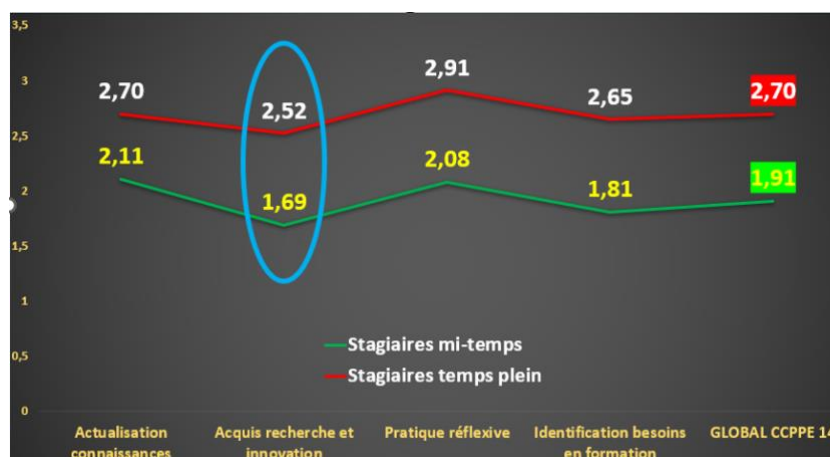


Figure 2: Résultats par items de l'auto-positionnement sur la CCPPE 14

Cette visualisation indique que les stagiaires à mi-temps se sentent moins compétents que les stagiaires à temps plein sur les quatre items. Les scores moyens obtenus pour chaque population et pour l'ensemble des items sont respectivement 1,91 pour les stagiaires à mi-temps et 2,70 pour les stagiaires à temps plein avec une importante variabilité entre les items : 2,11 et 2,70 pour le premier item ; 1,69 et 2,52 pour le second item ; 2,08 et 2,91 pour le troisième et enfin 1,81 et 2,65 pour le quatrième. On remarque que pour deux items de cette compétence liée au développement professionnel d'un praticien réflexif (Schön, 1993), le sentiment de compétence des stagiaires à mi-temps est en deçà des attentes de l'institution qui prescrit un niveau 2 minimal pour l'ensemble des compétences du référentiel. Avec un différentiel moyen important entre les deux publics (0,8), ce constat met l'accent sur le rôle du master MEEF dans la construction du "je professionnel" chez l'enseignant novice.

3.1.3. Discussion autour de la CCPPE 14

Les résultats globaux ainsi que ceux par items montrent des écarts quasiment équivalents entre les deux types de publics pour les 4 items. En fait, les stagiaires à temps plein en possession d'un master MEEF apparaissent beaucoup plus confiant que leurs collègues à mi-temps. L'item : « se tenir informé des acquis de la recherche afin de s'engager dans des projets innovants... » obtient les scores les plus bas pour les deux types de stagiaires. Ceci questionne les apports du mémoire scientifique à caractère professionnel dans le cadre d'une formation par la recherche. Cette compétence cruciale dans la construction d'un « je professionnel » stimulant et prometteur contribue également à la construction d'une véritable compétence collective qui « surpasse la somme des compétences individuelles et nécessite que soit mise en œuvre une capacité de coopération » (Beillerot, 1991; Bélanger, 2010, Sauvé, 2005). Elle facilite ainsi la construction d'une posture réflexive, distanciée, critique et prospective qui ne se décrète pas. Elle s'accompagne (Perrenoud, 2004).

3.2 Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves CCP5

3.2.1. Résultats globaux

De la même manière, la moyenne globale obtenue sur les 6 items de cette compétence (figure 3) montre une différence importante en faveur des stagiaires à plein temps. Là encore, dans les deux types de public une proportion importante de stagiaires est en grande difficulté (66% chez les stagiaires à mi-temps contre 35% pour leurs collègues à plein temps). On note aussi que 22% des stagiaires à temps plein contre à peine 6% des stagiaires à mi-temps ont un rapport à soi positif, s'auto-positionnant en niveau 3 et 4 sur cette compétence de nature à stimuler leur "je professionnel".

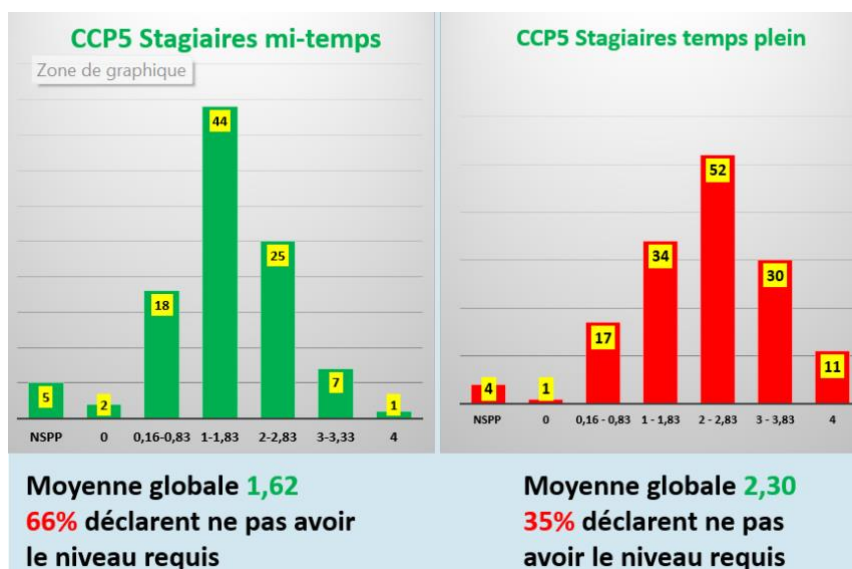


Figure 3: Résultats globaux de la CCP5

3.2.2. Résultats par item

Dans le référentiel de compétences de 2013, la CCP5 est constituée de six items révélateurs de la professionnalité enseignante (Carnus & Terrisse, 2006) à savoir :

1. *En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin de mieux assurer la progression des apprentissages* (BO du 25-07-2013) ;
2. *Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences* (BO du 25-07-2013) ;
3. *Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis* (BO du 25-07-2013) ;
4. *Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation* (BO du 25-07-2013) ;
5. *Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes* (BO du 25-07-2013) ;
6. *Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation* (BO du 25-07-2013).

De nombreux travaux ont mis en évidence que cette compétence au cœur de la construction du parcours de formation de l'élève (Jorro, 2016) est complexe et difficile à construire chez les débutants mais aussi chez les enseignants expérimentés (Hadji, 1997). La figure 4 indique les scores obtenus dans les 6 items pour les deux catégories de stagiaires.

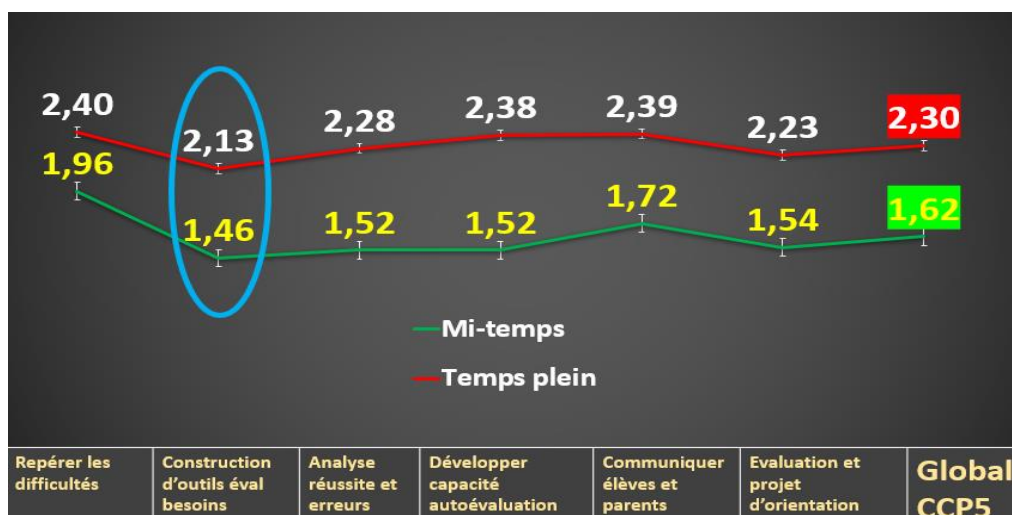


Figure 4: résultats par items de l'auto-positionnement sur la CCP5

Les résultats montrent des écarts entre les deux types de publics qui fluctuent entre 0,44 et 0,68 pour les 6 items.

4. Discussion autour de la CCP5

La CCP5 est une compétence en tension entre contrôle et accompagnement (Aroui, 2021) qui se construit au filtre d'un rapport à l'erreur ancré dans le delà-là du Sujet en formation (Abdallah, Léal, Carnus, 2023). La difficulté des enseignants à mi-temps dans ce domaine est liée à une méconnaissance des élèves in situ, ainsi qu'à une fragilité didactique (conception d'ingénierie didactique). L'item 2 : « Construire et utiliser des outils... » obtient les scores les plus bas pour les deux types de stagiaires. Ces résultats questionnent le rôle des stages dans la construction de cette compétence. Entre objectivité fantasmée et subjectivité irrépressible (Aroui, 2021), il semblerait que les stagiaires soient affectés par l'opacité des pratiques évaluatives en formation et leur difficulté à mettre en mots leur stratégie évaluative en situation.

Finalement, l'évaluation est un phénomène complexe et touchant à la fois les aspects éthiques, déontologiques et technologiques (manipulation de procédures et de dispositifs). En ce sens, elle est révélatrice de l'acte d'enseignement et de la conception même que s'en font les professeurs stagiaires d'EPS (Carnus & Terrisse, 2006, p. 72).

Pour conclure

Cette contribution au symposium corrobore l'importance de l'expérience en lien avec les stages ainsi que de l'ensemble des apports et des ressources du master MEEF dans la construction de compétences collectives. Dans le cadre de la formation professionnelle, il est crucial de réfléchir à la manière dont ces observations peuvent être intégrées à des fins d'optimisation. L'examen des plans de formation révèle souvent des lacunes qui nécessitent d'être comblées. Il devient alors essentiel de déterminer quels contenus pédagogiques peuvent être proposés pour répondre à ces besoins. Le positionnement sur un continuum de compétences tel que la CCPPE 14 dès la licence peut être envisagé, éventuellement comme un prérequis pour accéder au niveau master. Il serait également pertinent d'instaurer un suivi continu de la construction et de développement de la CCP5 dès la licence en lien avec les stages d'observation, de pratique accompagnée et de responsabilité. Ce cheminement invite à une introspection profonde, amenant à remettre en question sa propre perception de l'évaluation et de la professionnalisation (Bourdoncle, 2000).

Bibliographie et webographie

- Aulagnier, P. (2003). *La violence de l'interprétation*. PUF.
- Abdallah Chatti, K., Léal, Y. et Carnus, M-F. (2023). Les effets du rapport à l'erreur sur les pratiques évaluatives en STMS. *RDST*, 27, 51-71. <https://doi.org/10.4000/rdst.4604>
- Aroui, M-S. (2021). *Entre contrôle et accompagnement, le rapport à l'inspection du "Super Sujet Supposé Savoir" pris dans le didactique : construction de cas rapprochés en EPS en France et en Tunisie*. Thèse de doctorat. Université Toulouse Jean Jaurès.
- Bélanger, D. C. (2010). De la compétence collective dans les équipes éducatives au collégial. *Pédagogie collégiale*, 23(2), 17-23.
- Beillerot, J. (1991). Les compétences collectives et la question des savoirs. *Cahiers pédagogiques*, 297, 40-41.
- Bourdoncle R. (2000). Autour des mots « professionnalisation », « formes et dispositifs ». *Recherches et Formation, formes et dispositifs de la professionnalisation*, 35, 117-132.
- Bulletin officiel du 25 juillet 2013. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- Carnus, M-F (2022). *Innover dans les métiers de l'Enseignement, de l'éducation et de la Formation. Entre injonction et nécessité : éléments pour la réflexion et pistes pour l'action*. Conférence invitée aux journées académiques de formation des personnels d'enseignement, d'éducation et de formation, 13 avril 2022, Toulouse.
- Carnus, M. et Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation. *Savoirs*, 12, 55-74. <https://doi.org/10.3917/savo.012.0055>
- Carnus, M. et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Éditions EPS.
- Cros, F. (2019). L'innovation en éducation. Sens et signification. *Carnet de recherche sur la formation*. <https://crf.hypotheses.org/523>
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. ESF.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente*, 208(3), 53-64. hal-02290580
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160, 35-60.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action, un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-28.
- Sauvé, P. (2005). Les compétences collectives. *Virage*, 8(1), 3-5.
- Schön, D.A. (1993). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Verdier-Gioanni, C., Bossard, L.-M. et Blanchard-Laville, C. (2016). L'évolution du "je professionnel" d'un professeur des écoles après dix années d'exercice. Dans B. Calmettes, M.-F, Carnus, Cl. Garcia-

Debanc et A. Terrisse (dir.), *Didactiques et formations des enseignants*. Cripedis. Louvain-la-Neuve: PUL.

De l'auto-positionnement à l'extraction de leviers pour l'élaboration d'un continuum de formation. L'intérêt d'un regard didactique clinique.

Abdallah-Chatti Khouloud – Université Toulouse Jean Jaurès – France

khouloud.chatti.abdallah@gmail.com

Hamon Stéphanie – Lycée Charles de Gaulles – France

stephanie.hamon@ac-toulouse.fr

Carnus Marie-France – Université Toulouse Jean Jaurès –

marie-france.carnus@univ-tlse2.fr

Cet acte appartient au symposium : le sujet enseignant au cœur de son développement professionnel qui regroupe cinq contributions présentées dans l'ordre suivant : Carnus, M.-F (texte 1 + annexe), Carminatti, N. (texte 2), Alvarez, D. (texte 3), Aroui, S. et Leal, Y. (texte 4), Abdallah-Chatti, K., Hamon, S. et Carnus, M.-F. (texte 5). Des allers-retours peuvent être faits pour approfondir la compréhension de chacun des textes.

Résumé : À partir des principaux résultats de l'enquête toulousaine sur l'auto-positionnement des enseignant·e·s débutant·e·s développés dans les trois premières contributions à ce symposium, cette dernière communication esquisse des pistes à la fois praxéologiques, heuristiques et critiques de nature à placer l'enseignant·e, en tant que sujet singulier, assujetti et divisé au cœur de son développement professionnel. Ainsi, nous abordons et mettons en débat successivement : le repérage et la prise en charge des stagiaires en grandes difficultés ; la nécessité de penser le développement professionnel collectivement avec l'ensemble des acteur·rice·s impliqué·e·s dans la formation MEEF ; l'intérêt du dispositif d'auto-positionnement pour provoquer une « rencontre avec soi-même » et alimenter la construction identitaire professionnelle dans les MEEF.

En proposant une théorisation didactique clinique inédite des différents éléments constitutifs du « je professionnel » au cœur du processus de professionnalisation de l'enseignant·e, cette dernière contribution s'inscrit dans des visées à la fois transformatives et politiques et souligne l'importance d'une véritable formation de formateur·rice·s centrée sur le Sujet en formation. Elle fournit des leviers originaux et prospectifs pour l'élaboration collective d'un continuum de formation permettant de penser une continuité formation initiale – formation continue en termes de parcours de formation dès la licence et tout au long de la carrière.

Mots-clés : “je professionnel”, développement professionnel, “rencontre avec soi-même”, continuum de formation, didactique clinique

Introduction problématique

Dans cette dernière contribution à ce symposium portant sur le sujet enseignant au cœur de son développement professionnel, nous approfondissons certains résultats afin d’apporter des éléments de réponse à la question suivante : en quoi et comment l’outil d’auto-positionnement peut-il influencer la construction du « je professionnel » des enseignant.e.s et contribuer à l’optimisation de leur formation, en particulier dans un contexte institutionnel français marqué par de multiples réformes ?

1. Approfondissement de certains résultats³⁸

1.1 Des zones d’ombre qui interrogent

Sur les 90 items constitutifs des 19 compétences du référentiel, les répondant.e.s ont eu à se positionner sur l’une des 6 réponses proposées³⁹ : niveau 0, niveau 1, niveau 2, niveau 3, niveau 4 et « *actuellement je ne suis pas en capacité de me positionner sur cet item* » (NSPP)⁴⁰. Une analyse globale des résultats met en avant qu’en moyenne sur l’ensemble des items de l’enquête, 10 % des stagiaires à mi-temps et 5 % des stagiaires à temps plein ont eu recours à la dernière réponse (NSPP). À ce stade de l’analyse, deux hypothèses ouvrent des pistes d’interprétation de ce positionnement qui nous interpelle en tant que chercheur.e.s et/ou formateur.rice.s : ces items ne faisant pas sens pour les interrogés. La première serait liée à une incompréhension lexicale et/ou sémantique du texte de l’item ce qui appellerait à une reformulation. La seconde serait en quelque sorte un aveu de non savoir (Carnus, 2024a) provoqué par l’auto-positionnement sur des compétences supposées maîtrisées mais qui ne font aucun sens pour le sujet en formation au moment où il s’auto-positionne. Les hypothèses relatives à ces zones d’ombre qui interrogent seront à approfondir notamment à l’aide d’entretiens avec les sujets concernés. En complément, le tableau 1 donne à voir les items les plus concernés par cette réponse.

³⁸ En particulier certains résultats présentés par Dominique Alvarez sur les compétences déficitaires dans le texte 3 des actes du symposium.

³⁹ Se reporter à l’annexe présentant les différents items de l’enquête.

⁴⁰ Le lecteur intéressé pourra trouver des éléments d’approfondissement dans le texte 2 de Nathalie Carminatti.

Stagiaires à mi-temps		Stagiaires à temps plein	
Item1. Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.	29%	Item4. Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.	18%
Item2. Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.	28%	Item3. Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.	17%
Item3 . Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.	26%	Item2. Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.	16%

Tableau 1 : les items les plus concernés par l'auto-positionnement sur la réponse NSPP

Les items les plus concernés par ces zones d'ombre relèvent de trois compétences communes à tous les professeur.e.s et personnels d'éducation (items 1, 2, 3) et d'une compétence commune à tous les professeur.e.s (item 4). Les items 2 et 3 relatifs à la contribution au projet d'école et le dialogue avec les parents d'élèves se retrouvent à des taux sensiblement différents chez les deux catégories de stagiaires. L'item 1 relatif à la coopération avec les autres services de l'État est spécifique aux stagiaires à mi-temps. L'item 4 relatif à l'inter degré et l'inter-cycle est particulièrement opaque pour les stagiaires à temps plein.

1.2 Des sujets vulnérables en grande difficulté

Nous interrogeons ici la réponse « à ce jour, je pense ne pas encore posséder les rudiments (savoirs, savoir-faire, savoir-être) de la compétence » (Niveau 0). En moyenne, 16 % des stagiaires à mi-temps et 5 % des stagiaires à temps plein se sont positionnés au niveau 0 sur l'ensemble des items au niveau 0. Cet auto-positionnement est le reflet d'un savoir non su (*je sais que je ne sais pas*) chez le Sujet Supposé Savoir (Lacan, 1968). Ce fort sentiment d'incompétence (rappelons que le niveau 2 est postulé et prescrit par l'institution pour être titularisé), symptôme d'un rapport à soi dégradé (Carnus, 2024b) fait entrave à la construction sereine du « je professionnel » de l'enseignant.e (Aulagnier, 2003 ; Verdier-Gioanni, Bossard & Blanchard-Laville, 2016). Le tableau 2 donne à voir les items les plus concernés par cette réponse. Les stagiaires à mi-temps apparaissent beaucoup plus vulnérables que leurs collègues à temps plein.

Nous retrouvons dans cette catégorie certains items mentionnés dans le paragraphe précédent (items 4 et 5). Trois nouveaux items semblent cristalliser de nouvelles difficultés pour les répondant.e.s dans des proportions très variables en fonction de la population. L'item 5, relatif aux possibilités de collaboration et de partenariats à différentes échelles arrive en premier pour les stagiaires à mi-temps comme à temps plein. Des difficultés sont signalées par les deux publics autour de la contribution aux éducations à... Enfin, près d'un stagiaire à mi-temps sur trois affiche sa vulnérabilité autour du repérage des comportements à risque (item 7).

Stagiaires à mi-temps		Stagiaires à temps plein	
Item5. Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux	39%	Item5. Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux	18%
Item4. Coopérer à l'inter- cycles et l'inter degrés	34%	Item4. Coopérer à l'inter- cycles et l'inter degrés	14%
Item 6. Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.	28%	Item 6. Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.	11%
Item7. Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution.	28%	Item1. Coopérer avec les autres services de l'Etat...	9%

Tableau 2 : les items les plus concernés par l'auto-positionnement sur la réponse Niveau 0

1.3 L'expression de besoins en formation urgents et différenciés

Nous poursuivons cet approfondissement par l'examen des réponses : « je pense appréhender les principaux éléments constitutifs mais j'ai encore besoin de soutien pour les intégrer de manière autonome et responsable dans mon enseignement » (Niveau 1) permettant d'identifier des besoins urgents en formation. Sur le plan quantitatif, cette réponse touche en moyenne 25 % des stagiaires à mi-temps et 11 % des stagiaires à temps plein sur l'ensemble des items. Au niveau qualitatif, le tableau 3 mentionne les items les plus concernés par ces besoins en formation qui apparaissent nettement différents pour les deux publics. Les différences entre les deux publics soulignent l'importance du master MEEF dans la formation. Les stagiaires à mi-temps ne l'ayant pas encore obtenu contrairement à leurs collègues à temps plein.

Stagiaires à mi-temps		Stagiaires à temps plein	
Item8. Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées pour construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.	42 %	Item13. Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues.	21 %
Item9. Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation.	39 %	Item5. Collaboration et partenariat...	20 %
Item10. Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.	36 %	Item 4. Coopérer à l'interdegré et l'inter-cycle...	19 %
Item11. Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.	34 %	Item14. Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap.	18 %
Item12. Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.	34 %	Item15. Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.	17 %

Tableau 3 : les items les plus concernés par l'auto-positionnement sur la réponse Niveau 1

Nous trouvons dans cette catégorie des items constitutifs de la compétence à différencier l'enseignement (items 8 et 11) pour plus de 1/3 des stagiaires à mi-temps ainsi que celle touchant à l'évaluation⁴¹ (item 9), au travail en équipe (item 10) ou encore celle à *agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques*. Pour près de 1 stagiaire à temps plein sur 5, en plus des items 4 (partenariat) et 5 (interdegré) déjà repérés précédemment, nous constatons des besoins en formation concernant la maîtrise suffisante d'une langue étrangère (item 13), l'inclusion d'élèves en situation de handicap (item 14) ainsi que le travail en équipe pluricatégorielle. Ces éléments sont de nature, nous semble-t-il, à ouvrir des pistes pour prévenir le « décrochage enseignant » en début de carrière (Delobbe, 2017). En effet, une note de la Direction de L'Evaluation et de la Prospective et de la Performance (DEPP) signale que « le taux de démission des stagiaires atteint son maximum en 2021-2022 où sur 2836 enseignants démissionnaires, 1265 (45 %) étaient des stagiaires.

1.4 Au cœur d'un rapport à soi fragilisé, des traces d'une construction singulière du « je professionnel »

Le dernier point que nous développons se nourrit des réponses à la dernière question de l'enquête intitulée : « Expression libre ; faites-nous part de vos remarques, commentaires... relatifs aux thèmes abordés dans ce questionnaire ». La richesse quantitative et qualitative du corpus (45 répondants dont 20 stagiaires mi-temps et 25 à temps plein) nous permet de procéder à une analyse qualitative de contenu (Bardin, 1997) au filtre de 6 analyseurs (tableau 4) : les occurrences (notamment de pronoms en première personne), la perception du référentiel métier, les traces de la construction du « je professionnel » en lien

⁴¹ Cette compétence est particulièrement développée dans le texte 4 des actes du symposium (Saïd-Mohamed Aroui & Yves Léal)

avec le rapport à soi, des besoins impératifs en formation, la démarche d'auto-positionnement, des propositions d'optimisation de la formation. Pour chaque filtre d'analyse, nous prélevons et retranscrivons quelques extraits de verbatim retranscrit qui nous apparaissent significatifs.

Filtres d'analyse	Stagiaires à mi-temps - 20 répondants 9648 mots	Stagiaires à temps plein - 25 répondants, 11257 mots
Occurrences	469 occurrences de : je, j', m', me, moi soit 4,75% 24 occurrences de : élèves (4), collègues, autres professionnels, institution...) soit 0,24%	117 occurrences de : je, j', m', me, moi soit 1,03% 85 occurrences de : élèves (37), collègues, autres professionnels, institution...) soit 0,75 %
Le référentiel métier	<i>Difficile à appréhender Des formulations complexes parfois bizarres, incompréhensibles Une usine à gaz</i>	<i>Très complet (peut être trop car ça fait un peu peur) Certains items manquent de clarté Je l'ai découvert... mieux vaut tard que jamais</i>
Je professionnel et rapport à soi	<i>J'ai toujours peur de ne pas savoir réagir J'ai besoin d'être rassurée Je découvre un métier complexe aux multiples facettes Je n'avais jamais été confronté au terrain J'ai peur de craquer cette année</i>	<i>J'ai parfois l'impression de ne pas faire correctement mon travail face aux élèves en difficultés Face aux élèves je me sens parfois à la limite de l'imposture Il va falloir que je me bouge Certains matins j'ai du mal à me regarder dans la glace Je ne m'en sors pas si mal que ça</i>
Des besoins impératifs déclarés et ciblés	<i>J'ai absolument besoin de conseil sur la gestion de l'hétérogénéité On devrait nous donner une trousse premier secours sur l'évaluation, la relation avec les parents et l'implication dans l'établissement</i>	<i>Faire de la différenciation et mettre en place des stratégies de compréhension pour tous Améliorer mes préparations de cours et mes progressions pour soutenir et orienter les élèves Evaluer et proposer un parcours adapté à chacun</i>
L'auto-positionnement	<i>La démarche est intéressante. Elle me permet de mettre en lumière mes actions Votre questionnaire m'ouvre les yeux C'est pas évident, ça secoue mais merci pour cette initiative</i>	<i>Très utile pour repérer les points à travailler L'éventail des thématiques m'a permis une première approche sur l'analyse réflexive de ma pratique. Je vais m'en resservir</i>
Des idées pour optimiser la formation	<i>Etude du référentiel à intégrer dans la formation des stagiaires et des tuteurs C'est dur mais ça me paraît un passage obligé</i>	<i>Bizarre de découvrir aujourd'hui les attentes de l'état alors qu'on nous a jetés sur le terrain Jamais, j'aurai cru que ça me ferait un tel effet</i>

Tableau 4 : un florilège de ressentis plus ou moins évolutifs au cœur d'un rapport à soi fragilisé

Le premier filtre d'analyse (les occurrences) représente en quelque sorte un marqueur d'évolution du « je professionnel » émergeant d'un rapport à soi fragilisé (Aulagnier, 2003 ; Verdier-Gioanni et al., 2016). Il souligne le passage d'une centration sur soi à une centration vers l'Autre (Lacan, 1966) notamment l'élève (Meirieu, 2023). Plus globalement, ce tableau donne à voir un florilège de ressentis des stagiaires plus ou moins convergents et évolutifs au cœur d'un rapport à soi fragilisé dans ses dimensions imaginaire, symbolique et réelle (Lacan, 1953/2005).

- Sur le plan imaginaire : la blessure narcissique générée par un fort sentiment d'incompétence dégrade l'amour de soi, fait barrage au Savoir, et perturbe la construction du « je professionnel » (Freud, 1915/1988 ; Green, 2007).

- Certains matins, j'ai du mal à me regarder dans la glace

- Dans sa dimension symbolique : le sentiment d'incompétence porte atteinte à la valeur qu'un Sujet se signifie, à la façon dont il se représente au sein de l'institution, ce qu'il donne à voir à l'Autre. Il entrave l'estime de soi et sclérose le « je professionnel » (Guédeney, 2011). Le sujet supposé savoir est pris en flagrant délit de non savoir.

- Je me sens parfois à la limite de l'imposture

Enfin dans le registre du Réel, le sentiment d'incompétence ne permet pas au Sujet de croire en ses capacités pour agir et décider dans la contingence de l'épreuve. L'altération de la confiance en soi fait obstacle à la consolidation du « je professionnel » (Aulagnier, 2003).

- J'ai toujours peur de ne pas savoir réagir.../...j'ai peur de craquer

Ainsi, le « je professionnel » se bâtit sur l'imaginaire en lien avec l'amour de soi (le respect que l'on se porte). Il se développe grâce au symbolique en lien avec l'estime de soi (les valeurs que l'on s'attribue). Il se consolide, se sécurise et se fiabilise dans le Réel grâce à la confiance en soi (la croyance en sa capacité). Cette ébauche de théorisation DC du rapport à soi fait actuellement l'objet de travaux à des fins d'approfondissement et de validation interne (Carnus, 2024b). Elle nous permet aussi d'esquisser des pistes heuristiques en recherche comme en formation.

2. Des pistes à explorer en recherche et en formation

Alors que faire de ces constats en recherche comme en formation ? Nous esquissons ici des pistes et des leviers de nature à ouvrir des perspectives heuristiques et originales, à commencer par un travail de reformulation sur le référentiel métier de manière à gommer les zones d'ombres repérées et rendre plus lisibles et accessibles les attendus de l'état employeur. Cette première étape apparaît indispensable pour la co-construction d'un référentiel de formation identifiant les compétences travaillées tout au long du continuum de formation.

De plus, à travers certaines déclarations des stagiaires consignées dans le tableau 4 (*votre questionnaire m'ouvre les yeux... la démarche me permet de mettre en lumière mes actions...*), nous relevons l'intérêt du dispositif d'auto-positionnement pour provoquer une "rencontre avec soi-même" (Heuser, Carnus & Terrisse, 2014) et alimenter la construction identitaire de l'enseignant.e, question particulièrement vive dans le contexte des réformes successives de leur formation. Un autre levier est relatif à l'installation d'un « habitus » de l'auto-positionnement. Une ingénierie de tutorat mixte mobilisant l'outil est actuellement en cours dans un lycée de l'Académie de Toulouse. Elle a vocation à s'étendre à l'échelle de l'établissement dès cette année.

D'autres pistes d'investigation et d'approfondissement sont également envisagées au niveau macro (par exemple le suivi longitudinal de cohortes) et au niveau micro (le suivi longitudinal au cas par cas). Après le repérage éventuel de particularismes locaux notre intention est d'étendre le dispositif d'auto-positionnement à l'échelle nationale voir internationale dans une perspective d'éducation comparée.

Enfin, nous pensons qu'il y a urgence à repenser collectivement la formation des enseignants pour aller vers la co-construction d'un continuum de formation s'étendant depuis la licence et tout au long de la carrière. En l'absence d'un cadrage national, l'enjeu à terme est de concevoir et mettre en œuvre collectivement au niveau académique, la continuité formation initiale – formation continue des enseignant.e.s et des CPE sous la forme de parcours de formation afin de répartir les contenus de formation de manière progressive, réaliste et adaptée pour désengorger le master et optimiser la formation des enseignant.e.s du premier et du second degré. Dans cette dynamique, l'articulation concours -master est à repenser. Ce chantier réflexif et productif est nécessairement collégial. Il implique tous les acteurs institutionnels : décideur.e.s, enseignant.e.s universitaires, formateur.rice.s INSPE et tuteur.trice.s, chercheur.e.s, inspecteur.rice.s, chef.fe.s d'établissement, étudiant.e.s, stagiaires, etc. et passe par la constitution et la mobilisation d'équipes pluri catégorielles, pluridisciplinaires, collaboratives. La réussite d'une telle entreprise dépendra des dynamiques locales institutionnelles et de l'engagement des acteur.rice.s.

Conclusion et perspectives

Dans les limites de validité locale et contextuelles de ces travaux, nous soulignons d'une part que ces résultats sont à nuancer et que d'autre part, ils ne remettent nullement en question le potentiel des enseignants stagiaires à mi-temps comme à temps plein. En effet, les écarts entre le dire et le faire souvent constatés dans nos travaux en didactique clinique appellent à une vigilance méthodologique et éthique intégrante de notre posture de didacticien.ne.s clinicien.ne.s. Le.la chercheur.e est aussi un Sujet singulier, assujetti et divisé (Carnus, 2007).

Aujourd'hui, le métier d'enseignant.e requiert une formation universitaire exigeante combinée avec des responsabilités professionnelles. Cette complexité est de nature à générer la construction d'un *je professionnel* fragilisé. De surcroît, la crise que traverse la formation des enseignants en pleine tourmente en France depuis 2008 participe de cette vulnérabilité. Ainsi, pour entretenir le désir d'enseigner

(Natanson, 2003), il nous apparaît crucial de soutenir et d'accompagner les enseignant.e.s stagiaires, en les mettant au cœur de leur développement professionnel, en jalonnant leur parcours de formation, en leur apportant des ressources et des opportunités réellement adaptées à leurs besoins et en créant des conditions optimales pour l'émergence et le développement d'un rapport à soi dynamiseur de leur pratique professionnelle.

Bibliographie

Aulagnier, P. (2003). *La violence de l'interprétation*. PUF.

Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. PUF.

Carnus, M.-F. (2007). "L'effet chercheur" dans l'observation des pratiques enseignantes : entre rationalité et subjectivité. Actualité de la recherche en éducation et en formation, Strasbourg, France.

Carnus, M.-F. (2024a). La genèse des savoirs et la rencontre des sujets. L'approche didactique clinique au cœur des recherches collaboratives. Dans F. Wozniac et A.-M. O'Connell (dir.), *La genèse des savoirs dans les recherches collaboratives : approches didactiques* (pp. 25-58). Cepaduès.

Carnus, M.-F. (2024b). *L'innovation en didactique clinique. Entre attirance et répulsion, éléments pour la réflexion et pistes pour l'action*. Conférence invitée. Séminaire international de recherche et de formation. ISEFC. Tunis.

Delobbe, A.-M. (2017). Le décrochage enseignant : comprendre ses origines et impacts pour un meilleur encadrement. *Initio*, D'une transition... à l'autre, 6(1), 155-174. <https://hal.science/hal-02969923v1/document>

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) (2022). Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2021-2022 <https://cafepedagogique.studio-thil.com/wp-content/uploads/2023/12/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2021-2022-118135.pdf>

Freud, S. (1915/ 1988). *Métapsychologie*. Gallimard.

Green, A. (2007). *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*. Minuit. Collection de poche. Reprise.

Guédeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 23, 129-144. <https://doi.org/10.3917/dev.112.0129>

Heuser, F., Carnus, M. et Terrisse, A. (2014). La « rencontre avec soi-même » dans l'enseignement du karaté en EPS. *Cliopsy*, 12, 53-66. <https://doi.org/10.3917/cliop.012.0053>

Lacan, J. (1953/2005). *Des noms-du-père*. Le Seuil.

Lacan, J. (1966), *Écrits*. Le Seuil.

Lacan, J. (1968). La méprise du sujet supposé savoir. Dans *Autres Écrits* vol. IV, Seuil.

Meirieu, P. (2023). *Qui veut encore des professeurs ?* Le Seuil.

Natanson, J. (2003). Le désir d'enseigner. *Imaginaire & Inconscient*, 2003(9), 7-13.

Verdier-Gioanni, C., Bossard, L.-M et Blanchard-Laville, C. (2016). L'évolution du je professionnel d'un professeur des écoles après dix années d'exercice. Dans B. Calmettes, M.-F, Carnus, Cl. Garcia-Debanc et A. Terrisse (dir.), *Didactiques et formations des enseignants* (pp. 357-364). Cripedis. Louvain-la-Neuve: PUL..

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd). De Boeck.