

## EVALUATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET CADRE D'ANALYSE D'UNE PROFESSIONNALISATION EN MOUVEMENT

Stéphanie Boéchat-Heer, Bernard Wentzel

Haute Ecole Pédagogique BEJUNE  
Secteur Recherche  
Chemin de la Ciblerie 45  
CH-2503 Bienne  
Stephanie.boechat-heer@hep-bejune.ch  
Bernard.wentzel@hep-bejune.ch

---

**Mots-clés :** formation des enseignants ; évaluation ; articulation théorie-pratique

**Résumé.** Cet article présente les résultats d'une recherche évaluative des programmes de formation préscolaire / primaire de la Haute École Pédagogique BEJUNE. Il expose dans une première partie l'enquête par questionnaire comme procédure d'évaluation. A partir des résultats de l'évaluation, il met en lumière certains enjeux d'une professionnalisation de la formation des enseignants autour de l'articulation entre théorie et pratique et le sentiment de compétences. Il conclut par une discussion à partir des résultats de l'étude.

---

### 1. Introduction

Parmi les nombreuses réformes ayant déterminé ou accompagné l'évolution de la profession enseignante au cours des dernières décennies, la création des Hautes Ecoles Pédagogiques en Suisse a constitué une étape importante du mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Elle a concrétisé notamment un processus de redéfinition des modèles de formation, de réorganisation et tertiarisation des structures institutionnelles puis de refonte des programmes de formation. Depuis le début de ses activités en 2001, la Haute École Pédagogique regroupant la partie francophone du canton de Berne et les cantons du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE), a accueilli et formé, en formation initiale préscolaire, primaire et secondaire, un certain nombre de volées d'étudiants devenus aujourd'hui des professionnels de l'enseignement. Une procédure d'évaluation des programmes de formation, par les différents acteurs impliqués dans la vie de l'institution depuis sa création, a été réalisée par la HEP-BEJUNE dans le but d'évaluer puis d'améliorer en continu l'adéquation entre formation et emploi. L'enjeu de cette évaluation était également de dresser un état des lieux des perceptions des acteurs concernés sur l'intégration, dans les programmes et dispositifs de formation, d'éléments identifiés et reconnus comme significatifs dans le cadre d'une formation dite « professionnalisante ». Un organe extérieur à la HEP a été mandaté pour réaliser une enquête par questionnaire. Nous avons ensuite pu bénéficier des données en analyse seconde. Nous nous centrons dans cette contribution sur l'analyse des évaluations de deux objets ancrés dans la professionnalisation de la formation des enseignants tout en demeurant problématiques dans de nombreux discours ou études scientifiques : l'articulation entre théorie et pratique ; le sentiment d'être compétent à l'issue de la formation initiale.

### 2. Procédure d'évaluation : une enquête par questionnaire

Notre démarche de recherche a consisté à analyser et interpréter des données, sur la base d'instruments de recueil et d'un corpus de données qui existaient déjà. Nous faisons donc le choix ici de présenter la méthodologie utilisée pour le recueil de données avant de développer le cadre

conceptuel que nous avons structuré pour nos analyses. Précisons que les catégories conceptuelles construites a posteriori pour les analyses, avaient déjà, au moins partiellement, orienté le travail des concepteurs du questionnaire. Nous ciblons, dans le cadre de cette contribution, l'évaluation des programmes de la formation préscolaire et primaire. Quatre versions du questionnaire ont été réalisées en tenant compte des différents publics (diplômés, étudiants, formateurs, formateurs en établissement (FEE)). Les questions ont été adaptées en tenant compte du public visé. Le questionnaire destiné aux diplômés, aux étudiants et aux formateurs se compose de la manière suivante : perception générale de la formation ; structure de la formation ; compétences à l'enseignement ; stages ; éléments de la formation ; activités d'enseignement et d'apprentissage ; mémoire professionnel ; étudier / enseigner à la HEP-BEJUNE ; grands objectifs de l'enseignement ; votre vision de l'enseignement ; renseignements généraux. Le questionnaire destiné aux FEE contient les thèmes suivants : perception générale de la formation ; préparation des stagiaires à l'enseignement ; stages ; collaborer avec la HEP-BEJUNE ; rôle du / de la FEE ; reconnaissance de la fonction ; grands objectifs de l'enseignement ; votre vision de l'enseignement ; renseignements généraux. Le premier questionnaire a été envoyé à 309 diplômés (enseignants du préscolaire / primaire), à 184 étudiants (en fin de formation à l'enseignement du préscolaire / primaire), à 63 formateurs et à 550 FEE. Le taux de réponses aux questionnaires varie entre 37% et 93%. En effet, l'échantillon de l'étude est constitué de 152 diplômés, de 170 étudiants, de 43 formateurs et de 206 FEE.

### 3. Vers un cadre conceptuel ouvert et intégrateur

#### 3.1 *Articulation entre théorie et pratique : éléments de problématique*

Au cours des dernières années, la dialectique théorie-pratique a alimenté de nombreux chantiers de recherche et débats sur la formation professionnelle des enseignants, en lien notamment avec la question de l'émergence des savoirs professionnels. Certaines analyses ont recensé des critiques récurrentes dans de nombreux pays, particulièrement dans le discours des acteurs de l'enseignement, à l'égard d'une offre de formation professionnelle considérée comme trop théorique et inappropriée pour préparer efficacement les jeunes enseignants à débiter leur carrière. Sans resté focalisé sur le discours critique, voire contestataire, nous avons orienté précédemment notre analyse (Auteur, 2004) sur les liens étroits entre l'évolution du rapport à des savoirs, classifiés et hiérarchisés selon leur statut épistémologique – et dont les manières de poser la question de l'utilité sont souvent source de malentendu (Auteur, 2005) –, et l'évolution du rapport à la formation en termes d'évaluation, au sens ici de jugements de valeur, de convictions et d'engagement de soi. Nous proposons donc de mobiliser les concepts de *rapport au savoir* et *rapport à la formation* pour analyser l'évaluation, par les différents acteurs et notamment les étudiants HEP, des relations entre théorie et pratique durant la formation.

Notons néanmoins que la problématique de l'articulation entre théorie et pratique ne porte pas seulement sur le rapport à la formation initiale mais plus globalement sur l'engagement dans différents processus formatifs visant le développement de « savoirs singuliers », selon la définition proposée par Beillerot<sup>1</sup> (2000) et de compétences professionnelles. Une approche de l'*expérience vécue*, comme cela a pu être fait ces dernières années (par exemple : Malet, 1998, 2000) en prenant appui sur des fondements phénoménologiques, nous semble particulièrement pertinente pour une étude de l'évolution du rapport aux différentes formes de savoirs et aux différents espaces de formation, dans un processus de développement professionnel.

Dans la continuité de notre approche de processus cognitifs singuliers d'évaluation de l'articulation entre théorie et pratique, sous l'angle du « rapport à », l'introduction du paradigme réflexif a également « contribué à mettre le projecteur sur les savoirs que les praticiens tirent de

---

<sup>1</sup> Le savoir est défini par l'auteur comme « *ce qui, pour un sujet, est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience. Résultat d'une activité d'apprentissage quelles que soient la nature et la forme de celui-ci (imitation, imprégnation, identification, effet de l'action pédagogique, etc.), le savoir s'actualise dans des situations et des pratiques.* » (p. 17)

leur pratique » (Beckers, 2007, p. 122) et sur les utilisations possibles de la théorie. L'idée de réflexivité a orienté la structuration de différents dispositifs de formation basés sur la réflexion dans et sur l'action. Ainsi le concept de « praticien réflexif » occupe désormais une place incontournable dans une rhétorique de la professionnalisation du métier d'enseignant. Outre la question du rapport analytique à l'action, entretenu quotidiennement par le professionnel, et de ses conséquences sur la pratique, le paradigme réflexif constitue un éclairage intéressant pour réinterroger la dialectique théorie-pratique sous l'angle d'un thème récurrent dans l'histoire de la philosophie : l'idée de concurrence entre théorie et expérience. L'introduction d'une certaine conceptualité dans le rapport à expérience permet de dépasser l'enfermement intime d'une relation au réel sur lequel il est nécessaire d'agir, professionnellement dans le cas présent. Ce que nous nommons, par ailleurs, une posture d'*être en recherche* (Auteur, 2008) dans lequel l'élaboration d'une expérience acquise est une composante essentielle de la mise en relation entre théorie et pratique, nous paraît introduire un questionnement fertile sur les manières dont les acteurs se positionnent pour évaluer, porter un jugement, selon leurs conceptions et convictions intimes de ce que signifie être enseignant et se former pour le devenir.

### 3.2 *Se considérer comme un enseignant compétent : vers un sentiment d'auto-efficacité*

Dans la continuité d'une problématique de l'articulation entre théorie et pratique, de nombreuses recherches montrent l'importance du sentiment d'auto-efficacité sur le transfert des compétences et le développement professionnel. En mobilisant le concept de sentiment d'auto-efficacité nous visons ici à explorer les liens entre le jugement porté sur ses compétences et sur son efficacité dans l'action professionnelle d'un côté, et le rapport évaluatif à la formation de l'autre. En nous appuyons sur d'autres travaux menés en parallèle (auteur, 2010, à paraître), nous avons pu faire le constat que le sentiment d'être compétent, déterminant dans la structuration d'une identité professionnelle notamment chez les enseignants débutants, n'est pas systématiquement lié à une évaluation positive de la formation initiale. Le rapport évaluatif à la formation dont il est question ici ne concerne pas seulement les compétences acquises, mais également les métacompétences (Altet, 1994) posant les bases du développement professionnel futur.

Le sentiment d'efficacité personnelle se définit comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988, p.411). Il s'agit des croyances des acteurs concernant leur compétence à accomplir une tâche avec succès (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nichols, 1996). Gibson et Dembo (1984) définissent ce construit comme la croyance que l'enseignant a de sa capacité à influencer l'apprentissage des élèves. Ils prétendent que le sentiment d'auto-efficacité est composé de deux facteurs : le sentiment d'efficacité générale et le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. Comme l'indiquent Gibson et Dembo (1984), le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance qu'un enseignant a en sa capacité à influencer les apprentissages des élèves. Le sentiment d'efficacité générale réside dans la croyance que l'enseignant est capable d'apporter des changements chez les étudiants.

Selon Lecomte (2004), « les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires et façonnent les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles » (p.67). Gibson et Dembo (1984) ont analysé l'organisation des activités en classe d'enseignants avec une haute ou basse efficacité perçue. Ils observent que les enseignants avec un sentiment élevé d'efficacité pédagogique consacrent plus de temps aux activités scolaires, guident les élèves en difficultés, valorisent leurs bons résultats, créent des expériences de maîtrise pour leurs élèves, augmentent l'intérêt intrinsèque et l'autodirection intellectuelle de leurs élèves. Au contraire, les enseignants envahis de doutes baissent leurs évaluations des aptitudes des élèves et de leur développement cognitif, passent plus de temps à des activités non scolaires, abandonnent les élèves faibles et sont submergés par les problèmes en classe et stressés par les conduites des élèves.

Sur la base de ces éléments conceptuels, nous avons fait le choix d'orienter nos analyses – les données nous le permettant – vers la comparaison entre le sentiment d'auto-efficacité exprimé par les étudiants encore en formation et les diplômés déjà entrés en fonction. Cette comparaison a un

intérêt particulier si elle est mise en relation avec l'évaluation, par ces différents publics, des compétences acquises en formation.

#### **4. Premiers résultats et discussion**

Les données recueillies ont été traitées de manière descriptive par le calcul de fréquences et de pourcentages pour l'ensemble des items disponibles. Lorsque cela nous semblait utile, nous avons réalisé des analyses inférentielles.

##### **4.1 Une articulation entre théorie et pratique à l'épreuve de l'alternance**

Une minorité d'étudiants et de diplômés considèrent que le nombre de semaines consacrés aux stages est suffisant. En ce qui concerne les apprentissages réalisés lors de ces stages, la moyenne est supérieure à 5 (échelle de 1 à 6) pour tous les groupes concernés. Ils sont donc jugés très pertinents. Nous remarquons que les nouveaux enseignants ont encore une conception artisanale de la formation professionnelle, basée sur l'apprentissage par imitation et essentiellement par la pratique, ce qui semble directement influencer leur évaluation de l'organisation de l'alternance en formation. Cela dit, pour tous les groupes, les stages ont été placés à des moments opportuns de la formation et leur organisation était globalement pertinente.

La question du transfert de connaissances est une entrée intéressante pour aborder la problématique de l'articulation entre théorie et pratique et pour interroger un discours devenu récurrent dans le rapport aux savoirs et à la formation : « la formation est trop théorique ». Les résultats ici ne confirment pas globalement l'idée d'une formation trop théorique. Parmi les éléments pouvant être mobilisés pour interpréter, et partiellement expliquer à partir des données, une évaluation considérée comme positive sur ce point, nous développerons dans cette contribution le transfert de connaissance, l'existence d'espaces de réflexivité favorisant la formalisation de savoirs d'expérience, l'organisation modulaire de la formation elle-même plébiscitée pour l'articulation entre les cours et stages.

##### **4.2 Evaluation des compétences acquises en formation**

Cette évaluation nous a permis d'établir une classification des compétences acquises en formation. Ainsi, les compétences qui obtiennent les meilleurs résultats, en prenant en compte tous les publics, renvoient aux pratiques pédagogiques en classe et à la prise en compte de la diversité culturelle des élèves. Inversement, les compétences les moins bien classées concernent le plus souvent des activités situées hors du temps de classe comme par exemple la préparation et l'animation de rencontres avec les parents d'élèves.

Il apparaît que les diplômés évaluent plus faiblement les compétences acquises en formation que les étudiants. Pour ces derniers, le sentiment d'une efficacité pédagogique est construit à partir de l'expérience des stages alors que pour les diplômés ayant terminé leur formation depuis une ou plusieurs années, il est sans doute impossible de répondre à cette question en faisant abstraction de l'expérience professionnelle vécue, d'une rencontre avec la complexité de l'exercice de la profession au quotidien et avec ses propres limites dans l'agir professionnel, influençant a posteriori un rapport évolutif à la formation. Différents éléments peuvent donner à comprendre un sentiment de compétence plus important chez les étudiants en formation que chez les diplômés déjà en fonction : une évolution de la formation au cours des dernières années ayant progressivement ajusté ses programmes et ses structures aux besoins et demandes des étudiants ; un sentiment de compétence lié à l'affirmation implicite d'une identité et d'un statut d'enseignant impatient de quitter une position d'étudiant en fin de formation.

## 5. Références et bibliographie

- Akkari, A., Curdy, B., Tardif, M., Faivre, J.-P. (2008). *Evaluation du programme de formation des enseignants du primaire dans l'espace BEJUNE : une comparaison des opinions des principaux acteurs de la formation.*
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine.* Bruxelles : De Boeck.
- Beillerot, J. (2000). « Le savoir, une notion nécessaire ». In N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard Laville (Eds.), *Formes et formations du rapport au savoir* (pp.15-37). Paris : L'Harmattan.
- Bettencourt, B. (2008). *Evaluation du programme de formation préscolaire et primaire de la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE.* Rapport d'évaluation externe.
- Bouffard-Bouchard, T. & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23, 409-431.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. In J. Beillerot (Ed.), *Autour de l'oeuvre de Bandura* (pp.51-58). Paris: L'Harmattan.
- Malet, R. (1998). *L'identité en Formation. Phénoménologie du devenir enseignant.* Paris : L'Harmattan
- Malet, R. (2000). « Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet ». *Revue Française de Pédagogie*, 132.
- Miller, R.B., Greene, B.A., Montalvo, G.P., Ravindran, B. & Nichols, J.D. (1996). Engagement in academic work : the role of learning goals, future consequences, pleasing others and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Rayou P. & Van zanten A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.