

**LE MODELE OPERATIONNEL DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES
PROFESSIONNELLES CHEZ LES ENSEIGNANTS DEBUTANTS. RECHERCHES
PRELIMINAIRES**

**Constanta Dumitriu*, Gheorghe Dumitriu*, Iulia Cristina Timofti*, Liliana Mata*, Mihai
Stanciu****

* Université « Vasile Alecsandri » de Bacau
D.P.P.D. (Département pour la Formation des Enseignants)
157, Rue Marasesti
600115 Bacau
dumitriuconstant@yaho.com
dumitriu@ub.ro
iulia.timofti@ub.ro
liliana.mata@ub.ro

** Université des Sciences Agricoles et Médecine Vétérinaire de Iasi
D.P.P.D. (Département pour la Formation des Enseignants)
3, Rue Mihai Sadoveanu
700490 Iasi
stanciuped@yaho.com

Mots-clés : la professionnalisation, la carrière didactique, compétences professionnelles, modèle opérationnel, enseignants débutants

Résumé. Le but essentiel de notre démarche dans son ensemble réside à élaborer, expérimenter et mettre en œuvre dans la pratique éducationnelle un modèle opérationnel centré sur le développement des compétences professionnelles des enseignants débutants. Les méthodes employées sont : l'expérimentation psychopédagogique de type formatif, l'analyse des produits de l'activité, l'interview, le questionnaire, l'observation, etc. Ce modèle contribue à habiliter les enseignants débutants aux stratégies de projection et de développement du processus éducationnel conformément aux standards professionnels européens. Les recherches présentées dans cette étude font partie du projet MODECOMP – Modèle opérationnel de développement des compétences professionnelles des enseignants débutants, financé par UEFISCSU, code 496, 834/2009.

1. L'insertion socio - professionnelle des enseignants débutants – le cadre théorique et problématique

Notre étude repose sur une problématique d'actualité dans la perspective de la mise en œuvre du Processus de Bologne dans l'enseignement universitaire – le développement des compétences professionnelles des enseignants débutants en vue de leur insertion socioprofessionnelle. La recherche d'exploration dans son ensemble se déroule pendant 3 ans et comprend plusieurs étapes ayant comme but principal l'élaboration, l'expérimentation et la validation d'un modèle opérationnel centré sur le développement des compétences des enseignants débutants.

La pratique de l'éducation et les études réalisées dans de divers espaces de recherche européenne et américaine mettent en évidence les difficultés auxquelles les enseignants débutants se confrontent à leur emploi et qui résultent en grande partie des carences de leur formation initiale du point de vue psychopédagogique, méthodique et pratique. Des études empiriques actuelles centrées sur le problème de l'intégration professionnelles prouvent que cette « transition » apparemment simple « c'est un phénomène complexe et à facettes multiples, ayant des implications importantes dans le développement professionnel de l'enseignant » (Urzua, 1999, p. 231). Dans ce contexte, on apprécie que l'avenir de la profession didactique est sous le signe d'une remise en question du système de formation initiale et continue, de l'innovation, de la créativité et de l'optimisation continue des programmes et des stratégies spécifiques assurant une qualité meilleure de ce processus. « Les enseignants débutants se confrontent souvent à des provocations plus grandes que les enseignants expérimentés » (Johnson, 2001, p. 44).

Les statistiques visant l'expérience d'enseignant en première année et implicitement le processus de socialisation démontrent que celui-ci est définitoire, c'est la clé de la future carrière des enseignants. Ce fait devient plus évident si l'on prend en considération les recherches réalisées par Schlecty et Vance concernant le niveau d'expérience et l'intégration socioprofessionnelle des débutants :

- Environ 30 % d'entre eux renoncent à leur profession pendant les deux premières années.
- Entre 10 % et 20 % quittent l'enseignement les cinq années suivantes.
- Approximativement 50 % de tous les enseignants débutants renoncent à leur profession dans sept ans (Urzua, 1999, p. 231).

Selon les affirmations des auteurs mentionnés, on pourrait s'interroger sur les conséquences de cette situation en matière d'efforts et de dépenses éducationnelles, sur la crise des enseignants et le nombre d'enseignants promettant un succès potentiel, mais finissant leur carrière prématurément, avec des sentiments de frustration, d'incompatibilité et d'échec. En général, beaucoup d'enseignants débutants éprouvent des sentiments d'isolement, d'incompatibilité et une mauvaise estime de soi.

2. Présentation d'un corpus de données – approches théoriques et méthodologiques

L'élaboration du modèle scientifique et opérationnel que nous avançons repose sur les principes du constructivisme, sur les apports récents de la psychologie cognitive et de la théorie du « pratiquant réflexif ». En tant que théorie de la connaissance et psychologie de l'enseignement à la fois, le constructivisme met en valeur les recherches de psychogenèse cognitive (Piaget), les recherches de Vâgotski concernant le rôle des facteurs socio - culturels dans le développement, mais aussi les recherches de neurobiologie relatives l'activité mentale comme traitement de l'information. La construction mentale comme instrument du développement cognitif se réalise à travers la réorganisation, d'une manière propre, des informations et des rapports existant entre celles-ci et est stimulée par la formulation de réflexions et par le contrôle cognitif en vue de l'autorégulation. Comme théorie de l'enseignement, le constructivisme promeut le rôle de l'implication active, directe, expérimentale et personnalisée du sujet au début de la démarche cognitive. Ultérieurement, par coopération et collaboration avec les autres, on réalise la généralisation et l'objectivité de la connaissance au niveau conceptuel.

C'est de cette perspective que nous avons mis en valeur les apports de la théorie constructiviste dans la projection et l'expérimentation des différents instruments procéduraux afin de faciliter le développement des compétences professionnelles, des capacités métacognitives, des mécanismes de contrôle et d'autorégulation cognitive. A son tour, la psychologie cognitive actuelle est centrée sur la mise en évidence des mécanismes de traitement mental des informations, de leur organisation dans des structures et des réseaux cognitifs afin de leur décodification sémantique, de leur interprétation et de leur stockage à long terme dans la mémoire. A partir de ces prémisses théoriques dans le cadre du modèle opérationnel élaboré et soumis à l'expérimentation, nous avons accordé une grande importance aux compétences cognitives et métacognitives de l'enseignant

débutant, en concordance avec les principes, les mécanismes et les procès mentaux mis en évidence par la psychologie cognitive.

On a beaucoup écrit sur la nécessité de la professionnalisation de la carrière didactique (Altet, 1996; Carbonneau & Hetu, 1996; Faingold, 1996; Levy-Leboyer, 1996; Peretti, 1998; Perrenoud, 1997), on a élaboré des paradigmes de formation des éducateurs fondés sur des études et recherches expérimentales, sur les récentes contributions de la théorie du pratiquant réflexif (Schön, 1994, 1996). L'approche cognitive a favorisé le développement des recherches concernant la pensée de l'enseignant et les mécanismes de la structuration de ses compétences, de ses processus de prise de décision, l'enseignement étant de plus en plus assimilé aux activités de résoudre les problèmes complexes (Altet, 1996; Perrenoud, 1997; Roegiers, 1997). L'élaboration des standards de formation professionnelle, la restructuration du curriculum, la centration sur l'identification des compétences professionnelles, sur leur nature, leur genèse et leur construction, ce sont également des coordonnées essentielles du processus de professionnalisation pour la carrière didactique. La logique des compétences a envahi le domaine de l'éducation pendant les deux dernières décennies, s'inscrivant dans le mouvement critique qui promeut la thèse selon laquelle la formation a comme but principal la transmission de connaissances collectives formalisées (Dolz & Ollagnier, 2002).

La compétence désigne une catégorie à part de caractéristiques individuelles en étroite liaison avec les valeurs et les connaissances acquises, entraînant en outre les stratégies acquises et l'univers culturel formé. Celles-ci acquièrent un caractère local, en dépendant d'un cadre organisationnel d'élaboration et d'utilisation (Levy - Leboyer, 1996). La compétence est liée à un métier, à une profession, à un statut, à une situation professionnelle ou sociale de référence. Dans le contexte du Cadre Européen des Certifications, la compétence est décrite d'une perspective de responsabilité et d'autonomie. Deux catégories y sont mentionnées, à savoir les compétences professionnelles (générales et spécifiques) et les compétences transversales (capacités transcendant un certain domaine et, en même temps, un programme d'études, et ayant une nature transdisciplinaire) (La Méthodologie du Cadre National des Certifications de l'Enseignement Supérieur – ACPART).

Dans la vision cognitive, une compétence implique à la fois des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des attitudes. Chez les enseignants débutants, ces trois dimensions prennent la forme de « juxtapositions hésitantes » et d'une conduite indécise, tandis qu'elles fusionnent à un niveau performant chez les enseignants expérimentés, chez « les experts ». Si l'on admet l'affirmation de Perrenoud (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996) conformément à laquelle un éducateur, ce n'est qu'un ensemble de compétences, une personne en relation, on s'interroge : Sur quelles compétences un éducateur structure-t-il sa professionnalisation ? Quelles sortes de connaissances, capacités, habiletés mobilise-t-il et comment celles-ci s'articulent-elles à d'autres ressources cognitives ?

Les théories du domaine de la professionnalisation didactique font une distinction générale entre les connaissances théoriques et les connaissances pratiques (Altet, 1996; Barbier, 1996). Les premières incluent les connaissances disciplinaires et culturelles, les connaissances pédagogiques et didactiques (la manière d'organisation des conditions de l'étude et leur gestion). Les secondes comprennent les habiletés pratiques, le savoir faire ici et maintenant, acquises directement en pratique. Des études nombreuses à teinte anthropologique ont décrit le savoir des enseignants et plus particulièrement le savoir d'expérience, le savoir de la pratique. Levy-Leboyer (1996) identifiait plusieurs compétences universelles pour les enseignants en partant de la présentation orale, la communication orale, la communication écrite, l'analyse des problèmes du collectif et finissant par les compétences qui visent le jugement, la créativité, l'appropriation du risque, la prise de décision, l'adaptabilité, l'indépendance.

L'analyse minutieuse de ces recherches, l'exploration des connaissances de l'enseignant, de ses compétences, dans le cadre de l'articulation de la théorie à la pratique mettent en évidence une multiplication exagérée des typologies. Nous remarquons des difficultés dans le domaine de leur mise en ordre, de leur hiérarchisation, difficultés issues soit de la nature diverse des sources de

dérivation des compétences pédagogiques, soit des fonctions de l'enseignement - l'acquisition de connaissances (les rôles professionnels) différemment configurés par les auteurs. Une autre raison peut être identifiée dans l'absence d'une nette précision concernant les critères de classification, mais aussi d'une insuffisante délimitation conceptuelle des processus psychiques, des structures de personnalité et des compétences professionnelles. Nous tendrons à répondre à ces provocations par l'intermédiaire du modèle théorique et méthodologique que nous avons conçu et soumis à l'expérimentation dans la pratique éducationnelle.

3. Le design de la recherche

3.1 L'opérationnalisation des concepts

Le modèle opérationnel de développement des compétences des enseignants débutants part des standards professionnels pour la fonction d'enseignant. Ceux-ci guident les programmes d'études initiés au niveau des structures institutionnelles ayant des attributions dans la formation initiale et continue des enseignants. Centrés sur l'étudiant, ces standards ont été construits dans une perspective inter- et transdisciplinaire et visent :

- La maîtrise et l'utilisation par l'enseignant du contenu de la matière enseignée, des documents des programmes d'études et des documents scolaires.
- La formation psychopédagogique et méthodique.
- Des capacités concernant la projection, le déroulement et la surveillance des activités enseignement - acquisition.
- L'utilisation des stratégies d'évaluation traditionnelles et alternatives.
- Le respect des normes de la déontologie professionnelle.
- La capacité de collaborer avec la communauté professionnelle, la famille de l'élève et la communauté locale.

D'autres capacités et traits de personnalité de l'enseignant visent la communication, les relations sociales, le jugement critique et créatif, la métacognition, la structuration d'un univers affectif et axiologique personnel, la résolution des problèmes. On vise également les compétences de « l'enseignant réflexif » fondées sur la capacité d'analyse et de prise de décision, de « réflexion en action » et celles se rapportant à la capacité de projection et de réalisation de certaines recherches d'amélioration basées sur les apports théoriques de la psychologie et des sciences de l'éducation. En partant des standards professionnels et prenant comme critère les fonctions et les rôles de l'enseignant débutant, on a dérivé les suivantes compétences professionnelles générales et spécifiques, présentées synthétiquement dans la Figure 1.

Compétences générales	Compétences spécifiques				
Compétences cognitives et métacognitives	L'utilisation adéquate des concepts et des théories de la psychologie et des sciences de l'éducation	La mise en pratique des concepts et des théories modernes concernant la formation et le développement des procès et des capacités des élèves	La mise en valeur de l'expérience cognitive dans l'analyse et l'interprétation des phénomènes psychiques individuels, socio-éducatifs	L'utilisation adéquate des concepts connexes au Programme National dans la résolution de certaines tâches théoriques et pratiques	L'évaluation critique, l'argumentation logique, rigoureuse des idées, la clarté dans la formulation des hypothèses, des conclusions
Compétences méthodologiques	La projection de l'activité	Le respect de la normativité	L'utilisation des stratégies	La gestion compétente des	La stimulation

	d'enseignement à longs, moyens et courts termes	didactique dans le processus d'enseignement	didactiques différenciées, centrées sur l'élève	ressources psychiques, matérielles, temporelles	du développement du potentiel créatif des élèves
Compétences évaluatives	L'utilisation correcte du système conceptuel spécifique de la théorie et de la pratique de l'évaluation	La fixation des types de résultats scolaires soumis à l'évaluation: connaissances, capacités, attitudes	L'élaboration et la mise en pratique des épreuves évaluatives	L'utilisation équilibrée des stratégies traditionnelles et alternatives d'évaluation	La mise en pratique de divers critères et systèmes d'appréciation des résultats scolaires
Compétences de communiquer et d'établir des relations	La mise en pratique des concepts et des théories modernes de communication	La manifestation du comportement empathique et de « l'orientation helping »	La communication efficiente avec les élèves et la prise sur soi du comportement assertif dans les relations interpersonnelles dans la classe, à l'école, dans la communauté	La mise en pratique des démarches permettant l'accès aux ressources multiples (de documentation, d'expertise, etc.)	La communication efficiente et l'établissement optimal des relations dans des situations conflictuelles et de crise dans la classe
Compétences psychosociales	La mise en pratique des concepts et des théories modernes relatifs au management de la classe scolaire etc.	L'identification et le diagnostic des élèves ayant des problèmes, des besoins de conseil et d'assistance psycho-pédagogique	La prise sur soi de manière progressive de certains attributs spécifiques au rôle social de l'éducateur	L'établissement d'une relation optimale avec les parents	Démonstration de certaines capacités relatives au développement personnel, l'acceptation de soi, l'autonomie, le contrôle
Compétences informatiques et technologiques	L'utilisation compétente et efficiente des moyens, des matériaux auxiliaires didactiques	L'utilisation de l'ordinateur dans les activités didactiques	La formation et le perfectionnement des certaines habiletés pratiques (installer d'applications, utiliser le matériel, etc.)	L'utilisation de l'ordinateur dans les activités de documentation et de recherche	La construction des capacités nécessaire pour le travail collaborative (e-learning, plates-formes collaboratives réseaux sociales, etc.)
Compétences de management de la carrière	La construction et le maintien d'une image de soi positive par rapport au statut professionnel	La manifestation d'une attitude proactive réceptive par rapport au changement et	La participation aux formes de développement personnel et professionnel tout au long de la vie	L'utilisation des nouvelles acquisitions en vue d'un management efficient de la carrière	La manifestation d'une conduite métacognitive concernant les activités

		au développement professionnels		didactique	professionnel les propres en vue du perfectio- nnement
--	--	---------------------------------------	--	------------	--

Figure 1 : Les compétences de l'enseignant débutant

Chaque compétence spécifique a été « opérationnalisée » en comportements observables/descripteurs de niveau pour les éléments structuraux des compétences, respectivement connaissances, capacités, attitudes. Par exemple, la compétence spécifique évaluative 4 (CE4) – l'utilisation équilibrée des stratégies traditionnelles et alternatives d'évaluation se matérialise dans les suivants comportements observables :

- L'enseignant utilise des épreuves orales, des épreuves écrites et pratiques pour évaluer les résultats scolaires.
- Il élabore et met en pratique la fiche d'observation courante, l'échelle de classification, d'appréciation.
- Il met en œuvre la méthode du projet, en établissant avec les élèves le but, les étapes, les ressources, les critères d'évaluation.
- Il met en œuvre des techniques de développement de la capacité auto - évaluative chez les élèves.
- Il élabore la structure possible d'un portfolio à la matière enseignée.
- Il met en pratique, dans l'évaluation, le portfolio, en respectant les exigences techniques de validité, standardisation, objectivité.

A la suite, on a conçu des activités pour le développement de chaque compétence spécifique, en recourant aux stratégies interactives, à l'alternance de l'activité frontale avec celle individuelle et par équipes, à la mise en valeur optimale de l'expérience cognitive et pratique des débutants.

3.2 Les variables de la recherche

Le niveau de développement des compétences professionnelles représente la variable dépendante. Afin de vérifier les hypothèses spécifiques, nous avons pris en considération toute une série de variables indépendantes: le genre (masculin/féminin), le milieu (urbain/rural), la spécialisation du candidat.

3.3 Participants

Le lot dans son ensemble (pour les années 2009 - 2011) est formé de 350 enseignants débutants et a été établi par échantillonnage stratifié. Celui-ci respectera les exigences de représentativité pour les objectifs de la recherche.

3.4 Étapes

La recherche se déroule pendant 3 ans et comprend plusieurs étapes :

1. L'identification les principales catégories et sous-catégories de difficultés auxquelles se heurtent les enseignants débutants par rapport à leurs standards et leurs rôles professionnels.
2. L'élaboration et la validation du questionnaire concernant l'intégration socio - professionnelle des enseignants débutants.
3. La mise en pratique du questionnaire, le traitement et l'interprétation des données.
4. L'élaboration et le pré-teste des épreuves d'évaluation des compétences des enseignants débutants afin de leur validation.
5. L'évaluation initiale du niveau de développement des catégories principales de compétences spécifiques pour les enseignants débutants (la mise en pratique des instruments élaborés et déjà testés).

6. L'étape de formation et d'amélioration pendant laquelle on introduira et expérimentera dans la pratique éducationnelle le nouveau modèle opérationnel en tant que facteur de progrès (la mise en pratique des stratégies d'intervention éducationnelle et des stratégies d'évaluation continue).
7. L'évaluation finale qui implique l'action de tester de nouveau les sujets en vue d'enregistrer les résultats obtenus.

3.5 Méthodes et instruments

La principale méthode employée, c'est l'expérience psychopédagogique de type formatif à mesures répétées (test-posttest). À côté de l'expérience, on emploie aussi d'autres méthodes de recherche: l'analyse des produits de l'activité, l'interview, le questionnaire, l'étude de cas, l'observation, des méthodes et des techniques de mesure et de prétraitement statistique des données.

4. Présentation des résultats intermédiaires

Jusqu'à présent, on a réalisé les premières quatre étapes de la recherche exploratoire. La méthodologie de la recherche a compris l'élaboration et la mise en pratique d'un *Guide d'interview structuré en 18 questions* et centré sur l'identification des principales catégories et sous-catégories de difficultés auxquelles les enseignants se heurtent dans le processus d'enseignement. Sur ce fondement, on a élaboré ensuite *Le questionnaire concernant l'intégration socio - professionnelle des enseignants débutants*, structuré sur 5 dimensions et 45 indicateurs (3 étant éliminés dans le cadre de la procédure de validation statistique). Les réponses sont formulées sur une échelle ayant 5 degrés d'intensité: « dans une très grande mesure », « dans une grande mesure », « dans une certaine mesure », « dans une faible mesure », « dans une très faible mesure ».

La validation du questionnaire a impliqué l'étude statistique des échelles correspondant aux 5 dimensions investiguées. Nous avons calculé les corrélations entre-items sur ces échelles (le Programme SPSS, Cronbach's Alpha) et le coefficient de consistance interne sur toute l'échelle qui a enregistré une valeur de 0,82.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,828	,842	42

Figure 2

Le questionnaire validé a été appliqué jusqu'à présent sur un lot de 200 enseignants débutants de l'enseignement pré- universitaire afin d'identifier les difficultés auxquelles ceux-ci se heurtent dans leur activité didactique. L'analyse et le traitement statistique des données recueillies mettent en évidence plusieurs catégories de difficultés auxquelles les débutants se confrontent concernant: la projection de l'activité didactique; la réalisation de l'activité enseignement - acquisition (maîtrise dans la présentation des nouvelles connaissances, utilisation équilibrée des méthodes didactiques traditionnelles et modernes, organisation différenciée de l'instruction, articulation des activités frontales avec celles individuelles et par groupes); difficultés rencontrées par les débutants dans l'évaluation des élèves (mise en pratique des épreuves orales, des épreuves écrites

et des épreuves pratiques, spécification des critères d'évaluation); difficultés dans le management de la classe d'élèves (organisation de la classe et captation de l'attention, communication efficace avec les élèves et encouragement des relations positives, maintien de la discipline des élèves pendant la classe, prévention et résolution des conflits dans la classe).

D'autres difficultés visent le manque d'un mentor qui surveille et soutienne l'adaptation du débutant à nouveaux rôles professionnels, le manque de préoccupation de certains directeurs d'école concernant l'intégration des débutants dans le collectif professoral et dans les tâches pédagogiques. Les épreuves d'évaluation des compétences des enseignants débutants ont été élaborées en concordance avec la structure de chaque compétence, en formulant des items adéquats qui mesurent à la fois le niveau des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des attitudes. On a accordé une attention importante à « la mise en situation », à la résolution d'une tâche concrète concernant la projection de l'activité didactique, la mise en pratique des stratégies didactiques, l'évaluation des résultats scolaires des élèves, la résolution d'un problème relatif au management de la classe, etc. Les épreuves d'évaluation ont été pré-testées sur 35 débutants, revues et parachevées et seront appliquées pendant juillet 2010 – juillet 2011 sur un échantillon de 350 enseignants débutants, en visant toutes les spécialités: langue roumaine, langues étrangères, mathématiques, sciences socio - humaines, éducation physique et sport, arts, etc. correspondant aux étapes et aux objectifs de l'expérimentation formative.

5. Discussions

À partir de l'approfondissement des développements théoriques dans le domaine analysé et de la mise en valeur des données des recherches propres réalisées, nous pouvons formuler quelques conclusions constituant autant d'arguments pour soutenir la nécessité d'élaborer et d'expérimenter dans l'activité d'éducation un modèle théorique et méthodologique relatif à la construction et au développement des compétences des enseignants débutants :

Du point de vue théorique, nos démarches sont centrées sur la maîtrise et l'analyse de la littérature de spécialité existante au niveau national et international; le développement, sur ce fondement, du cadre conceptuel et méthodologique qui sera à la base du nouveau modèle. Nous rappelons quelques-unes de nos contributions dans ce domaine: la définition opérationnelle des concepts de « compétences professionnelles », « compétences méthodologiques » etc., la réalisation d'une taxonomie des compétences professionnelles des enseignants débutants en concordance avec les standards professionnels de la fonction didactique d'enseignant. De cette perspective, nous avons donné au terme de « compétence professionnelle » la définition opérationnelle suivante: *les compétences professionnelles (de l'enseignant) représentent un ensemble intégré et fonctionnel de connaissances, habiletés, capacités professionnelles et attitudes employées de manière efficace afin de réaliser avec succès les rôles professionnels.*

La compétence professionnelle s'avère dans la capacité de sélectionner, de combiner et d'employer d'une manière adéquate les connaissances, les habiletés et d'autres acquisitions (valeurs et attitudes) pour la résolution optimale d'une situation/tâche de travail ou d'enseignement, mais aussi pour le développement professionnel ou personnel dans des conditions d'efficacité. Le tableau des compétences associées aux standards professionnels de la fonction didactique d'enseignant que nous proposons a inclus les compétences générales de l'enseignant, fondées sur le modèle psycho- cognitiviste, le modèle constructiviste et la théorie du pratiquant réflexif.

Du point de vue de l'investigation, l'accent est mis sur :

- L'élaboration et la mise en pratique des instruments spécifiques de la recherche psychopédagogique afin d'identifier les difficultés auxquelles les enseignants débutants se confrontent dans l'activité didactique;
- L'opérationnalisation des concepts et des indicateurs pour les domaines identifiés;
- Le déroulement de l'expériment psychopédagogique, l'analyse quantitative et qualitative des données obtenues ;

- L'interprétation psychopédagogique des résultats.

Au niveau opérationnel, nous nous proposons la construction et la mise en pratique des stratégies d'intervention pour développer les compétences professionnelles. L'importance et l'actualité de la démarche proposée consiste à articuler la construction théorique et les données expérimentales, ce qui a comme résultat un modèle intégratif, opérationnel, normatif, complexe et formatif. Ce modèle contribue à doter les enseignants débutants avec des stratégies de projection et de développement du processus éducationnel, conformément aux standards professionnels européens.

6. Références et bibliographie

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant – professionnel : entre savoirs, schémas d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels; perspectives en éducation* (p. 27-40). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Carbonneau, M. et Hetu, J.C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels; perspectives en éducation* (p. 77-97). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Faingold, N. (1996). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels; perspectives en éducation* (p. 137 – 153). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Johnson, H. R. (2001). Administrators and Mentors: Keys in the Success of Beginning Teachers. *Journal of Instructional Psychology*. 28(1), 44.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud Ph. (Éd.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Peretti, A.de. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J. M. Barbier (directeur), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris : PUF.
- Urzua, A. (1999). From First-Year to First-Rate : Principals Guiding Beginning Teachers. *Journal of Teacher Education*, 50(3), 231.