



## Recherche (n° 94 a et b/01)

*« Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur ? Et à quelles conditions ? »*

# Rapport final

## Partie 1

### Démarches et résultats

Août 2003

#### Université catholique de Louvain

Promoteur : *Léopold Paquay*  
 Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique  
 Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Chercheur : *Michel Coupremanne*  
 Co-chercheur : *Jean Foucart*  
 (Haute Ecole Charleroi-Europe)  
 Co-chercheuse : *Dominique Lemenu* (Haute Ecole Léonard de Vinci)

#### Université de Liège

Promoteur : *Jacqueline Beckers*  
 Service de didactique générale et de méthodologie de l'enseignement secondaire  
 Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Chercheuse : *Caroline Scheepers*  
 Co-chercheuse : *Anny Closset*  
 (Haute Ecole Charlemagne)  
 Co-chercheur : *Eric Theunssens*  
 (Haute Ecole de la Ville de Liège)

## TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>5</b>
<b>I. CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>6</b>
1. LE PROJET DE RECHERCHE.....	6
2. CONTEXTE .....	6
3. CONCEPTS CLÉS .....	7
3.1 <i>Professionnalisation</i> .....	7
3.2 <i>Compétences professionnelles</i> .....	8
3.3 <i>Identité professionnelle</i> .....	8
3.4 <i>Dispositif (de formation)</i> .....	8
3.5 <i>Dispositif professionnalisant</i> .....	9
3.6 <i>Développement professionnel</i> .....	9
<b>II. L'OUTIL « DIPRO(S) »</b> .....	<b>13</b>
1. FONDEMENTS CONCEPTUELS ET THÉORIQUES .....	14
2. PHASES D'ÉLABORATION DE L'OUTIL.....	14
3. PRÉSENTATION DE L'OUTIL .....	15
4. EXPÉRIMENTATION DE L'OUTIL.....	26
5. DE LA NÉCESSITÉ D'UN GLOSSAIRE .....	27
5.1 <i>Contextes d'action signifiants</i> .....	27
5.2 <i>Activités de production</i> .....	28
5.3 <i>Interactions, activités de communication</i> .....	28
5.4 <i>Conceptualisation (abstraction)</i> .....	29
5.5 <i>Transfert</i> .....	29
5.6 <i>Evaluation (de compétences)</i> .....	29
5.7 <i>Motivation</i> .....	30
5.8 <i>Accompagnement : médiation – accompagnement cognitif</i> .....	30
6. PRÉSENTATION DU RÉPERTOIRE .....	30

7. AVIS D'UTILISATEURS.....	33
7.1 <i>Quels sont, selon vous, les atouts de l'outil DiPro ?</i> .....	33
7.2 <i>D'après vous, quelles sont les limites de l'outil ?</i> .....	34
7.3 <i>Quels aménagements proposeriez-vous ?</i> .....	34
7.4 <i>Quel est votre avis sur l'utilisation de l'outil en dehors de la recherche ?</i> .....	35
8. ANALYSE TRANSVERSALE DES DISPOSITIFS REPRIS AU RÉPERTOIRE.....	37
Introduction.....	37
8.1 <i>Les étudiants en voie de professionnalisation</i> .....	37
8.2 <i>Les metteurs en scène de la professionnalisation</i> .....	38
8.3 <i>Des dispositifs micro ou macro ?</i> .....	39
8.4 <i>L'historique des dispositifs</i> .....	39
8.5 <i>Le développement des composantes identitaires</i> .....	39
8.6 <i>Les activités de production et de communication</i> .....	40
8.7 <i>Les contextes d'action signifiants</i> .....	41
8.8 <i>Les interactions suscitées entre les étudiants</i> .....	42
8.9 <i>Les ressources</i> .....	43
8.10 <i>Les démarches de conceptualisation</i> .....	44
8.11 <i>L'évaluation</i> .....	45
8.12 <i>Les cours magistraux</i> .....	45
Conclusion.....	46
<b>III ENQUÊTES RELATIVES AUX MODÈLES DE PROFESSIONNALITÉ PRIVILÉGIÉS PAR LES ACTEURS DE LA FORMATION.....</b>	<b>47</b>
INTRODUCTION.....	47
1. CADRE ET OBJECTIFS DE CETTE ENQUÊTE.....	47
2. LES QUESTIONNAIRES : CONTENU ET STRUCTURE.....	48
2.1. <i>Le questionnaire appliqué aux étudiants</i> .....	49
2.2 <i>Le questionnaire adressé aux formateurs et aux professionnels</i> .....	52
3. APPLICATION DES QUESTIONNAIRES ET TRAITEMENT DES DONNÉES.....	54
3.1 <i>Echantillons</i> .....	54
3.2 <i>Procédure de traitement des données pour les étudiants</i> .....	55
3.3 <i>Procédure de traitement des données pour les formateurs et les professionnels</i> .....	56
4. RÉSULTATS À PROPOS DES MODÈLES DE PROFESSIONNALITÉ (QUESTION 2).....	56
4.1. <i>Les modèles de professionnalité (« à mes yeux »)</i>	
<i>Analyse factorielle sur les variables agrégées de 2 items</i> .....	57
4.2. <i>Les modèles de professionnalité (« l'idéal pour mes formateurs »)</i>	
<i>Analyse factorielle sur les variables agrégées de 2 items</i> .....	60
4.3. <i>Le point de vue des formateurs. Les modèles de professionnalité (« l'idéal pour mes formateurs »)</i>	
<i>Analyse factorielle sur les variables agrégées de 2 items</i> .....	60

5. RÉSULTATS À PROPOS DES DISTANCES PERÇUES ENTRE MÉTIERS (QUESTION 2) .....	60
5.1. <i>Le point de vue des étudiants</i> .....	60
5.2. <i>Le point de vue des formateurs</i> .....	65
5.3. <i>Comparaison des points de vue des étudiants et des formateurs</i> .....	67
6. CONCLUSION .....	71
<b>IV ACCOMPAGNEMENT DE DISPOSITIFS.....</b>	<b>72</b>
INTRODUCTION .....	72
1. FONDEMENTS DE NOTRE INTERVENTION : .....	72
1.1 <i>Pourquoi cet accompagnement ?</i> .....	72
1.2 <i>Quels sont les fondements théoriques de notre démarche ?</i> .....	73
1.3 <i>Quels sont les bénéfices attendus ?</i> .....	74
2. QUELS PROCESSUS ONT ÉTÉ MIS EN PLACE ? .....	74
Introduction.....	74
2.1 <i>Le carnet-le projet d'apprentissage (HELV-ISEI : formation d'infirmiers – 3 niveaux)</i> .....	74
2.2 <i>L'écriture réflexive en formation d'enseignants (HE Charlemagne)</i> .....	76
2.3 <i>La supervision (HECE – dépt social : formation d'assistant social – niveaux 2 et 3)</i> .....	76
2.4 <i>L'apprentissage coopératif en formation de logopèdes (HE de la Ville de Liège)</i> .....	80
3. REGARDS CROISÉS DES ACTEURS .....	80
Introduction.....	80
3.1 <i>Les dispositifs mis en place par l'UCL</i> .....	80
3.2 <i>Le dispositif centré sur l'écriture réflexive (HE Charlemagne)</i> .....	82
3.3 <i>Le dispositif sur l'apprentissage coopératif (HE de la Ville de Liège)</i> .....	83
CONCLUSIONS .....	83
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>85</b>

## INTRODUCTION

Ce rapport présente les produits d'une recherche subventionnée par le Ministère de l'Enseignement supérieur et développée en partenariat entre l'Université de Liège et l'Université catholique de Louvain, en collaboration étroite avec quatre Hautes écoles (Ville de Liège, Charlemagne, Charleroi-Europe et Léonard de Vinci).<sup>1</sup>

L'objectif central de cette recherche est d'étudier les dispositifs susceptibles de contribuer au développement professionnel des étudiants des Hautes écoles. Plus particulièrement :

- décrire des dispositifs réputés professionnalisants tels qu'ils sont développés dans l'enseignement supérieur de type court préparant aux métiers de l'interaction humaine : enseignants, logopèdes, assistants sociaux, infirmiers ;
- repérer les caractéristiques professionnalisantes de ces dispositifs ;
- dégager les conditions qui contribuent au développement de compétences et de composantes identitaires professionnelles ;
- accompagner la mise en place de certains dispositifs professionnalisants en vue de mettre en lumière quelques conditions facilitant de tels dispositifs.

Deux articles de synthèse sont issus de cette recherche

Beckers, J. & Paquay, L. Coupremagne M. & Scheepers C. et coll. (2002). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif*. Communauté française de Belgique : Ministère de l'éducation, Collection « Recherches en éducation » (20 p.).

Paquay, L., Beckers J., (2003). *La professionnalisation des étudiants des hautes écoles. Un répertoire de dispositifs professionnalisants et des démarches d'accompagnement*. Communauté française de Belgique : Ministère de l'éducation, Collection « Recherches en éducation » (18 p.).

Le présent rapport est constitué de plusieurs volumes :

- Le volume 1 est focalisé sur la présentation générale du projet et de ses résultats ; il est structuré en quatre parties :
  - - le cadre de la recherche,
  - - les principes de développement de l'outil DiPro,
  - - les enquêtes relatives aux modèles de professionnalité et
  - - les modalités d'accompagnement du développement de ces dispositifs.
- Le volume 2 propose un répertoire de dispositifs qui ont été analysés (de façons diverses) à l'aide de l'outil DiPro.

Nous espérons que ce rapport puisse être utile pour les enseignants, formateurs et gestionnaires des hautes écoles, mais aussi pour les décideurs et les chercheurs : il pourrait constituer une base pour des recherches futures.

---

<sup>1</sup> Nous appellerons « co-chercheurs » les formateurs détachés par leur Haute Ecole respective pour intervenir dans la présente recherche. Concrètement, Anny Closset (HE Charlemagne, Liège), Jean Foucart ( HE Charleroi-Europe), Dominique Lemenu (HE Léonard de Vinci, Bruxelles) et Eric Theunssens (HE ville de Liège)

## I. CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE

### 1. Le projet de recherche

Les investigations effectuées durant ces deux années dans le cadre de cette recherche portent sur des dispositifs de formation développés dans l'enseignement supérieur de type court préparant aux métiers de l'interaction humaine : assistants sociaux, éducateurs, enseignants, infirmiers, logopèdes,...

L'étude s'est focalisée sur les « dispositifs professionnalisants » souvent caractérisés par des liens aux stages de terrain et donc articulant théorie et pratique, mais surtout par le fait de viser le développement de compétences et de l'identité professionnelles.

La question centrale - guide de cette recherche est : comment améliorer les dispositifs de formation pour maximiser le développement de compétences et de l'identité professionnelles ? Pour les dispositifs qui semblent fonctionner, comment alors les adapter pour qu'ils continuent à être efficaces. Et en fin de compte, comment aider, susciter la création de nouveaux dispositifs, dans un contexte prédéfini, en veillant à optimiser les ressources en place ?

Plus précisément, nous avons pu :

- décrire des dispositifs réputés professionnalisants (ceux-ci sont repris dans la partie 2 du rapport de recherche, au départ d'un outil qui s'est élaboré progressivement au cours de son utilisation
- repérer les caractéristiques professionnalisantes de ces dispositifs ;
- dégager les conditions qui contribuent au développement de compétences et de composantes identitaires professionnelles ;
- accompagner la mise en place de quelques dispositifs professionnalisants en vue de mettre en lumière quelques conditions facilitant de tels dispositifs (la description ainsi que l'analyse des effets des démarches d'accompagnement mises en place vous sont présentées dans la section 4 de cette partie 1 du rapport de recherche) ;
- mener une enquête « exploratoire » sur les perceptions que les différents acteurs (étudiants, professeurs et maîtres de stage) ont pu exprimer autour du caractère professionnalisant de certains dispositifs de formation décrits et mis en analyse.

### 2. Contexte

L'enseignement supérieur – particulièrement l'enseignement supérieur de type court- a pour mission principale de former de jeunes adultes à l'exercice d'un métier. Dans ce cadre, nous savons que les stages de terrain préparés et exploités par des activités qui permettent

l'anticipation et la réflexion a posteriori sur leur vécu sont des lieux privilégiés de construction de compétences et de l'identité professionnelles.

La construction de savoirs et de savoir-faire dans le cadre de séminaires (entre autres liés aux travaux de fin d'études), d'exercices didactiques et de cours contribue également à la construction de compétences à la condition qu'ils préparent le transfert aux situations professionnelles réelles (Bédart et al., 2000). En fait, le contexte d'une formation en alternance devrait permettre des progressions pour amener les étudiants à construire la théorie au départ de situations vécues et observées, et à les réinvestir par la suite dans leur pratique.

Il semble que certains dispositifs participent davantage que d'autres à la construction de compétences et de l'identité professionnelles chez les étudiants, c'est bien là l'objet de notre questionnement.

### **3. Concepts clés**

Le concept central de notre recherche est celui de « dispositif professionnalisant ».

Le caractère « professionnalisant » sera défini comme « favorisant la construction de compétences et le développement d'une identité forte ».

#### **3.1 Professionnalisation**

Pour l'essentiel, la professionnalisation est un processus de transformation individuel ou collectif qui permet de devenir un professionnel.

Dans le sens courant, ce terme signifie « devenir un professionnel, au sens de devenir un pro ! », être celui qui sait y faire dans un domaine donné.

Dans les travaux relatifs à la professionnalisation des enseignants et d'autres métiers de l'humain, ce terme prend principalement les sens suivants (Charlier, 1996 ; Perrenoud, 2001...) :

- d'un point de vue socio-pédagogique, la professionnalisation d'individus donnés consiste pour eux à acquérir les compétences nécessaires pour exercer un métier en manifestant des compétences de « professionnel » ;
- d'un point de vue sociologique plus dynamique, la professionnalisation selon Lemosse, met l'accent sur la prise en charge par le groupe professionnel de la maîtrise des filières de formation initiale et continue, du développement du savoir et de l'éthique sur laquelle se base la profession et, enfin, du contrôle des conditions d'admission à celle-ci. En cela Lemosse conclut que l'enseignement est encore une semi-profession.

C'est le premier de ces sens que nous avons considéré prioritairement dans le cadre de cette recherche.

Les études sociologiques sur les professions montrent en effet une évolution nette au cours des dernières années de la plupart des métiers relatifs à l'humain : les infirmières, les assistants sociaux, les journalistes et enseignants seraient, dans la plupart des pays occidentaux, en voie de passer d'exécutant à un statut de « professionnel ».

Dans ce sens, le « professionnel » est considéré comme un praticien qui a acquis par de longues études le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes

intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe (Lemosse, 1985 ; Bourdoncle, 1994).

Ainsi, par exemple, l'enseignement est une activité intellectuelle qui engage la responsabilité de celui qui l'exerce. C'est un travail créatif qui implique aussi la maîtrise de bon nombre de techniques. Il s'agit aussi d'une activité de service à la collectivité.

### ***3.2 Compétences professionnelles***

Les compétences professionnelles se caractérisent par la mobilisation de ressources cognitives, affectives, motrices et conatives d'un individu pour faire face efficacement à des familles de situations professionnelles.

L'attribut central de ce concept est bien « pouvoir faire face à une famille de situations » : non seulement exécuter des tâches professionnelles, mais également analyser des situations-problèmes complexes et développer des solutions adaptées, construire des projets avec des collègues, etc.

Les ressources mobilisées sont diverses : il s'agit de savoirs, de savoir-faire, d'attitudes, etc. qui ont peut-être été acquises mais que l'on active de façon intégrée pour faire face à une situation déterminée.

La « mobilisation » insiste sur le caractère dynamique de l'exercice de la compétence. Elle montre également que les différentes ressources (savoirs, savoir-faire, etc.) antérieurement acquises – depuis la naissance – doivent être transférées dans la situation problème ou dans la démarche de réalisation de projets.

### ***3.3 Identité professionnelle***

Nous retiendrons dans un premier temps la définition de l'identité professionnelle que donne Barbier (1996, pp. 40-41) comme l'ensemble des composantes représentationnelles, opératoires et affectives produites par l'histoire particulière d'un individu et qu'il est susceptible de mobiliser à un moment donné dans une pratique. Il s'agit donc d'un état mais aussi d'un processus évolutif puisque ces composantes identitaires vont à leur tour se modifier grâce aux nouvelles pratiques et aux nouvelles expériences. Cette identité est individuelle ou collective (l'identité construite et partagée par un groupe professionnel donné).

Nous tirerons plus loin des implications de cette définition relativement aux formations professionnelles initiales.

### ***3.4 Dispositif (de formation)***

Même s'il est de plus en plus utilisé en pédagogie, ce terme est rarement défini. On n'en retrouve pas la trace dans le fameux dictionnaire de Legendre (1993), ni même dans le dictionnaire des concepts clés de la pédagogie (Raynal & Rieunier, 1997).



La définition commune de « dispositif » telle que nous pouvons la trouver dans un dictionnaire de la langue française (Petit Robert), « ensemble de moyens disposés conformément à un plan » peut se conjuguer de diverses manières selon les auteurs qui, en sciences de l'éducation, ont défini ce concept :

« agencement et organisation chronologique de moyens et de procédés en vue d'atteindre le but de l'intervention » (Berger & Brunswick, 1981)

« l'ensemble articulé et finalisé de processus ou de moyens, qui visent explicitement la réalisation d'objectifs ».

En référence à la définition générale de dispositif comme un ensemble structuré de moyens et de procédés conformément à un plan, les dispositifs de formation (ou pédagogiques) consistent le plus souvent en un agencement de ressources matérielles (locaux, matériels didactiques,...) informatives (documents, médias,...) et humaines (les formateurs, les apprenants,...), de méthodes et de procédés (techniques de formation)... le tout étant structuré dans un temps selon des options stratégiques ; la visée d'un dispositif de formation consiste généralement dans l'acquisition par les individus de connaissances, d'habiletés, voire de compétences nouvelles.

### ***3.5 Dispositif professionnalisant***

En première approximation, un dispositif professionnalisant est un dispositif de formation qui a pour finalité le développement professionnel. Dans son acception la plus large, le concept de « développement professionnel » couvre « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles (Barbier, Chaix & Demailly, 1994, p. 7 ; Blin, 1997, p. 211).

En conséquence, par « dispositif professionnalisant », nous entendons « l'ensemble articulé et finalisé de processus ou de moyens, qui visent à faire émerger des compétences et des composantes identitaires susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles données » (définition construite par C. Scheepers au départ des travaux de Barbier et Blin).

L'usage de ce concept dans divers travaux relatifs à la formation d'adultes s'applique davantage aux dispositifs ayant cours sur les lieux de travail, avec des agents déjà impliqués dans la vie professionnelle (par ex. Blin, 1997, pp. 213-215).

Dans le cadre précis de notre recherche, nous nous situons principalement au niveau d'une pré-professionnalisation en extériorité institutionnelle, mais tout en sachant que la plupart des formations initiales que nous avons analysées sont organisées en alternance entre des cours et des stages. Et, dans ces contextes, un dispositif professionnalisant peut être entendu comme un dispositif de formation contribuant au développement de compétences et d'attitudes professionnelles, et pas nécessairement comme un dispositif global de formation à un métier. Voyons maintenant ce qui contribue au développement professionnel

### ***3.6 Développement professionnel***

Même si les deux dimensions du développement professionnel – à savoir le développement de compétences professionnelles et la construction des composantes identitaires – sont intrinsèquement liées, nous allons ici les examiner l'une après l'autre.

### *Processus de développement de compétences*

Les professionnels en exercice développent prioritairement leurs compétences professionnelles par l'exercice réfléchi du métier et par la résolution, seuls ou en équipe, de problèmes professionnels (Huberman, 1986, 1995).

Dans un article, Wittorski (1998) explicite cinq voies de développements de compétences :

- l'action seule : par essai et erreur, par ajustements successifs et par adaptation progressive des comportements...
- la combinaison action et réflexion : par « tâtonnement assisté », c'est-à-dire par une itération entre une démarche d'essais-erreurs et une posture de réflexion/questionnement par rapport à la situation et à l'action produite...
- la réflexion rétrospective sur l'action...
- la réflexion anticipatrice de changement sur l'action : ce processus et le précédent ont pour point commun l'exercice de la pensée sur les actes...
- l'acquisition de savoirs théoriques : par « intégration/assimilation » de savoirs nouveaux. Ce processus s'accompagne souvent d'une mise en œuvre de ces savoirs à l'occasion d'études de cas ou d'exercices (en formation)...

La question est de savoir s'il en va de même pour les futurs professionnels.

La littérature scientifique montre que le processus même de construction des compétences est peu connu. Il semble bien que les processus sont similaires à ceux dégagés ci-dessus : partir d'une pratique, d'une expérience, être confronté à des situations professionnelles complexes, et dans une certaine mesure, préparées, anticipées (par la formation de scénarios, d'hypothèses, de plans d'action), réfléchir a posteriori sur les régulations à partir de l'analyse de l'expérience, et préparer ainsi les expériences suivantes ; ceci nécessite « un processus de longue durée caractérisé par la récurrence de situations à la fois semblables et différentes » (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2001).

De façon plus générale, on peut se demander ce qui, dans un dispositif d'enseignement/apprentissage favorise le développement de compétences.

Parmentier & Paquay (2002) proposent un modèle où ils dégagent dix types d'activités de l'apprenant qui sont susceptibles de contribuer au développement de compétences : (1) faire face à des situations problèmes (situations nouvelles et motivantes) ; (2) exploiter des ressources diverses ; (3) agir et (4) interagir (pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire, etc.) ; (5) réfléchir et (6) co-évaluer (à propos des processus mis en œuvre et des produits obtenus) ; (7) structurer les connaissances et (8) intégrer les acquis ; (9) construire du sens et (10) préparer le transfert en vue de mobiliser les acquis dans des situations nouvelles.

Sans doute sont-ce ces deux dernières facettes qui paraissent les plus typiques de démarches de construction de compétences. Il devient donc nécessaire de confronter l'apprenant à des situations problèmes suffisamment authentiques et complexes pour permettre le développement des compétences visées (Bédard et al., 2000 ; Beckers, 2002). D'où l'importance, rappelée par B. Rey, d'apprendre à lire la situation problème, à l'interpréter pour décider des procédures à appliquer. On constatera également que les différentes facettes évoquées s'inscrivent résolument dans une perspective socio-constructiviste, avec un accent tout particulier relatif à l'importance des interactions, de l'intégration, de la structuration et de la réflexivité.

En outre, le modèle intègre une onzième facette qui souligne l'importance du rôle de celui qui, en tant que formateur ou enseignant, accompagne chaque apprenant dans son travail de construction de compétences.

### *Processus des transformations identitaires*

Les travaux récents sur le développement professionnel élargissent la problématique : la construction de compétences professionnelles est indissociable de la construction d'une identité professionnelle. Alors que la compétence professionnelle se situe principalement au niveau de l'agir, définissant la capacité à faire face avec efficacité et autonomie aux situations de travail, l'identité se réfère plus largement à l'être, intégrant représentations attitudes et émotions dans les actes professionnels qu'il pose.

Une formation professionnelle qui vise à amorcer la construction d'un praticien réflexif et engagé ne peut se donner comme seul objectif le développement des compétences professionnelles. Non seulement elle ne peut négliger les effets qu'elle va inmanquablement produire sur l'identité des individus auxquels elle s'adresse mais elle doit intentionnellement viser l'amorce d'une construction professionnelle identitaire positive et forte (J. Beckers, 2002).

La définition de l'identité proposée par Barbier, rappelée ci-avant (1996, pp. 40-41), suggère deux implications relativement aux formations professionnelles initiales.

1. Elles ne peuvent faire l'impasse sur l'identité biographique (Dubar, 2000, p. 11) Au moment de l'inscription du jeune dans une formation professionnelle, quantité d'éléments de son parcours de vie antérieur peuvent avoir déjà façonné ses représentations du métier, les attentes qu'il en a, l'image qu'il se fait de lui dans ce métier. Nous avons tenté d'en cerner quelques éléments dans les questionnaires adressées aux étudiants inscrits dans les filières de formation étudiées. (Nous vous renvoyons aux annexes qui reprennent l'ensemble des outils utilisés pour l'enquête exploratoire dont il est fait référence ici).
2. Elles peuvent contribuer à moduler cette identité par les expériences professionnalisantes qu'elles donnent à vivre, à réfléchir, à partager. Cette influence potentielle de la formation sur l'identité professionnelle relève d'un processus de socialisation secondaire. Celle-ci définit le modelage des comportements de l'individu lors de son insertion dans différents systèmes dotés de normes et de règles dont le milieu de travail, par opposition au système de socialisation primaire de l'enfant dans son milieu familial. Cette socialisation secondaire via la formation se jouera plus particulièrement sur le mode de la « socialisation relationnelle » (Dubar, 2000) des acteurs en interaction dans un contexte précis (ici préprofessionnel dans l'institut de formation) ou professionnel (à l'occasion des stages sur le terrain).

Les deux facettes de ce processus (la reconnaissance ou l'attribution d'une identité par autrui d'une part et l'intériorisation des modèles identitaires dans l'identité pour soi d'autre part) méritent d'être étudiées à l'entrée et au fil d'une formation professionnalisante. C'est ce que vise l'enquête exploratoire effectuée auprès des étudiants, reprise dans la section 3 de cette première partie de rapport. Les

questionnaires construits visent l'émergence des images identitaires auprès de ces étudiants.

Par ailleurs, sur le plan de l'action délibérée qu'une formation peut mettre en œuvre pour favoriser la construction identitaire, on fera l'hypothèse, en s'inspirant de la typologie proposée par Barbier (2000, p. 64) pour définir les activités humaines, qu'elle devrait organiser trois types d'expérience humaine :

- des activités opératives par lesquelles les formés interagiront directement avec un environnement professionnel (les terrains de stages en priorité ou des mises en situation spécifiquement construites). Ces rencontres aménagées par le dispositif de formation (les « formats » de Bruner, 1996) offrent aux formés des significations professionnelles ;
- des activités de pensée ou de conceptualisation par lesquelles les formés transformeront leurs représentations, seulement s'ils donnent, eux, du sens à ces significations offertes ;
- et des activités de communication par lesquelles les formés mobiliseront des signes (actes, objets ou énoncés) en vue d'influencer autrui : s'ils posent des choix dans leurs activités de stage, s'ils les défendent, s'ils offrent à leur tour des significations, c'est qu'ils les ont intériorisées.

Ces hypothèses (entre autres) ont alimenté la construction de l'outil – DIPRO (S) – permettant la description, l'analyse et la régulation de dispositifs professionnalisants. Cet outil est développé dans la section 2 de cette première partie de rapport de recherche.

Nous vous proposons maintenant dans les sections suivantes de cette partie 1 du rapport de présenter :

- d'une part l'outil DIPRO (S) que la recherche a permis de créer (section II) ;
- d'autre part l'enquête « exploratoire » qui a pu être menée (section III) ;
- enfin les démarches d'accompagnement mises en place autour de certains dispositifs de formation professionnalisants que vous trouverez décrits dans le répertoire qui constitue la seconde partie du rapport final de recherche (section IV).

## II. L'OUTIL « DIPRO(S) »

L'outil DiPro est au service de la description, de l'analyse, de la régulation et de la création de dispositifs professionnalisants.

Décrire sa pratique professionnelle n'est pas simple.

Pour y arriver, une prise de distance par rapport à soi-même et à ses propres actions est indispensable ; le simple fait d'être personnellement engagé dans la situation n'aide pas à décrire pour quelqu'un d'autre ; certaines évidences implicites rendent parfois difficilement compréhensibles pour d'autres personnes la description de dispositifs et de pratiques d'une formation professionnalisante.

Dans le souci d'aider l'auteur d'un descriptif, il nous est apparu indispensable de créer un outil qui doit lui permettre d'identifier, d'interroger et de s'interroger sur les différentes facettes d'une pratique professionnelle, ainsi que sur les relations de dépendance (voire d'interdépendance) existant entre ces facettes.

L'interrogation que l'auteur d'une description portera sur ses pratiques en utilisant cet outil doit lui permettre d'effectuer des éclaircissements et de faire progresser ses compétences de formateur, personnelles et professionnelles.

Cet outil est une aide à la distanciation, au recueil d'informations plus explicites et à la structuration lors de la mise en mots de pratiques professionnelles.

Parallèlement, il doit enclencher un questionnement qui mène l'auteur du descriptif à un niveau de conscience et d'analyse supérieur de sa pratique professionnelle, ce qui devrait favoriser le changement dans cette pratique et le sens qu'on lui donne.

Nous percevons d'emblée un double enjeu : décrire et interpréter.

Cet outil a été conçu pour être utilisé par des chercheurs (et d'abord par nous-mêmes en vue de réaliser un répertoire) ; mais aussi par des formateurs et par des gestionnaires de programmes qui – dans toute formation de l'enseignement supérieur- souhaitent décrire et analyser les dispositifs qu'ils ont conçus et expérimentés ; son utilisation dans une perspective de régulation est également envisageable. Cet outil devrait également pouvoir être utilisé de façon pro-active, dès la conception de nouveaux dispositifs, en vue d'accroître les effets potentiels en termes de compétences et de transformations identitaires.

Après avoir établi les fondements théoriques et conceptuels sur lesquels s'appuie cet outil, nous décrirons sommairement le processus d'élaboration de l'outil. Nous présenterons ensuite l'outil « DIPROS » de description et d'analyse de dispositifs de formation constitué de différentes « fenêtres » permettant de porter un regard sur ceux-ci et nous focaliserons l'attention sur la grille d'analyse des caractéristiques professionnalisantes d'un dispositif (« fenêtre » P comme Professionnalisant). Nous nous attarderons sur son expérimentation (utilisation par des formateurs de Hautes Ecoles). Un glossaire définira les principaux concepts clés de cette « fenêtre » plus particulière de l'outil.

Nous présenterons ensuite le répertoire de dispositifs de formation qui a pu être constitué au cours de ces deux années de recherche ; les descriptions que vous pourrez lire dans la seconde partie de ce rapport ont été réalisées sur base de l'outil DIPRO.

Nous proposerons également une analyse transversale de l'ensemble des dispositifs qui constituent ce répertoire. Celle-ci nous permettra enfin de tirer quelques conclusions voire d'envisager quelques propositions pour le futur.

## **1. Fondements conceptuels et théoriques**

Nous vous renvoyons à la section 1 de cette première partie du rapport pour tout ce qui concerne les fondements conceptuels sur lesquels l'outil présenté ci-après s'appuie.

Nous pensons ici principalement aux concepts de « *développement professionnel* », plus particulièrement aux processus de « *développement de compétences* » et de « *construction des composantes de l'identité professionnelle* », sans oublier de rappeler que les travaux récents sur le développement professionnel élargissent la problématique : la construction de compétences professionnelles est indissociable de la construction d'une identité professionnelle. Celle-ci ne peut être considérée comme un effet secondaire éventuel ; l'enjeu pour les institutions de formation est de travailler à cette double construction, garantie de la qualité dans l'exercice futur de la profession et de son évolution.

## **2. Phases d'élaboration de l'outil**

Un dispositif professionnalisant peut donner lieu à de multiples textes, qu'ils soient de nature descriptive et/ou interprétative. La description vise à rendre compte de la façon la plus précise possible des caractéristiques d'un dispositif. L'analyse d'un dispositif vise à dégager ce qui, dans ce dispositif est susceptible de contribuer à la construction de compétences et à la transformation identitaire. Il s'agit donc d'identifier les conditions facilitantes et les freins, de repérer les effets positifs ou négatifs, prévus ou non, et de s'interroger sur les raisons de ceux-ci.

Les démarches de description de dispositifs et de pratiques de formation varient en fonction des buts poursuivis. Décrire pour que le lecteur se fabrique simplement une représentation fidèle d'un dispositif implique de considérer l'ensemble des facettes du dispositif dans son contexte. Décrire pour que le lecteur perçoive le caractère professionnalisant du dispositif implique de mettre l'accent sur certaines facettes du dispositif et de les interpréter. Décrire un dispositif en vue de l'ajuster et de l'améliorer nécessite un pas de plus, il faut alors rechercher le sens d'une pratique (Saussez et Paquay, 1994, 1995).

Pour aider les auteurs de dispositifs dans ce travail de description et d'analyse, nous avons élaboré progressivement un outil. Au départ, les co-chercheurs ont procédé à une description libre d'un dispositif dans lequel ils sont impliqués, c'est-à-dire sans utilisation d'un outil

spécifique. Puis, progressivement, ils se sont vus outillés pour effectuer une description plus explicite qui se complétera par la suite par une analyse de ce même dispositif, aidés en cela par l'outil, ce dernier a, par la même occasion, fait l'objet d'incessantes modifications, suite aux questions qu'il a suscitées, aux freins et avantages qui ont été perçus au fil de son utilisation.

L'outil proposé s'est donc élaboré au fil de son utilisation par les co-chercheurs et par les auteurs. Si nous devons caractériser l'ensemble de la démarche suivie pour construire cet outil, nous pouvons affirmer d'abord que l'approche est *interactive* : chaque partenaire a ainsi contribué de son point de vue à l'élaboration de cet outil. Mais elle est également *systémique* : cette collaboration entre chercheurs et professionnels a permis de comprendre les liens entre les dispositifs et le programme, le prescrit légal, le poids de certaines contraintes locales, etc. Si la visée de l'outil est certes *descriptive*, elle est surtout d'ordre *interprétatif* : il s'agit de recenser les « ingrédients » d'un dispositif qui le rendent plus ou moins professionnalisant.

Partis d'une première grille de description qui comportait des rubriques relativement classiques dégagées de travaux antérieurs (le contexte et le cadre de la pratique – son origine-, les objectifs et les enjeux, les acteurs impliqués directement et indirectement, les activités d'apprentissage mises en œuvre, les modalités temporelles, spatiales et de regroupement, les ressources humaines, matérielles et informatives, les modalités d'évaluation, etc.), il est très vite apparu qu'une telle approche simplement descriptive qui visait à obtenir une représentation fidèle de la réalité ne constituait pas l'essentiel pour notre recherche.

Pour mettre en lumière les caractéristiques professionnalisantes d'un dispositif, il importait de se focaliser, lors de la description, sur certaines facettes spécifiques. Par exemple, pour décrire les situations d'enseignement/apprentissage, les facettes suivantes nous semblent particulièrement importantes : Tâches et activités des apprenants – Ressources mobilisées – Productions attendues – Interactions suscitées avec les autres apprenants, les formateurs,... et avec l'environnement – Activités d'entraînement des acquis – Activités métacognitives suscitées – etc.

Mais encore faut-il cerner les caractéristiques de ces facettes dont nous faisons l'hypothèse qu'elles contribuent effectivement à la construction de compétences et de l'identité professionnelles.

### **3 Présentation de l'outil**

Nous allons à présent nous attacher à la structure et aux fondements de cet outil qui vise à mettre en lumière les caractéristiques des dispositifs de formation susceptibles de contribuer au développement de compétences professionnelles et de composantes identitaires professionnelles chez les étudiants des Hautes Ecoles.

Une des difficultés majeures est d'ajuster la description d'un dispositif en fonction des connaissances et attentes du lecteur. Il importe tout à la fois de fournir toutes les informations qui permettent au lecteur de comprendre l'essentiel d'un dispositif et de s'en faire une

représentation correcte ; mais en même temps, il ne s'agit pas de le noyer dans un fatras de détails dont il n'a que faire.

En nous questionnant sur les attentes d'un formateur qui lit un répertoire de dispositifs professionnalisants, nous avons pu en cerner quelques-unes assez complémentaires :

Prendre rapidement connaissance de dispositifs pour savoir si cela vaut la peine de l'approfondir ;

Aller jusque dans le détail des consignes et outils dans la perspective de transposer les démarches à ses propres pratiques ;

Comprendre ce qui, dans le dispositif en question, favorise vraiment la construction de compétences professionnelles et les transformations identitaires, car c'est cet aspect qu'il importe de transposer à sa pratique ;

Faire le lien avec les théories qui fondent ces pratiques et bien comprendre les concepts scientifiques sur lesquels elles s'appuient ;

Prendre connaissance de points de vue des acteurs impliqués, entre autres, de savoir quel est le vécu des étudiants et leur perception du dispositif ;

Situer ce dispositif professionnalisant dans son contexte : le programme d'études, l'établissement, le prescrit légal de manière à situer l'originalité du dispositif et de cerner certaines conditions de transposition d'un contexte à un autre.

Pour répondre à ces attentes hypothétiques, nous avons imaginé que les descriptions soient réalisées selon le canevas suivant :

- d'abord une description sommaire (une demi-page maximum) : le lecteur doit pouvoir y cerner l'essentiel. Il s'agit d'un résumé de présentation qui devrait être accrocheur ;
- ensuite, une description plus approfondie, découpées en six rubriques, correspondant aux six attentes hypothétiques citées précédemment.

Chacune de ces rubriques est identifiée par une lettre : l'ensemble des six lettres constitue l'anagramme « D-I-P-R-O-S » en référence à l'abréviation du projet de recherche centré sur les « DIspositifs PROfessionnalisants » :

- D comme *Description du dispositif* : une description de quelques pages
- I comme *Inventaire* : une description davantage détaillée (y compris les consignes, des outils) au service d'une transposition du dispositif
- P comme *Professionnalisant* : un questionnement autour « d'ingrédients » identifiés comme Professionnalisants
- R comme *Référent théorique* : une référence aux fondements théoriques (y compris un lexique)
- O comme *Observations* : un recueil de points de vue d'acteurs, des observations effectuées,...
- S comme *Système* : une vision systémique sur le dispositif.



D-I-P-R-O-S comme « <b>DI</b> spositifs <b>PRO</b> fessionnalisants » :		Attentes supposées d'un formateur qui lit un répertoire de dispositifs professionnalisants
→ <b>D</b> comme <i>Description</i> :	Une description de quelques pages (avec des renvois « <i>hypertexte</i> »)	→1. Prendre rapidement connaissance de chaque dispositif pour savoir si cela vaut la peine de l'approfondir.
→ <b>I</b> comme <i>Inventaire</i> :	Description davantage détaillée d'aspects spécifiques consignes, outils,...) au service d'une transposition du dispositif	→2. Aller jusque dans le détail des consignes, des outils, des modalités d'intervention dans la perspective de transposer la démarche à ses propres pratiques.
→ <b>P</b> comme <i>Professionnalisant</i> :	Explicitation des « ingrédients » professionnalisants	→3. Comprendre ce qui, dans ce dispositif, favorise vraiment la construction de compétences professionnelles et les transformations identitaires, car c'est cela qu'il importe de transposer à sa pratique.
→ <b>R</b> comme <i>Référent</i> théorique :	Explicitation de fondements théoriques (+ lexicque)	→4. Faire le pont avec les théories qui fondent ces pratiques et bien comprendre les concepts scientifiques utilisés.
→ <b>O</b> comme <i>Observations</i> :	Enoncé de points de vue d'acteurs, des observations...	→5. Prendre connaissance de points de vue des acteurs impliqués, entre autres, de savoir quel est le vécu des étudiants et leur perception du dispositif.
→ <b>S</b> comme <i>Système</i> :	Une vision systémique sur le dispositif : explicitation du contexte, du programme...	→6. Situer ce dispositif professionnalisant dans son contexte : le programme d'études, l'établissement, le prescrit légal de façon à situer l'originalité du dispositif et de cerner certaines conditions de transposition à un autre contexte.

Le lecteur trouvera ci-après l'outil dans sa version actuelle.

## FENETRE « D COMME DESCRIPTION DE DISPOSITIF »

### *Consignes pour une description*

Deux niveaux de description sont à réaliser :

- (1) d'abord un résumé de présentation d'une demi-page (une dizaine de lignes), qui veillera à condenser l'information autour d'éléments permettant au lecteur de percevoir, de situer globalement le cadre de formation (institution, partenaires impliqués,...), le public cible, la dénomination officielle du dispositif (telle que reprise au cursus de formation, dans la grille horaire), quelques mots concernant son contenu, les intentions poursuivies (compétence visée), son organisation (modalités pratiques) et l'évaluation.

Ces informations doivent rester succinctes, elles jouent un rôle « accrocheur » et participent donc au développement d'un certain intérêt chez le lecteur.

Elles offriront également au lecteur la possibilité d'exploiter des liens qui permettront une approche et une connaissance non linéaire du dispositif.

- (2) ensuite, une description de quelques pages qui visera à présenter de manière plus ou moins synthétique le dispositif mais également d'approfondir et d'analyser différents aspects, avec des références aux « fenêtres (D) - I – P – R – O – S » ; au cours de la rédaction, ciblant plus particulièrement l'un ou l'autre de ces aspects.

L'auteur pourra soit faire le choix d'exploiter les « fenêtres » l'une à la suite de l'autre dans une chronologie linéaire (D-I-P-R-O-S), soit d'en ouvrir plusieurs en même temps (I-P par exemple, menant ainsi inventaire descriptif et analyse de manière conjointe), soit de les exploiter simultanément – en intégration, suivant les nécessités et leur pertinence.

## FENETRE « I COMME INVENTAIRE »

*Repères pour décrire le fonctionnement du dispositif*

*Méthodologie mise en place au sein du dispositif :*

- Etapes de la démarche – Progression
- Outils – Supports d'apprentissage
- Prise en charge de l'animation (partenaires impliqués, leur statut, leur fonction,...)

*Situations d'apprentissage : présentation des*

- Tâches – Activités des apprenants (consignes)
- Ressources mobilisées
- Productions attendues
- Interactions suscitées avec les autres apprenants, les formateurs,... et avec l'environnement
- Connaissances (savoir et savoir-faire) structurées
- Perspective d'intégration et de transfert envisagée
- Entraînement des acquis
- Stratégies métacognitives

*Gestion du temps :*

- Identification des différents temps de formation
- Durée
- Fréquence
- Relations entre ces différents moments de formation (et avec d'autres moments en lien avec le dispositif)

*Gestion de l'espace :*

- Lieux investis dans le dispositif
- Alternance ou interactions entre différents lieux ou d'autres lieux
- Disposition de l'espace

*Ressources matérielles et financières particulières nécessaires pour mettre en place le dispositif*

*Type et forme d'évaluation des compétences chez l'étudiant :*

- Forme d'évaluation mise en place (autoévaluation, coévaluation, évaluation mutuelle,...)
- Outils
- Reconnaissance certificative et pondération au sein de la formation

FENETRE « P COMME PROFESSIONNALISANT »

*Dans le tableau qui suit, sont proposées, relativement à chaque dimension, des questions permettant de recueillir de l'information pour analyser le caractère professionnalisant d'un dispositif. Nombreuses, elles ne doivent pas être considérées comme constituant une checklist à utiliser dans son intégralité, mais davantage comme évoquant des indicateurs potentiel du caractère professionnalisant du dispositif*

Aspects – dimensions	Caractéristiques	Questions d'analyse à se poser (aide-mémoire) <sup>2</sup>	Quelques références
SITUATIONS	<p><b>Mettre l'apprenant dans des CONTEXTES D'ACTION SIGNIFIANTS</b></p> <p>et/ou</p> <p>Confronter l'apprenant - à des « <b>situations-problèmes</b> » - à des <b>situations « authentiques »</b> (c'est-à-dire similaires à des situations professionnelles)</p> <p>et/ou</p> <p>Mettre en <b>situations professionnelles</b> (stages, exercices, training de savoir-faire,...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quel est (quels sont) le ou les champ(s) de pratique au (x) quel(s) le formateur voulait confronter les étudiants par le biais du dispositif ?</li> <li>➤ Quelles démarches sont mises en place pour confronter les étudiants à des situations-problèmes déifiantes, sources d'hypothèses ou de questionnement ?</li> <li>➤ Quelles démarches sont mises en œuvre pour aider les étudiants à identifier les problèmes, à les reconnaître comme « problèmes » qui ont une portée professionnelle ?</li> <li>➤ Comment a-t-il procédé pour réaliser l'inventaire (en référence à son expérience ? à des lectures ? à des enquêtes ?)</li> <li>➤ Cf. ci-dessus ; mais les situations-problèmes sont directement liées aux situations vécues par un professionnel</li> <li>➤ En quoi la situation d'enseignement/apprentissage est-elle similaire à celle des milieux d'exercice du métier... en termes de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- situation problème, défis, cas, etc.</li> <li>- tâches à réaliser</li> <li>- matériel, supports à utiliser</li> <li>- types de démarches, procédures à appliquer</li> <li>- type de groupement (équipe, interaction)</li> </ul> </li> </ul>	<p>Compas (1) Faire face à des situations-problèmes</p> <p><i>Pédagogie de résolution de problèmes)</i></p> <p>AECA : « Apprentissage et enseignement contextualisés authentiques »</p>

<sup>2</sup> Insistons sur le fait que ces indicateurs sont donnés à titre d'exemples. Il pourrait y avoir d'autres indicateurs. De plus, ces indicateurs se recoupent les uns les autres : les catégories ne sont pas clairement disjointes

		<p>...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les situations sont-elles complexes, multidisciplinaires, multidimensionnelles ?</li> <li>➤ Quels types de confrontation à des cas diversifiés en relation avec un éventail de situations professionnelles sont provoqués ? De quelle manière ?</li> </ul>	
<b>ACTIVITES</b>	<p><b>Faire REALISER DES ACTIVITES (de production, de communication...)</b></p> <p><b>Et faire INTERAGIR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quelles activités significatives font les apprenants ? Quelles démarches de production, de réalisation de produits et de communication de ces produits ?</li> <li>➤ Quelles interactions sont suscitées (approche de la compétence collective) ?</li> <li>➤ En quoi les tâches à réaliser, les types d'interaction ont-ils des similitudes avec les tâches professionnelles ?</li> </ul>	<p>Compas : agir (3) et Interagir (4)</p> <p><i>(Leplat, Dubar...)</i></p> <p><i>(Pédagogie par projet ; Apprentissage coopératif...)</i></p>
<b>RESSOURCES en rapport avec la tâche</b>	<p><b>Faire EXPLOITER DES RESSOURCES VARIEES, y compris ses ressources personnelles</b></p> <p><b>Faire INTEGRER des acquis divers et les ressources plus anciennes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quelle est la garantie de présence des ressources internes (savoirs et savoir-faire indispensables) ?</li> <li>➤ Quel est l'accès aux ressources externes ?</li> <li>➤ Le matériel, les outils mis à disposition (les cas, les supports) sont-ils en lien avec les situations professionnelles ?</li> </ul>	<p>Compas : exploiter des ressources (2), structurer (7) et surtout intégrer (8)</p> <p><i>(« Une pédagogie de l'intégration »)</i></p>
<b>REFLEXION dans et sur l'action</b>	<p><b>Faire REFLECHIR de façon ANTICIPATRICE</b></p> <p><b>Faire REFLECHIR DANS L'ACTION</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Qu'est-ce qui aide l'étudiant à anticiper les effets de l'action réalisée ?</li> <li>➤ Qu'est-ce qui, dans les activités organisées, permet à l'étudiant d'anticiper les tâches (et les rôles) auxquels il sera confronté dans sa vie professionnelle ?</li> <li>➤ Quels éléments de dispositifs permettent d'engager la réflexion dans l'action ? Quand ? Où ? Comment ?</li> <li>➤ Y a-t-il des espaces-temps spécifiquement prévus pour</li> </ul>	<p>Emettre et tester des hypothèses</p> <p>Préparer le transfert</p> <p>Réfléchir, analyser</p>

		l'observation instrumentée de pratiques ?	
	<b>Faire REFLECHIR SUR L'ACTION :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quels dispositifs permettent d'engager la réflexion sur l'action ? Quand ? Où ? Comment ? (à préciser)</li> </ul>	(Perrenoud, 2001 ; Paquay & Sirota, 2002 ; Beckers, 2000)
<b>CONCEPTUALISATION</b>	<p><b>Et amener à CONCEPTUALISER</b></p> <p>(organiser des activités de formalisation des savoirs d'action et de leur communication)</p> <p><b>Faire THEORISER</b> (Sens des apports théoriques)</p> <p><b>Faire PREPARER LE TRANSFERT</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Qu'est-ce qui est mis en place pour permettre la verbalisation de savoirs tirés de la pratique (structuration et théorisation ?) Quand ? Où ? Comment ?</li> <li>➤ Y a-t-il des espaces-temps spécifiquement prévus pour la mise en mots d'éléments d'ordre <i>affectif</i> ou <i>cognitif</i> ? pour faire expliciter ses affects, ses émotions, ses ressentis intérieurs dans des situations professionnelles, les analyser, voire pour les conceptualiser</li> <li>➤ Comment les grilles de lecture théorique aident-elles à reconceptualiser les situations professionnelles ?</li> <li>➤ Dans quelle mesure une recherche systématique des implications pratiques des découvertes théoriques est-elle mise en place ?</li> <li>➤ Quelles activités de recontextualisation sont organisées ?</li> <li>➤ Les conditions d'exploitation et d'utilisation des acquis sont-elles anticipées ? Comment ?</li> </ul>	<p>Conceptualiser pour mieux transférer</p> <p>(Barbier : <i>Savoirs théoriques et savoirs d'action</i>)</p> <p>Blanchard-Laville et Fablet (1998, 1999)</p> <p>Préparer le transfert →Modèle AECA</p>
<b>EVALUATION</b>	<p><b>Susciter une autoévaluation régulatrice</b></p> <p><b>Organiser une co-définition des critères et des indicateurs</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quel type d'auto-évaluation et d'autorégulation est mis en œuvre ? (Il s'agit souvent d'une forme particulière de « réflexion dans ou sur la pratique » (cf. ci-dessus)</li> <li>➤ Quelles sont les activités qui permettent d'explicitier les critères relatifs aux démarches mises en œuvre par les étudiants pour effectuer la tâche et les critères relatifs au produit final ? Quand ? Où ? Comment ?</li> </ul>	<p>(Co)-évaluer</p> <p>Méta-cognitions</p>

	<p><b>Focaliser l'évaluation sur la construction de compétences</b></p> <p><b>CERTIFIER les compétences professionnelles (ou préparer cette certification)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quelle démarche permet à l'étudiant de prendre conscience de ses progrès, de ses difficultés dans la construction de compétences professionnelles ?</li> <li>➤ Dans quelle mesure cette prise de conscience participe-t-elle à la croissance de l'autonomie ?</li> <li>➤ Quelles démarches de portfolios, de dossiers progressifs, et autres... ?</li> <li>➤ Quelle démarche permet de privilégier la qualité du processus de formation par rapport au produit final ?</li> <li>➤ Comment l'évolution des compétences pratiques et des conceptualisations est-elle analysée ?</li> <li>➤ Dans quelle mesure l'évaluation est-elle centrée sur des compétences c'est-à-dire effectuée par des mises en situation (et non simplement sur des connaissances et des techniques) ?</li> <li>➤ Qu'est-ce qui fait que cette évaluation est centrée sur <i>l'utilisation</i> des savoirs et des savoir-faire en contexte ?</li> </ul>	<p>(Beckers, 2002) (Paquay &amp; coll, 2002)</p>
<p><b>MISE EN PROJET</b></p>	<p><b>REFLEXION</b> <b>Mise en projet professionnel</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Qu'est-ce qui, dans les activités organisées, permet à l'étudiant d'anticiper les tâches et les rôles auxquels il sera confronté dans sa vie professionnelle ? Quand ? Où ? Comment ?</li> <li>➤ Quels sont les types d'activités susceptibles de travailler les représentations que les étudiants se forgent à propos du public, des tâches, des rôles, des valeurs, des modèles de professionnalité ? Quand ? Où ? Comment ?</li> <li>➤ Comment favorise-t-on la rencontre avec des professionnels qui donnent du métier une image positive et qui facilitent l'identification ?</li> </ul>	<p>Construction identitaire d'un professionnel réflexif (Barbier, Dubar, Blin...)</p>

<p><b>MOTIVATION</b> — Engagement</p>	<p><b>Travailler sur soi</b></p> <p>Maximiser les chances d'un engagement personnel dans la démarche</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Qu'est-ce qui est fait pour que l'étudiant explicite son propre projet professionnel ?</li> <li>➤ (Dans les métiers de l'humain) Qu'est-ce qui favorise la prise de conscience de son propre fonctionnement en situation professionnelle ?</li> <li>➤ Qu'est-ce qui est fait pour donner du <b>sens</b> à l'activité ?</li> <li>➤ Qu'est-ce qui est fait pour augmenter chez l'étudiant le sentiment de contrôlabilité par rapport à la tâche à effectuer ? (sentiment de pouvoir sur la situation)</li> <li>➤ Que fait-on pour que les étudiants aient d'eux-mêmes une image positive (qu'ils aient un sentiment de compétence) ?</li> <li>➤ Que fait-on pour encourager la prise d'autonomie des étudiants ?</li> <li>➤ Que fait-on pour susciter l'engagement responsable des étudiants ?</li> </ul>	<p>Tardif, Viau...</p>
<p><i>Du point de vue du formateur...</i></p>	<p><b>Accompagner l'étudiant</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quels éléments de la situation favorisent l'implication cognitive et affective chez l'étudiant ?</li> <li>➤ Quelle(s) forme(s) d'accompagnement des étudiants est (sont) envisagée(s) ? (individualisé, collectif,...)</li> <li>➤ Quelles pistes de différenciation sont envisagées au sein du dispositif au cas où les contraintes et les difficultés sont trop importantes ?</li> <li>➤ Quel type de formation, chez les formateurs, est nécessaire pour la mise en place d'un accompagnement réflexif ou d'un soutien de l'étudiant ? Quelles compétences attendre de ces formateurs ?</li> </ul>	<p>Compas : Accompagner chaque apprenant (11) (Beckers, 2000)</p>



### Fenêtre « R comme REFERENTS »

Il semble utile d'accompagner la description et l'analyse d'un dispositif de formation d'informations concernant les fondements théoriques sur lesquels il s'appuie et disponibles dans la littérature scientifique, notamment sur le développement professionnel, les compétences, les transformations identitaires,... en général mais également sur le travail dans un métier particulier auquel le dispositif de formation prépare...

Ces fondements théoriques, définitions de concepts « clés » peuvent être repris au sein d'un lexique. Une bibliographie devrait permettre également au lecteur d'approfondir ceux-ci s'il le juge utile pour la bonne compréhension du dispositif et sa formation personnelle.

Le fait d'isoler ceux-ci dans une section particulière de l'écrit doit permettre à l'auteur de la description une écriture plus synthétique.

### Fenêtre « O comme OBSERVATIONS »

Une place peut être réservée au sein de la description du dispositif pour des témoignages, des points de vue informels, des résultats d'enquêtes, des évaluations,...

Il semble notamment intéressant de faire part des observations ou avis qui auraient pu être formulés par les différents partenaires impliqués directement (professeurs, étudiants, maîtres de stage,...) ou indirectement (collègues, direction, inspection,...) par le dispositif.

Le point de vue du concepteur du dispositif à propos des difficultés perçues, des facteurs facilitants,... peut également se révéler précieux pour que le lecteur parvienne à comprendre pleinement le dispositif et à le transposer, s'il le souhaite.

### Fenêtre « S comme SYSTEME »

Questions pour une approche systémique

L'approche systémique ici suscitée pour la description d'un dispositif de formation se justifie par le fait de sa complémentarité avec l'autre type d'approche – analytique – proposée dans la « fenêtre » P comme professionnalisant.

Cette approche doit permettre d'aborder chaque dispositif de formation dans sa complexité c'est-à-dire l'état auquel est parvenu ce dispositif en évolution, en présentant sa richesse, sa diversité et sa profondeur. Il s'agit de regarder le dispositif en le replaçant dans un cadre plus large, de le considérer dans son environnement avec toutes les interactions qui le composent pour mieux le comprendre et en évaluer la pertinence à la lumière du projet des personnes qui l'ont imaginé et exécuté.

L'approche systémique veillera donc à se concentrer sur les interactions – plus particulièrement celles qui se révèlent non linéaires et fortes - entre les différents éléments du dispositif ; ainsi que sur leurs effets. En cas de modification, cette approche systémique doit

permettre d'identifier les groupes de variables qui interagissent simultanément. De ce fait, elle participera par la suite, à la prise de décision et à l'action.

L'approche systémique consistera à faire de la situation de départ – décrire et analyser un dispositif - une opportunité de progrès (« apprentissage venant chemin faisant »). Elle permettra la progression de la réflexion, l'expérimentation et la création de nouvelles solutions qui seront trouvées au cœur même de la situation qu'on apprend à regarder autrement.

Quelques questions à se poser dans le cadre de ce type d'approche :

- Quelle est la contribution de chaque élément identifié au sein du dispositif concerné ?
- Quels réseaux internes et externes permettent les logiques de coopération et d'entraide dans le dispositif, facilitent les réactions, les interactions et les rétroactions face aux fluctuations issues de l'environnement du dispositif ?
- Quels sont les points d'amplification, d'influence conjointe identifiables entre les éléments du dispositif, dans leurs interactions mutuelles ?
- En quoi les projets individuels – des différents partenaires impliqués – rencontrent-ils ceux poursuivis par le projet du dispositif lui-même ?
- Quelle place est accordée aux partenaires impliqués en matière de liberté, de souplesse, de variété,... dans quelle mesure le dispositif se donne-t-il le temps d'être vécu, de vivre ?
- Quelle place est laissée aux questions et réponses, aux suggestions au service d'une formation, autoformation et interformation ? Comment la structure du dispositif et ses partenaires contribuent-ils à celles-ci ?
- De même, à propos de l'évaluation (auto-, hétéro-, co-évaluation) ?
- ...

A noter que les réponses à ces différentes questions peuvent se traduire et s'exprimer autant en schéma qu'en texte.

Elles peuvent apparaître dans une section propre ou intégrées dans les autres sections de l'écrit.

#### **4. Expérimentation de l'outil**

L'outil a été expérimenté essentiellement de deux façons différentes. Dans un premier temps, il a guidé les co-chercheurs dans leur travail de description et d'interprétation d'un dispositif réputé professionnalisant qu'ils ont contribué à concevoir et à mettre en place. Dans un second temps, il a servi en quelque sorte de guide d'entretien aux chercheurs (et co-chercheurs) lorsqu'il s'est agi d'interroger des formateurs sur un dispositif dans lequel ils sont impliqués. Par la suite, les chercheurs (et co-chercheurs) ont recouru à l'outil pour élaborer le texte relatif à ce dispositif. Dans le premier cas, il s'agit clairement d'un outil d'autoanalyse, dans le second, il s'agit d'un outil d'hétéroanalyse. Il va de soi que le statut des textes ainsi produits diffère radicalement en fonction du positionnement énonciatif de l'auteur.

De l'avis même des personnes qui se sont servies de l'outil, celui-ci s'avère opératoire pour décrire et interpréter un dispositif professionnalisant. Toutefois, il est indispensable de maîtriser de façon minimale les fondements conceptuels qui le sous-tendent. Ces fondements sont essentiellement hérités du discours pédagogique, qu'il s'agisse de la réflexion dans l'action, du développement des compétences, de la construction identitaire... En définitive, si l'outil proposé permet une analyse fine du degré de professionnalisation d'un dispositif, son utilisation par un formateur peu au fait des théories pédagogiques, s'est révélée problématique, raison pour laquelle nous proposons ci-dessous un glossaire reprenant quelques-uns des concepts en question.

Par ailleurs, nous tenons à insister sur le fait que le formateur doit s'approprier le plus possible l'outil et non le percevoir comme un canevas rigide et intangible. En fonction du dispositif (ses aspects contextuels, ses objectifs...) et en fonction de l'utilisateur (ses intentions, son statut énonciatif...), le recours à l'outil peut – et doit – prendre des formes variées.

Ajoutons une autre utilisation, non prévue, de l'outil. Certains formateurs s'en servent désormais de façon proactive, c'est-à-dire que pour concevoir un dispositif professionnalisant, ils se réfèrent à la liste d'ingrédients que nous jugeons susceptibles de développer conjointement des compétences et des composantes identitaires professionnelles. Des exemples sont fournis dans l'article de 2003 (Paquay, Beckers & coll.)

## **5. De la nécessité d'un glossaire**

L'utilisation de l'outil « DIPRO (S) » s'est parfois révélée complexe du fait qu'il intègre un certain nombre de concepts du domaine de la psychopédagogie et exige de la part de l'utilisateur une maîtrise de ceux-ci.

De plus, il est apparu aussi parfois quelques écarts dans les représentations (conceptions) véhiculées entre différents utilisateurs. Nous avons donc pensé qu'il serait judicieux de proposer un glossaire reprenant quelques concepts incontournables pour que l'outil puisse être utilisé de manière plus fiable.

Les termes repris pour ce glossaire sont volontairement en lien direct avec la fenêtre « P comme Professionnalisant », étant donné que la recherche s'est spécialement penchée sur la question : « quelles conditions mettre en place dans un dispositif de formation pour qu'il favorise le développement de compétences et d'une identité professionnelles.

### **5.1 Contextes d'action signifiants**

Nous entendons ici par contextes d'action signifiants toute situation qui mobilise les apprenants, les incite à entamer un travail (s'engager) et qui donne du sens à ce qu'ils apprennent.

Le caractère significatif peut apparaître à différents niveaux ; il peut provenir du fait que :

- la situation interpelle les apprenants dans ce qu'il vit, touche ses intérêts du moment
- la situation est perçue par les apprenants comme un défi à sa portée ; en d'autres termes, la situation permet de mettre en valeur ce qu'ils connaissent déjà (mobilisation des acquis)

antérieurs) et d'avoir des retombées cognitives, affectives et sociales que les apprenants perçoivent en y étant confrontés

- la situation est reconnue par les apprenants comme directement utile, c'est-à-dire que les connaissances nouvelles (compétences) qu'elle met en jeu sont perçues puis réellement identifiées comme des ressources, des outils pour l'avenir.

Le degré d'authenticité des contextes, des situations-problèmes, des tâches qui sont proposées aux apprenants participe à la signifiante (au sens) que ceux-ci accordent aux apprentissages qui leur sont proposés.

La perception du sens contribue à la motivation chez les apprenants, elle influence son engagement, sa participation et sa persévérance dans l'apprentissage.

A noter que le fait d'imbriquer les apprentissages dans des contextes signifiants (de contextualiser) ne suffit pas, il faut également multiplier les clés d'accès aux informations par la structuration de réseaux de concepts appropriés (rôle joué par les activités de conceptualisation, dites de décontextualisation)

Il est important de soumettre plusieurs fois les apprenants à un même type de tâches intégratrices en lien avec la (les) compétence(s) ciblée(s) et à un même contenu disciplinaire, dans un souci d'installer un apprentissage graduel, par paliers visant au-delà d'un apprentissage « en surface »

### ***5.2 Activités de production***

Ensemble d'activités diversifiées (réalisation d'un projet, résolution d'un problème, communication orale ou écrite, tâches spécifiques,...), demandées aux apprenants, caractérisées par le fait qu'elles :

- se présentent comme globales, complexes et contextualisées
- sont sources de conflit cognitif
- mobilisent des connaissances antérieures mais également permettent la réorganisation de celles-ci en fonction de la nouvelle situation qui leur est présentée
- suscitent des interactions entre les apprenants
- sont intégratrices (plusieurs disciplines ou domaines étant sollicités)
- font intervenir un ensemble d'opérations telles que l'analyse (repérer, distinguer,...), la synthèse (nommer, faire des liens, structurer, définir,...) et l'évaluation (juger, ajuster,...)

Les compétences s'inscrivant dans l'action, le choix des activités prescrites aux apprenants contribuera étroitement au développement de ces compétences.

### ***5.3 Interactions, activités de communication***

Il s'agit de temps de dialogue, de confrontation de point de vue, de partage de conceptions,... ceux-ci stimulant l'activité cognitive des apprenants, provoquant une activité intellectuelle de haut niveau (analyser, résoudre des problèmes, faire des inférences inductives et déductives, formuler des hypothèses,...).

Ces interactions aident les apprenants à se décentrer de leur propre point de vue et participent également à la motivation.

Les interactions consistent en des activités de communication.

Nous nous inscrivons ici dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage.

#### **5.4 Conceptualisation (abstraction)**

Processus majeur qui sous-tend la construction des connaissances ; deux types d'abstraction peuvent être distingués : simple, dérivée de l'objet et réfléchissante, dérivée des actions des apprenants sur l'objet (J.Piaget)

Activité permettant aux apprenants d'acquérir la maîtrise des opérations formelles et d'améliorer leurs capacités à raisonner.

Cette activité se caractérise par deux stratégies :

- la généralisation  
elle met l'accent sur les similitudes ; c'est le fait de reconnaître dans des situations différentes les caractéristiques essentielles qui commandent des opérations identiques
- la discrimination  
elle met l'accent sur les différences ; c'est le fait de reconnaître dans des situations différentes les caractéristiques essentielles qui diffèrent et donc qui commandent des opérations distinctes

Activité de traitement de l'information permettant à la connaissance d'être intériorisée par les apprenants ; elle participe à la transformation des modèles spontanés, des représentations véhiculées par les apprenants.

A noter que ces stratégies favorisent le transfert des apprentissages.

Activité de pensées par lesquelles les apprenants transforment leurs représentations et construisent des significations (celles-ci, une fois posées, pourront être défendues et offertes à leur tour aux autres apprenants lors des activités de communication)

Les activités de réflexion dans et sur l'action participent étroitement à la conceptualisation.

#### **5.5 Transfert**

Processus conscient, délibéré et contrôlé, qui se vit dès le début de l'apprentissage et tout au long de sa construction, qui se définit par la capacité des apprenants à abstraire un objet de connaissance d'un contexte donné, à le généraliser et à faire l'hypothèse de son utilité possible dans un autre contexte.

Toute activité, au cours de l'apprentissage, qui favorise la perception par les apprenants des connaissances (compétences) construites comme des ressources au service de l'action, la conscience de l'utilité du savoir au moment où il le découvre et des contextes dans lesquels il servira contribue au transfert.

A noter que les activités métacognitives y contribuent grandement.

#### **5.6 Evaluation (de compétences)**

Activité permettant de vérifier les effets d'un apprentissage.

La conception de l'évaluation, sa fonction, ses mécanismes et ses enjeux sont intimement liés à la conception même de l'apprentissage ; il est difficile de dissocier l'un de l'autre.

Dans une perspective constructiviste, l'évaluation formative est une composante incontournable. Elle nécessite la mise en place de cinq stratégies :

- donner à l'évaluation formative sa véritable fonction de régulation de l'apprentissage ;
- redonner à l'erreur son statut formatif ;
- enchâsser l'évaluation dans les activités d'apprentissage ;
- intégrer de façon systématique la pratique de l'autoévaluation ;
- pratiquer une évaluation authentique, c'est-à-dire nécessitant chez les apprenants la mobilisation de savoir et savoir-faire en contextes.

### **5.7 Motivation**

Fait que les apprenants vont s'engager, participer et persévérer dans les activités d'apprentissage qui leur sont proposées.

La motivation va dépendre notamment des perceptions que les apprenants vont avoir à propos de l'utilité des activités demandées, du niveau d'exigence (activités à leur portée, selon leurs potentialités) et du sentiment de contrôlabilité (premier responsable de sa réussite).

### **5.8 Accompagnement : médiation – compagnonnage cognitif**

Activité aidant les apprenants à rendre explicite, à se questionner, à entrer en interaction avec l'objet d'apprentissage et avec leurs pairs.

Activité favorisant le dépassement du niveau des découvertes spontanées et guidant vers la prise de conscience par les apprenants de ce qu'ils apprennent et de la manière dont ils apprennent.

Activité permettant de :

- articuler connaissances, raisonnement et processus de résolution lors de la réalisation des tâches, des activités
- faire des abstractions, discriminer des connaissances ayant une valeur plus générique et donc applicables à plusieurs contextes possibles (généralisables).

## **6. Présentation du répertoire**

Le répertoire constitué tout au long de ces deux années de recherche se compose d'une vingtaine de descriptions de dispositifs sélectionnés pour l'un ou l'autre aspect retenu comme professionnalisants, suivant l'outil DIPRO (S).

Nous nous sommes interrogés sur les modalités d'enrichissement (de diversification) pour la constitution du répertoire ; deux paramètres nous ont finalement paru pertinents : la profession visée par la formation et l'objectif principal du dispositif.

Ainsi, celui-ci a-t-il pour ambition de faire acquérir des ressources (de type déclaratif ou procédural) ou de faire mobiliser des compétences en situation complexe, qu'elles émanent de l'institution de formation ou de la réalité professionnelle ? Nous avons traduit le croisement de ces deux dimensions au travers du tableau ci-joint. Ce tableau s'est avéré très opératoire : il nous a permis d'identifier au fur et à mesure les champs que nous couvriions dans le cadre d'une profession et par conséquent de compléter ceux qui nous restaient à explorer.

Bien sûr cette classification comme toute classification, garde un caractère réducteur et artificiel : notre intention est ici de souligner la visée dominante du dispositif et, par ailleurs, nous reconnaissons que certains dispositifs se laissent difficilement cataloguer dans une seule et même rubrique.

Nous avons décidé d'envisager un même cours, en l'occurrence, celui de philosophie, tel qu'il peut se décliner dans diverses formations que nous étudions particulièrement. Au terme de nos investigations, nous pouvons ainsi procéder à une analyse transversale plus

particulièrement des dispositifs en lien avec ce cours mais également à travers l'ensemble des dispositifs repris au répertoire. Cette analyse vous est proposée ci-après.

**Visée prioritaire des dispositifs analysés :**

	ACQUISITION DE RESSOURCES DE TYPE...		MOBILISATION DE RESSOURCES EN SITUATION COMPLEXE	
	déclaratif	procédural	créée par l'institution	dans ou provenant du terrain professionnel
Enseignants	1. Philosophie	2.. Education aux médias 3. AFP 1 <sup>re</sup> année	3. AFP 1 <sup>re</sup> année 4. Dossier de l'enseignant 5. Identité des enseignants	3. AFP 1 <sup>re</sup> année 4. Dossier de l'enseignant 5. Identité des enseignants
Educateurs				6. Groupes d'analyse de pratiques
Logopèdes	7. Méthodologie des tests			8. Séminaire d'accompagnement de stages (obs)
Infirmières	9. Philosophie	10. Laboratoire technique 11. Démarches en soins infirmiers	11. Démarches en soins infirmiers 12. Carnet d'apprentissage	12. Carnet d'apprentissage 13. Groupes de parole
Diététiciens	14. Législation			
Assistants sociaux	15. Philosophie 16. Sociologie 17. Méthodo de la recherche 1		17. Méthodo de la recherche 2	18. Supervision 19. Méthodologie du travail social individuel 20. Méthodologie du travail social de groupe

Attention ! le classement dans une des quatre colonnes est basé sur les visées dominantes du dispositif (Voir volume 2)



## **7.Avis d'utilisateurs**

L'outil Dipro : qu'en pensent ses utilisateurs ?

Il nous a semblé pertinent de prendre en compte l'avis des co-chercheurs sur l'outil Dipro. Ce sont eux en effet qui, les premiers, ont dû s'approprier l'outil, au fil de ses remaniements successifs. Quatre questions leur ont été posées :

- Quels sont selon vous les atouts de l'outil Dipro ?
- D'après vous, quelles sont les limites de l'outil ?
- Quels aménagements proposeriez-vous ?
- Quel est votre avis sur l'utilisation de l'outil en dehors de la recherche ?

Ces interrogations serviront de fil conducteur à notre propos.

### ***7.1 Quels sont, selon vous, les atouts de l'outil DiPro ?***

Selon Anny Closset, l'outil repose sur un cadre théorique solide, récent et transférable dans la réalité. L'outil lui paraît être en lien direct avec la réflexion sur le développement des compétences et de l'identité, elle perçoit dès lors « une unité dans la réflexion ». Il lui semble que l'outil est applicable pour les différents métiers de l'humain et qu'il comporte une dimension multidisciplinaire. Elle souligne la présentation sous forme de colonnes, qui lui semble très pertinente. Elle ajoute enfin que, selon elle, l'outil n'est pas redondant par rapport aux outils existants.

Eric Theunssens insiste quant à lui sur les exploitations possibles de l'outil : celui-ci permet l'analyse et la création d'un dispositif, d'un cours, d'une partie de cours, d'un séminaire, d'un atelier en relation directe avec la future profession des étudiants. Jean Foucart estime également que le dispositif est très intéressant.

Enfin, Dominique Lemenu considère qu'il s'agit là d'un bon outil de questionnement sur sa propre pratique, celui-ci permettant d'aider à réaliser ce qui a été mis en place et ce qui pourrait être amélioré. Elle ajoute : « pour autant qu'on comprenne les questions ». Selon elle, les dispositifs décrits peuvent donner des idées concrètes à transférer dans sa pratique. Parfois, seuls quelques ingrédients (manière d'évaluer, de rédiger les consignes) peuvent servir d'exemple, de ressource pour modifier ses pratiques. Ce qui peut multiplier les transferts, précise-t-elle. Elle pense qu'il est en effet possible de s'approprier des parties de différents dispositifs pour en créer un autre, original. La composante « construction de l'identité professionnelle » constitue d'après elle un plus par rapport à une approche centrée exclusivement sur les compétences. Elle dit avoir pris conscience de l'importance de cette facette de la formation à la faveur de la présente recherche. Toutefois, elle nuance son propos en ajoutant qu'elle reste sceptique sur la possibilité de construire cette identité sur trois ans. Elle pense que les formateurs peuvent tout au plus la faire évoluer mais elle s'interroge pour savoir si c'est dans le bon sens... Elle conclut son propos en insistant sur le fait que les

interviews mettent les formateurs en questionnement et leur permettent de faire état de ce qu'ils « font de bien », c'est selon elle très valorisant.

### ***7.2 D'après vous, quelles sont les limites de l'outil ?***

D'emblée, Jean Foucart s'avoue perplexe quant à la redondance qu'il perçoit entre la rubrique portant sur le contexte et le système d'enseignement. Eric Theunssens estime quant à lui que pour utiliser l'outil, il est nécessaire de posséder des fondements théoriques que les enseignants ne maîtrisent pas. Anny Closset déplore l'importance du jargon pédagogique ainsi que la longueur du questionnaire. Les questions lui paraissent intéressantes mais elle redoute que leur nombre ne décourage les utilisateurs potentiels. Elle pense que des non-initiés devraient l'utiliser et regrettent qu'il n'y ait pas eu davantage d'expérimentations, l'outil ne reposant selon elle que sur des hypothèses. Elle suggère que soit mis en place un accompagnement spécifique pour les non-initiés. Certains éléments lui paraissent redondants.

Dominique Lemenu considère que la typologie des professionnalités (instruit, réflexif, acteur social) est plus adaptée aux enseignants qu'aux autres professionnels. Elle suggère néanmoins de changer les termes mais sans pouvoir émettre de proposition dans ce sens. Elle s'avoue sceptique sur la possibilité réelle de faire utiliser cet outil par quelqu'un qui n'est pas convaincu d'emblée de l'opportunité des pratiques réflexives et constructivistes. Elle se demande même si l'outil, tel qu'il se présente actuellement, ne peut pas être contre-productif par son vocabulaire rébarbatif et le caractère redondant de certaines questions. Des notions comme « réflexion avant, dans et sur l'action » lui paraissent particulièrement hermétiques. Bref, elle va jusqu'à affirmer que comme il faut de bonnes bases en pédagogie pour comprendre l'outil, il risque de ne s'adresser qu'à ceux qui en ont le moins besoin ! Elle précise en revanche qu'il est possible de se borner à transférer les pratiques inventoriées dans le répertoire sans utiliser la grille de lecture. Enfin, elle souligne que les dispositifs sont très contextualisés, ce qui permet de saisir en profondeur le contenu mais ce qui risque d'arrêter le lecteur « moyen » dans les premières pages car il se dira que le dispositif est trop éloigné de son contexte (public différent, tailles des groupes différentes...).

### ***7.3 Quels aménagements proposeriez-vous ?***

Sur la question des aménagements à apporter, Anny Closset estime qu'il faut penser concrètement aux conditions d'utilisation : comment un non-initié pourrait-il s'en servir ? Qu'est-ce qui pourrait faciliter l'application la plus efficace possible ? Pour la bibliographie, qu'elle trouve très complète, elle craint que les formateurs ne s'y perdent et ne puissent aller à l'essentiel. Elle suggère donc de mettre en évidence les références les plus conseillées. Afin de faciliter l'utilisation de l'outil, elle pense qu'il serait pertinent d'imaginer un manuel d'accompagnement, comportant des mises en garde, des consignes d'utilisation. Un document plus structuré que le texte précédent serait peut-être plus efficace, un texte qui comporterait des tirets serait plus « visuel » ou plus attractif. Elle se demande si un anagramme pourrait être créé, un anagramme qui reprendrait les différents critères pris en compte. La mémorisation des critères s'en verrait facilitée selon elle. Elle ajoute que l'outil pourrait être expérimenté auprès d'enseignants peu chevronnés, outil accompagné d'un outil d'évaluation

permettant à chaque utilisateur d'exprimer les difficultés rencontrées ou de proposer des aménagements. Anny Closset déplore l'absence de suite donnée à la recherche, suite qui permettrait de consolider l'outil dans sa construction et de réajuster l'outil existant. La formatrice propose que l'outil guide l'accompagnement des enseignants novices, via le Capaes notamment. Elle souhaiterait enfin que le répertoire puisse continuer à être enrichi de nouveaux textes.

Eric Theunssens avance une proposition d'un tout autre ordre : il s'agirait d'effectuer une étude longitudinale auprès des étudiants qui ont bénéficié des dispositifs professionnalisants et donc de pouvoir apporter des aménagements aux dispositifs. Pour sa part, le formateur estime que la création de l'outil est trop récente pour disposer du recul nécessaire. Jean Foucart souhaite quant à lui que la confusion entre le contexte et le système soit gommée.

Une traduction de la grille existante est préconisée par Dominique Lemenu. Cela permettrait selon elle d'élargir le champ des personnes susceptibles de l'utiliser. Dans le prolongement de cette proposition, elle se demande même si cette traduction ne pourrait pas ou ne devrait pas être spécifique au type de formation, de façon à la rendre encore plus directement compréhensible par l'utilisateur. Elle souhaite s'atteler à cette tâche pour la rentrée. Elle pense garder la grille d'origine dans une colonne et mettre en regard la « traduction », de façon à ce que le puriste puisse retourner à la formule originale et valider ou invalider la traduction. Un exemple concret est fourni par elle : « quelle est la garantie de présence des ressources internes (savoirs et savoir-faire) indispensables ? » pourrait être traduit par : « comment s'assure-t-on que les prérequis, préacquis sont présents ? » Elle termine en disant qu'une aide pourrait être donnée aux enseignants qui souhaitent s'inspirer des dispositifs décrits. Cette aide pourrait porter sur une adaptation, un transfert, de ces dispositifs à leur domaine d'activités.

#### ***7.4 Quel est votre avis sur l'utilisation de l'outil en dehors de la recherche ?***

Jean Foucart a proposé à des collègues d'utiliser la grille et il semble que ces formateurs se soient approprié l'outil sans aucune difficulté. Il souligne même que la terminologie utilisée est tout à fait transparente pour eux. En ce qui le concerne, Eric Theunssens considère que tous les enseignants ne possèdent pas une idée précise de la future profession des étudiants auxquels ils donnent cours. Il pense donc qu'une ou deux journées pédagogiques seraient indispensables afin de travailler ces dimensions et de faire percevoir aux participants les avantages d'un tel outil.

Une pratique tout à fait originale se mettra en place à l'ISEI dès la rentrée prochaine : dans le cadre de la coordination pédagogique, des heures seront attribuées à Dominique Lemenu afin qu'elle accompagne les infirmières professeurs qui le souhaitent, dans l'actualisation de leurs méthodes. Dans ce cadre, deux réunions sont prévues : une pour tous les profs qui enseignent ou évaluent les calculs de dose. Le but est de mettre à plat les pratiques et de les harmoniser. La grille pourrait aider à définir des axes de conduite (mise en situation, contexte d'action signifiant, réflexion sur l'action, autoévaluation). La deuxième réunion concerne tous les formateurs de troisième année qui prennent en charge des séminaires (psychologie appliquée, intégration professionnelle, éthique). Là aussi, il s'agit plus d'assurer une complémentarité

plutôt qu'une redondance ou, pire, une antinomie possible dans les pratiques ou les exigences au niveau des critères d'évaluation par exemple. Elle souligne que le dispositif sur les écrits réflexifs pourrait donner des idées. Enfin, le temps restant pourrait être consacré à l'accompagnement dans leur cours des IP qui en font la demande. Une fois la grille traduite, Dominique Lemenu compte la mettre à disposition des IP et les encourager à prendre connaissance du répertoire. Elle termine en précisant qu'avec une autre coordinatrice, elle aura la responsabilité de l'accompagnement des profs qui présentent le Capaes. Il est probable que là aussi, la grille et le cadre conceptuel qui l'accompagnent, constitueront des outils précieux.

## **8. Analyse transversale des dispositifs repris au répertoire**

### ***Introduction***

Le répertoire tel qu'il figure en partie 2 de ce rapport compte vingt dispositifs, six relevant du domaine éducatif (enseignants et éducateurs), neuf du domaine paramédical (logopèdes, infirmières, diététiciens) et cinq du domaine social (assistants sociaux). Il nous a paru intéressant d'appréhender l'ensemble des textes ainsi recueillis afin de les faire dialoguer entre eux. Sous l'apparente diversité qui semble caractériser les dispositifs, tant du point de vue contextuel que méthodologique, des points de convergence peuvent-ils être mis au jour ? Comment se décline la professionnalisation dans des institutions de formation différentes, s'adressant à des publics différents ? Comment se construisent les compétences et les composantes identitaires professionnelles dans les formations que nous avons ciblées ? Les textes que nous avons conçus durant ces deux années de recherche sont-ils porteurs de contradictions, de visions divergentes quant à la professionnalisation ou témoignent-ils de préoccupations, de démarches, de constats somme toute similaires ?

Pour répondre à ces questions, nous avons procédé à la relecture exhaustive des textes dans leur version finale, ces textes ayant été examinés sous différents angles. Ainsi, plusieurs problématiques ont retenu notre attention, qu'il s'agisse d'aspects purement contextuels (particularités des étudiants et des formateurs, ampleur et historique du dispositif) ou d'éléments jugés professionnalisants. Dans cette seconde perspective, nous ferons d'abord état des dispositifs qui semblent accorder une place explicite au développement des composantes identitaires. Si tous les dispositifs qui sont relatés dans le répertoire contribuent à la construction d'une identité professionnelle forte et positive, certains paraissent s'y attacher davantage que d'autres. Nous serons dans un second temps attentifs aux activités de production et de verbalisation qui sont exigées des étudiants. Par ailleurs, si certains dispositifs semblent placer réellement les étudiants dans des contextes d'action signifiants, d'autres « ne font que » prendre en compte ces contextes, la distance avec la réalité professionnelle semblant plus grande. Les interactions qui se nouent entre les étudiants, les ressources qui leur sont offertes ou les démarches de conceptualisation qu'ils sont amenés à élaborer, autant de dimensions qui retiendront notre attention. L'évaluation des compétences constitue en outre un paramètre particulièrement riche, nous nous y attarderons largement. Enfin, nous terminerons notre analyse par l'évocation des cours magistraux tels qu'ils sont insérés dans les dispositifs professionnalisants que nous avons recensés.

### ***8.1 Les étudiants en voie de professionnalisation***

D'évidence, la *taille des groupes* auxquels s'adressent les dispositifs diffère sensiblement. Si certains cours réunissent six étudiants, pour les GAP ou les ateliers d'écriture, la plupart sont destinés à des groupes assez importants, allant de septante à cent étudiants, chez les assistants sociaux, les logopèdes ou les infirmières. Un préjugé fréquemment répandu associe dispositif

professionnalisant et groupe-classe réduit. L'examen des dispositifs inclus dans le répertoire<sup>3</sup> tend à démontrer que des démarches professionnalisantes peuvent s'accommoder, moyennant quelques ajustements, d'un auditoire parfois fort important. Nous étudierons ci-après le type d'interactions qui peuvent se mettre en place dans ces classes particulièrement peuplées.

Notre recherche porte sur la *formation initiale des étudiants*. Un public semble néanmoins se singulariser par rapport aux autres, il s'agit des étudiants en logopédie. En effet, cette population se caractérise par le fait que la majorité des étudiants sont de sexe féminin, de nationalité française mais surtout, beaucoup sont titulaires d'un diplôme antérieur d'un niveau bac plus trois. Leur formation dans la Haute Ecole s'inscrit donc dans une visée quelque peu différente, elle pourrait s'assimiler à une forme de perfectionnement, caractéristique qui ne semble pas se retrouver dans les autres populations envisagées, clairement inscrites dans ce que d'aucuns appellent une « pré-professionnalisation en milieu institutionnel ».

## 8.2 Les metteurs en scène de la professionnalisation

Un premier fait saute aux yeux : la majorité des dispositifs étudiés sont le fruit d'une *collaboration* intense entre deux ou plusieurs collaborateurs. Seuls cinq cours<sup>4</sup> sont pris en charge par un seul formateur. Certaines collaborations prennent un tour un peu particulier. Ainsi, les ateliers consacrés à l'écriture réflexive chez les enseignants ont été conçus dans le cadre du partenariat mis en place entre la Haute Ecole Charlemagne et l'Université de Liège à la suite de la présente recherche. Pourquoi ne pas reproduire ultérieurement un duo similaire qui pourrait associer un pédagogue et un didacticien du français ? Pour les GAP, la présence d'un psychologue-superviseur de stage est jugée nécessaire au bon fonctionnement des ateliers. Une collaboration plus institutionnalisée se met en place en ce qui concerne les AFP qui réunissent dans le cas présent des maîtres assistants en langues, des maîtres assistants chargés de la formation pédagogique et un maître de formation pratique.

Quant au *parcours* des formateurs, il est éminemment variable. Il nous semble qu'il faille réserver un sort particulier à ceux qui sont titulaires eux-mêmes du diplôme pour lequel ils préparent les étudiants, ceux qui ont exercé la profession visée par la formation dans laquelle ils sont impliqués... Une hypothèse, invérifiable, est que leur image du métier et la façon dont ils conçoivent les cours peuvent différer par rapport à un autre formateur. Ainsi, les auteurs des GAP n'ont jamais été éducateurs et ont avoué avoir procédé à une longue enquête afin de déterminer plus finement les tâches et les rôles habituellement dévolus aux éducateurs. En revanche, Eric Theunssens ou Alain Hertay déclarent que la planification du dispositif s'ancre profondément dans leur formation et leur expérience professionnelle antérieures.

---

<sup>3</sup> Même si le répertoire ne prétend nullement, cela va de soi, à une quelconque représentativité ou exhaustivité...

<sup>4</sup> Les cours de philosophie destinés aux infirmières et aux assistants sociaux, le cours de méthodologie des tests de la parole pour les logopèdes, le cours d'éducation aux médias chez les enseignants et le cours de méthodologie du travail social chez les assistants sociaux.

### **8.3 Des dispositifs micro ou macro ?**

Une tâche délicate consiste à évaluer *l'ampleur* des dispositifs. Peuvent-ils être qualifiés de micro, macro ? En fonction de quels critères ? Le nombre d'heures attribué au dispositif ? Le type de collaboration noué entre différents formateurs ? Leur insertion institutionnelle ?... Ainsi, les groupes de paroles mis en place dans la formation d'infirmières comptabilisent au maximum trois séances d'une heure trente, échelonnées sur les trois années. Pourtant, il semble bien que les étudiants considèrent cette expérience, très ponctuelle, comme étant particulièrement marquante et décisive. Autre exemple, le cours consacré aux thérapies intra-veineuses est lui-même inséré dans un cours plus important, celui des soins infirmiers. En outre, et cela fera l'objet du point suivant, la toute grande majorité des dispositifs traités sont extrêmement récents, ce qui, selon les dires de certains de leurs auteurs, explique leur caractère localisé.

Il semble plus facile de trancher pour certains cours, comme la supervision chez les assistants sociaux, dont la fonction est d'assurer l'articulation entre les cours « théoriques » (sociologie, économie, psychologie, philosophie), les cours méthodologiques (méthodologie du travail social...) et la pratique de stage. Il en va de même pour les AFP qui mobilisent un grand nombre de formateurs, aux compétences variées, et qui comportent un volume horaire non négligeable. Que dire des cours de philosophie, des ateliers d'écriture, du cours d'éducation aux médias, pour ne citer qu'eux ? Certains d'entre eux sont en prise directe avec les stages pratiques ou les stages d'observation et à ce titre, comment les caractériser ? Nous préférons donc ne pas donner de réponse définitive à cette question, trop de paramètres entrant en jeu.

### **8.4 L'historique des dispositifs**

Nous l'avons dit précédemment, seuls trois dispositifs sont mis en place depuis plusieurs années, il s'agit des GAP chez les éducateurs, des groupes de parole et du carnet d'apprentissage chez les infirmières. Cependant, tous les auteurs de ces dispositifs insistent fortement sur la multiplicité des aménagements qui ont été introduits depuis les premières expérimentations en classe. Tous les autres dispositifs sont extrêmement récents, ce qui explique notamment la difficulté qu'éprouvent leurs concepteurs à tenter de les évaluer et, partant, le caractère souvent lacunaire de la rubrique « observations » dans le répertoire. Il faut également le souligner, bon nombre de dispositifs ont été initiés à la suite de réformes institutionnelles, c'est notamment le cas pour la plupart des dispositifs liés à l'enseignement.

### **8.5 Le développement des composantes identitaires**

Si tous les dispositifs semblent concourir à développer des composantes identitaires, chacun d'eux se caractérise par des visées ou des procédures nettement différentes. Ainsi, les AICIP chez les enseignants se focalisent sur quatre facettes différentes de la fonction enseignante, le volet personnel et relationnel, le volet organisationnel, le volet institutionnel et enfin le volet contextuel. Les GAP ambitionnent plutôt de développer chez les futurs éducateurs une pratique réflexive et une distanciation par rapport à l'action. Quant aux ateliers d'écriture

réflexive, bon nombre de consignes d'écriture portent explicitement sur des aspects identitaires, qu'il s'agisse de faire le point sur ses compétences, de recourir au langage métaphorique et photographique pour exprimer son point de vue actuel sur l'école ou de rédiger une storyline. Le cours d'éducation aux médias chez les enseignants, comme les stages d'observation en logopédie ou la supervision chez les assistants sociaux, permettent d'identifier et d'anticiper les tâches et les rôles dévolus à la future profession. Concernant les groupes de parole chez les infirmières, l'étudiant apprend comment il entre en relation avec un patient gravement atteint, il apprend beaucoup sur ses émotions et la façon dont il les exprime. Il se pose des questions telles que : Qui suis-je ? Qui suis-je comme soignant ? L'auteur du texte souligne que ce type de dispositif prépare les étudiants à l'engagement professionnel par l'expression de ses difficultés, de ses peurs... Chacun est invité à parler en Je. Par l'élaboration de leur carnet, les futures infirmières conçoivent pas à pas leur projet professionnel, lequel fait évidemment partie intégrante de la construction de leur identité. Chez les futurs diététiciens, les jeux de rôles tentent de simuler au plus près la situation d'un entretien avec un patient. L'étudiant qui joue le rôle du diététicien porte une blouse blanche, reçoit l'étudiant dans un bureau, l'entretien est filmé puis décomposé et analysé minutieusement par le groupe-classe, du point de vue de la pertinence du contenu, de l'adéquation du discours au patient et au contexte ; la gestuelle, les salutations sont autant d'éléments qui sont pris en compte. Enfin, le cours consacré à la méthodologie des tests en logopédie confronte les étudiants à une résolution de problèmes et à l'apprentissage coopératif. Cette dernière dimension s'avère fondamentale pour le logopède travaillant en institution. Malheureusement, il semble bien que le caractère formateur de la démarche ne soit pas perçu par les étudiants qui ont le projet de travailler comme indépendants... Ainsi, dans certaines circonstances, un projet professionnel bien défini peut entraver le bon fonctionnement d'un dispositif professionnalisant, nous y reviendrons.

### ***8.6 Les activités de production et de communication***

De toute évidence, bon nombre de dispositifs s'articulent autour de démarches de verbalisation, celles-ci pouvant prendre des formes très différentes. Pour les AICIP, les étudiants s'attellent à la réalisation d'un *Trivial Pursuit*, ce qui implique une sélection rigoureuse d'informations ainsi que la formulation adéquate de questions. Dans les GAP, un étudiant expose une problématique professionnelle rencontrée en stage, ses pairs l'interrogent, sont amenés à produire des associations libres, à réaliser une introspection puis à énoncer des propositions de solution. Dans les ateliers d'écriture réflexive, les activités de production diffèrent largement, plusieurs ressources langagières étant mobilisées, qu'il s'agisse du langage scriptural ou photographique. Ainsi, les étudiantes sont amenées à une écriture tour à tour autobiographique, conceptuelle, réflexive... Les traces qui en découlent sont socialisées dans la mesure où les étudiantes sont invitées à partager leurs écrits. Le cours d'éducation aux médias place en interaction permanente les démarches de production et de communication : les étudiants filment/sont filmés, photographient/sont photographiés, discutent, analysent, produisent, socialisent... Dans le cadre du séminaire accompagnant les stages d'observation, les futurs logopèdes conçoivent un dossier de fin d'année dans lequel ils doivent rendre compte des observations égrenées tout au long de leur stage et notées dans un agenda. Lorsqu'ils participent au séminaire accompagnant les stages pratiques, les étudiants verbalisent leurs savoirs d'action en analysant par exemple la place du thérapeute par rapport



à leur patient. Dans le cours de méthodologie des tests, ils rédigent une synthèse écrite et exposent oralement les résultats de leurs investigations sur une problématique donnée. Les futurs assistants sociaux sont invités à rédiger un rapport pour la méthodologie de la recherche sociale ; pour le cours de sociologie, ils complètent les « fiches de réappropriation individuelle », outil intéressant visant à favoriser l'appropriation d'un concept sociologique. Quant aux futures infirmières, le carnet d'apprentissage balise la rédaction de leur projet d'apprentissage : elles identifient très précisément les compétences à atteindre et les moyens pour y arriver. Dans le cours de législation, les futurs diététiciens, outre l'écriture d'un rapport, sont amenés à concevoir des outils censés expliquer un même traitement diététique à des patients différents : il importe donc de veiller à l'adéquation du langage au public envisagé. On le voit, les démarches de communication auxquelles les formateurs recourent, se caractérisent par une très grande diversité. Les finalités des productions ainsi que les productions finales attendues varient sensiblement, les différentes ressources de la textualité semblant être convoquées au travers de l'ensemble de ces dispositifs.

### ***8.7 Les contextes d'action signifiants***

L'analyse des dispositifs inclus dans le répertoire laisse apparaître deux tendances majeures en ce qui concerne les contextes d'action signifiants : il semble que certains dispositifs placent réellement les étudiants dans des contextes d'action signifiants tandis que d'autres, s'ils prennent largement en compte la réalité professionnelle, maintiennent avec elle une distance plus grande. C'est notamment le cas des cours de philosophie tels qu'ils se déclinent dans les différentes formations que nous avons examinées. Ceux-ci semblent par ailleurs favoriser davantage l'acquisition de ressources déclaratives que de ressources procédurales. Le cours de philosophie destiné aux futurs enseignants évoque des contextes professionnels lors des illustrations. Dans la formation en soins infirmiers, les travaux portent sur des exemples tirés du domaine de la santé publique. En quatrième année, les investigations des étudiants portent sur des situations-types qu'ils choisissent eux-mêmes. Chez les futurs assistants sociaux, la recherche philosophique se penche sur le caractère prosaïque de la quotidienneté ainsi que sur la politique sociale et institutionnelle qui cadre cette pratique. Une réciprocité se crée dès lors entre l'implication que permet l'expérience et la prise de distance que rend possible une perspective philosophique. Par ailleurs, le séminaire accompagnant les stages d'observation en logopédie montre la diversité des tâches du logopède, la multiplicité des contextes d'intervention ou des pathologies mais les étudiants n'interviennent pas sur la réalité professionnelle. Quant au cours de sociologie chez les assistants sociaux, il tend à favoriser la capacité à comprendre les différents aspects de la vie sociale et à montrer « en quoi des éclairages sociologiques peuvent aider les étudiants à comprendre certains éléments dans la manière dont des gens développent des stratégies dans des situations données ».

En ce qui concerne les AICIP, ils sont en interaction directe avec les stages que les étudiants effectuent dans les classes. Il en va de même pour les GAP où, dès la première année, les étudiants sont placés dans des situations complexes, diverses, authentiques, comparables à des situations professionnelles. Ces situations font l'objet d'un questionnement dans les GAP. Les ateliers d'écriture réflexive sont articulés eux aussi étroitement avec les stages pratiques, ils partent du postulat que l'écriture permet une distanciation d'avec la réalité, Paul Ricoeur parlerait de refiguration du réel. Le cours d'éducation aux médias prépare essentiellement les

étudiants à deux situations professionnelles bien précises, la planification et la prise en charge des cours. Le séminaire accompagnant les stages pratiques en logopédie se trouve en prise directe avec les problèmes rencontrés par les étudiants en stage actif et l'apprentissage se réalise essentiellement au travers de résolution de problèmes. Les futures infirmières, lors du séminaire consacré aux thérapies intra-veineuses, sont mises en situation et sont appelées à gérer des fiches de traitement, à manipuler du matériel, à planifier des soins, à s'exercer sur les pairs... Le carnet d'apprentissage est lui aussi articulé fortement aux stages et est également susceptible de favoriser une prise de distance avec la pratique. La supervision telle qu'elle est pratiquée chez les assistants sociaux consiste à retravailler une situation jugée problématique par le biais d'une interaction duale avec le formateur. La méthodologie de recherche confronte l'étudiant à « une famille de situations-problèmes déifiantes » comme la recherche d'informations, la critique et la synthèse de documents, la prise en charge d'une interview... La démarche est assez similaire dans le cours de législation destiné aux futurs diététiciens : les étudiants reçoivent des questions auxquelles ils sont susceptibles de devoir répondre dans leur vie professionnelle. Ces questions requièrent une recherche bibliographique complexe, mettant en jeu de nombreuses démarches. Les connaissances ainsi acquises devront être réinvesties dans une situation qui simule une situation professionnelle. Une grande similitude existe entre les tâches effectuées et la vie professionnelle, l'accent étant mis sur deux tâches bien précises, à savoir : la planification et la prise en charge d'un entretien. Ces deux tâches sont également travaillées au travers du cours de méthodologie des tests en logopédie. Quant au cours intitulé « méthodologie du travail social », il est focalisé sur les réalités institutionnelles du travail social et les effets pervers de décisions politiques ou collectives.

### ***8.8 Les interactions suscitées entre les étudiants***

La plupart des dispositifs étudiés suscitent des interactions particulières entre les étudiants, de nombreux points de convergence pouvant ici être identifiés sur les modalités de ces interactions. Ainsi, les GAP, les groupes de parole et le séminaire accompagnant les stages pratiques en logopédie fonctionnent sur un modèle similaire, d'ailleurs largement inspiré des travaux de De Peretti. Le principe est le même : un étudiant présente une situation problématique et les pairs réagissent en écho. Comme le souligne Dominique Lemenu, « de l'interaction entre les étudiants naissent de nouvelles ouvertures sur « ce que j'aurais pu dire, faire ou ne pas faire ».

Dans les AICIP, les étudiants sont amenés à concevoir en groupe un Trivial Pursuit. Pour le cours de méthodologie des tests, les futurs logopèdes mènent en groupe un travail de recherche sur une problématique donnée, débouchant sur un rapport et un exposé menés en commun. Nous l'avons déjà évoqué, une très grande disparité caractérise la qualité des interactions qui se nouent au sein des différents groupes et ce en dépit d'un accompagnement spécifique de ce point de vue. Les travaux de groupe souffrent en effet d'un très grand discrédit auprès de la plupart des étudiants auxquels nous avons été confrontés, peu perçoivent le caractère formateur de ce type de démarche. Les futurs assistants sociaux, eux aussi, doivent mener à bien un travail de groupe dans le cadre du cours de sociologie. La démarche semble plus poussée dans le séminaire consacré à la méthodologie du travail social. Le formateur organise avec les étudiants des modules d'animation, ceux-ci sont donc

confrontés à la gestion et à l'animation de groupes lesquels, divisés en équipes, construisent eux-mêmes des situations-problèmes à partir des caractéristiques institutionnelles du cadre de stage. Dans le cours consacré à la démarche en soins infirmiers, les étudiants sont régulièrement amenés à travailler ensemble, ce qui permet de modifier et d'exploiter leurs représentations initiales. Au début d'une étude de concepts, les étudiants construisent ensemble la définition des concepts, ils réalisent ensuite des exercices d'application des étapes de la démarche en soins infirmiers. Différents rôles sont attribués : le garant du temps, le secrétaire, l'animateur et le rapporteur. La méthodologie de recherche permet également aux futurs assistants sociaux de confronter leurs points de vue et de faire l'exercice d'une gestion de la vie collective. Quant au séminaire relatif aux thérapies intra-veineuses, les étudiants travaillent par résolution de problèmes et sont invités à comparer leurs méthodes de travail. Les jeux de rôles, et leur évaluation, mis en place dans le cours de législation, créent des interactions assez fortes chez les futurs diététiciens. Enfin, le cours d'éducation aux médias met en jeu plusieurs types d'interactions entre les étudiants, qui sont amenés à travailler par duos ou par groupes plus conséquents. Ces regroupements suscitent des questionnements de type éthique quant à la façon de prendre en compte l'image de l'autre ou la sienne propre. Ainsi, les démarches centrées sur l'autoscopie et les discussions qui en découlent nourrissent une réflexion approfondie sur les interactions que les médias peuvent engendrer.

D'autres dispositifs semblent à première vue mettre en place des processus plus individualistes. Il en va ainsi des ateliers d'écriture réflexive où les consignes demandent aux étudiants de produire une écriture en Je, très personnelle. Pourtant, à y regarder de plus près, les étudiants conçoivent ensemble des posters, socialisent leurs écrits, réécrivent les textes initiaux qui s'enrichissent inmanquablement du regard d'autrui... La supervision consiste en une relation pédagogique individualisée mais certains superviseurs organisent parfois l'une ou l'autre supervision collective avec des étudiants travaillant au sein du même type de service social. Les étudiants peuvent dès lors mettre en évidence la diversité des stratégies mises en œuvre pour résoudre le même type de problèmes. Ce type de rencontre a également une fonction de réassurance : chaque étudiant découvre que ses pairs sont confrontés à des problématiques similaires. L'auteur du texte souligne également que la supervision suscite des interactions très fortes avec le superviseur.

### **8.9 Les ressources**

La plupart des auteurs des textes insistent sur la complémentarité des ressources qui sont offertes aux étudiants, ressources livresques d'une part (portefeuilles de lectures, fiches techniques...), ressources humaines d'autre part (formateurs, professionnels, étudiants...). Bon nombre de dispositifs visent d'ailleurs à doter les étudiants de démarches de recherche pertinentes, c'est le cas du cours de méthodologie de la recherche chez les assistants sociaux, du cours de législation chez les diététiciens... Régulièrement, les formateurs insistent auprès des étudiants sur le fait que les savoirs théoriques, méthodologiques ou législatifs doivent être perçus comme des outils mis au service de situations problématiques. Pour concevoir leur carnet d'apprentissage, les futures infirmières peuvent recourir au référentiel de formation, reprenant les paliers de compétences à atteindre en fin d'année et les critères d'évaluation, ainsi qu'aux « documents de préparation au stage », fiches signalétiques qui fournissent des informations sur les différentes unités de soin. A plusieurs reprises, des communautés

d'apprenants semblent se créer au sein des groupes-classes. Au travers des GAP, du séminaire accompagnant les stages pratiques en logopédie ou des groupes de parole chez les infirmières, les étudiants confrontent leurs points de vue à propos de situations professionnelles jugées critiques par un pair. Un processus original se met en place dans le cours des démarches en soins infirmiers : les étudiants ayant une expérience de la maladie sont invités à faire part de leur ressenti. Chez les logopèdes, un forum de rencontres réunit les étudiants de première et de troisième année : ces derniers font état de leurs expériences de stage.

### *8.10 Les démarches de conceptualisation*

Professionnalisation et conceptualisation vont de pair dans la plupart des dispositifs recensés. Dans les AICIP, cette conceptualisation revêt même un caractère ludique dans la mesure où les étudiants doivent reformuler des éléments théoriques sous la forme de questions insérées dans un Trivial Pursuit. Via les ateliers d'écriture réflexive, les futurs enseignants prennent connaissance d'articles théoriques et recourent à des modèles explicatifs relatifs à la fonction enseignante, ces modèles devant sous-tendre et enrichir les analyses qu'ils élaborent au sujet de leur propre parcours de formation. Dans le cours d'éducation aux médias ou le cours de méthodologie des tests en logopédie, des grilles de lectures théoriques permettent de reconceptualiser des situations professionnelles comme la planification et la prise en charge d'un cours ou d'un entretien logopédique. Il en va de même pour la sociologie chez les assistants sociaux : la présentation systématique des courants sociologiques, la construction de fiches d'appropriation et le travail en équipe doivent s'envisager comme autant de moyens pour aider les étudiants à conceptualiser des aspects de la réalité, la finalité ultime étant de favoriser une meilleure compréhension des pratiques. Les futurs diététiciens, par le biais des jeux de rôles et de l'écriture du rapport, peuvent reconceptualiser les situations professionnelles et recontextualiser les acquis générés par le dispositif. Dans la formation des assistants sociaux, le cours de méthodologie de la recherche sociale amène les étudiants à analyser, à comparer et à critiquer les conceptualisations de différents auteurs. Les étudiants appliquent et opérationnalisent ces concepts, ils essaient de se forger leurs propres concepts.

Les cours de philosophie visent eux aussi explicitement des démarches de conceptualisation. Les futurs enseignants confrontent leurs idées avec des textes théoriques. Le cours tel qu'il se décline chez les assistants sociaux ambitionne de créer une rupture avec le sens commun. Des concepts comme « contrat », « autonomie », sont l'objet d'éclairages à partir des jeux et enjeux sociaux dans lesquels ils s'inscrivent. Le cours de philosophie accompagne les futures infirmières de la première à la quatrième année. Une évolution est nettement perceptible entre le début et la fin de la formation : la réflexion porte d'abord sur des situations quotidiennes puis sur des problématiques professionnelles en prise directe avec les préoccupations des infirmières en devenir.

Quant aux groupes de parole, ils ne comportent pas vraiment de temps de structuration de savoirs mais ils s'inscrivent davantage dans une logique d'exploitation du vécu de stage, en relation avec des référents théoriques portant sur la relation d'aide, l'objectif étant de développer une compétence de communication. Le cours consacré aux thérapies intra-veineuses veille à établir des liens explicites avec les principes de base à respecter comme l'hygiène, l'asepsie... Pour le séminaire de démarches des soins infirmiers, les étudiants

partent d'emblée de situations très contextualisées comme leur propre expérience de malade, des bandes dessinées (*Les femmes en blanc*) et ils confrontent leurs productions, ils comparent, font émerger des points communs et des divergences... S'ensuit une généralisation – décontextualisation – conceptualisation de notions comme les soins infirmiers, ce qu'est une infirmière... En outre la théorie de Virginia Henderson constitue une grille de lecture très opératoire pour les étudiants.

### **8.11 L'évaluation**

Un commentaire doit être apporté sur les démarches évaluatives telles qu'elles sont pratiquées dans les dispositifs étudiés. Cet aspect semble en effet constituer un point nodal des processus mis en place par les formateurs. Un seul dispositif ne comporte pas d'évaluation, il s'agit des groupes de parole. La formatrice insiste d'ailleurs sur le fait que cette absence d'évaluation conditionne le bon fonctionnement des ateliers.

La lecture de l'ensemble des textes révèle de nombreux points de convergence. Si les critères d'évaluation sont généralement communiqués très clairement aux étudiants, aucun formateur ne se risque à demander aux étudiants de formuler eux-mêmes ces critères. Il n'existe donc pas véritablement de démarches d'autoévaluation, sans doute serait-il plus pertinent de parler de co-évaluation, l'évaluation produite par l'étudiant étant la plupart du temps confrontée à celle du formateur. En outre, bon nombre de dispositifs incluent à la fois une évaluation formative et sommative, les formateurs ajoutant généralement qu'ils privilégient les processus mis en œuvre plutôt que le produit fini. En règle générale, les dispositifs sont régulés par des processus de régulation qui peuvent prendre des formes diverses : co-évaluation formative avec le formateur, feed-backs répétés et précis, évaluation entre pairs... Beaucoup de formateurs soulignent par ailleurs qu'ils ne visent pas la simple restitution de notions théoriques mais une véritable appropriation en profondeur. Si les démarches mises en œuvre peuvent paraître très élaborées, la plupart des formateurs avouent leur insatisfaction face au processus évaluatif qui semble faire l'objet de remaniements incessants. Précisons enfin que la présente recherche a permis d'investiguer plus avant les pratiques évaluatives inscrites dans deux dispositifs. Ainsi, pour le cours de méthodologie des tests, une grille d'évaluation a été conçue conjointement par la chercheuse et le formateur. Celle-ci a été insérée dans le contrat de formation distribué aux étudiants. Les ateliers d'écriture réflexive ont fait l'objet d'une démarche originale dans la mesure où la chercheuse a pris en charge l'évaluation formative des dossiers en cours d'élaboration tandis que l'évaluation sommative incombait à la formatrice.

### **8.12 Les cours magistraux**

Une idée communément admise veut que la professionnalisation s'accommode mal d'exposés magistraux. Qu'en est-il dans nos dispositifs ? Il semble bien que les cours ex-cathedra soient insérés ponctuellement parmi des démarches diverses, plus actives et inductives. Dans le cours de philosophie destiné aux enseignants, l'enseignante analyse différents termes, présente des aspects théoriques et des démarches intellectuelles propres à l'attitude philosophique. Cependant, des interactions répétées sont créées avec les étudiants, lesquels

sont par la suite invités à conceptualiser, problématiser ou argumenter... Pour le cours consacré à la méthodologie des tests, ce sont les étudiants eux-mêmes qui réalisent des exposés sur des problématiques données. En sociologie, les futurs assistants sociaux assistant à des cours ex-cathedra à raison de 80 % du cours. Les vingt pour-cent restant sont consacrés à des travaux en équipes : chaque étudiant expose à ses pairs un concept explicitant certains points soulevés par le professeur, lequel se réfère à des situations concrètes et connues des étudiants. Une même problématique, l'extension rapide du GSM, est envisagée sous différentes perspectives. Le formateur essaie en outre de susciter des exemples chez les étudiants, ceux-ci complètent alors les « fiches de réappropriation individuelle ». Pour le cours consacré aux démarches en soins infirmiers, deux cours sur huit consistent en des exposés magistraux mais ceux-ci sont préparés soigneusement : ils sont truffés d'exemples et d'anecdotes révélatrices pour que les notions abordées prennent une coloration concrète, en lien avec la profession.

### ***Conclusion***

Cette section du rapport visait à tenter d'identifier les points de convergence ou de divergence entre les vingt dispositifs que nous avons décrits et analysés. Des similitudes ont effectivement été dégagées par rapport aux problématiques que nous avons envisagées : similitudes quant aux interactions suscitées, aux démarches évaluatives, aux ressources offertes... Pourtant, le lecteur ne peut qu'être frappé par la variété et la richesse des processus que les formateurs mettent en place dans leur contexte d'enseignement. Il est également révélateur de noter que tous ces dispositifs ne constituent pas des canevas figés et intangibles. Au contraire, ils font l'objet de remaniements incessants, parfois suscités par des réformes institutionnelles. Nous découvrons les formateurs soucieux d'accompagner pas à pas leurs étudiants vers une professionnalisation réussie, soucieux de l'acquisition de ressources déclaratives et procédurales, soucieux d'une construction identitaire positive...

### **III ENQUETES RELATIVES AUX MODELES DE PROFESSIONNALITE PRIVILEGIES PAR LES ACTEURS DE LA FORMATION**

#### ***Introduction***

Dans cette section du rapport, nous présentons succinctement les enquêtes que nous avons menées ((ou que nous mènerons) à propos de notre problématique, à savoir, les dispositifs professionnalisants dans l'enseignement supérieur.

Notre préoccupation générale est la suivante : Ces dispositifs reconnus comme « professionnalisants » ont-ils effectivement des effets en termes de compétences professionnelles et de transformations identitaires ?

D'où la question : Comment vérifier les effets des dispositifs analysés ? Peut-on « mesurer » les effets d'un dispositif donné (compétence et identité) ? A priori, la réponse est négative. L'impact d'un dispositif particulier (les AFP, le groupe de parole, la supervision, le cours sur les tests,...) est difficilement isolable de l'impact de l'ensemble de la formation.

Toutefois, des enquêtes peuvent être menées auprès des acteurs pour demander leurs perceptions quant au caractère professionnalisant des dispositifs dans lesquels ils sont engagés comme enseignant, ou comme étudiants ou vis-à-vis duquel ils ont un regard plus extérieur (nous pensons ici aux maîtres de stage).

Nous avons réalisé des questionnaires et les avons appliqués aux étudiants en formation, à leurs formateurs ainsi que des professionnels (plus particulièrement des maîtres de stage).

Dans un premier temps, nous préciserons quelles visées poursuivent ces questionnaires et quelles hypothèses les sous-tendent. Nous ferons également état des fondements conceptuels qui ont présidé à l'élaboration des outils développés. Par la suite, après quelques indications sur le traitement des données recueillies nous présenterons les résultats les plus marquants. En finale, nous dégagerons quelques perspectives pour des recherches futures.

#### ***1. Cadre et objectifs de cette enquête***

Une pré-enquête, menée par l'équipe de Liège en décembre 2001, auprès de deux groupes d'étudiants (en logopédie et en régentat en langues germaniques) a exploré les représentations qu'ont ces étudiants de leur formation et de la profession pour laquelle ils se préparent. Il apparaissait que la plupart de ces étudiants avaient une vision assez réductrice et appauvrie du professionnel en exercice et des conditions d'exercice du métier, De plus, leur conception de la professionnalisation ne consistait guère à privilégier le développement de compétences mais plutôt la pure acquisition de connaissances (Cf. rapport d'août 2002).

Peut-on généraliser de tels résultats ? Si c'était le cas, il y aurait un risque que les étudiants ne rejettent ce que nous avons défini comme dispositifs professionnalisants. En effet, la perception que les étudiants ont de l'utilité des dispositifs de formation pour leur formation au métier constitue un facteur clé de leur engagement dans l'apprentissage du métier (Simon,

Dewitte & Lens, 2000). Et, au moins en ce qui concerne la formation des enseignants, de nombreux travaux ont montré l'importance centrale des conceptions que les étudiants ont de leur futur métier ; ainsi, dans une méta-analyse de 97 publications, Wideen, Mayer-Smith & Moon (1998) montrent qu'un des facteurs clés de l'efficacité de programmes de formation initiale, c'est le fait de travailler en profondeur sur les croyances, conceptions, représentations que les étudiants ont de leur métier et de leur formation.

Il se pourrait toutefois que les conceptions du métier et de la formation au métier que développent les étudiants soient marquées par les conceptions qu'ont les formateurs mais aussi les professionnels avec lesquels ils interagissent (les maîtres de stage). La démarche qui consiste à interroger les formateurs dans cette optique est peu courante, (Souyssières, 1997 ; Raymond et Lenoir, 1998). Nous avons donc appliqué aux formateurs et aux professionnels un questionnaire similaire à celui appliqué aux étudiants et portant sur les conceptions dominantes quant au métier et à la formation au métier.

Au départ de cette enquête, nous souhaitions également pouvoir étudier le degré de relation entre les conceptions dominantes que les étudiants ont du métier auquel ils se préparent et la perception du caractère professionnalisant des dispositifs de formation. Dans cette même perspective, nous avons exploré le lien la perception que les formateurs avaient du caractère professionnalisant des dispositifs de formation. Et la relation de cette perception avec leurs conceptions dominantes du métier auquel ils préparent leurs étudiants (Les axes du questionnaire ont été présentés dans le rapport d'août 2002). Mais nous n'avons pas eu les moyens de réaliser ces enquêtes de façon suffisamment approfondie et fiable que pour en faire état dans ce rapport final.

Nous focaliserons donc ce rapport final sur quelques résultats majeurs quant aux conceptions qu'ont du métier et de la formation au métier, non seulement *les étudiants* mais également *leurs formateurs et des professionnels*.

## **2. Les questionnaires : contenu et structure**

Les questionnaires appliqués aux étudiants, aux formateurs et aux professionnels ont une structure similaire. Ils comportent chacun trois volets distincts :

- 1) les caractéristiques biographiques des sujets ;
- 2) les conceptions relatives au métier auquel ils se préparent et à la formation à ce métier et ce, en référence à six modèles de professionnalité ;
- 3) les représentations de divers métiers en terme de distance relative au métier auquel ils se préparent.

Nous décrirons d'abord les questionnaires appliqués aux étudiants ; les questionnaires appliqués aux formateurs et aux professionnels ont une structure similaire ; leur spécificité sera explicitée.



## 2.1. Le questionnaire appliqué aux étudiants

### 1) Les variables caractérisant les sujets

Les étudiants se distinguent d'abord selon leur *groupe d'appartenance* :

- la filière d'études : assistant social – enseignant – infirmière – logopède
- l'année d'études : 1<sup>e</sup> année – 2<sup>e</sup> année – 3<sup>e</sup> année.

Diverses *données biographiques* ont également été recueillies ; il s'agit de variables susceptibles d'influer sur les conceptions relatives au futur métier et à la formation.

- le sexe,
- la nationalité,
- le redoublement,
- l'entourage,
- les motivations qui ont présidé au choix des études.

Ces dernières variables sont particulièrement susceptibles d'influencer les représentations relatives au métier et à la profession. Selon Cattonar (2001, p. 1), l'identité professionnelle « est en partie liée aux multiples trajectoires (familiales, scolaires et éventuellement professionnelles) et appartenances sociales, présentes et passées de l'individu ».

« S'il est nécessaire de prendre en considération la subjectivité de l'individu, ses représentations mentales ou intérêts, il est donc tout autant essentiel de tenir également compte de ses appartenances sociales, de ses conditions sociales d'existence et de ses trajectoires sociales : donc de tout ce qui a pu « produire » en partie, l'individu et déterminer son identité sociale » (Cattonar, 2001, p. 8). Ce parti pris repose sur une certaine conception, relativement nuancée, de l'individu, ni tout à fait déterminé, ni tout à fait libre : « En définitive, si nous considérons que l'individu n'est pas totalement déterminé, nous ne l'envisageons donc pas non plus comme totalement autonome et « libre » de « toutes déterminations sociales ». Il s'agit plutôt de reconnaître une relative autonomie à un individu qui construit le sens de son « expérience » à partir de principes sociaux objectifs qui lui préexistent sans pour autant le déterminer de façon univoque » (Cattonar, 2001, p. 9).

### 2) Les modèles de professionnalité dominants

Les conceptions du métier et de la formation au métier sont abordées en référence à la typologie des *modèles de professionnalité* développée par Paquay (1994) et Paquay & Wagner (1996). Les six modèles de professionnalité sont sommairement présentés à la figure 1 : le professionnel 'Instruit', l'Artisan', le 'Technicien', le « Praticien réflexif » (traduit ici 'Chercheur'), l'Acteur social' et la 'Personne'. Les compétences et attitudes prioritaires correspondant à chaque modèle sont explicitées dans le cercle.



Cette deuxième question du questionnaire est structurée selon deux dimensions :

Dans la première « colonne », les étudiants jugent 24 items en référence à leur propre idéal du métier ou de la formation au métier :

- les 12 premiers items présentent dans le désordre des caractéristiques types de chacun des six modèles de professionnalité *en ce qui concerne l'exercice du métier* ; les étudiants estiment leur accord avec ces énoncés sur une échelle de Lickert à 6 degrés.

- - les 12 items suivants présentent dans le désordre des caractéristiques types de chacun des six modèles de professionnalité *en ce qui concerne la formation au métier* ; les étudiants estiment leur accord avec ces énoncés sur une échelle de Lickert à 6 degrés.

Dans la deuxième « colonne », similairement ils jugent ces mêmes 24 items en référence à ce qu'ils croient être l'idéal pour leurs professeurs.

	A mes yeux d'étudiant : « l'idéal pour moi... » (« à mes yeux... »)	Aux yeux de mes formateurs « l'idéal pour mes professeurs... »
« Ce qui est important pour exercer le <b>métier</b> de... »	12 items (2 items renvoyant à chacun des 6 modèles de professionnalité)	12 items (2 items renvoyant à chacun des 6 modèles de professionnalité)
« Ce qui est important pour <b>former</b> au métier de... »	12 items (2 items renvoyant à chacun des 6 modèles de professionnalité)	12 items (2 items renvoyant à chacun des 6 modèles de professionnalité)

Comme nous nous focaliserons les analyses ultérieures sur le point de vue 'Instruit' des étudiants (1<sup>e</sup> colonne), précisons ici la structure du questionnaire à ce sujet. Le tableau suivant explicite les n° des items correspondant

	Modèles de professionnalités	A mes yeux d'étudiant : « l'idéal pour moi... »
« Ce qui est important pour exercer le <b>métier</b> de... »	... 'Instruit' 'Artisan' 'Technicien' 'Chercheur' 'Acteur social' 'Personne'	Items 6 et 12 Items 7 et 8 Items 4 et 5 Items 1 et 10 Items 9 et 11 Items 2 et 3
« Ce qui est important pour <b>former</b> au métier de... »	... 'Instruit' 'Artisan' 'Technicien' 'Chercheur' 'Acteur social' 'Personne'	Items 1 et 6 Items 3 et 8 Items 5 et 12 Items 4 et 7 Items 2 et 10 Items 9 et 11

Les résultats seront fournis bientôt. Mais auparavant, voyons ce sur quoi portait la dernière partie du questionnaire.

### *c) Perception des proximités et distances entre les métiers*

Dans le 3<sup>e</sup> volet du questionnaire, les étudiants sont invités à estimer le degré de *proximité qu'ils postulent entre leur futur métier et d'autres professions* relevant pour la plupart des métiers de l'humain (animateur, médecin...). Si nous nous référons à l'analyse élaborée par Barbier (1996), la fonction classificatoire décrit précisément la démarche que nous demandons aux sujets d'effectuer. La fonction classificatoire est donc celle qui est à l'œuvre quand le chercheur établit des relations d'équivalence ou de ressemblance entre la configuration de traits qualifiant l'individu ou la collectivité et une configuration de traits qualifiant une autre classe d'appartenance (Barbier, 1996, p. 42). Dès lors, quelles professions vont être jugées similaires et sur la base de quels indices ?

Concrètement, le type de question posée s'inspire très largement d'un questionnaire élaboré par Sandrine Neuville dans le cadre de son doctorat (UCL). Ce questionnaire fait l'objet d'une validation (Neuville, Bourgeois & Frenay, A paraître).

Les questions b et c reposent également sur les apports de Barbier (1996) au sujet des représentations identitaires. Celui-ci attribue à ces dernières trois fonctions distinctes : une fonction attributive « identificatoire », une fonction discriminatoire et une fonction classificatoire. La fonction attributive « identificatoire » est mise en œuvre lorsque le chercheur ici, l'étudiant, formule des caractéristiques faisant fonction de configuration qualifiante, relativement stable et reconnaissable, d'une collectivité (Barbier, 1996, p. 42). C'est bien ce qui est demandé aux étudiants. Ceux-ci vont-ils se focaliser sur un ou plusieurs modèles de professionnalité ? Ou vont-ils considérer que toutes les facettes du métier sont importantes ? En outre, il leur est demandé de supputer les réponses que leurs formateurs auraient apportées à ces mêmes questions, ce qui devrait permettre de comparer les réponses formulées par les étudiants... aux réponses réellement émises par leurs professeurs.

## *2.2 Le questionnaire adressé aux formateurs et aux professionnels*

### *Le questionnaire adressé aux formateurs*

Pour permettre la comparaison entre les réponses formulées par les étudiants et les formateurs, la structure des deux questionnaires est identique

Les questions 2 et 3 sont largement similaires en termes de structure et d'items

Toutefois, les données biographiques ne sont évidemment pas les mêmes. Ainsi, il nous a semblé important de demander aux formateurs dans quelle(s) année(s) d'étude ils enseignent, s'ils sont chargés de l'encadrement des stages, si l'enseignement constitue leur fonction principale... En outre, nous leur demandons s'ils ont déjà exercé le métier pour lequel ils forment les étudiants. En effet, nous posons l'hypothèse que les formateurs qui ont préalablement exercé la profession, ou qui l'exercent encore, portent un regard différent sur le métier et sur la formation qui l'y prépare. De la même manière, nous pensons qu'un formateur titulaire du même diplôme que celui pour lequel ses étudiants se préparent, est porteur de représentations différentes par rapport à un formateur qui, par exemple, serait uniquement détenteur d'un diplôme universitaire.

Autre distinction par rapport au questionnaire destiné aux étudiants, ici, nous avons également sollicité l'avis des formateurs sur un *dispositif jugé professionnalisant*. Ainsi, nous leur avons soumis un bref descriptif d'un des quatre dispositifs que nous étudions de façon plus approfondie dans le cadre de notre recherche, descriptif correspondant bien sûr à leur domaine. Quatre questions ont été posées par rapport à ce dispositif :

- 1) quels sont les effets produits par le dispositif sur le développement de compétences professionnelles ? ;
- 2) quels sont les effets produits par le dispositif sur le développement de composantes identitaires professionnelles ? ;
- 3) quels aspects du dispositif sont susceptibles de favoriser le développement de compétences professionnelles ? ;
- 4) quels aspects du dispositif sont susceptibles de favoriser le développement de composantes identitaires professionnelles ?

Ces interrogations reposent sur une hypothèse forte : nous estimons qu'un dispositif professionnalisant *développe conjointement* l'acquisition de compétences et de composantes identitaires professionnelles. En outre, il nous a paru important que les formateurs se prononcent sur les effets prévisibles qu'ils attribuent au dispositif ainsi que sur les aspects précis du dispositif qui seraient selon eux les plus susceptibles de favoriser la professionnalisation des étudiants.

Si nous nous penchons plus spécifiquement sur les effets des dispositifs, Barbier a bien cerné les trois types d'effets qu'un dispositif pouvait générer :

- modification des *attitudes* et du rapport au travail et à la formation : développement de l'autonomie, du sens des responsabilités, du sens de l'initiative, des capacités relationnelles ;
- élargissement du *champ représentationnel* des formés à l'enseignement de la fonction à laquelle ils participent : perception de l'activité, capacité d'analyse de sa propre situation, positionnement dans l'ensemble de l'entreprise ;
- acquisition de *compétences cognitives* liées à l'exercice de la formalisation sur le travail et ses processus : capacité de recueil et de traitement des informations, résolution de problèmes, raison logique, savoir faire mentaux transversaux à différentes activités professionnelles (Barbier, 1996, p. 102).

Il serait utile d'utiliser cette typologie pour évaluer dans quelle mesure les formateurs pensent que le dispositif génère simultanément ces trois types d'effet ou l'un des trois de manière plus spécifique.

On trouvera des exemplaires de ces différents questionnaires en annexes de ce rapport.

### ***Le questionnaire adressé aux professionnels***

Le questionnaire adressé aux professionnels comportera les mêmes dimensions que celui adressé aux formateurs, si ce n'est que les données biographiques ont été ajustées.

Précisons enfin que, de manière plus générale, la conception, la diffusion et l'interprétation de ces questionnaires participent de la démarche d'accompagnement des dispositifs qui font, depuis le début de la recherche, l'objet d'une analyse plus fouillée. En effet, la confrontation de ces dispositifs à l'avis d'étudiants, puis de formateurs et de professionnels, s'avérera sans doute susceptible de produire des propositions de régulation et de modification de ces mêmes dispositifs.

### 3. Application des questionnaires et traitement des données

#### 3.1 Echantillons

La passation des questionnaires adressés **aux étudiants** s'est déroulée dans le courant des mois de mai et de juin 2002. Les questionnaires ont été appliqués dans les classes par les co-'Instruct's dans leurs établissements respectifs : la majorité des étudiants sollicités ont répondu. L'échantillon global, constitué de 869 sujets, se décompose comme suit :

Type de filière	Nombre de sujets
Logopèdes	166
Infirmières	378
Enseignants	196
Assistants sociaux	129
TOTAL	869

Quant aux questionnaires adressés **aux formateurs**, une première série a été diffusée en juin 2002. Le tableau qui suit précise les institutions sollicitées, le nombre de questionnaires diffusés et récoltés. Une deuxième série a été appliquée fin 2002. La 3<sup>e</sup> colonne du tableau reprend le nombre de questionnaires rentrés susceptibles d'être traités.

Type de formation – Nom des institutions	Nombre de questionnaires diffusés (juin 2002)	Nombre de questionnaires complétés (juillet 2002)	Nombre de questionnaires complétés (mai 2003)
Logopèdes			
Haute Ecole de la Ville de Liège	15	5	
Haute Ecole André Vésale	16	0	
Haute Ecole Léonard de Vinci	42	12	
Total	73	17	17
Enseignants			
Haute Ecole Charlemagne	70	4	4
Infirmières			
Haute Ecole L. de Vinci	80	14	14

Assistants sociaux			
Haute Ecole Charleroi Europe	40	15	15

Le questionnaire adressé aux **professionnels** a été diffusé fin 2002 par l'intermédiaire des co-'Instruit's. La proportion de questionnaires complétés est très faible.

Type de métier	Questionnaires distribués (décembre 2002)	Questionnaires complétés (mai 2003)
Logopèdes	60	11
Infirmières	60	1
Enseignants	60	7
Assistants sociaux	60	17

Nous avons eu une réelle difficulté à mobiliser les formateurs et les professionnels (très peu de réponses sont rentrées, malgré différentes stratégies de diffusion et de relance quant à la participation de ces 'Instruit's). Différentes hypothèses peuvent être fournies : l'écart existant entre les préoccupations des 'Instruit's et celles des acteurs de terrain ou de la formation, des craintes quant au respect de l'anonymat des participants, une incompréhension du but poursuivi mais surtout du langage spécifique utilisé au sein des questionnaires, la longueur et donc la durée nécessaire pour accomplir cette tâche,...

### 3.2 Procédure de traitement des données pour les étudiants

#### 1° Analyse descriptive

- Pour l'ensemble du questionnaire, une analyse descriptive basique : pour chaque item : fréquences, moyenne, variance
- A. la question 2 relative aux modèles de professionnalité, une analyse descriptive similaire pour des variables condensées
  - en agrégeant les 2 items pour chaque modèle de professionnalité (d'une part pour le métier, d'autre part pour la formation au métier)
  - en agrégeant les 4 items pour chaque modèle de professionnalité (combinant ainsi le métier et la formation au métier)
- Corrélation entre les variables de toute la matrice 2 à 2 (particulièrement entre les nouvelles variables agrégées (Rho de Spearman + signification statistique))

Ces analyses sont réalisées 5 fois : pour l'ensemble des sujets et pour les 4 échantillons des filières de formation (assistants sociaux, enseignants, infirmiers, logopèdes)

#### 2° Analyses factorielles (en composantes principales)

- Analyse factorielle des données de la question 2 (« à mes yeux ») sur les variables agrégées par 2 items (des premiers essais d'analyse sur l'ensemble des items ou sur les regroupements des items par 4, n'ont abouti à aucune structure claire).

- Analyse factorielle des données de la question 2 « *aux yeux de mes professeurs* ») sur les variables agrégées par 2 items.

### *3° Analyse de la variance*

Sur la base des scores factoriels à l'analyse précédente (« *à mes yeux* », items groupés par 2), sont calculés les scores factoriels moyens pour chaque groupe (les 4 catégories professionnelles, mais aussi le croisement entre ces « catégories professionnelles » x « les années d'étude ». Des analyses de la variance (ANOVA) permettent d'affirmer si les différences constatées entre ces groupes sont ou non statistiquement significatives.

### ***3.3 Procédure de traitement des données pour les formateurs et les professionnels***

Pour les formateurs, le nombre de sujets par filières n'était pas suffisamment important que pour réaliser des analyses séparées. Une analyse globale a été réalisée en utilisant les mêmes types de calcul que pour les étudiants (voir ci-dessus).

Pour les professionnels par contre, le nombre de sujets est trop restreint que pour permettre des analyses fiables et valides.

## ***4. Résultats à propos des modèles de professionnalité (question 2)***

Parmi les centaines de pages de résultats quantitatifs, nous allons extraire quelques résultats qui ont valeur heuristique pour des travaux ultérieurs.

Mais d'emblée nous voudrions marquer deux limites radicales de la présente recherche :

- les échantillons ne sont pas représentatifs des filières d'études : les questionnaires n'ont été appliqués que dans un seul établissement de chaque filière d'études ; on ne peut donc en aucun cas généraliser à l'ensemble des étudiants des chaque filière d'études (Il se pourrait que les résultats mettent davantage en évidence des cultures d'établissement

- les questionnaires n'ont pas été validés ; de plus, leur élaboration qui a résulté de débats et de compromis a manqué de rigueur quant au parallélisme des quatre formes appliquées dans les quatre filières.

De ce fait, les résultats de l'analyse descriptive (les relevés de fréquences, de moyenne) n'ont que peu d'intérêt.

Nous nous focaliserons donc ici sur quelques résultats susceptibles de susciter des hypothèses fortes pour des recherches futures.

Cette double limite marque le peu d'intérêt des relevés quantitatifs pour chaque variable



#### 4.1. Les modèles de professionnalité (« à mes yeux »)

##### Analyse factorielle sur les variables agrégées de 2 items

Une analyse factorielle réalisée pour l'ensemble des 869 sujets à propos des modèles de professionnalités. Chaque variable agrégée de 2 items se caractérisait par un des six modèles de professionnalité et par la centration sur le métier ou sur la formation au métier.

La table d'analyse en composantes principales (après rotation Varimax) se présente comme suit :

	Facteur I	Facteur II
'Personne' - Former	<b>.69</b>	
'Acteur social' – Former	<b>.67</b>	.25
'Acteur social' – Métier	<b>.61</b>	
'Personne' – Métier	<b>.60</b>	
'Chercheur' – Métier	<b>.56</b>	.29
'Artisan' – Métier	<b>.55</b>	.35
'Instruit' – Métier		<b>.73</b>
'Technicien' – Métier		<b>.71</b>
'Technicien' – Former	.35	<b>.69</b>
'Instruit' – Former		<b>.68</b>
'Chercheur' – Former	<b>.52</b>	<b>.53</b>
'Artisan' – Former	.35	<b>.41</b>
<b>VARIANCE EXPLIQUÉE</b>	24 %	23 %

L'analyse factorielle met ainsi clairement en évidence deux facteurs significatifs :

- I. *les nouveaux modèles de professionnalité* (ce facteur est saturé par les items relatifs aux modèles 'Personne', 'Acteur social', 'Chercheur' et par un des items de l' 'Artisan').
- II. *les modèles de professionnalité plus classique* (ce facteur est saturé par les items relatifs aux modèles 'Instruit', 'Technicien' et un des items du 'Chercheur' et de l' 'Artisan' )

Cette distinction entre anciens et nouveaux modèles de professionnalité est tirée de la thèse de doctorat de B.D. Ndiaye (2003). Il y apparaît clairement – pour les enseignants du Sénégal- une distinction claire entre les nouveaux modèles de professionnalité ('Personne', 'Acteur social', 'Chercheur' –ou 'Praticien réflexif'–) et les modèles plus traditionnels ('Instruit', 'Technicien' ) ; le modèle 'Artisan' y avait un statut propre.

Nous devons ici constater similairement une distinction nette entre deux pôles : d'une part, les modèles 'Personne' et 'Acteur social' et à l'opposé, les modèles 'Instruit' et 'Technicien'; et, « entre les deux », les modèles 'artisan' et 'Chercheur'. Notons qu'il est compréhensible que les étudiants aient une idée peu précise du « 'Chercheur' ».

C'est ce que nous retrouvons clairement dans cette étude (A noter que dans l'analyse portant sur 24 items, ces divers pôles ressortent clairement).

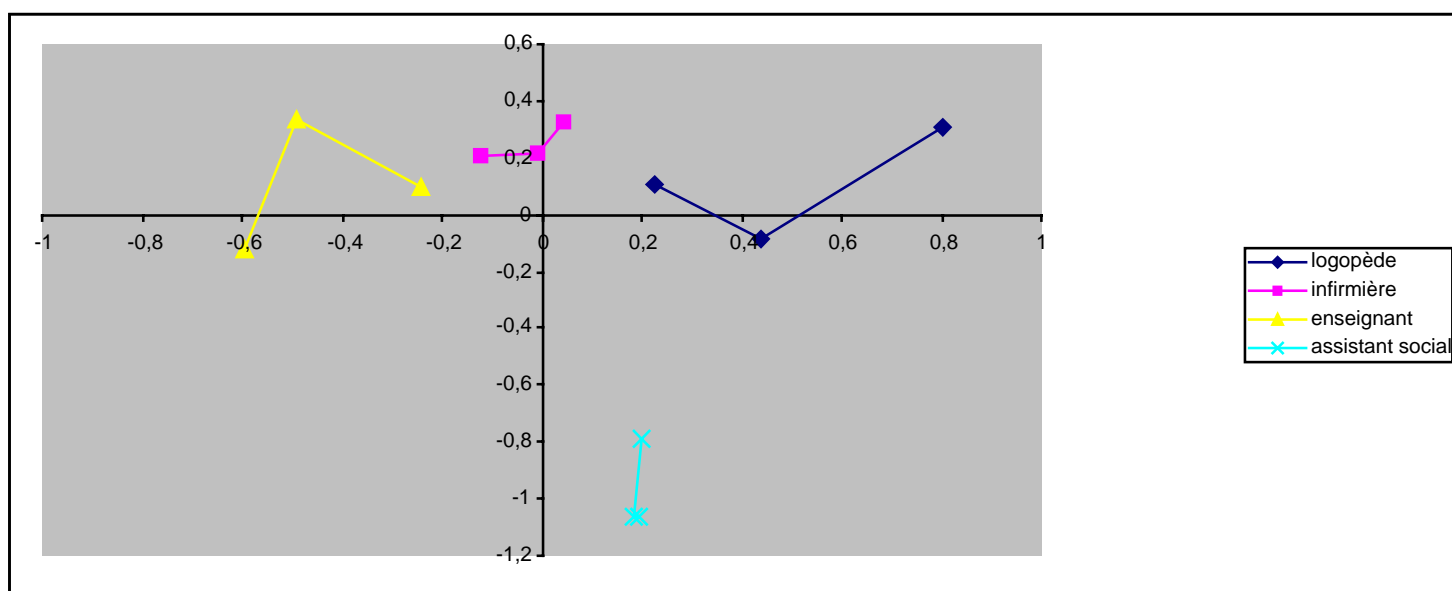
Une représentation graphique en croisant ces deux facteurs orthogonaux (I et II) permet de visualiser un effet particulièrement intéressant de la formation

A partir des scores factoriels des sujets sur chacun de ces facteurs, on peut calculer un score factoriel moyen pour chaque groupe et sous-groupe de sujets. Et ces scores factoriels moyens peuvent être pointés dans l'espace des deux facteurs croisés.

Le schéma ci-après présente

- sur l'axe en abscisse, le facteur I (vers la droite : nouveaux modèles de professionnalité).
- sur l'axe en ordonnée, le facteur II (vers le haut : les anciens modèles de professionnalité).

Pour chacune des filières (assistant social, enseignant, infirmière, logopède), sont distingués les sous-groupes de 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année.



Que peut-on tirer de ces résultats ?

1° Les échantillons des étudiants des 4 filières se discriminent assez nettement sur chacun de ces deux facteurs.

- Sur le facteur I, c'est l'échantillon d'enseignants (à gauche) qui valorise le moins les nouvelles professionnalités ('Personne', 'Acteur social', 'Chercheur') ; c'est l'échantillon de logopèdes (à droite) qui la valorise le plus

- Sur le facteur II, les échantillons des enseignants, infirmières et logopèdes ont tendance à légèrement valoriser les anciens modèles de professionnalité ('Instruit', 'Technicien',...) l'échantillon d'assistants sociaux (en bas) rejette nettement ces anciens modèles.

2° Un autre résultat est heuristiquement plus intéressant : c'est l'évolution sur le facteur I de la 1<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> année. Dans les échantillons d'enseignants, d'infirmières et de logopèdes, l'échantillon de 1<sup>e</sup> année est plus à gauche, l'échantillon de 3<sup>e</sup> année, plus à droite. Cela signifie que les nouveaux modèles de professionnalité ('Personne', 'Acteur social', 'Chercheur') sont davantage valorisés au fur et à mesure où les étudiants avancent dans les études.

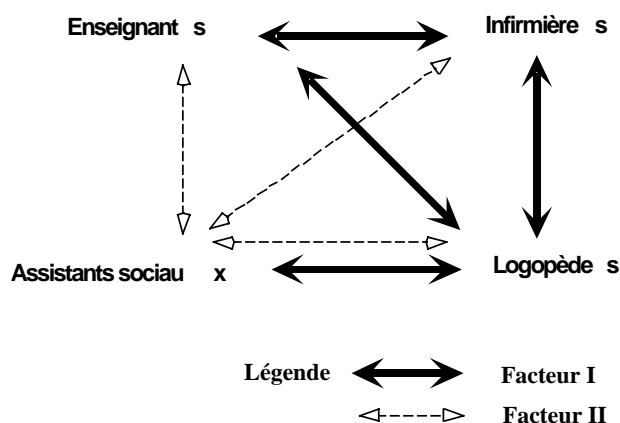
Les échantillons d'assistants sociaux ont un profil spécifique : ils n'évoluent pas vers de nouveaux modèles de professionnalité (sur l'axe I) mais leur rejet des anciennes professionnalités (sur l'axe II) s'accroît entre la 1<sup>e</sup> et la 2<sup>e</sup> année.

Ces constats sont-ils statistiquement significatifs ?

Une analyse de la variance a permis de constater

- que sur le facteur I, tous les échantillons différaient de façon statistiquement significative (sauf logopèdes et assistants sociaux)
- que sur le facteur II, l'échantillon des assistants sociaux diffère de façon significative des 3 autres échantillons.

Les différences significatives sont représentées schématiquement à la figure suivante.



En ce qui concerne les années, pour l'ensemble des groupes professionnels, la différence entre la 1<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> année est statistiquement significative pour le facteur I. Par contre, aucune différence n'est significative pour le facteur II.

Précisons immédiatement que ces résultats ne peuvent être généralisés ; ils doivent être contextualisés. Les échantillons d'étudiants de chaque catégorie professionnelle sont issus chaque fois d'un seul établissement : on ne peut donc aucunement généraliser aux filières de formation à l'ensemble des établissements de Communauté française de Belgique.

#### ***4.2. Les modèles de professionnalité (« l'idéal pour mes formateurs ») Analyse factorielle sur les variables agrégées de 2 items***

Une analyse factorielle similaire à la précédente a été réalisée également pour l'ensemble des 869 sujets en ce qui concerne la 2<sup>e</sup> « colonne » : les mêmes 24 items que précédemment étaient jugés par les étudiants non plus en référence à leur propre idéal mais en référence à l'idéal qu'ils attribuaient pour les professeurs.

L'analyse en composantes principale permet de dégager un seul facteur : chacune des 12 nouvelles variables agrégées sature ce facteur (de .64 à .78).

Il n'est pas étonnant sans doute qu'aucune structure claire n'émerge de cette analyse « l'idéal pour mes professeurs ». L'image que les étudiants ont des conceptions des enseignants est moins précise que l'image qu'ils eux de leur propre idéal ; cette image est plus globale, plus unifiée. Il s'agit davantage de stéréotypes qui sont nécessairement plus schématiques,

#### ***4.3. Le point de vue des formateurs***

##### ***Les modèles de professionnalité (« l'idéal pour mes formateurs »)***

##### ***Analyse factorielle sur les variables agrégées de 2 items***

L'analyse factorielle réalisée sur un petit nombre de sujets n'est a priori guère fiable. Et leur représentativité est encore plus discutable que pour les étudiants. Il se fait en outre que la structure factorielle n'est pas simple à interpréter. Nous avons décidé dès lors de ne pas développer ces résultats trop « fragiles ».

## ***5. Résultats à propos des distances perçues entre métiers (question 2)***

### ***5.1. Le point de vue des étudiants***

Le tableau et le graphique 3 présentent l'avis porté par chaque catégorie d'étudiants (les futurs logopèdes, les futures infirmières, les futurs enseignants, les futurs assistants sociaux) sur le degré de proximité qu'ils voient entre leur métier respectif et une série d'autres. Ensuite sont présentées les moyennes de proximité obtenues par métier pour l'ensemble du public étudiant ; c'est en fonction de cette moyenne que sont rangés, par ordre décroissant, les différents métiers.

La profession dont tous les étudiants, mais particulièrement les futurs assistants sociaux et les futurs enseignants, se sentent le plus proche est celle d'éducateur viennent ensuite les quatre professions auxquelles appartiennent les étudiants de l'étude, c'est-à-dire dans l'ordre décroissant, assistants sociaux, infirmières, enseignants et logopèdes, professions ressenties

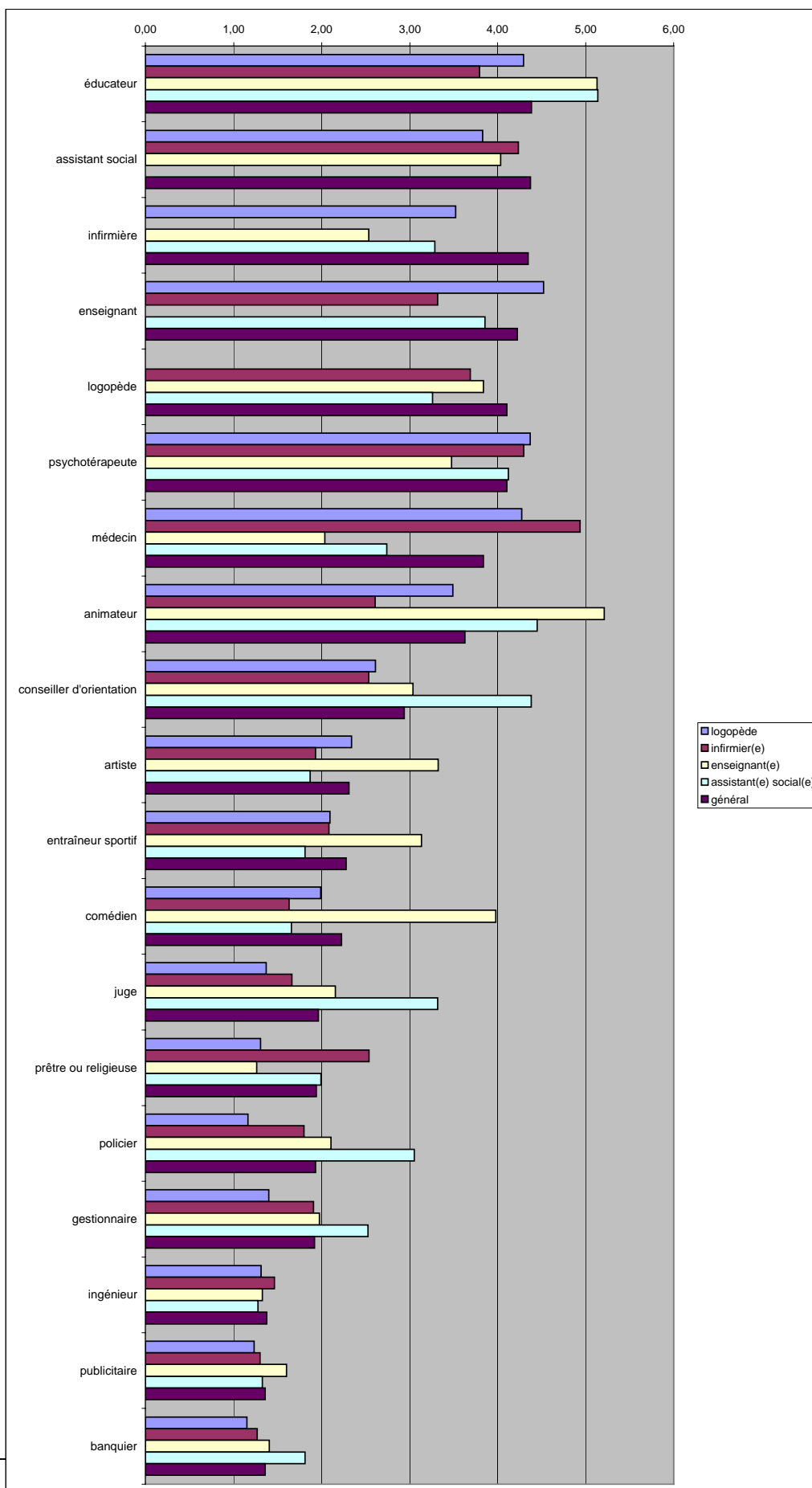
donc comme généralement proches. Les futures infirmières et les futurs enseignants se sentent assez proches des assistants sociaux.

Viennent ensuite d'autres métiers centrés sur l'aide et le soutien à autrui (psychothérapeute d'abord, ensuite médecin, animateur et conseiller d'orientation). Les proximités se font plus ténues ensuite, particulièrement avec les métiers davantage articulés sur les facettes économiques et techniques de la vie.

On épinglera quelques autres proximités non étonnantes : des futurs logopèdes et des infirmières par rapport au médecin, des futurs enseignants et assistants sociaux par rapport à l'animateur ; les futurs assistants sociaux se sentent également proches des conseillers d'orientation.

*Tableau et graphique 3 : Degrés de proximité reconnus par les étudiants entre les métiers rangés par ordre décroissant en fonction de la moyenne générale*

	logopède	infirmière	enseignant	assistant social	*** Total
éducateur	4,29	3,79	5,13	5,14	4,39
assistant social	3,83	4,23	4,04		4,38
infirmière	3,52		2,53	3,29	4,35
enseignant	4,52	3,32		3,85	4,23
logopède		3,69	3,84	3,26	4,11
psychothérapeute	4,37	4,30	3,48	4,12	4,10
médecin	4,28	4,94	2,04	2,74	3,84
animateur	3,49	2,61	5,21	4,45	3,63
conseiller d'orientation	2,61	2,53	3,04	4,38	2,94
artiste	2,34	1,93	3,33	1,87	2,31
entraîneur sportif	2,09	2,08	3,14	1,81	2,28
comédien	1,99	1,63	3,98	1,66	2,22
juge	1,37	1,66	2,15	3,32	1,96
prêtre ou religieuse	1,31	2,54	1,26	1,99	1,94
policier	1,16	1,80	2,10	3,05	1,93
gestionnaire	1,40	1,91	1,97	2,53	1,92
ingénieur	1,31	1,46	1,33	1,27	1,38
publicitaire	1,24	1,30	1,60	1,33	1,36
banquier	1,15	1,27	1,41	1,81	1,36

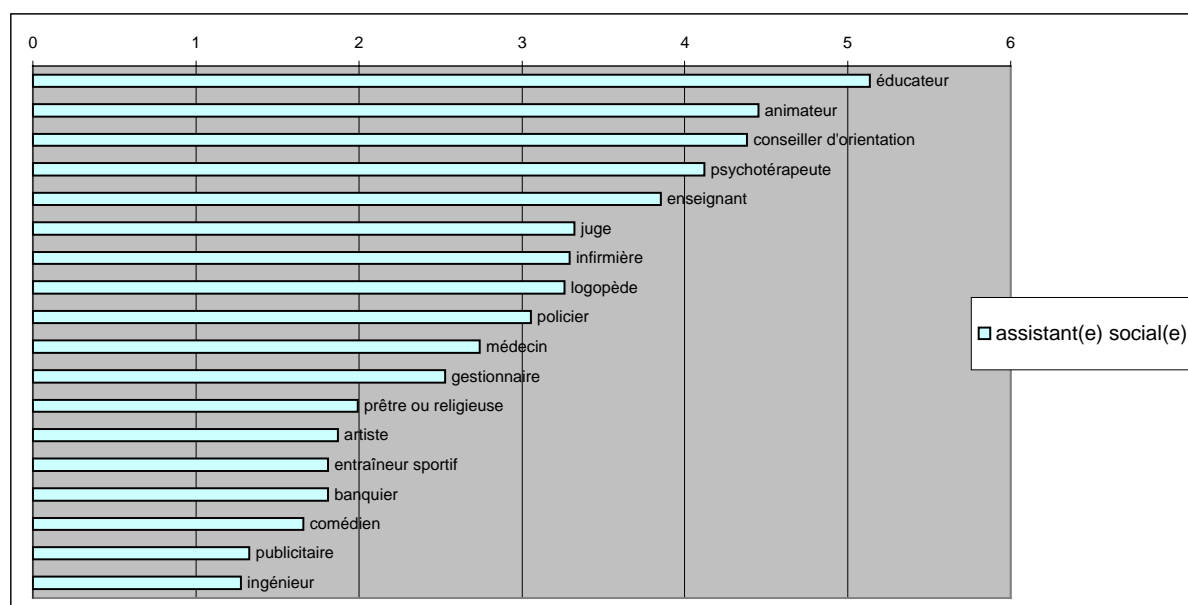


Les graphiques suivants (4 à 7) rangent par ordre décroissant les proximités retenues par chaque sous-groupe d'étudiants.

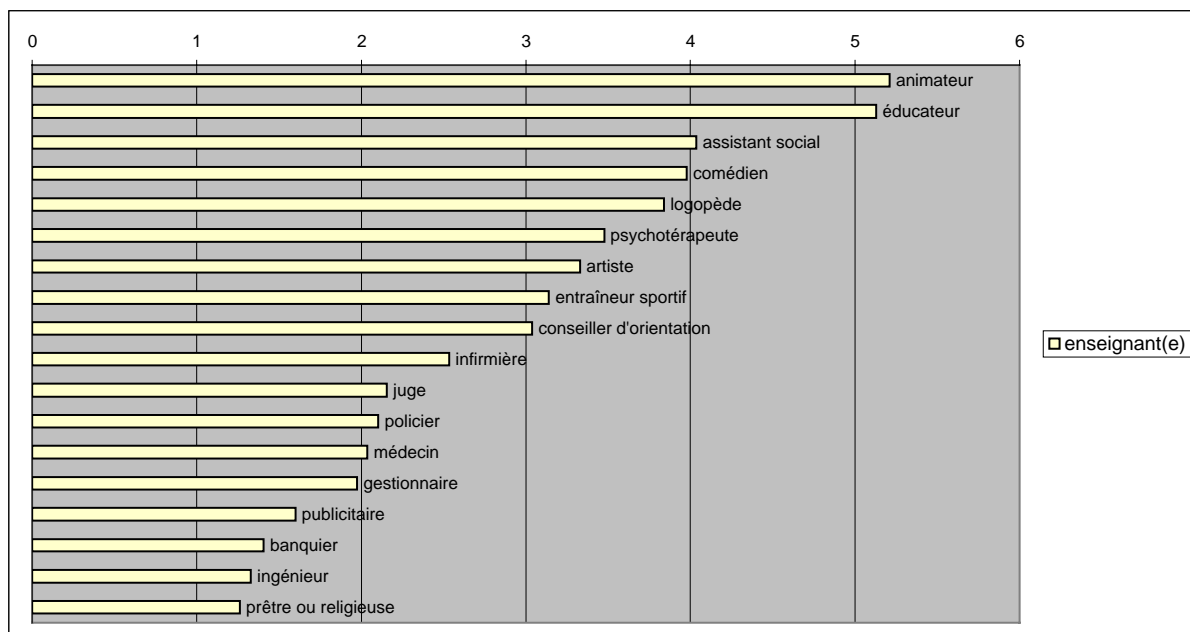
Ils sont commentés rapidement, la confrontation avec les données des formateurs permettra d'y revenir.

Les futurs assistants sociaux soulignent la proximité de leur métier avec celui d'éducateur, d'animateur, de conseiller d'orientation et de psychotérapeute. Les futurs enseignants, avec celui d'animateurs et d'éducateur avant tout, mais aussi d'assistant social et de comédien. Les futures infirmières se sentent proches du métier de médecin, de psychotérapeute et d'assistant social, un peu moins d'éducateur et de logopède. Les futurs logopèdes se sentent proches avant tout des enseignants, ensuite des psychotérapeutes, des éducateurs et des médecins.

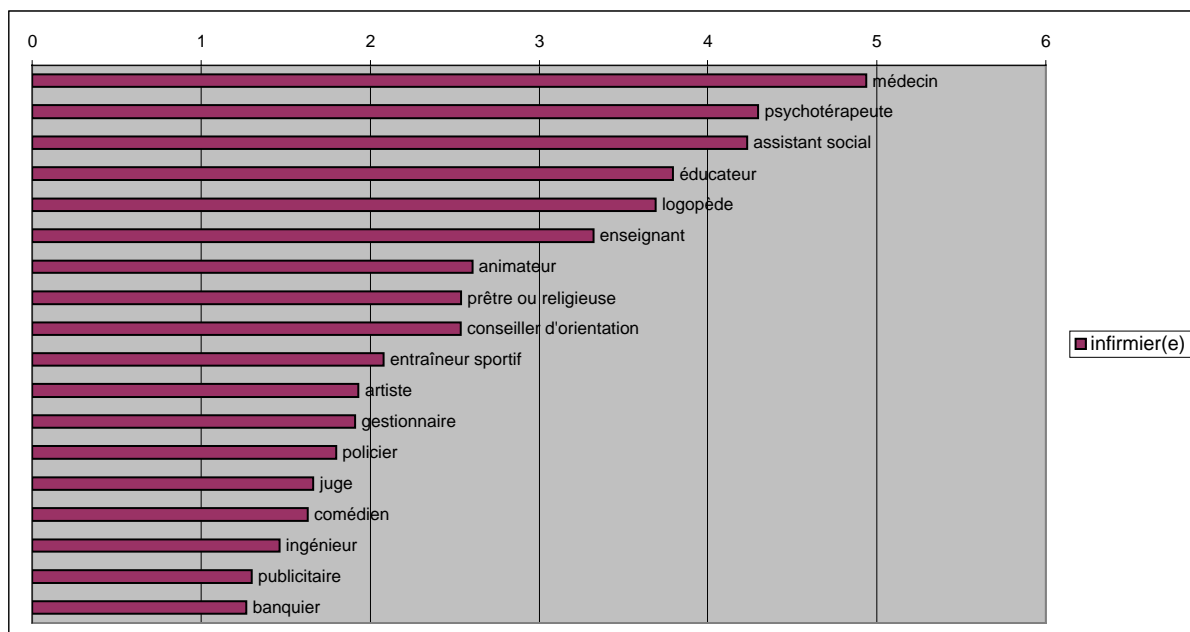
Graphique 4 : Degrés de proximité entre les métiers : l'avis des futurs assistants sociaux



Graphique 5 : Degrés de proximité entre les métiers : l'avis des futurs enseignants

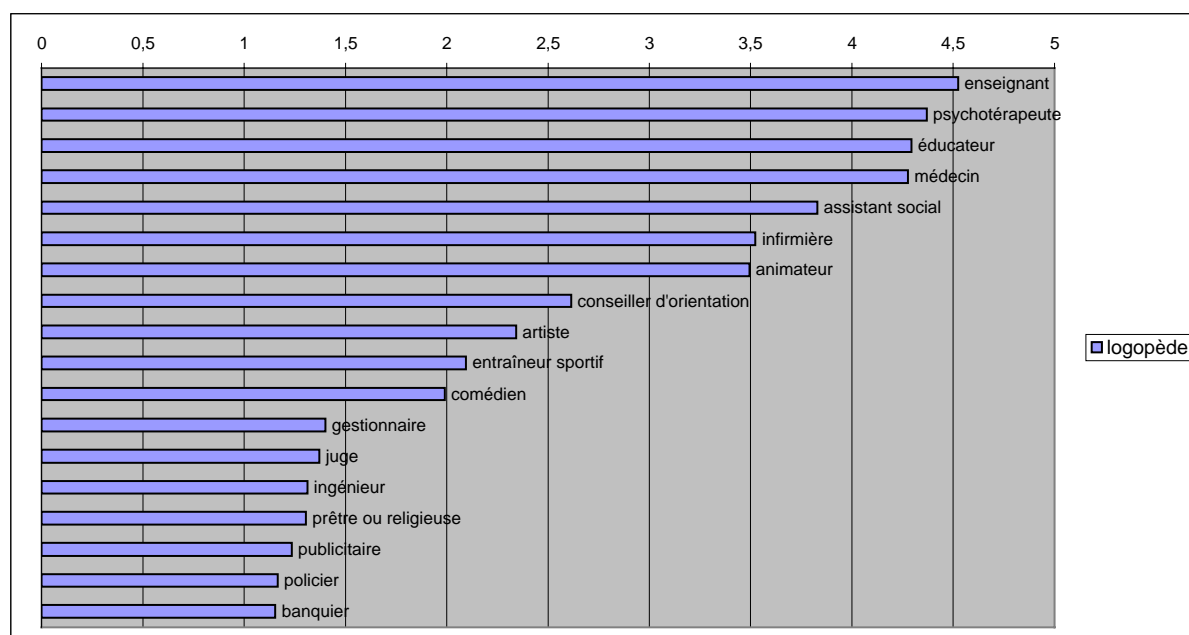


Graphique 6 : Degrés de proximité entre les métiers : l'avis des futures infirmières





Graphique 7 : Degrés de proximité entre les métiers : l'avis des futurs logopèdes



### 5.2. Le point de vue des formateurs

Le tableau et le graphique 8, présentés en fonction de l'ordre décroissant des proximités moyennes reconnues par tous les formateurs, montrent que c'est le métier d'assistant social (et non d'éducateur) que les formateurs dans les différentes sections étudiées reconnaissent comme le plus proche des métiers auxquels se préparent leurs étudiants. Viennent ensuite les professions d'éducateur et de psychothérapeute.

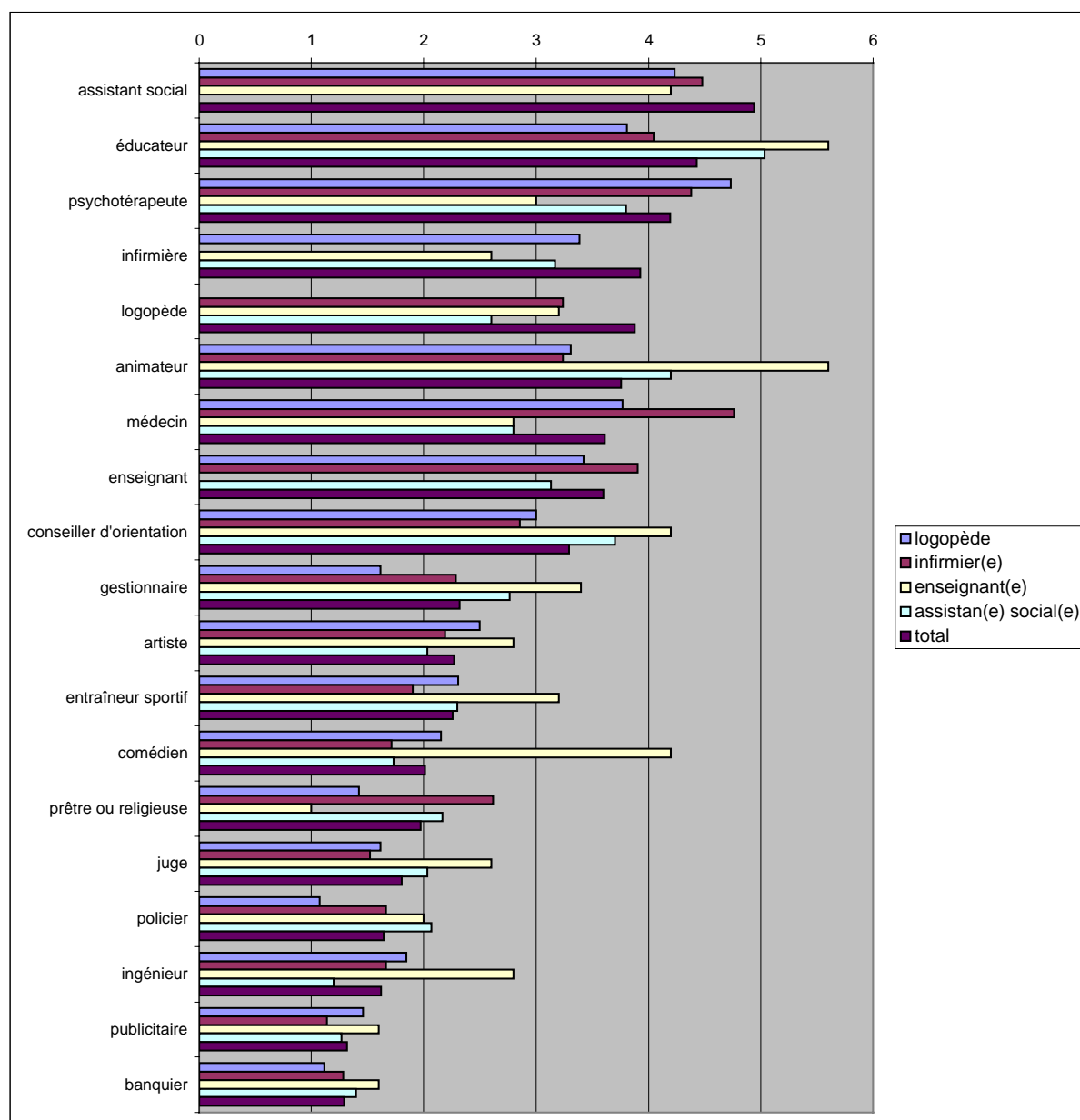
En dehors de l'image d'assistant social, très plébiscitée, on l'a vu, les professions qui ont fait l'objet de la recherche ne sont pas ressenties comme particulièrement proches surtout pour le métier d'enseignant. Les formateurs comme les étudiants positionnent comme très éloignées les figures du monde technique et économique, cependant, pour le reste, les repères classificatoires sont donc relativement distincts dans les deux types de public.

Les formateurs dont il est question ici sont des enseignants des Hautes Écoles. Pouvons-nous considérer qu'ils ont du métier une image plus réaliste que celle des étudiants. La question de la proximité des métiers en appelle une autre, celle de la spécificité des métiers. Il serait par exemple intéressant de revenir aux deux métiers ciblés comme foyer de proximité tantôt par les étudiants, tantôt par les formateurs : qu'est-ce qui différencie pour l'essentiel le métier d'éducateur du métier d'assistant social ? Est-ce la centration sur l'individu d'un côté, sur le réseau contextuel social institutionnel de l'autre ? Est-ce l'importance plus ou moins grande du prescrit, du respect de normes ? Est-ce une question de méthode ? Il pourrait être intéressant de confronter les classifications adoptées par des formateurs assistants sociaux et des formateurs éducateurs, malheureusement nous n'avons pas travaillé avec la section "éducateur" ; il sera donc impossible de comparer leurs classes d'appartenance respectives.

On notera toutefois que les formateurs assistants sociaux, comme les étudiants futurs assistants sociaux, reconnaissent le métier d'éducateur comme le plus proche du leur.

Tableau et graphique 8 : Degrés de proximité reconnus par les formateurs entre les métiers rangés par ordre décroissant en fonction de la moyenne générale

	logopède	infirmier(e)	enseignant(e)	assistant(e) social(e)	total
assistant social	4,230769	4,47619048	4,2	--	4,93902439
éducateur	3,807692	4,04761905	5,6	5,0	4,42682927
psychotérapeute	4,730769	4,38095238	3	3,8	4,19512195
infirmière	3,384615	--	2,6	3,2	3,92682927
logopède	--	3,23809524	3,2	2,6	3,87804878
animateur	3,307692	3,23809524	5,6	4,2	3,75609756
médecin	3,769231	4,76190476	2,8	2,8	3,6097561
enseignant	3,423077	3,9047619	--	3,1	3,59756098
conseiller d'orientation	3	2,85714286	4,2	3,7	3,29268293
gestionnaire	1,615385	2,28571429	3,4	2,7	2,31707317
artiste	2,5	2,19047619	2,8	2,0	2,26829268
entraîneur sportif	2,307692	1,9047619	3,2	2,3	2,25609756
comédien	2,153846	1,71428571	4,2	1,7	2,01219512
prêtre ou religieuse	1,423077	2,61904762	1,0	2,2	1,97560976
juge	1,615385	1,52380952	2,6	2,0	1,80487805
policier	1,076923	1,66666667	2,0	2,1	1,64634146
ingénieur	1,846154	1,66666667	2,8	1,2	1,62195122
publicitaire	1,461538	1,14285714	1,6	1,2	1,31707317
banquier	1,115385	1,28571429	1,6	1,4	1,29268293



### 5.3. Comparaison des points de vue des étudiants et des formateurs

La confrontation systématique des classifications opérées par les étudiants d'une part, par les formateurs d'autre part fournit des indications intéressantes.

#### 1) Pour le métier d'assistant social (graphiques 4 et 9)

Un total accord pour positionner les métiers d'éducateur et d'animateur comme les plus proches du métier d'assistant social avec des valeurs absolues d'indices de proximité très grandes.

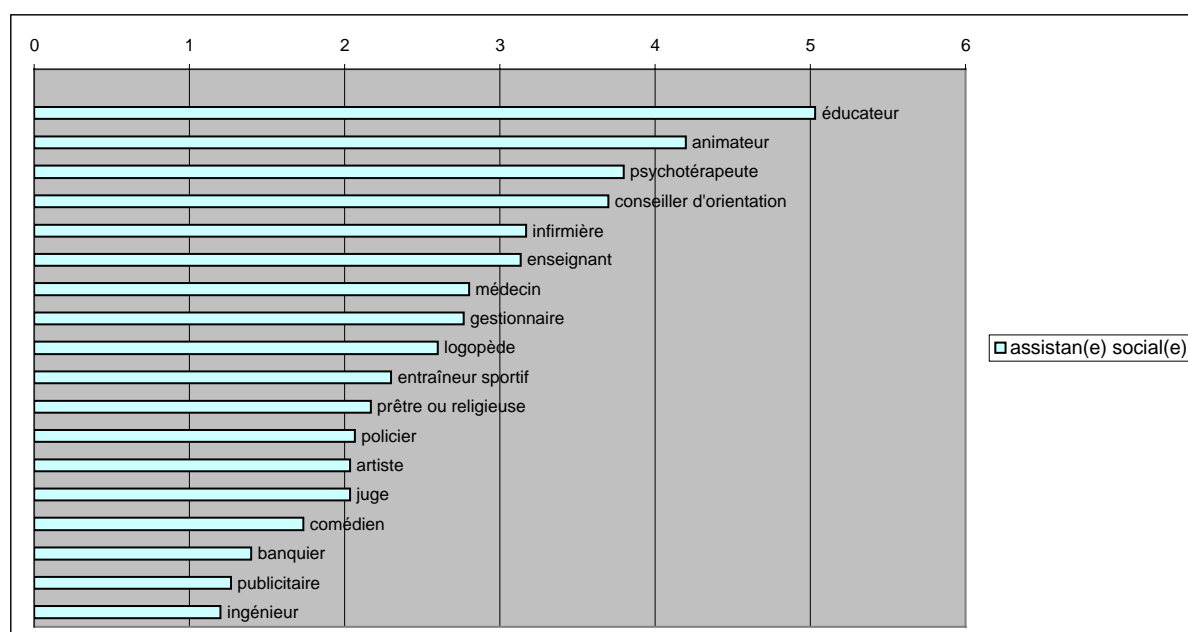
Un classement proche des métiers de psychotérapeute et de conseiller d'orientation, perçus cependant comme plus éloignés par les formateurs que par les étudiants.

À l'inverse, on épinglera des avis contrastés : les étudiants situent leur futur métier comme relativement proche des métiers de juge (3,32) et de policier (3,05) alors que les formateurs rejettent ces métiers comme nettement plus éloignés (2,03 et 2,06). Ces deux cas sont intéressants parce qu'ils indiquent deux figures de différenciation nécessaires par rapport à l'exercice du métier d'assistant social : celui-ci y côtoie assez fréquemment les représentants de ces deux types de métier.

On notera également une différence de perception par rapport au métier d'entraîneur sportif reconnu comme plus proche par les formateurs (2,3) que par les étudiants (1,8). Ici, la proximité/distance joue davantage sur le plan métaphorique que dans la réalité de la vie professionnelle.

Il est intéressant aussi de noter que formateurs comme étudiants reconnaissent au métier d'assistant social une composante gestionnaire assez nette.

Graphique 9 : Degrés de proximité entre les métiers : l'avis des formateurs de la section assistants sociaux



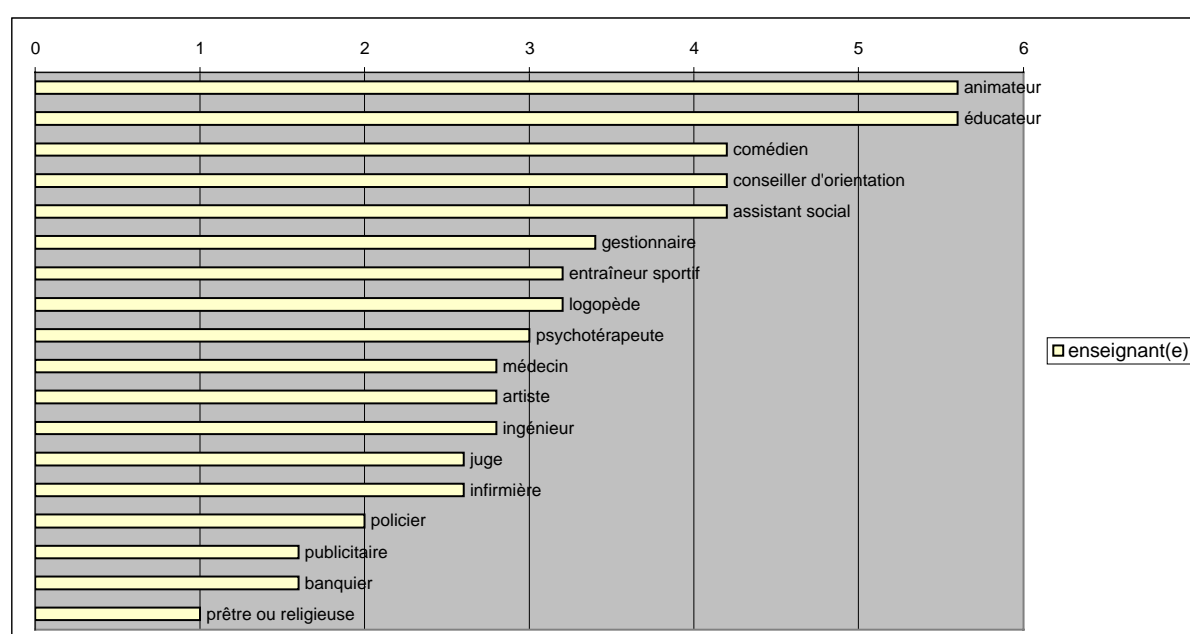
## 2) Pour le métier d'enseignant (graphiques 5 et 10)

Le lecteur se souviendra du nombre particulièrement limité de réponses obtenues pour prendre les résultats avec réserves.

Formateurs comme étudiants reconnaissent la grande proximité du métier d'enseignant par rapport aux métiers d'animateurs et d'éducateurs ; en valeur absolue, cette proximité est même plus grande encore dans le chef des formateurs (5,6 pour les deux métiers chez les formateurs contre 5,21 et 5,13 chez les étudiants). Est-ce le regret d'une certaine perte de la spécificité de l'enseignant qui s'exprime ainsi chez les formateurs ? On observe aussi une convergence quant à l'avis relativement aux métiers de comédien et d'assistant social ; ici aussi avec un lien exprimé comme plus fort chez les formateurs que chez les étudiants.

Par contre, le rôle de conseiller d'orientation, bien reconnu par les formateurs (4,2) est moins clair aux yeux des étudiants (3,03). On retrouve une différence du même ordre à propos du rôle de gestionnaire (3,4 chez les formateurs, 1,97 chez les étudiants).

Graphique 10 : Degrés de proximité entre les métiers : l'avis des formateurs de la section enseignant



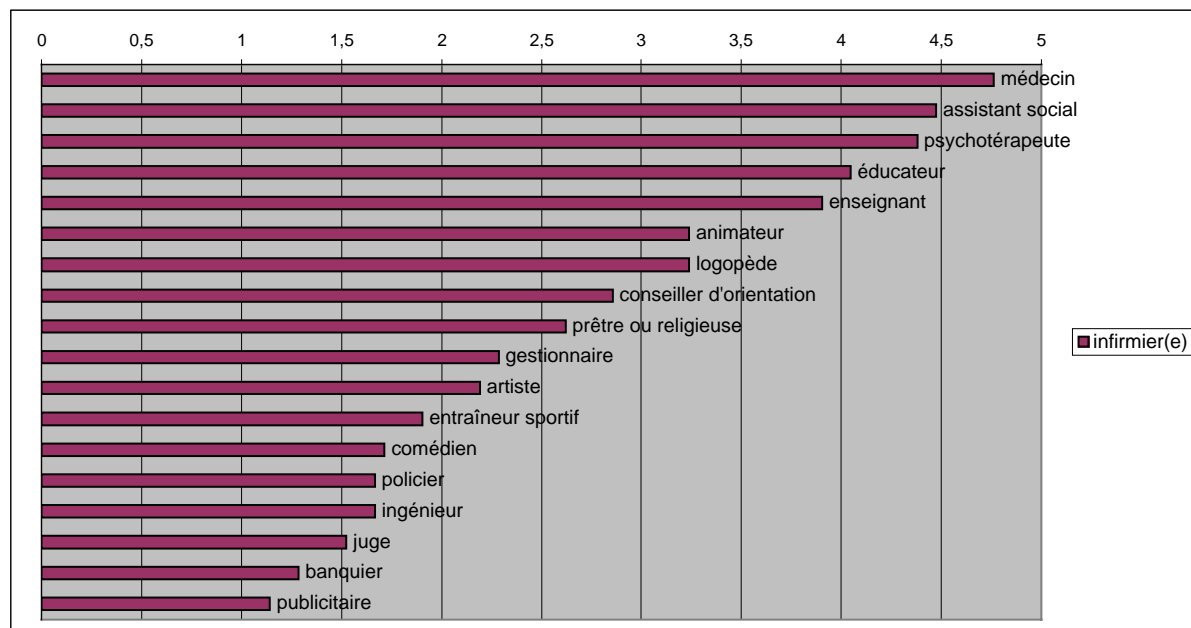
### 3) Pour le métier d'infirmière (graphiques 6 et 11)

Les avis concordent assez largement quant aux métiers considérés comme les plus proches (médecin, assistant social, psychothérapeute, éducateur, enseignant). Avec quelques nuances, cette proximité se maintient assez largement tout au long du classement.

Deux hypothèses peuvent expliquer cette concordance et il est vraisemblable qu'elles se renforcent l'une l'autre :

- le métier d'infirmière aurait une image clairement balisée, en tout cas par rapport aux autres métiers décrits dans la liste ;
- les étudiants, peut-être à cause de cette clarté, auraient déjà du métier une image aussi différenciée que celle qu'en ont leurs formateurs.

Graphique 11 : Degrés de proximité entre les métiers : l'avis des formateurs de la section infirmière



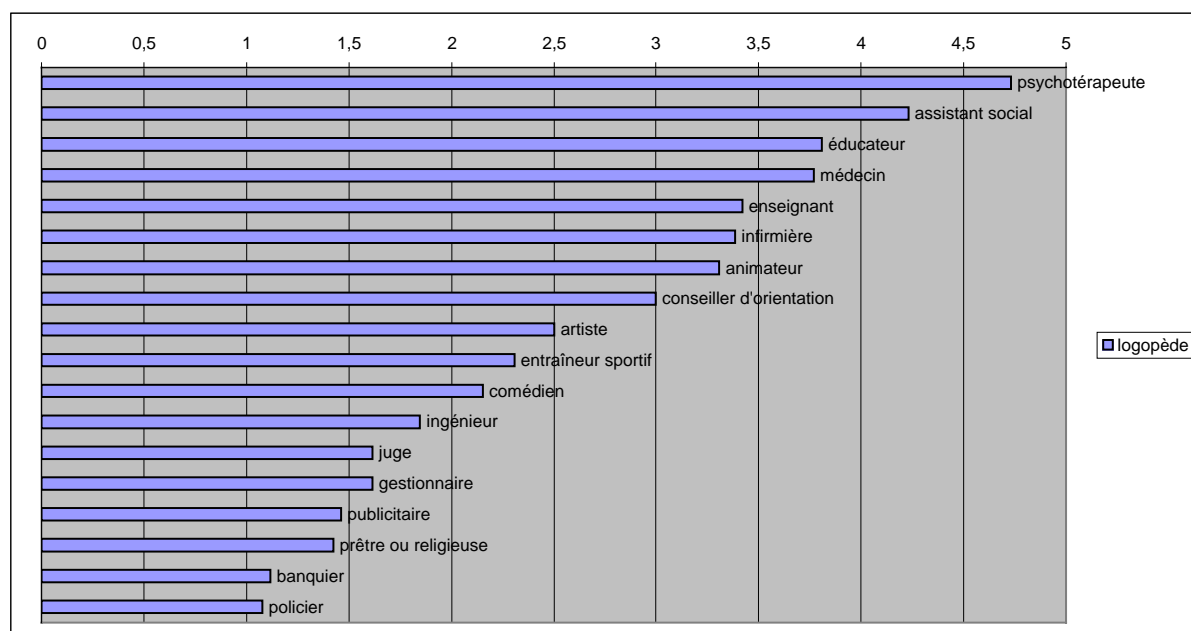
#### 4) Pour le métier de logopède (graphiques 7 et 12)

Ici par contre, l'avis diverge entre formateurs et étudiants dès les figures retenues comme les plus proches, le métier du psychotérapeute étant cependant reconnu comme proche par les deux groupes.

La proximité par rapport au métier d'enseignant, reconnue comme élevée par les étudiants (4,52) ne l'est guère autant chez les formateurs (3,42). Ceci constitue un autre exemple de différenciation nécessaire dans l'exercice concret de la profession entre ces deux types de professionnels qui peuvent se côtoyer auprès des mêmes enfants. À l'inverse, les formateurs reconnaissent une proximité par rapport au métier d'assistant social (4,23) qui ne l'est pas autant chez les étudiants (3,82).

Le positionnement relatif par rapport à des métiers comme éducateur, médecin, infirmière, animateur, conseiller d'orientation, artiste... est proche dans les deux groupes, par contre, les valeurs absolues diffèrent parfois assez bien.

Graphique 12 : Degrés de proximité entre les métiers : l'avis des formateurs de la section logopède



## 6. Conclusion

Comme nous l'avons précisé à plusieurs reprises, les résultats de ces enquêtes n'ont qu'un intérêt local. Aucune généralisation ne peut être faite quant aux étudiants et formateurs des 4 filières d'étude. Il s'agit davantage peut-être de culture d'équipe ou de culture d'établissement que de caractéristiques des conceptions des acteurs dans les 4 filières.

Ces résultats sont utiles davantage comme préalables à des recherches ultérieures. Des hypothèses prometteuses ressortent. Particulièrement, l'effet de formation de la 1<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> année d'études se caractériserait par une valorisation accrue des nouveaux modèle de professionnalité.

Le survol rapide de ces résultats souligne l'intérêt que pourrait présenter l'exploitation de telles questions avec des étudiants : les débats et précisions que la confrontation de leurs points de vue respectifs et de ceux de leurs formateurs amènera inmanquablement pourraient constituer une porte d'entrée intéressante pour un travail identitaire sur les représentations qu'ils se font des rôles et des tâches du métier, représentations sur lesquelles ils pourraient revenir à différents moments du processus de formation, par exemple après les stages.

Notons, de plus, que ces enquêtes participent également à la démarche d'accompagnement des dispositifs ; la confrontation des avis devrait apporter des indications susceptibles de nous aider à produire des propositions de régulation et de modification de ces dispositifs.

## **IV ACCOMPAGNEMENT DE DISPOSITIFS**

### ***Introduction***

Cette section du rapport présente les démarches d'accompagnement qui ont été menées dans le cadre de la recherche. Dans un premier temps, nous expliquerons brièvement les motivations qui sous-tendent cet accompagnement ainsi que les enjeux poursuivis. Nous définirons notre cadre théorique avant de rappeler les bénéfices attendus pour les différents partenaires impliqués. Dans un second temps, nous décrirons de façon succincte les démarches qui ont été entreprises dans les quatre Hautes Ecoles partenaires. Nous ferons état, dans un troisième temps, des regards croisés des différents acteurs impliqués dans le processus d'accompagnement. Quels écueils avons-nous rencontrés ? Quelles sont les limites de notre intervention ? Quelles en ont été les retombées positives ? En guise de conclusion, nous évoquerons enfin quelques questions qui restent en suspens.

### **1. Fondements de notre intervention :**

#### ***1.1 Pourquoi cet accompagnement ?***

Le processus d'accompagnement mis en place dans le cadre de la recherche visait principalement le développement de compétences professionnelles chez les acteurs qui y furent impliqués ; ces compétences professionnelles devant leur permettre de proposer des dispositifs de formation contribuant davantage au développement de compétences et d'une identité professionnelles chez leurs étudiants.

Après avoir placé certains formateurs dans une double tâche d'écriture et d'analyse de dispositifs professionnalisants mis en place au sein de Hautes Ecoles, au départ d'un outil créé en collaboration « chercheurs et praticiens », il nous paraissait intéressant d'accompagner certains de ces dispositifs non seulement pour leur permettre de progresser au niveau de leurs conceptions, de s'approprier et de mobiliser des concepts psychopédagogiques tels que contextes d'action signifiants, interaction, réflexivité, conceptualisation, évaluation, motivation,...(repris dans la fenêtre « P comme Professionnalisant » de l'outil DiPro(s), ceux-ci étant des incontournables pour décrire, analyser et réguler des pratiques de formation professionnalisantes).

Si l'accompagnement devait mobiliser des compétences nouvelles chez les co-chercheurs, il nous semblait qu'il était également susceptible de développer chez eux des composantes identitaires nouvelles. Ainsi, le processus mis en place pouvait contribuer à amorcer un habitus de chercheur chez les formateurs impliqués dans notre recherche, ceux-ci étant appelés à devenir des personnes-ressources dans leur institution. Nous nous permettons d'insister sur le fait que le statut de co-chercheur constitue une modalité relativement



originale dans la mesure où bon nombre de recherches-action n'impliquent pas des acteurs de terrain détachés pour un temps partiel.

Le débat sur les formateurs-chercheurs est particulièrement polémique. Faut-il dissocier fortement la recherche et l'enseignement, assimiler les deux activités ou les placer sur un continuum ? Pour notre part, nous nous rallions volontiers à l'opinion de Barbier, lequel estime que si les praticiens ne font pas de la recherche en tant que telle, ils peuvent néanmoins accéder à ce qu'il appelle « l'activité d'intelligibilité » (2001, p. 314). Les praticiens produisent selon lui des savoirs d'expérience, des savoirs opératifs, des savoirs relatifs à la conduite de l'action, des représentations ou des savoirs théoriques et des représentations ou des savoirs d'intelligibilité. Cette précision nous permet donc de nuancer légèrement ce que nous avançons dans le paragraphe précédent : le terme « chercheur » ne doit pas ici être pris dans son acception habituelle, il s'agit plutôt d'aider les co-chercheurs à développer des activités d'intelligibilité plutôt que de faire de la recherche proprement dite.

## *1.2 Quels sont les fondements théoriques de notre démarche ?*

La philosophie des démarches d'accompagnement mises en place s'inscrit dans cette idée développée par Blin : « La notion d'accompagnement stipule une demande des personnels et le rejet de toute attitude prescriptive d'un savoir-vérité fondé sur une quelconque posture de pouvoir (hiérarchique ou scientifique). Il s'agit bien, au contraire, de concevoir des dispositifs, des démarches et des outils pour aider les professionnels à analyser et comprendre leurs problèmes et les soutenir dans leur recherche de solutions adaptées au contexte local » (Blin, 1997, p. 216).

Visant une modification de la manière d'agir, de penser des acteurs impliqués dans le processus d'accompagnement, changement non pas imposé, venu d'en haut mais bien né d'une volonté et compréhension personnelle - principe du « changement émergent » (Cros, 1998 – Fortin et Gélinas, 1998) -, nous avons fait le choix de combiner les principes de l'action – « learning by doing » (Dewey, 1938)- plaçant les acteurs impliqués dans des démarches de résolution de problème, de production,...et ceux du compagnonnage cognitif – « apprendre de l'expérience vécue par des activités de réflexion dans et sur l'action », « coaching » (Lessard, 1998 – Tardif et Lessard, 1999)- favorisant la prise de recul, des apports conceptuels, la construction de ressources professionnelles.

Visant le développement d'une nouvelle culture - la réflexion continue sur les pratiques – nous avons voulu la renforcer en l'appuyant sur un « apprentissage interactif, en co-responsabilité, engagé dans une cause commune » (Hargreaves et Evans, 1997).

Cette solidarité suscitée pour faire face à des situations complexes est essentielle, c'est à travers elle que l'on peut espérer voir se développer l'autonomie, la responsabilité, la prise de risque... conditions pour qu'une progression, une innovation s'installe.

L'accompagnement, tel qu'il a été conçu et assuré, cherchait à créer un lieu d'exploration coopérative, d'apprentissage collaboratif réunissant des praticiens et des chercheurs., un « espace de professionnalisation interactive au sein d'une équipe de praticiens – chercheurs réflexifs » (Gather Thurler, 1996).

### ***1.3 Quels sont les bénéfices attendus ?***

Cela va de soi, il faut dissocier les bénéfices attendus pour les Universités et pour les Hautes Ecoles. Pour les Universités, l'accompagnement devait permettre d'effectuer une première validation de l'outil DiPro et de confronter les données théoriques sur la professionnalisation ou l'innovation et des expériences contextualisées. Quant aux Hautes Ecoles, elles devaient bénéficier d'un apport conceptuel et méthodologique quant à la conception d'un dispositif. Les équipes éducatives ayant également la possibilité de recevoir une expertise pédagogique. De part et d'autre, l'accompagnement était susceptible de créer ou de renforcer des partenariats.

## ***2. Quels processus ont été mis en place ?***

### ***Introduction***

Avant de détailler plus précisément les démarches qui ont été entreprises dans les quatre implantations, nous devons insister sur le fait qu'il faut dissocier le point de départ qui a été choisi par l'équipe de l'UCL d'une part, et par l'équipe de l'ULg, d'autre part. Ainsi, l'équipe de l'UCL a choisi d'accompagner une équipe éducative, dans le but d'améliorer un dispositif professionnalisant. En revanche, l'équipe de l'ULg a préféré accompagner la mise en place et l'expérimentation d'un dispositif, l'objectif ultime étant que cette expérience puisse être relatée à l'équipe éducative dans un but formatif. Cela étant, si la porte d'entrée diffère, la visée reste néanmoins identique.

### ***2.1 Le carnet-le projet d'apprentissage (HELV-ISEI : formation d'infirmiers – 3 niveaux)***

L'accompagnement du dispositif et de son outil intitulé « Carnet – Projet d'apprentissage » a débuté en juin 2002 au cours d'une journée (pédagogique) de bilan à laquelle M. Coupremagne, chercheur UCL, fut invité. Ce fut l'occasion d'une part d'établir un premier contact avec l'équipe des formateurs de l'ISEI, d'autre part de soutenir l'analyse des productions réalisées au sein de différents groupes de réflexion qui s'étaient réunis tout au long de l'année académique 2001-2002., de fournir des conseils, d'apporter quelques éclairages.

Ce fut aussi l'occasion de proposer à l'équipe l'idée d'un projet d'accompagnement pour l'année académique 2002-2003.

### Etapes du processus d'accompagnement

- Jun 2002 : description du dispositif par D. Lemenu, cette description est insérée dans le rapport de la recherche DIPRO d'août 2002 ;
- Septembre 2002 : journée pédagogique pour l'équipe pédagogique de l'ISEI, dans le but d'investiguer les limites et les apports du dispositif «Carnet – Projet d'apprentissage » ainsi que l'opportunité ou non d'entamer une démarche d'accompagnement portant sur ce sujet.
- Octobre 2002 : enquête auprès des étudiants sur l'utilité du «Carnet - Projet d'apprentissage » et sur les difficultés rencontrées dans sa rédaction et son suivi par les IP et les équipes de terrain. ;
- Novembre-décembre 2002 : réunions de préparation (choix des modalités d'accompagnement – organisation de journées pédagogiques) sur base d'une analyse des enquêtes effectuées et d'un certain nombre de documents produits les années précédentes dans le cadre de cette pratique de formation. ;
- Janvier 2003 : Journée pédagogique pour l'équipe pédagogique dans le but de créer des outils d'aide à la guidance et à l'accompagnement des étudiants dans le dispositif « Carnet - Projet d'apprentissage ». Des étudiants participent à cette journée.
- Janvier 2003 : Journée partenariat école-hôpital réunissant des représentants de tous les acteurs : étudiants, infirmières, IP. Journée de réflexion et d'échanges à propos des finalités de l'outil et des pratiques qui y sont liées.
- Février/mars 2003 : Prises de décisions en groupes-années, lors des réunions hebdomadaires, des suites à donner pour améliorer l'outil que ce soit au niveau de sa présentation, de son accompagnement, de son évaluation ou de sa mise en route (en 3<sup>ème</sup>)
- Fin 2003 : Sous la responsabilité de chaque coordinatrice pédagogique, en réunion du lundi (réunion des IP par années) décisions avec leurs collègues des suites à donner au dispositif « carnet - projet d'apprentissage », à la lumière des réflexions menées en journée pédagogique et de partenariat.

Vous trouverez dans la partie annexe de ce rapport final une série de documents décrivant plus en détail (objectifs poursuivis, démarches mises en place, outils utilisés, synthèse des idées qui ont été retenues pour guider ce travail réunions d'équipe...), correspondant aux différents moments du processus d'accompagnement mis en place autour du dispositif de formation « Carnet – Projet d'apprentissage ».

En conclusion, les journées de travail proposées aux membres de l'équipe pédagogique de l'ISEI dans le cadre de l'accompagnement du dispositif de formation «Carnet – Projet d'apprentissage » ont permis d'apprendre au départ de l'expérience par la réflexion et le débat ; elles ont incité à la responsabilité partagée et à l'engagement dans la réflexion continue sur les pratiques.

Le chantier est ouvert et bien avancé ; l'équipe des professeurs de l'ISEI l'assume en pleine responsabilité.

## ***2.2 L'écriture réflexive en formation d'enseignants (HE Charlemagne)***

Le dispositif qui a été expérimenté dans le cadre de l'accompagnement fait l'objet d'un texte très détaillé qui figure dans le répertoire (le dossier de l'enseignant. Vers une écriture réflexive). Pour éviter les redondances au sein du rapport, nous préférons renvoyer le lecteur à ce texte. Celui-ci précise clairement quels ont été les différentes phases du projet, les enjeux poursuivis, les activités mises en place, les fondements théoriques, les résultats obtenus...

## ***2.3 La supervision (HECE – dépt social : formation d'assistant social – niveaux 2 et 3)***

La mise en place d'un accompagnement basé sur des démarches réflexives autour de la pratique de dispositif de formation « la supervision » dans la formation des assistants sociaux (pour plus de détails sur ce dispositif, nous vous renvoyons au répertoire qui constitue la partie 2 de ce rapport final) fut un défi plein d'inconnues.

Défi notamment dans le fait de réunir et de mobiliser une série de formateurs qui y sont impliqués (chacun ayant des conceptions et des pratiques personnelles à propos de la « supervision ») pour une réflexion en profondeur devant les amener à analyser et à ajuster cette pratique de formation, dans la perspective de proposer une formation cohérente et toujours plus professionnalisante.

Au départ, il faut souligner l'intérêt qu'ont manifesté les différents formateurs « superviseurs » impliqués dans le dispositif mis en analyse, même si les objectifs et les modalités d'accompagnement restaient encore imprécis, probablement parce que la réflexion plus approfondie proposée contrastait avec certaines réunions antérieures, ces dernières portant principalement sur l'un ou l'autre point précis et concret concernant ce dispositif.

Aussi, il faut souligner qu'en soi, la mise en place d'un espace-temps de parole était déjà en lui-même un acquis important.

Nous soulignerons donc ici l'organisation pratique et l'évolution du projet d'accompagnement, les problématiques soulevées, les pistes d'analyse qui ont émergé, nous tirerons quelques conclusions et nous tracerons des pistes pour de futures recherches.

### ***1) Organisation pratique du travail***

Le travail d'analyse en groupe a été effectué en 5 séances d'une durée moyenne de trois heures chacune.

Le groupe est constitué de 8 superviseurs, du coordinateur du département ainsi du co-chercheurs impliqué dans cette recherche, tous deux également superviseurs.

Les séances se tenant durant la journée, il en résultait presque inévitablement une ou deux absences.

Le groupe de réflexion s'est constitué suite à la proposition faite d'accompagner le dispositif de formation mis en place chez les assistants sociaux - « la supervision »- celui-ci ayant été en effet l'objet d'une description et d'une analyse dans le cadre de la constitution d'un répertoire de dispositifs professionnalisants, un des objectifs poursuivis par notre recherche.

Ces professeurs ont d'ailleurs également participé à l'enquête exploratoire dont il est question dans ce rapport final de recherche.

La participation au travail fut tout à fait libre.

La dynamique interne du groupe de travail, malgré quelques bifurcations et hésitations, a permis de préciser avec le temps l'objectif du travail, à savoir la mise en place d'une recherche action.

## *2) Evolution du projet*

Un mois environ avant la première réunion, chaque professeur concerné par la pratique de la supervision a reçu un exemplaire du texte rédigé par J. Foucart, « la supervision » reprise au sein du répertoire (partie 2 de ce rapport), avec la consigne d'en faire une lecture critique et de transmettre ses réactions.

Un professeur nous a remis ses remarques critiques. Les autres enseignants n'ont pas réagi.

Lors de la première réunion, nous avons présenté la recherche sur les dispositifs professionnalisants et globalement l'objectif d'accompagnement - un travail réflexif sur la pratique de « la supervision ».

Ensuite, au travers d'un tour de table, chaque personne a présenté ses préoccupations quant à la supervision. A l'issue de cette réunion, différentes pistes exploratoires se sont dégagées. :

*Qu'entend-on par compétence professionnelle ? Quelles sont les frontières entre les compétences et l'humain ? Peut-on parler de compétences relationnelles ? Peut-on et si oui, comment évaluer la supervision ? N'y a-t-il pas une tension entre supervision et production d'un T.F.E. ? Comment est gérée cette tension ? Pratique-t-on l'interdisciplinarité ?*

Lors de cette réunion, plusieurs participants ont souligné l'intérêt de confronter leurs expériences, leurs outils, voyant une source d'enrichissement mutuel lors d'une telle confrontation.

Ils ont également insisté sur l'importance de respecter l'engagement de ne porter aucun jugement dans ces différents échanges, de garantir les conditions d'une « parole libre ».

Lors de cette réunion, nous avons précisé le rôle de « chercheur-animateur » que tiendrait J. Foucart dans le processus d'accompagnement ainsi que la possibilité d'avoir recours à une ressource externe, M. Coupremagne (chercheur UCL).

Dans une seconde réunion, et dans un certain désordre, de multiples réflexions sur la supervision ont été émises. Au travers de ces réflexions, se manifestent des préoccupations diverses. Comme nous le verrons, au travers de celles-ci, se dégagent des lignes directrices pour la suite de l'accompagnement.

Lors de cette réunion, la perspective de travail s'est orientée vers une formule de *recherche-action*, en référence à quelques dimensions des caractéristiques de la recherche-action soulignées par DE KETELE.

Selon cet auteur, la recherche-action prend comme champ d'investigation les actions humaines et les situations sociales qui sont expérimentées par les enseignants comme

- inacceptables sous certains aspects
- susceptibles de changement
- requérant une réponse pratique

Le but d'une telle recherche-action est d'approfondir la compréhension que l'enseignant a de son problème. Elle adopte donc une position *exploratoire*.

Elle interprète ce qui arrive à partir du point de vue des acteurs impliqués dans la situation-problème.

A l'issue de cette réunion et suite aux propositions des participants, il a été demandé à chaque professeur pour la réunion suivante de répondre aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qui est important pour l'exercice de la profession d'assistant social ?
- Quelles sont les compétences requises ?
- Comment doit être conduite la supervision ?
- Comment chacun gère-t-il la supervision ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées ?

Deux professeurs nous ont remis leurs réflexions.

Lors de la troisième rencontre, les participants sont revenus sur les questions soulevées précédemment. Il y a donc une redondance qui est l'indice de préoccupations importantes. Au cours de cette réunion, trois professeurs ont présenté leur « vision » de la supervision.

Lors des rencontres suivantes, après un partage autour de « définitions » sur la supervision, les échanges se sont focalisés sur la question fondamentale du transfert, plus précisément sur la manière de faciliter l'articulation théorie – pratique, la mobilisation des savoirs, des savoir-faire en tant que ressources.

En principe, dans le cadre de la formation des assistants sociaux, la supervision peut être définie comme cet espace – temps durant lequel se construit un retour réflexif sur la pratique, au travers duquel sont mis en œuvre des méthodologies et des outils reconnus comme tels dans le travail social.

### ***3. Des thématiques abordées***

Un certain nombre de thématiques ont pu être clairement identifiées suite à l'analyse des propos tenus au cours des échanges lors des réunions. Nous retenons principalement :

#### **Supervision et compétence professionnelle**

Qu'entend-on par « Compétence professionnelle » ? Cette notion est-elle adéquate pour traiter ce qui relève de l'humain ? Dans le cadre de la supervision, l'acquisition de compétences est-elle ou non prioritaire ?

#### **L'évaluation**

Cette préoccupation semble être essentielle. C'est un sujet abordé lors de chaque réunion.

Nous citons ici quelques réflexions :

« On délivre un diplôme à finalité professionnelle mais l'évaluation des compétences est-elle notre objectif » ?

« Au travers du document de stage, sont-ce ces dernières qui sont évaluées ou est-ce autre chose ? »

Un participant dit : « J'ai appris qu'on ne peut évaluer que sur des choses précises. Evaluer sur les compétences, c'est possible, mais sur l'investissement » ?

« La supervision doit-elle être évaluée ? Comment évaluer l'initiative, la créativité » ?

« L'étudiant aura-t-il une parole libre s'il se sait évalué ou pense qu'il le sera ? Le superviseur n'est-il pas là aussi pour aider l'étudiant, travailler avec lui les difficultés identitaires liées à la rencontre avec la souffrance, les doutes » ?

« La supervision ne devrait pas être évaluée. Seuls des aspects tels que des textes écrits, des analyses, la ponctualité devrait être évaluée ».

Un professeur souligne ne pas connaître ce dernier problème. Il se définit avant tout comme pédagogue et non thérapeute. A partir de là, dit-il, on peut trouver des critères relativement précis d'évaluation.

- La supervision : aide ou contrôle

On retrouve le point précédent. Faut-il évaluer, ou les superviseurs sont-ils là uniquement pour aider ?

- L'interdisciplinarité

Dans le cadre de la supervision, on utilise des notions, des méthodes et des outils étudiés dans différents cours.

L'interdisciplinarité n'est-elle pas un aspect central de la supervision ? La pratique de l'interdisciplinarité n'est-elle pas une compétence à développer dans le cadre de la supervision ?

- Les rapports entre les cours théoriques et méthodologiques, la supervision et les pratiques de stage.

Certains étudiants ne parviennent pas ou difficilement à construire des liens entre le stage et les cours. Comment amener à construire ce lien ?

- Supervision et T.F.E.

La supervision a-t-elle pour objet la production d'un T.F.E. ?

Les positions à ce sujet sont variées. A un extrême, on trouverait la position d'une supervision comme aide au T.F.E., à l'autre, une disjonction entre les deux.

Nous remarquons aussi que la démarche questionnante des superviseurs est homologue aux démarches questionnantes des futurs travailleurs sociaux qu'ils forment (gérer des tensions diverses : une logique gestionnaire qui s'oppose à une logique de projet, l'aide qui s'oppose au contrôle).

## Conclusions

Le groupe s'est orienté en fin de compte vers l'analyse d'un problème décisif, spécifique à perspective professionnalisante : le transfert des ressources théoriques apportées par une formation vers la pratique.

Il apparaît que ce transfert ne s'opère que difficilement, pose problème ; les participants vont donc s'atteler à cette problématique pour l'avenir.

La réflexion menée sur la supervision plus spécialement en troisième année au départ, va aussi s'élargir à l'ensemble de la formation.

La recherche action va donc se poursuivre l'an prochain, cette fois avec un objectif davantage ciblé ; il reste à mettre en œuvre une méthodologie adaptée.

Un désir exprimé, c'est que les collaborations mises en place dans le cadre de ce processus d'accompagnement se poursuivent, quelle que soit la suite donnée à la recherche qui les a initiées, les acteurs ayant pris conscience de la nécessité d'ancrages théoriques qui permettront d'abord de clarifier certains concepts, d'enrichir les conceptions actuelles des participants et ensuite d'orienter certains choix au sein des pratiques pour qu'elles se révèlent plus professionnalisantes.

Nous pouvons conclure que malgré des hésitations, des détours et des redondances, l'effet positif majeur identifiable, à ce jour, dans le processus d'accompagnement du dispositif de la « supervision » réside dans la mise en commun de problèmes que ces formateurs, de par la logique de la supervision, vivent individuellement, de manière isolée.

L'espace de parole et de réflexion a enclenché un processus de changement au sein du groupe de formateurs impliqués, caractérisé par une dynamique interactive et coopérative.

#### ***2.4 L'apprentissage coopératif en formation de logopèdes (HE de la Ville de Liège)***

De nouveau, l'accompagnement a porté sur un dispositif qui fait l'objet d'une description et d'une analyse très détaillées incluses dans le répertoire. Le lecteur pourra se reporter à ce texte s'il souhaite prendre connaissance des modalités du processus qui a été mis en place.

### **3. Regards croisés des acteurs**

#### ***Introduction***

Dans cette partie du rapport, nous tenterons de faire état des avis croisés des différents acteurs impliqués dans le processus d'accompagnement. Nous essaierons de dégager les atouts et les limites de nos démarches.

#### ***3.1 Les dispositifs mis en place par l'UCL***

Pour les deux dispositifs d'accompagnement mis en place entre l'UCL et les Hautes Ecoles L. de Vinci et Charleroi Europe, la volonté initiale était bien sûr d'assurer concrètement des ajustements dans les pratiques de formation dans la perspective de les rendre davantage professionnalisantes.

Mais ces gains souhaités et obtenus n'ont d'intérêt que dans la mesure où les démarches d'accompagnement entreprises ont également des effets à plus long terme, cette fois sur les acteurs mis en présence.



Du côté du chercheur, trois gains semblent notamment pouvoir être identifiés :

- d'une part, il y a eu toute la remise en question personnelle dont il a dû faire preuve pour remplir ce rôle en général peut pris en charge par un chercheur ; l'expertise dont il fait preuve généralement a dû être élargie et approfondie ;
- d'autre part, ce type de travail collaboratif mené avec des partenaires issus de Hautes Ecoles a également participé à la construction d'une identité nouvelle ;
- enfin, ces expériences ont contribué à un enrichissement du savoir d'expérience chez le chercheur, notamment dans le fait d'être intervenu dans des domaines, vis-à-vis de publics qu'il n'avait jamais approchés jusqu'à ces expériences d'accompagnement.

Du côté des partenaires impliqués dans le dispositif d'accompagnement, nous pouvons nous arrêter sur les co-chercheurs mais également sur les autres personnes ayant été impliquées dans le processus d'accompagnement.

Si l'on analyse le cas des co-chercheurs :

- d'une part, leur identité professionnelle s'est trouvée modifiée, notamment par le rôle qu'ils ont été amenés à remplir tout au long de ces expériences ; ils se sont retrouvés, à l'interface entre le niveau universitaire (celui davantage de la recherche) et le niveau non universitaire (davantage centré sur une formation pratique).
- d'autre part, toute la formation personnelle qu'ils ont pu en retirer doit leur permettre de remplir à l'avenir le rôle de personne ressource au sein de leur institution.

Si l'on se penche maintenant sur le cas des acteurs de Hautes Ecoles (professeurs, étudiants, maîtres de stage) qui ont été impliqués, des effets intéressants ont pu être constatés :

- un espace interactif et réflexif a réellement été créé et développé au sein des institutions ou du moins au sein de groupes de personnes appartenant à ces institutions ; cela s'est traduit par un esprit de partage, une communication positive, (ce qui n'a pas empêché des heurts à certaines occasions, mais ceux-ci ont pu être surmontés grâce à cet état d'esprit) ;
- une acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles stratégies liées aux interventions successives du chercheur ou d'autres personnes ressources mobilisées dans le cadre de cet accompagnement ;
- le développement et la production d'outils concrets devant permettre de faire progresser la formation ; une créativité et une autonomie ont pu être constatées ;
- une reconnaissance mutuelle traduite par le respect de la parole de l'autre ;
- une autre place accordée à l'étudiant.

Tous les effets constatés suite à ce processus d'accompagnement pour lequel nous avons toujours eu le souci prendre en compte au mieux les facteurs que nous avons identifiés comme professionnalisants dans l'outil DIPRO que nous avons développé au cours de cette recherche, paraissent bien renforcer la pertinence de celui-ci.

### *3.2 Le dispositif centré sur l'écriture réflexive (HE Charlemagne)*

Nous ferons d'abord état du point de vue de la formatrice. Son avis semble tout à fait positif dans la mesure où elle ne semble pas évoquer de limite ou de regret par rapport aux démarches qui ont été menées. Elle estime en effet avoir perçu une amélioration sensible du dispositif. Elle apprécie le fait que l'attitude des étudiantes face à l'écriture ait été prise en compte. Selon elle, les consignes d'écriture étaient variées, attrayantes, tout à fait en lien avec les stages et les préoccupations du métier. Il lui semble que ce type de dispositif est susceptible de favoriser la réflexivité des futurs praticiens. Elle ajoute par ailleurs que des compétences essentielles ont été travaillées, à savoir : la capacité à se remettre en question et à prendre du recul. Enfin, elle souligne le très bon climat de travail qui a été instauré en classe, celui-ci a vraisemblablement permis à chacune de s'exprimer en toute confiance.

En tant que chercheuse, nous nous rallions tout à fait à l'opinion exprimée par la formatrice, même si, en ce qui nous concerne, nous émettrons quelques réserves par la suite. Nous espérons avoir contribué à améliorer le dispositif existant en proposant des consignes d'écriture plus précises, ciblant une compétence spécifique. Il nous semble également que la procédure d' (auto)-évaluation proposée peut utilement guider les étudiantes dans l'appropriation progressive de l'écriture réflexive et peut aider la formatrice à émettre un feed-back circonstancié à l'étudiante. La dissociation des rôles dans l'évaluation nous a d'ailleurs paru constituer une modalité très intéressante à promouvoir par la suite. Si les écrits que nous avons obtenus sont encore porteurs, dans certains cas, d'annotations naïves ou d'incomplétudes, il nous semble qu'ils manifestent une réflexivité plus aboutie ainsi qu'un usage plus précis des ressources de la textualisation. Le fait, par exemple, d'inviter systématiquement les étudiantes à relire leur texte en fonction d'indicateurs spécifiques a permis une amélioration sensible des premiers écrits. L'accompagnement nous a également permis d'expérimenter sur le terrain des outils conceptuels et méthodologiques issus de la recherche la plus récente. Enfin, nous tenons à souligner la forte implication des étudiantes dans le dispositif, l'une d'elles allant jusqu'à affirmer que la rédaction de sa storyline a constitué l'une des activités les plus formatives de sa formation. Nous insistons également sur l'accueil chaleureux et enthousiaste réservé par la formatrice aux activités que nous lui soumettions.

Quelles sont les limites du dispositif d'accompagnement que nous avons conçu comme chercheuse ? Nous rappellerons tout d'abord que nous ambitionnions d'accompagner un dispositif dans le but de répercuter les résultats obtenus auprès de l'équipe éducative et, partant, de l'outiller quant à l'écriture réflexive et à la professionnalisation. Or, nous avons très vite perçu qu'il serait extrêmement difficile de réunir l'équipe et de l'informer des démarches entreprises. Cette tentative a donc été abandonnée. Par ailleurs, nous pensons que l'écriture réflexive constitue une compétence qui doit se travailler dans le long terme, de façon régulière et progressive. Comme le lecteur l'aura constaté en prenant connaissance du répertoire, la répartition de nos interventions n'a pu être idéale car, entre janvier et mars, les étudiantes sont parties en stage, ont bénéficié d'une formation linguistique... Nous regrettons également que l'élaboration des activités n'ait pas davantage pris la forme d'une co-construction mais se soit limitée à une négociation d'activités conçues par nous seule. Enfin, nos consignes d'écriture et nos grilles d'évaluation, si elles ont prouvé leur efficacité, devraient selon nous continuer à faire l'objet d'incessants remaniements.

### ***3.3 Le dispositif sur l'apprentissage coopératif (HE de la Ville de Liège)***

Le bilan est nettement plus contrasté s'agissant de ce dispositif. Si le formateur estime que l'accompagnement a été très formateur en ce qui le concerne, il fait état de plusieurs regrets. Il exprime tout d'abord une profonde tristesse car il a pu constater que les étudiants étaient massivement demandeurs de cours purement transmissifs. Il déplore en outre le fait que les dissensions au sein du Collège de direction aient compromis l'organisation d'une journée de formation visant à diffuser les résultats de la recherche auprès des collègues de la Haute Ecole. Enfin, il dit éprouver une grande difficulté à évaluer les effets du dispositif pour l'année à venir et pour la future profession.

Comme chercheuse, nous défendons un point de vue assez similaire à celui exprimé par le co-chercheur, avec qui nous avons noué une collaboration fructueuse et chaleureuse. Plusieurs indices (réponses aux questionnaires, interventions en classe...) semblent attester que le dispositif a renforcé le rejet par certains étudiants de démarches professionnalisantes, du moins dans le sens où nous entendons ce terme. Nous continuons à penser que les activités mises en place avaient toute leur pertinence : elles sont fondées théoriquement et nous les avons éprouvées dans le cadre de nos cours depuis plusieurs années. Mais il semble bien que nos activités, et la philosophie qui les sous-tend, se soient trouvées en complet porte-à-faux avec le discours ambiant du département paramédical de la Haute Ecole. Dans ce sens, nous déplorons vivement que la journée de formation et d'information que nous avions planifiée n'ait pas pu voir le jour. Nous avons pourtant entamé des démarches très concrètes dans cette perspective. Notre projet avait recueilli l'assentiment de la Directrice-Présidente mais notre proposition s'est heurtée à des refus au sein du Collège de direction, en raison de conflits internes tout à fait indépendants de notre recherche.

Si le bilan s'avère finalement décevant du point de vue de la formation, nous pouvons néanmoins relever une conclusion intéressante quant à la recherche sur la professionnalisation : on ne professionnalise pas les étudiants malgré eux ! Apparaît en filigrane toute l'importance de prendre en compte le point de vue des différents acteurs sur la professionnalisation : le fossé entre la recherche théorique à ce sujet et la réalité empirique, c'est-à-dire les conceptions des acteurs de terrain, est parfois énorme... Souyssières (1997), Raymond et Lenoir (1998) avaient quant à eux souligné l'importance d'étudier les représentations des formateurs sur la professionnalisation. Nous sommes tentés d'ajouter que le point de vue des étudiants est, lui aussi, crucial...

## ***Conclusions***

La dynamique mise en place à travers ce processus d'accompagnement, semble actuellement se poursuivre... au-delà de ce que nous avons pu construire ensemble ; nous pouvons parler ici d'une autonomie de développement au sein des équipes de formateurs qui s'est installée ou renforcée.

## Conclusions générales

La recherche Dipro présente l'originalité d'avoir associé, outre deux universités, celle de Liège et celle de Louvain, des partenaires de Hautes Ecoles, détachés pour une partie de leur horaire pour faire partie intégrante des équipes de recherche. Cette formule avait paru indispensable aux promoteurs d'une recherche qui se proposait d'investiguer le caractère professionnalisant des dispositifs de formation et de mettre à disposition des collègues des hautes Ecoles des outils leur permettant de décrire, d'analyser, d'améliorer des dispositifs existants mais aussi d'en imaginer de nouveaux, en s'inspirant librement de réalisations proposées ailleurs et recensées dans le répertoire qui constitue le deuxième volume de ce rapport.

De plus, un désir clair s'est exprimé de poursuivre ce type de collaboration à l'avenir. Désir qui renvoie à plusieurs questions :

- où trouver les moyens, pour que de telles expériences de synergie entre le milieu universitaire et celui des Hautes Ecoles puissent se développer à l'avenir, de manière plus institutionnalisée que via une recherche ponctuelle ?
- quelles modalités imaginer pour un fonctionnement qui pourrait relèver d'activités de formation tout autant que de recherche ?
- ce nouveau rôle rempli par le chercheur sera-t-il reconnu ? Est-il en adéquation avec le mandat (subsidé pour de la recherche et non de la formation) et les conceptions généralement véhiculées dans l'environnement universitaire ? L'identité de chercheur ne devrait-elle pas évoluer pour que de telles expériences ne restent pas marginales et sans suite ?

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET Marguerite, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994.
- BARBIER, J.M., CHAIX, M.L. & DEMAILLY, L., Éditorial du n° spécial sur "Recherche et développement professionnel". *Recherche et formation*, 17, 1994, pp. 5-8.
- BARBIER Jean-Marie (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.
- BARBIER Jean-Marie et KADDIURI Mokhtar, Formation et dynamiques identitaires, *Education permanente*, n°128, 1996.
- BARBIER Jean-Marie, BERTON Fabienne, BORU Jean-Jacques (coord.), *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- BARBIER Jean-Marie, *Voies nouvelles de la professionnalisation*, Toulouse, Symposium du REF, 1998.
- BARBIER Jean-Marie et GALATANU Olga (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000.
- BARBIER, J.-M., L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. In : Cl. Blanchard-Laville et D. Fablet (Éds), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 27-49.
- BARBIER, J.-M., Rapport établi, sens construit, signification donnée. In : J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, pp. 61-86.
- BAUDOIN Jean-Michel et FRIEDRICH Janette (Eds), *Théories de l'action éducative*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2001
- BEAUCHESNE André et al., Accompagner un stagiaire : une occasion de développement professionnel, in *Vie pédagogique*, n°106, février-mars 1998, pp. 48-51
- BECKERS Jacqueline, *Amorcer chez les futurs enseignants la construction d'un habitus de praticien réfléchi : l'articulation de quelques dispositifs de formation au paradigme socio-constructiviste*, communication présentée au colloque sur le constructivisme, Genève, septembre 2000.
- BECKERS Jacqueline, *Comment mettre l'évaluation au service de la construction professionnelle ?*, conférence donnée à la Haute Ecole de la Ville de Liège, janvier 2001.
- BECKERS Jacqueline, *Progresser ensemble vers une plus grande intelligence des pratiques pédagogiques : les conditions et les effets d'un dispositif de compagnonnage réflexif en formation initiale de formateurs d'enseignants*, in ACFAS, mai 2001
- BECKERS Jacqueline, *Le compagnonnage réflexif : une voie prometteuse d'accompagnement des enseignants en formation*, Notes de cours, Université de Liège, 1999-2000
- BECKERS Jacqueline, *Préparer de futurs enseignants à développer les compétences essentielles chez tous leurs élèves : les enjeux d'une réforme*, communication présentée lors de l'Université d'été, Liège, août 2001.
- BECKERS, Jacqueline, *Préparer de futurs enseignants à développer les compétences essentielles chez tous leurs élèves : les enjeux d'une réforme*. *Puzzle*, 11 janvier 2002.
- BECKERS, Jacqueline, *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Labor, 2002.
- BECKERS, Jacqueline, *Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ?* *Recherche et Formation*, 46, 2004, 61-80.
- BEDARD Denis, FRENAY Marianne, TURGEON Jacynthe et PAQUAY Léopold, *Les fondements des dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de*

- l'« apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques », in *Res academica*, vol. 18, n°1 et 2, 2000, pp. 21-46.
- BEDART, D., FRENAY, M., PAQUAY, L., TURGEON, J. & VIAU, R. (2000). Promoting transfer through authentic situated learning and teaching. Edinburg (Scotland), Communication au colloque E.C.E.R. (A paraître dans les actes).
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine et FABLET Dominique, *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine et FABLET Dominique, *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine et FABLET Dominique, *Développer l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- BLIEZ Nicole, MEVEL Yannick (Eds), L'approche biographique en formation d'enseignants, *Spirale*, n° 24
- BLIN Jean-François, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris L'Harmattan, 1997.
- BOURDONCLE, R., La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. I.- La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94, 1991, 73-91.
- BOURDONCLE, R., La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 1993, 83-119.
- BOUYSSIERES Patrice, Les formateurs : représentations et identités professionnelles, in *Education permanente*, n°132, pp. 83-95.
- BRUNER Jérôme, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983
- BRUNER Jérôme,... *car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, trad. par Yves BONIN, Paris, Eshel, 1991
- BRUNER Jérôme, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, trad. par Yves BONIN, Paris, Retz, 1996
- BRUNER, J., *The culture of education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996.
- BUSSIENE Elisabeth et TOZZI Michel, Analysons nos pratiques professionnelles. Dossier, in *Cahiers pédagogiques*, n°346, septembre 1996.
- CATTONAR Branka, Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse, in *Cahier de recherche du GIRSEF*, n°10, mars 2001, pp. 4-34.
- CHARLIER Bernadette, *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 1998.
- CRANDAL D., EISEMAN J., et LOUIS K., Strategic planning issues that bear on the success of school improvement efforts, *Educational Administration Quarterly*, 22 (3), 1986, pp. 21-53
- CROS Françoise (dir.), *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*, Paris, INRP/IUFM, coll. « Horizons pour la formation », 1998.
- CROS Françoise (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- CLOT Yves, *Le travail sans l'homme : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La découverte, 1998.
- DEJEMEPPE Xavier et DEZUTTER Olivier, Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels, in *Recherche et formation*, 36, octobre 2001.
- DONNAY Jean et ROMAINVILLE Marc (éds.), *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend ?*, Bruxelles, De Boeck, 1996.
- DUBAR Claude, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2000.

- FORTIN R. et GELINAS A., « Fondements et pratiques de formation initiale et continue des directrices et directeurs d'école », in G. Pelletier (dir.), *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, Bruxelles, De Boeck, 1998, pp. 47-69.
- FRENAY Mariane, NOEL Bernadette, PARMENTIER Philippe et ROMAINVILLE Marc, *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*, Bruxelles, De Boeck, 1998.
- GATHER THURLER M., « Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites », in M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation : émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck, 1996 a.
- GATHER THURLER M., « Au-delà de l'innovation et de l'évaluation : instaurer un processus de pilotage négocié », in L. Demailly (dir.), *Evaluer les politiques éducatives*, Bruxelles, De Boeck, 2000 a.
- GATHER THURLER M., « L'innovation négociée : une porte étroite », *Revue Française de Pédagogie*, janvier-mars 2000 b, n° 130.
- GATHER THURLER M., « Coopérer dans les équipes de cycles », *Vie Pédagogique*, n°n 114, février-mars 2000 c.
- GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne 1. La représentation de soi*, trad. par Alain ACCARDO, Paris, Minuit, 1973
- GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne 2. Les relations en public*, trad. par Alain KHIM, Paris, Minuit, 1973
- GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, trad. par Alain KHIM, Paris, Minuit, 1974
- HARGRAEVES A. et EVANS R. (dir.), *Beyond Educational Reform*, Buckingham, Open University Press, 1997.
- HETU Jean-Claude, LAVOIE Michèle, BAILLAUQUES Simone (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Bruxelles, De Boeck, 1999
- HOLBORN Patricia, WIDEEN Marvin et ANDREWS Ian (éds.), *Devenir enseignant. Tome 2. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, s.l., Logiques, s.d.
- HUBERMAN, M., Un nouveau modèle de développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 75, 1986, pp. 5-16
- HUBERMAN, M., *La vie des enseignants. Evaluation et bilan d'une profession*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1989.
- HUBERMAN, M., Networks That Alter Teaching : conceptualization, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching : theory and practice*, Vol 1, n° 2, 1995 a, pp. 193-212
- LEPLAT Jacques (coord.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. Recueil de textes, tome 2, Paris, Toulouse, 1993.
- LEPLAT Jacques, *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF, 1997.
- LESSARD, C., *La professionnalisation comme discours sur les savoirs et les nouveaux modes de régulation de l'éducation*, Texte de la conférence de clôture du *Colloque du REF*, octobre 1998, Toulouse, France.
- MAILLEBOUIS Madeleine et VASCONCELLOS Maria-Drosile, Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles, in *Perspectives documentaires en éducation*, n°41, 1997, pp. 35-67.
- NEUVILLE Sandrine, Validation d'un instrument de mesure de projets professionnels chez les étudiants en psychologie, *Mesure et évaluation en éducation* (Soumis pour publication)

- NDIAYE, B.D., « Étude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier en référence au modèle de l'enseignant professionnel ». Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain (Thèse en science de l'éducation : diffusée) (Promoteur : L. Paquay), 2003.
- PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne et PERRENOUD Philippe (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 1996 (3<sup>e</sup> éd. 2001).
- PAQUAY Léopold et al., *Quels enseignants en 2020 ?*, Poitiers, Epice, 21-23 octobre 1999. (Futurible, à paraître)
- PAQUAY Léopold et SIROTA Régine (Ed.), *Le praticien réflexif. Diffusion d'un modèle de formation*, in *Recherche et formation*, n°36, octobre 2001.
- PAQUAY Léopold, CARLIER Ghislain, COLLES Luc, HUYNEN Anne-Marie (Ed.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, Méthodes et Fondements*, Actes du Colloque du 22 novembre 2000, Presses Universitaires de Louvain - UCL, 2002
- PARMENTIER Philippe et PAQUAY Léopold, *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le Comp.A.S.*, Louvain-la-Neuve : UCL, Grifed, Document inédit
- PASTRE Pierre, SAMURCAY Renan et BOUTHIER Daniel (coord.), *Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle*, *Education permanente*, n°123, 1995.
- PERRENOUD Philippe, *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*, in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, pp. 59-76.
- PERRENOUD Philippe, *Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement*, in *Perspectives*, vol. XXVI, n°3, septembre 1996, pp. 543-562.
- PERRENOUD Philippe, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001
- RICOEUR Paul, *Temps et récit 1. L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil, 1983
- RICOEUR Paul, *Temps et récit 2. La configuration dans le récit de fiction*, Paris, Seuil, 1984
- RICOEUR Paul, *Temps et récit 3. Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1990
- ROGISTER Nicolas, *Etre un jeune instituteur pédagogue*, Mémoire inédit, Faculté d'Economie, de Gestion et de Sciences sociales, 2000-2001.
- ROMAINVILLE Marc, *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- SAUSSEZ Frédéric et PAQUAY Léopold, *Décrire des pratiques et des dispositifs de formation « innovants » en formation initiale d'enseignants. Pour quoi ? Comment ?*, in *Pédagogies*, n°10, 1994, pp. 80-84.
- SAUSSEZ Frédéric et PAQUAY Léopold (coord.), *Une structuration modulaire de la formation. Description de deux dispositifs novateurs*, en Communauté française de Belgique, Nivelles, ICADOP, novembre 1995.
- SAUSSEZ Frédéric et PAQUAY Léopold, *Guide de description analytique d'une pratique ou d'un dispositif de formation en formation initiale d'enseignants*, Louvain-la-Neuve, 1995.
- SCHNEUWLY Bernard, BRONCKART Jean-Paul (Dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâchet-Paris, Delachaux-Niestlé, 1985
- SCHON Donald A., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Logiques, 1994.
- SIMONS J., DEWITTE S. & LENS W., *Wanting to have vs. wanting to be : The effect of perceived instrumentality on goal orientation*, *British Journal of Psychology*, n°91, pp. 335-351, 2000



- SNOECKX Mireille, *Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle et direction de mémoires*, in GOHIER Ch., ALIN Ch., *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, Paris, l'Harmattan, 2000
- TARDIF M. et LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 1999.
- VAN HULLE Sabine, *Des savoirs en jeu au savoir en « je ». Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. Recherche longitudinale auprès de vingt enseignants et analyses de cas*, Thèse inédite, Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 2001-2002
- VERMERSCH Pierre, Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement, in Bulletin de psychologie, tome XXXIII, n°343, 1979-1980, pp. 179-187.
- VERMERSCH Pierre, L'entretien d'explicitation, Paris, ESF, 1994.
- VYGOTSKY Lev, *Pensée et langage*, trad. par Françoise SEVE, Paris, La Dispute, 1997
- WIDEEN M., MAYER-SMITH J. & MOON B., A critical analysis of research on learning to teach : making the case for an ecological perspective on inquiry, *Review of Educational Research*, n°68 (2), pp. 130-178, 1998
- WITORSKI Richard, Production d'innovations, développement des compétences et évolution des professionnalités enseignantes, in CROS Françoise (dir.), *Dynamique du changement*, Versailles, s.d.
- YIN, K.R., *Tinkering with the system*, Lexington, MA, D.C. Heath, 1997.