

***FORMATION PAR LISTE DE COMPETENCES : UNE DOUBLE INJONCTION
PARADOXALE***

Jean-Michel Bazin

Maître de conférence en Sciences de l'information - communication

jean-michel.bazin@univ-reims.fr, + 33 3 26 50 59 59

Adresse professionnelle

IUFM Reims Champagne Ardenne 51100 Reims

Résumé : Le système d'évaluation des futurs professeurs s'appuie sur une liste de compétences qui placent les stagiaires dans une injonction paradoxale. D'une part, il doit adopter une posture réflexive pour analyser ses pratiques d'enseignant, afin d'y déceler les compétences dont il doit demander la validation. D'autre part, il doit acquérir progressivement cette posture réflexive par une succession d'essai erreur qui constituent le mécanisme de base de l'apprentissage du métier d'enseignant.

Summary : The evaluation system for future teachers is based on a list of abilities that place them in a paradox situation. On the one hand the students must adopt a reflecting attitude in order to analyse their actions as teachers because they have to ascertain the abilities they ask the validation for. On the other hand they have to acquire this reflexive attitude gradually following a sequence of trials and errors that builds the basic mechanism of learning the profession of a teacher.

Mots clés : Formation des enseignants, enseignement à distance, Evaluation, Compétences

Key words : Teaching training, e-learning, évaluation, skills.

Formation par liste de compétences : une double injonction paradoxale

Comment former et évaluer des enseignants. La transmission pure de connaissance est maintenant largement insuffisante, et les nouveaux publics scolaires nécessitent de nouvelles façon d'enseigner, et de ce fait, de nouvelles façons de former les enseignants. Mais de nouveaux processus de formations induisent inmanquablement de nouveaux processus d'évaluation.

Depuis 2007, l'IUFM¹ de Champagne Ardenne a mis en place un nouveau dispositif d'évaluation des enseignants, caractérisé par deux aspects. D'une part, les futurs professeurs sont confrontés à une liste de compétence à acquérir, d'autre part, la relation d'évaluation entre les stagiaires et leurs formateurs s'appuie maintenant sur un dispositif informatisé : le Carnet de Bord Informatisé (CBI).

Ces deux caractéristiques du dispositif d'évaluation placent les stagiaires dans une double situation paradoxale, que nous nous proposons d'analyser ici.

Nous décrirons d'abord les principaux aspects du dispositif, nous analyserons ensuite les incidences de ce dispositif sur les modalités de la formation, et nous proposerons enfin quelques pistes de réflexions relatives à cette situation de formation relativement inédite dans notre système français de formation des enseignants.

1 - DESCRIPTION DU DISPOSITIF

Dans cette section nous rappelons brièvement les modalités de formation d'évaluation de l'IUFM avant et après le passage au CBI

1.1 - Avant : le rôle central du dossier professionnel.

Avant la mise en place du CBI, le processus de formation se caractérisait par une logique d'élaboration de compétence construite à partir du vécu du stagiaire. La posture réflexive était un moyen d'acquérir les méta-compétences caractérisant certains aspects de la formation

didactique (anticipation des obstacles, déroulement des séquences, prévision des matériels nécessaires, etc.)

Ce travail se faisait par un procédé quasi alchimique, mélange subtil de formation didactique, d'analyse de pratique, de formation par compagnonnage dans les établissements, et ... par le ressenti du stagiaire lui même « sur le terrain ».

Insistons sur le fait que l'acquisition de la posture réflexive se réalisait progressivement, dans une dialectique subtile entre des essais/erreurs dans la classe, et des séances de travail avec les formateurs, les maître formateurs, les conseillers pédagogiques, etc.

Ce processus de formation relevait d'une maïeutique socratique.² A la lecture du mémoire professionnel, et au terme de la soutenance de ce mémoire, il incombait aux membres du jury de déterminer si « globalement », le stagiaire avait construit et acquis l'ensemble des compétences indispensables à l'entrée dans le métier d'enseignant.

Un des moyens mis en œuvre par l'institution résidait dans la rédaction d'un écrit long (le mémoire professionnel). Dans ce document, le stagiaire, en analysant, par écrit ses pratiques professionnelles, acquerrait progressivement une posture réflexive, développant ainsi une compétence fondamentale nécessaire au métier d'enseignant : faire et se regarder faire en mettant à distance son action.

Ce dispositif de formation a été remplacé, dès la rentrée 2007 par la mise en place d'un système de validation des compétences (portfolio) associé à un système de suivi informatique : le e-portfolio dont la version informatisée sera désignée dans la suite de ce papier par le Carnet de Bord Informatique (CBI).

¹ Institut Universitaire de Formation des Maitres

² Le menon

1.2 - Après (le e-portfolio)

Avec la mise en œuvre d'un référentiel métier³ le processus d'évaluation se situe dans une approche sensiblement différente.

Le dispositif de formation ne change pas dans son principe : il s'appuie sur des stages en responsabilité assortis de journées de formations dans les locaux de l'IUFM.

Les modifications concernent le dispositif d'évaluation et de validation de ces compétences.

Ce dispositif s'appuie sur un ensemble de documents élaborés par le stagiaire, soumis à évaluation par différents formateurs disciplinaires. La globalité du processus est placée sous la responsabilité d'un formateur référent.

Le stagiaire dispose d'une liste de 22 compétences à acquérir et à faire valider au titre du référentiel métier, et 29 compétences au titre du C2In2⁴.

Au cours de son année de stage il dépose sur un espace de travail numérique (le CBI) des documents constituant la trace de son activité professionnelle.

A l'appui de chacun de ces documents, le stagiaire demande à ses formateurs d'évaluer les compétences du référentiel métier et/ou du C2In2.

Le formateur appelé à évaluer, en analysant ces documents, estime si la compétence demandée par le stagiaire justifie une évaluation positive. Dans ce cas il valide la compétence demandée.

Cette analyse le conduit à repérer, dans le document fourni par le stagiaire, les éléments qui attestent de l'acquisition des compétences métiers.

1.3 Le contexte spécifique d'introduction du CBI à l'IUFM de Reims

La rentrée de Septembre 2007 a été marquée par la conjonction de plusieurs événements de natures très diverses et d'importances relatives mais qui ont placé l'introduction du CBI dans un contexte difficile .

- *Aspects administratifs et politique*
- L'intégration des personnels de l'IUFM dans l'université a posé le problème de la composition des différentes commissions qui organisent la vie de l'IUFM. La question de la répartition des pouvoirs entre ces différentes commissions a agité (et agite encore) le milieu des formateurs.
- *Aspects liés à l'organisation de la formation et de l'évaluation de la validation.*
- L'approche par compétence vs le dossier professionnel
- Le flou dans l'articulation entre les 10 compétences du socle commun fournie par le ministère de l'éducation nationale et la liste de 22 compétences proposées par l'observatoire des formations de notre institut qui sert de référentiel de formation dans le cadre du CBI.
- *Aspects techniques liés à l'intégration des services informatiques de l'iufm dans les services informatiques de l'université.*
- Les modalités complexes relatives à l'ouverture et l'activation de compte informatique
- La superposition des deux systèmes d'adresses univ-reims et reims.iufm.fr
- Le fonctionnement aléatoire du CBI pendant la période de rentrée
- La prise en main de l'interface du CBI qui, pour certains collègues ne va pas de soi.
- La multiplication des espaces numériques de travail, qui ne correspondent pas à un environnement numérique de travail global à l'instar des systèmes existants dans d'autres systèmes de formation. Les formateurs et les stagiaires se sont trouvés confrontés à plusieurs interfaces différents issu de la juxtaposition de plusieurs systèmes, et non pas à un

³ Liste de compétences nécessaires à la pratique professionnelle de l'enseignement

⁴ Certificat Informatique et Internet Niveau 2

ENT⁵ global.[trouver ici des références sur les ENT en usage] (voir tableau 1)

- Les questions encore non élucidées relatives à la mise en oeuvre du C2In2 (la question de la justification des item demandés reste encore très flou).
-
-

Type de relation	Nom de l'outil	Remarque
Stagiaire/format eur	CBI	
Stagiaire/stagiai re sous la responsabilité d'un formateur	Claroline ou Quickplace	Présence d'un modérateur
Stagiaire /Stagiaire	Espace « mes documents » du bureau virtuel	Possibilité de partager des documents avec une autre personne
Personne à personne	Liste de discussion	Utilisation classique des listes de discussion, un inscrit peut écrire à l'ensemble des personnes connectées à la liste.

Tableau 1 les différents espaces numériques disponibles à l'IUFM de Reims

. Ce tableau illustre les différents espaces de travail utilisables par toute personne disposant d'un compte à l'URCA.

Chaque espace permet d'établir un certain type de relation avec d'autres personnes ou groupes de personnes (colonne 1)

Et, en toile de fond,...

La rentrée avec son lot de problèmes à résoudre liés à la nouvelle organisation de la formation en Unité modulaire et les perspectives de masterisation.

⁵ Espace Numérique de Travail

Certes, certains de ces éléments sont purement conjoncturels et matériels (l'intégration n'aura lieu qu'une fois, les changements d'adresse électroniques sont définitifs), mais les aspects liés à la nouvelle organisation de l'évaluation posent la question de l'influence du dispositif d'évaluation sur le dispositif de formation.

De ce fait, certains aspects liés à cette modification peuvent déjà être observés.

2 - ANALYSE DES EFFETS POSITIFS INDUITS PAR LA MISE EN PLACE DU CBI

A ce jour la situation est très contrastée.

On peut distinguer trois aspects améliorants la qualité de la formation du stagiaire :

la constitution d'un objet commun de travail pour la formation,

la nécessaire constitution d'une posture réflexive pour le stagiaire, et

la possibilité pour le stagiaire de disposer d'indicateurs objectifs sur son parcours de formation.

2.1 - L'explicitation des pratiques collectives

Avec la mise en place du e-portfolio, nous assistons à un effet déjà connu dans le cadre plus général de l'organisation générale du travail.

Au cours de l'informatisation d'une entreprise, il est nécessaire de définir des espaces communs de travail, ce qui conduit les différents acteurs des entreprises à adopter un mode commun de classement.

Ainsi, la mise en réseau d'un pool de secrétariat contraint chaque secrétaire à adopter un format commun pour le nom des documents, pour les lieux numériques de rangement, ce qui ne va pas toujours de soi, tant les modalités d'organisation d'un espace de travail touche à l'intimité de l'organisation personnelle de chaque individu.

Avec la généralisation de l'organisation scientifique du travail, la définition des profils de postes a contraint, de façon analogue, les

différents collaborateurs à expliciter leurs activités.

Dans les deux cas, ces opérations d'explicitation ont été réalisées dans la douleur, tant les différents acteurs avaient du mal à expliciter, par écrit, les différentes modalités de leur activité professionnelle, soit par crainte de devoir ensuite rendre des comptes (aspect contractuel de l'écrit) soit tout simplement parce que ces pratiques professionnelles relevaient d'un « savoir en acte » intime, difficilement réductible à un écrit.

La mise en place d'un objet commun de travail (ici le référentiel de compétence) et le dispositif technique qui l'accompagne, (ici le CBI) ne vont pas de soi.

En effet, l'existence d'une grille de compétence commune pose à la fois un problème d'explicitation et d'exhaustivité.

2.2 Expliciter les compétence : le choix des mots...

Pour décrire une activité professionnelle en termes de compétences, la formalisation des termes employés dans la liste de compétences doit être suffisamment précise pour que cette liste constitue une grille de lecture valide de la réalité du métier d'enseignant, mais aussi suffisamment générale pour que les compétences listées soient compatibles avec l'ensemble de toutes les disciplines.

Ce problème est général à tous les référentiels de compétence, mais dans le cas du métier d'enseignant, la description des compétences nécessaire à l'acte d'enseigner reste encore un objet d'étude, voire de recherche tant elle touche à la définition de la professionnalité enseignante⁶. [Travaux de l'AEP]

2.3 Exhaustivité : est ce que tout est dit ?

Du point de vue de l'exhaustivité, les utilisateurs (stagiaires et formateurs) doivent être convaincu que la déclinaison des compétences proposées par le recouvre complètement l'ensemble des compétences nécessaires à l'acte d'enseigner, et ce, quelles que soient les cultures disciplinaires.

Or cette double contrainte ne va pas de soi.

Illustrons cette difficulté par un exemple issu de notre pratique de formateur.

Dans le cadre de la formation des stagiaires de lettres, nous avons été conduit à présenter le système du CBI aux professeurs tuteurs de lettres.

Au vu des échanges que nous avons eu avec les formateurs pendant cette séance, il apparaît que, dans cette discipline, dans notre IUFM, les pratiques disciplinaires de formations sont les suivantes.

A partir d'échanges essentiellement oraux avec son professeur tuteur, le stagiaire prépare son cours. A ce stade didactique, le contrat de formation (les habitus de formation) ne prévoient pas que le stagiaire présente un écrit anticipatif (une fiche de préparation) à son professeur tuteur.

Puis, le stagiaire « fait sa classe » en présence du professeur tuteur.

A l'issue de cette séance (ou de ces séances ?) le professeur tuteur établit un « rapport de visite » qu'il transmet au stagiaire et à l'institution.

Ce document sera ensuite annexé au dossier de compétence.

A travers son rapport de visite, le conseiller pédagogique explicite les compétences du stagiaires,.

Puis le stagiaire, doit revenir demander au professeur tuteur d'évaluer positivement les compétences figurant dans le référentiel de compétence.

Dans ce dispositif, certains collègues considèrent qu'il leur est demandé de réaliser deux fois le même travail :

- Une première fois, dans la rédaction du rapport de visite où ils explicitent des compétences
- Une seconde fois, avec le système du CBI.
- De plus, un sentiment tenace de méfiance vis à vis des dispositifs informatiques persiste dans l'imaginaire de nos collègues.

⁶ Consulter la bibliographie importante des travaux de l'AEP en fin d'article

- Enfin, la rigueur de la procédure informatique est ressentie par certains collègues comme un processus de normalisation de la formation. Nous retrouvons ici une confusion classique entre les modalités d'évaluation et les modalités de communication de cette évaluation.

Il semble que, dans la culture disciplinaire des professeurs de lettres, il n'y ait pas d'autres documents portant trace de l'activité du stagiaire. De ce fait, la mise en place du CBI perturbe la mise en place des habitudes de formation de nos collègues, car elle les contraint à intégrer dans leur mécanisme d'évaluation de nouveaux documents, constitutifs de la trace de l'activité du stagiaire.

- On peut d'ailleurs s'interroger pour savoir si ce travail sur de nouveaux documents ne conduit pas les formateurs à adopter, eux mêmes, une nouvelle posture réflexive sur leur pratique, ce qui ne va pas de soi !

Avec le système de la grille de compétence, le stagiaire a accès, en permanence, à son positionnement vis à vis des compétences à acquérir. Dans ce contexte, l'évolution de la grille de compétence constitue une image dynamique de l'état de formation du stagiaire. L'existence de cette grille, la nécessité de veiller à la progression du « remplissage » du tableau du CBI constitue, de fait, une objectivation du parcours de formation du stagiaire, mais l'existence même de cette objectivation pose un problème de fond : celui de la mise en œuvre immédiate d'une posture réflexive.

2.4 La nécessaire posture réflexive

L'existence d'une liste de compétences conduit le stagiaire à plusieurs actions conceptuelles :

- 1) Il doit donner du sens aux items constitutifs du référentiel de compétences.
- 2) Il doit déterminer, dans sa pratique, quelles sont les actions, les activités, les comportements qui marquent l'émergence des compétences décrites dans le référentiel en établissant un lien entre des formulations générales, indépendantes de la discipline

enseignée, et ses propres pratiques enseignantes

- 3) Il doit choisir, dans les différents documents qu'ils manipule, celui (ou ceux) qui pourra consister « une trace valide » de son activité.
- 4) Il doit exhiber le lien entre les trois éléments ci-dessus (item du référentiel, activité concrète, trace de cette activité).

L'intérêt du système réside dans le fait que, en établissant ce lien, le stagiaire se trouve dans la nécessité d'adopter la posture réflexive qui est un des objectifs fondamentaux de la formation.

Mais ces différents aspects liés à l'évaluation placent aussi le stagiaire dans une injonction paradoxale et posent d'autres problèmes dont la nature et l'importance viennent perturber le processus de formation.

3 LES ASPECTS PLUS PROBLEMATIQUES

Dans cette section je voudrai montrer que le processus d'évaluation que je viens de décrire, a une influence sur le processus de formation, alors même que les composantes structurelles de cette formation n'ont pas changé. (Stage en responsabilité, journée de formation à l'IUFM, même corpus de formation).

Cette analyse constitue donc une analyse a priori complémentaire d'autres travaux existants s'appuyant sur des analyses quantitatives (analyse du CBI comme base de donnée) et analyse qualitative (entretiens non-directifs des acteurs, et analyse des documents déposés par les stagiaires, des réponses des formateurs)

3.1 De la chasse aux compétences à la chasse aux évaluations

Le système du CBI, place le stagiaire dans une situation de double demande.

D'une part, il doit acquérir des compétences, car la pression quotidienne de son métier le contraint à « faire face » à ses élèves, mais il doit aussi « faire la chasse aux évaluations ».

Au cours de nos entretiens et de nos interventions, il est apparu clairement que les stagiaires étaient préoccupés par les deux questions suivantes :

1. Quelle est la nature du document que je dois déposer à l'appui d'une demande d'évaluation de compétence ?

2. Comment puis je justifier mon action ?

Du strict point de vue du vocabulaire, il est intéressant de constater que le mot « justifier » apparaît dans les validations des items C2In2, alors que ce mot n'apparaît pas dans les demande d'évaluation du référentiel métier.

Ainsis, Marion, stagiaire pe2, m'a envoyé le mail suivant :

[...] A propos de la compétence:

A.1.5 : se constituer et organiser des ressources en utilisant des sources professionnelles.

Suffit-il de dire que l'on a accumulé des documents pour construire

nos séances ou séquences ? Et dans ce cas, faut-il joindre une liste

des sites ou manuels dans lesquels nous sommes allés trouver ces

ressources pour le justifier ?

Il est intéressant de constater que, à propos des situations de classes, les stagiaires ne demandent pas aux formateurs comment justifier leurs affirmations relatives aux réactions d'élèves pendant les cours.

En revanche, pour ce qui concerne le C2In2 le mot « justifier » apparaît dans leurs questions.

Au cours des séances de formations, nous avons clairement senti une inquiétude liée à la question de l'évaluation positive de compétence. Nous avons eu le sentiment que, aux difficultés usuelles liées à la découverte du métier d'enseignant, les stagiaires avaient le soucis de la « chasse à la validation ». Dès lors tout se passe comme si il devenait tout aussi important pour le stagiaire d'acquérir ces compétences que d'obtenir des évaluations positives de ces compétences.

3.2 La situation paradoxale du stagiaire

Le stagiaire se trouve dans une double injonction paradoxale.

D'une part il y a l'injonction paradoxale liée aux passages successifs de l'état de professeur en responsabilité face aux élèves, à l'état de stagiaire face aux formateurs de l'IUFM.

Cette injonction paradoxale est certes classique dans les situations de formation d'adulte, mais elle est renforcée ici par le fait que le stagiaire doit demander des évaluations en justifiant ses comportements et affirmations, ce qui est, par nature, régressif, voire infantilisant.

Cet aspect est d'autant plus prégnant que les termes du contrat de formation sont flous, relèvent de l'implicite, et ne sont pas clairement formulés, et se révèlent dans leur transgression. C'est lorsque le stagiaire transgresse les termes du contrat de formation, que la question des termes de ce contrat se révèlent.

Ainsi, par exemple : une stagiaire n'a pas hésité à faire parvenir à un formateur un fichier compressé comprenant quatre sous répertoire, chacun de ces sous répertoire contenant lui même plusieurs documents.

A l'appui de ce document, le stagiaire a demandé l'évaluation de dix-huit compétences différentes.

Or, pour valider autant de compétence, il est quasiment impossible de se contenter d'une « lecture-écran ».

Cet exemple appelle deux remarques :

- D'une part, l'usage de la transmission de documents numériques fait totalement disparaître la notion de « taille des documents »
- D'autre part, la validation de dix-huit compétences différentes demande une lecture cursive du document, avec des aller-retour permanent entre le document listant les compétences et le document proposé par le stagiaire... ce qui ne va pas de soi pour le formateur.

Il semble qu'une normalisation du nombre de compétence et de la taille des documents soumis soit nécessaire.

De plus, le stagiaire doit identifier des compétences mises en œuvre au travers des traces qui sont produites. Mais, la nature de ces traces reste encore flou et imprécise. Cependant, la capacité d'identifier ces compétences s'inscrit dans la construction

d'une posture réflexive qui est justement un des effets de formation attendue à l'issue de l'année de stage.

Donc tout se passe comme si le stagiaire devait disposer, dès le début de l'année, des capacités réflexives qui sont usuellement visées comme effet de formation à la fin de l'année.

Cette situation place donc le stagiaire dans une situation complexe :

- 1) Il peut difficilement donner du sens aux items du référentiel, précisément parce qu'il donnera du sens à ces compétences évoquées par ces items pendant l'année de formation.
- 2) Avec ce système de validation, la maïeutique socratique, est remplacée par une « injonction de compétence ». Les compétences n'émergent plus du vécu du stagiaire, mais constituent une grille de lecture préexistante de ses activités.

Or l'état de stagiaire signifie structurellement que les capacités réflexives sont en construction, dès lors comment appréhender les items du référentiel alors même que le stagiaire a un faible contenu concret à mettre en regard de ces items.

C'est un challenge pour les formateurs, dont une des tâches, a minima, est de travailler, avec les stagiaires, à l'explicitation cursive des items du référentiel, en s'appuyant peut être sur des productions des années précédentes.... Ce qui sera possible l'an prochain. Mais, pour l'année de mise en place du dispositif, cela ne va pas de soi tant les stagiaires et les formateurs découvrent les contraintes du nouveau dispositif.

3.3 Le statut des écrits « trace de l'activité »

Si on y réfléchit, la question de la nature et de l'exploitation de ces traces ne va pas de soi.

Ainsi, pour certains items, comme « faire respecter la charte informatique », on peut se demander quel serait le document sur lequel le stagiaire peut s'appuyer pour demander la validation d'une compétence.

Dans certains cas, la description, par le stagiaire, de son activité, permet d'appuyer une demande d'évaluation.

Ainsi dans le cas de la compétence relative aux pratiques de mutualisation, la justification du stagiaire est toute entière contenue dans la description de son activité,

Alors que dans d'autres cas un document de travail (fiche de préparation et analyse a posteriori du déroulement de la séance) constitue bien un objet pertinent.

3.4 L'attitude circonspecte des formateurs

Du point de vue des formateurs, plusieurs éléments restent encore imprécis.

Citons ici quelques remarques et productions verbales tenues par les formateurs.

A propos de l'évaluation des compétences associées à un document, le formateur peut attribuer les notes suivantes :

0 pour un support non adapté à la validation d'une compétence

1 pour un dépôt insuffisant

2 pour un dépôt permettant de valider une compétence

3 pour un dépôt « exceptionnel », allant au delà de ce qu'on peut attendre d'un stagiaire.

Or la question de la pérennité de l'évaluation est posée. Si un stagiaire voit une compétence validée au début de l'année, la question de la pérennité de la mise en œuvre de cette compétence reste posée au yeux de certains de formateurs.

En d'autres termes...

« Je met 1 sur un document, car je crains que, si j'évalue à 2 ou à 3, le stagiaire ne mette plus en œuvre ces compétences pendant son année de stage »

« Ce système est extrêmement compliqué... »

« A quoi sert tout ça si le dossier de compétence ne tient pas compte de tous les dépôts »

«Pour valider les compétences C2In2, faut il faire des séances « spécifiques » avec les TICE ?»

Tous les aspects que nous venons d'évoquer sont à relativiser. Il est vraisemblable que nous manquons encore de recul pour analyser sereinement les effets du dispositif, néanmoins, la question des effets du dispositif de validation sur la qualité de la formation devra être étudiée avec soins, d'autant plus que certaines questions restent extrêmement prégnantes et devront trouver une réponse, au moins pour la rentrée de septembre 2009.

3 UNE ANALYSE STATISTIQUE DU CBI (FEVRIER 2009)

Tout ce qui suit est une analyse statistique construite à partir de l'extraction complète de l'état de validation des compétences des pe2 de charleville et sur les plc2 de Troyes non documentaliste car risque de biais pour ce qui concerne le C2In2 dont les compétences sont quasiment celles demandées au concours écrit)

Quelques chiffres préliminaires globaux

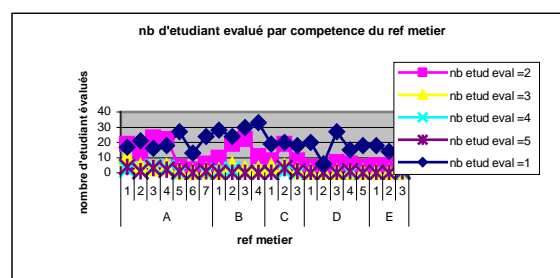
	% depositants	nb 0 depositants	nb total depositant	nb stagiaires	nb depot/stag	nb stag depositants
charleville	98%	1	61	62	7	25
troyes	95%	5	96	101	8	25
reims	97%	7	253	260	7	18
chalons	100%	0	65	65	8	21
chaumont	100%	0	44	44	7	32
tous les centres	98%	13	519	532	7	21

Une analyse un peu plus fine sur les effectifs des stagiaires engagés dans la validation de compétences C2In2 donne les résultats suivants :

Charleville, pe2, sur 63 stagiaires pe2, 50 ont demandé, au moins une fois une évaluation de compétence C2IN2

A chalons, pour les plc2, 19/23

A troyes, pour les plc2 27/54



Exemple de lecture :

Pour la compétence B2,

il y a 24 étudiants qui ont reçu UNE évaluation satisfaisante (courbe nb etud eval=1)

il y a 19 étudiants qui ont reçu DEUX évaluations satisfaisantes (courbe nb etud eval =2)

il y a 5 étudiants qui ont reçu TROIS évaluations satisfaisantes (courbe nb etud eval =3)

il y a 2 étudiants qui ont reçu QUATRE évaluations satisfaisantes (courbe nb etud eval =4)

il y a 0 étudiants qui ont reçu CINQ évaluations satisfaisantes (courbe nb etud eval =5)

Le tassement de la courbe jaune montre que peu d'étudiants ont obtenu plus de 2 évaluations satisfaisantes, et ceci quelque soit la compétence concernée.

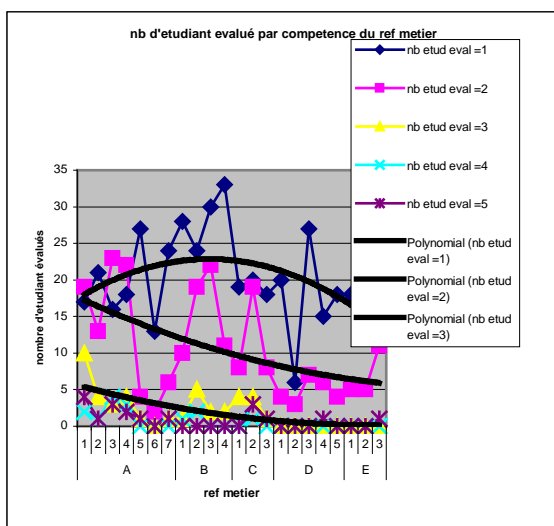
Ainsi, pour la compétence B4, on constate que 32 étudiants ont reçu UNE évaluation satisfaisante, alors que seulement 11 ont reçu DEUX évaluations satisfaisantes.

Ceci est explicable si on sait que B2 concerne la vie de la classe (adapter l'organisation de la séance en fonction des apprentissages des élèves). Cette compétence a été vraisemblablement validée en présence du conseiller pédagogique, et il reste à expliciter maintenant d'autres situations permettant la justification.

En revanche, la compétence D2 semble difficile à faire évaluer de façon satisfaisante: Seuls 5 stagiaires ont obtenus une évaluation satisfaisante et 3 stagiaires ont obtenus 2 évaluations satisfaisantes

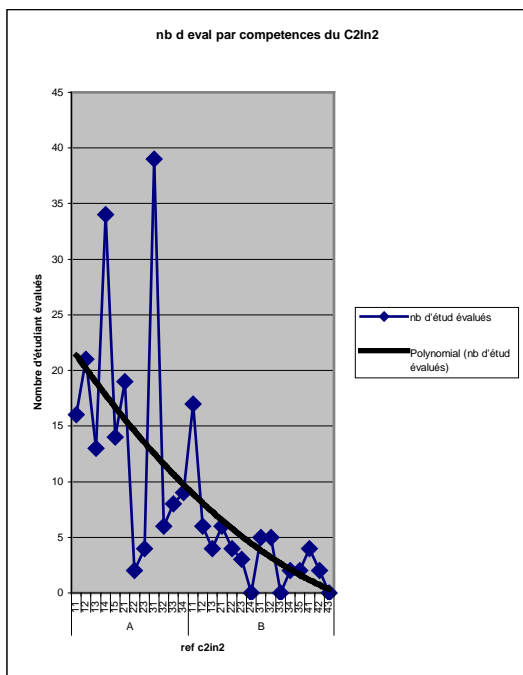
Ce résultat était aussi prévisible : il s'agit de construire des relations avec l'extérieur... ce qui ne se produit pas fréquemment notamment pour les stagiaires.

D'une façon générale, si on rajoute des courbes de tendances pour les trois courbes correspondant à une, deux ou trois évaluations, on obtient le graphique suivant



La lecture de ce graphique montre que d'une façon générale, les courbes de tendance correspondant à une ou deux évaluations sont largement majoritaires, ce qui, à ce stade de l'année est normal.

Au fur et à mesure de l'année, la courbe de tendance des trois évaluations devrait progressivement se relever et passer au dessus des deux autres courbes. Cela signifiera qu'il y aura de plus en plus de stagiaires qui auront reçu deux ou trois évaluations satisfaisantes pour les compétences du référentiel métier.



Nombre de stagiaires pe2 de charleville évalués par compétences

Exemple de lecture :

3 stagiaires pe2 charleville ont pu faire évaluer de façon satisfaisante la compétence A22, tandis qu 39 stagiaires ont pu faire évaluer de façon satisfaisante la compétence A31.

Cette courbe est assez préoccupante, dans la mesure où elle fait apparaître un faible engagement des 63 stagiaires de charleville dans la validation des compétences du C2In2. Il apparaît que, en dehors des compétences A31 et A14, toutes les autres compétences, ont un faible effectif de validations.

De plus les compétences B sont notamment peu évaluées.

Il y a là une tendance à analyser plus finement :

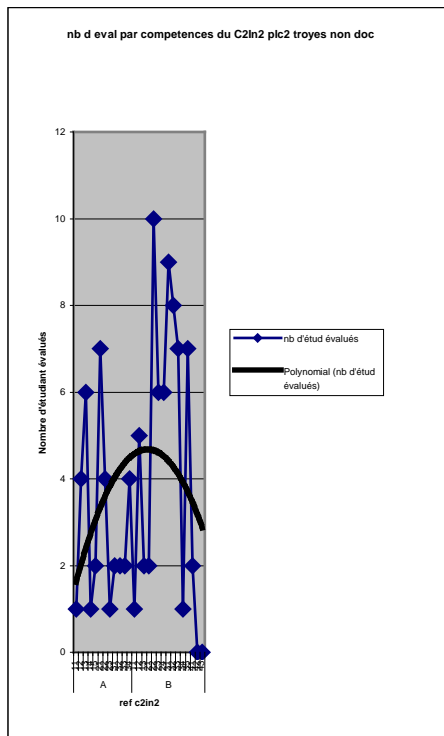
Pourquoi ces compétences sont elles faiblement représentées ? Est ce un problème structurel ou un problème de compréhension des consignes ?

Enfin, si on compare les courbes de validations du référentiel métier avec les courbes de validations du référentiel C2IN2, il apparaît clairement que les stagiaires se sont beaucoup plus engagés dans la validation du référentiel

métier que dans la validation du référentiel C2In2.

Il y a là au moins deux hypothèses plausibles :

- 1) Hypothèse structurelle : l'implication des TICE dans les pratiques professionnelles est encore faible dans la représentation du métier d'enseignant. Les stagiaires ne trouvent pas, dans leur activité professionnelle des opportunités d'utiliser les TICE. Dans cette approche, la validation des compétences du C2In2 serait une surcharge de travail, les conduisant à organiser des séances spécifiques de travail « avec les TICE »... ce qui serait contradictoire avec l'idée de l'intégration des TICE.
- 2) Hypothèse matérielle : les terrains de stages ne leur permettent pas de mettre en œuvre des séances avec TICE, pour cause de sous équipement des écoles, mais aussi, pour cause de résistance du corps des enseignants de terrains dans lesquels ils sont plongés



3) Exemple de lecture : la compétence B32 a été évaluée positivement pour 14 étudiants.

Cette courbe est à rapprocher de la courbe des compétences du C2IN2 des pe2 de charleville. Il apparaît clairement que les plc2 s'engagent à peu près autant dans la validation des compétences A que dans les compétences B, ce qui n'est pas le cas pour les stagiaires pe2 de charleville.

4 LES QUESTIONS QUI RESTENT OUVERTES

Est ce que ce dispositif constitue une aide à la formation pour le stagiaire ou une aide à l'évaluation pour l'institution

Pourquoi y-a-t'il des occurrences multiples pour le référentiel métier, et pas pour le C2in2 ?

☐ Quels sont termes du contrat de formation, notamment :

- 1) Nombre de compétences par document ?
- 2) Taille/poids des documents à envoyer ?
- 3) Quel délai entre les différents envois ?

-4) Quel rôle pour le courrier d'accompagnement? Ce courrier est il un dépôt à part entière ?

5) quel doit être le délai de réponse du formateur à une demande d'évaluation ?

-☐ Comment articuler

-libre arbitre du formateur, culture disciplinaire

-et

-harmonisation des pratiques, sentiment de normalisation des pratiques, sentiment d'uniformisation des pratiques

-Quel doit être le degré de granularité de la justification. (un exemple pour chaque item serait le bienvenu)

- L'existence du 0 ou du 1 pose un réel problème de mise en œuvre, déjà rencontré dans le processus de correction. On retrouve ici le même problème que celui de la correction « à distance ». Le geste de rendu de copie et de communication de la note est un geste prototypique, et devrait rester du domaine du présenciel.

- Faire apparaître le nombre d'occurrences voulues sur le tableau des compétences

- Comment gérer les dispositifs d'alertes, et plus précisément, à quelle conditions le jury pourra refuser une qualification à l'issue de l'année de stage ?

CONCLUSION UN DISPOSITIF A RISQUE,

Sachant que les enjeux sont importants, car il ne s'agit rien moins, par la suite, que de généraliser ce type de dispositif à d'autres institutions (école d'ingénieur et université ?)

Quid du modèle américain ? (revenir ici sur l'exemple de madison, trouver référence biblio)

Est ce que le portfolio restera un objet à usage interne à l'institution, permettant à l'institution de valider des compétences (et donc de refuser des validations au motif que tel ou tel dépôt ne convient pas)

Est ce que le portfolio deviendra un objet de prospection pour les employeurs (modèle madison) ?

Rien n'est écrit clairement, mais on peut voir dans cette mise en place du portfolio une pierre de plus posée dans la tendance (lourde) consistant à donner de plus en plus de pouvoir aux chefs d'établissement, en vidant progressivement le pouvoir de l'inspection (en fait il s'agit rien moins que de mettre fin à la dissociation usuelle entre l'administratif et le pédagogique, dogme fondamental de notre institution).

Dans cette approche, le portfolio est un outil qui pourrait permettre, le moment venu, de donner une visibilité « village planétaire » de « l'offre enseignante » face à la « demande » des chefs d'établissements. Il s'agirait de rien moins que de configurer les IUFM (et donc d'instrumenter les formations et ... les formateurs) de telles sortes qu'ils construisent progressivement un « vivier », à l'instar de ce qui se fait dans les groupements d'entreprises.

Dans cette approche... quid d'une liste noire ?

BIBLIOGRAPHIE

Baillat, G., Vincent J., (2006). Portfolio numérique et formation des enseignants, *1ère*

Conférence Internationale Francophone sur le e-portfolio. Pour une technologie au service de la valorisation de la personne, Québec, 10-12 avril 2006.

Baillat, G., Conan PY, Vincent J., (2007). Évaluer les compétences dans le contexte des formations universitaires professionnalisantes ? Les ressources et les contraintes du portfolio numérique.

Colloque « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? » mai 2007 – Arras

Bruillard Eric (2004). Eportofolio authorship for teachers : considerations of flexibility and productive constraints, Colloque Europortfolio, La Rochelle, 28-29 octobre 2004.

Branciard, L. Barreau L., (2006). Un portfolio numérique pour le suivi, l'évaluation et la certification des professeurs de l'enseignement agricole public français, *1ère Conférence*

Internationale Francophone sur le e-portfolio. Pour une technologie au service de la valorisation de la personne, Québec, 10-12 avril 2006.

Casteignau G. (2006). Le concept de portfolio virtuel dans la société du savoir, *1ère*

Conférence Internationale Francophone sur le e-portfolio. Pour une technologie au service de la valorisation de la personne, Québec, 10-12 avril 2006.

Cerisier, J-F. (2006). Utilisation d'un portfolio numérique dans l'enseignement universitaire pour l'évaluation de stages professionnels, *1ère Conférence Internationale Francophone sur le e-portfolio. Pour une technologie au service de la valorisation de la personne*, Québec, 10-12

avril 2006.

Loisy C. (2006). C2i2e : questions autour de l'intégration des technologies dans les pratiques des formateurs, 8e Biennale de l'éducation et de la formation, APRIEF & INRP, Lyon, 11-14 avril 2006.

Morizio Claude (1998). « Lecture et documents électroniques ». In *Proceedings of the 64th IFLA General Conference*. IFLA.

Trestini, M. (2006). La validation numérique des compétences du C2I enseignant dans le cadre d'une démarche de portfolio numérique, *1ère Conférence Internationale Francophone sur le e-portfolio. Pour une technologie au service de la valorisation de la personne*, Québec,

10-12 avril 2006.

Sitographie

Ministère de l'Éducation du Québec. Portefolio sur support numérique, 2002, PDF, 55 p.

<http://www.meq.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf>

SDTICE, Direction de la technologie, Dossier Portfolio numérique, MENESR

<http://www.educnet.education.fr/dossier/portfolio/default.htm>