



Buysse, A. & Renaulaud, C. (2012). Enseignants du secondaire et bilan de compétences : quelles appropriations ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 73-96.
<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2012.130>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Alexandre A.J. Buysse, Céline Renaulaud, 2012



Enseignants du secondaire et bilan de compétences : quelles appropriations ?

Alexandre A.J. BUYSSE¹ (Université Laval, Québec, et Haute école pédagogique Fribourg, Suisse) et **Céline RENAULAUD²** (Haute école pédagogique du Valais, Suisse)

Nous décrivons le dispositif de bilan de compétences en fin d'études mis en place pour la filière du secondaire à la Haute école pédagogique du Valais, sous l'angle des paradigmes théoriques qui le fonde et des productions écrites en résultant. Ayant procédé à une analyse des écrits réflexifs émanant de ces enseignants en formation mais également en emploi, nous relevons la présence de différentes caractéristiques liées à la formation à l'enseignement mais également de certaines liées aux formations antérieures. Nous concluons en nous demandant si, même si l'exercice semble apporter une professionnalisation, il contribue à la transmission d'une culture de l'enseignement vue la prépondérance des formations antérieures.

Mots clés : secondaire, bilan de compétence, médiation, réflexivité

Un questionnement

De nombreux dispositifs de certification de la formation des enseignants incluent, sous une forme ou une autre, un bilan de compétences. Le référentiel de compétences d'une formation ne sert donc pas uniquement de base pour concevoir la formation ou de finalité à atteindre pour les étudiants, mais se transforme en critère de certification. Nous pouvons nous demander si le bilan de compétences peut servir d'outil de synthèse permettant de parachever la formation, mais aussi s'il permet effectivement de révéler – au-delà de l'atteinte ou non de critères certificatifs – des appropriations de savoirs professionnels ? Encore plus précisément, nous pouvons nous demander si les indicateurs contenus dans ces textes de bilan de compétences laissent apparaître l'appropriation d'une manière de penser particulière à la profession enseignante et si, dans le cas des formations des enseignants du secondaire I et II³, les formations antérieures occupent encore une grande place dans les analyses présentées par les futurs enseignants. En effet, ces futurs enseignants du secondaire, suite à une formation

1. Contact : Alexandre.buysse@fse.ulaval.ca

2. Contact : Celine.renaulaud@gmail.com

3. Secondaire II : deuxième cycle du secondaire en Suisse romande, à partir environ de la fin de la scolarité obligatoire jusqu'à l'obtention d'une maturité permettant d'accéder aux universités; secondaire I, à partir de la fin du primaire jusqu'au secondaire II. Les enseignants pour le secondaire I et II sont formés en vue d'enseigner aux deux cycles.



de cinq ans – master -, reprennent une formation à l’enseignement pendant trois ans, tout en étant en emploi.

Nous avons donc décidé d’analyser un échantillon de textes produits dans le cadre du bilan de compétences certificatif des étudiants, futurs enseignants du secondaire I et II. Cette analyse vise à déterminer la forme prise par les différents éléments constitutifs des compétences verbalisées, notamment au niveau des dimensions des médiations mobilisées et des savoirs invoqués. Nous estimons que la configuration de ces savoirs révèle les intérieurisations antérieures. Ceci serait encore plus visible à travers les différentes sédimentations de ces intérieurisations dans le cadre d’étudiants qui cumulent deux formations différentes. En effet, comme nous le développerons plus tard, nous considérons que chaque formation professionnelle propose une épistémie particulière. Dans ce contexte, les futurs enseignants du secondaire sont, par leur double formation de spécialiste d’une discipline scientifique – parfois chercheur de niveau doctoral – et d’enseignant, porteurs de deux épistémies qui pourraient ressortir dans un exercice tel le bilan de compétences.

Vu l’importance de l’influence de la formation et de l’activité socioculturelle dans son ensemble, ainsi que des contraintes posées par la certification, voire de la médiation d’un genre réflexif par les dispositifs de certification eux-mêmes, nous décrivons le dispositif de bilan de compétences qui a suscité les textes analysés.

Le dispositif du bilan de compétences

Contexte

Notre étude a porté sur des textes réflexifs produits dans le cadre de bilans de compétences certificatifs de fin d’étude à l’enseignement aux degrés secondaire I et II de la Haute école pédagogique du Valais⁴. Cette Haute école dispense, entre autres, une formation menant à la qualification d’enseignant du pré-primaire et du primaire, en tant que formation initiale, et une formation pour les futurs enseignants du secondaire I, du secondaire II ou pour des enseignants souhaitant pouvoir enseigner aux deux cycles du secondaire. Pour la formation des enseignants du secondaire, il s’agit d’études en cours d’emploi, les étudiants travaillant déjà en tant qu’enseignant à partir du début de la formation. La formation est d’une durée de trois ans dans le cas du diplôme pour l’enseignement au secondaire I et II.

Ces étudiants doivent au préalable avoir au moins un Master dans une discipline enseignée au secondaire. Ils ont donc déjà effectué un travail de recherche disciplinaire. En règle générale, ils n’ont aucune formation pédagogique préalable, et certains ne se destinaient pas à l’enseignement lorsqu’ils ont entamé leur première formation disciplinaire.

4. Suisse romande.



Dispositif de formation

Nous nous concentrerons sur une description de la formation menant à l'enseignement au secondaire I et II, car nous estimons que celle-ci a une influence sur les écrits des étudiants.

Les étudiants occupent un poste dans l'enseignement, de 50 à 70% et suivent des cours en institution pour les didactiques les concernant et pour les sciences de l'éducation en général. En plus de cela, ils disposent de Maîtres formateurs qui les accueillent dans leurs classes pour des stages. Des enseignants de la Haute école pédagogique leur rendent également visite sur le terrain. Un étudiant souhaitant pouvoir enseigner au secondaire I et II, et titulaire d'un doctorat en chimie et d'un *bachelor* en mathématiques⁵, peut par exemple avoir un emploi à 70% au secondaire I pour enseigner les mathématiques et faire des stages d'enseignement de la chimie et des stages d'enseignement des mathématiques dans les classes de maîtres formateurs au secondaire II.

Les cours en institution comprennent différents volets, dont un volet d'analyses didactiques et un volet d'analyses de pratiques, incluant un cours d'analyse de pratiques en gestion de classe et communication, un cours d'analyse de pratiques d'un point de vue socio-psychologique, un cours d'analyse de pratiques du point de vue éthique et finalement un cours d'analyse de pratiques en intervision. Ce dernier cours est en partie donné en groupes d'intervision ou individuellement par des mentors⁶. Ils ont comme tâche d'initier les étudiants à l'analyse de pratiques dans une perspective de résolution de problèmes, avec un libre choix des angles d'approche lors de la problématisation alors que les autres cours ont des angles spécifiques. Ils accompagnent également l'étudiant dans la tenue du portfolio et pour la préparation du bilan de compétences qui devrait en découler.

Dans le dispositif, un référentiel de compétences (voir *tableau 1*) joue le rôle de finalité sans pour autant impliquer qu'un cours ou une activité particulière forme directement à une compétence. Il est admis que l'élaboration des compétences passe, entre autres, par l'élaboration de savoirs professionnels (Vanhulle, 2008) et que les compétences sont inférables de l'observation répétée d'actions sur le terrain et de leur explicitation par l'acteur (Perrenoud, 2002).

Dans l'ensemble de ces dispositifs intégrateurs – analyses de pratiques, mentorat, portfolio – le portfolio joue un rôle fondamental. Le bilan de compétences en reflète également les principes.

Nous présentons brièvement les cadres théoriques fondant ce duo portfolio-bilan de compétences.

5. En Suisse, il est courant d'avoir des formations universitaires bi- ou tri-disciplinaires.

6. A la HEP Valais, le terme «mentor» désigne des chargés d'enseignement et professeurs attribués à chaque étudiant dès leur début de formation.



Fondements théoriques du dispositif

Origine du portfolio du secondaire à la HEP du Valais

Le portfolio du secondaire de la Haute école pédagogique du Valais a été conçu dans un premier temps par M. Patrick Favre sur la base de différents travaux de Vanhulle (Deum & Vanhulle, 2008 ; Vanhulle, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2006, 2009). Par la suite, ce système a été consolidé par Buysse (Buysse, 2011b ; Buysse & Vanhulle, 2010), notamment suite à la re-conception du portfolio de la formation initiale des enseignants du primaire qui faisait suite aux constats de Périsset Bagnoud et Buysse (2008) sur les dispositifs en vigueur et la nécessité de leur donner un cadre théorique plus consistant.

Le fondement de ces démarches de portfolio se trouve dans une approche vygotskienne du développement professionnel (Buysse, 2009 ; Buysse & Vanhulle, 2009, 2010 ; Vanhulle, 2004, 2009) des enseignants mais aussi dans une relecture de Schön (Buysse, 2011b ; Schön, 1983, 1987). Nous sommes partis de l'idée que la finalité de la formation des enseignants est à la fois l'appropriation d'un raisonnement professionnel, donc une approche particulière de la résolution de problèmes dépendant de la culture professionnelle, et le développement d'un style d'apprentissage autorégulé. Ce dernier point nous semble particulièrement important. En effet, l'enseignement exige au quotidien des prises de positions constantes et des recherches sans que celles-ci ne puissent être pilotées par les programmes d'enseignement et les injonctions des directions de l'éducation.

La nécessité d'une appropriation en profondeur est pour nous indissociable d'une conception du développement fondée sur Piaget et sur Vygotski.

Développement et types de médiations

Dans la vision d'un apprentissage ouvrant sur un développement, nous considérons, en opposition au néo-behaviorisme, que tout apprentissage n'engendre pas automatiquement un développement à terme. Selon le paradigme auquel nous adhérons, la qualité développementale d'un apprentissage dépend des médiations proposées. En effet, une médiation⁷ semble être indispensable afin de permettre une intériorisation d'un savoir (Brossard, 2004 ; Vygotsky, 1934/1978 ; Wertsch, 1985). Des médiations sont donc proposées de manière explicite ou non dans les formations professionnelles. Ces médiations s'exercent sur la réflexivité du sujet afin de lui permettre d'intérioriser les savoirs. Néanmoins, toutes les médiations ne portent pas sur les mêmes aspects de la réflexivité. Ceci nous a conduit à conceptualiser la formation comme dépendant de deux genres de médiations selon le processus réflexif sur lequel elles agissent.

Nous distinguons des médiations *contrôlantes* et des médiations *structurantes*.

7. Par «médiations» nous entendons ce qui aide à l'intériorisation, à la compréhension. Ces outils psychologiques sont portés par l'interaction mais ne sont pas l'interaction elle-même (Buysse, 2012).



La *médiation contrôlante* peut se définir comme toute médiation qui agit sur la réflexivité contrôlante, donc sur les processus permettant au sujet de contrôler le déroulement de l'intériorisation. Il s'agit ici de dimensions telles l'évaluation et le monitoring de la régulation dans la résolution de problème ou l'appropriation d'un savoir. La médiation contrôlante exerce une influence que certains auteurs qualifient de métacognitive (Karpov & Haywood, 1998).

Quant à la *médiation structurante*, elle touche à la réflexivité structurante, donc aux éléments qui permettent les opérations cognitives touchant aux épistémies inhérentes aux savoir (Van der Veer, 1998). Il s'agit ici d'opérations telles que le raisonnement, la détermination des finalités, les informations prises en considération.

Les médiations sont intérieurisées parallèlement aux savoirs dont elles permettent l'intériorisation. Ceci explique la transformation des processus d'appropriation et pas uniquement la transformation des savoirs préexistants chez le sujet. Si nous admettons que les médiations sont intérieurisées, nous pouvons considérer qu'elles sont également transformées par cette appropriation : elles sont subjectivées. Ces médiations deviennent dès lors mobilisables par le sujet dans d'autres situations d'apprentissages ou dans d'autres situations impliquant la mobilisation de capacités cognitives (Valsiner, 2005; Van der Veer, 1998). En effet, ce sont ces médiations subjectivées qui sont mobilisées par le sujet lors de l'élaboration de savoirs professionnels, lors de l'intériorisation autonome de nouveaux savoirs ou lors de la résolution de problèmes si de nouvelles médiations ne sont pas proposées socialement.

Rôle des médiations dans le développement professionnel

Ces médiations jouent donc chacune un rôle fondamental dans les appropriations des étudiants et surtout dans leur développement professionnel. Nous considérons qu'il y a développement professionnel dès lors qu'il y a une intériorisation, notamment de concepts scientifiques, qui permettent de fonder de nouveaux développements. Le développement va bien au-delà de la réussite liée à certains apprentissages. Il y a donc forcément restructuration en profondeur et pas seulement déploiement de compétences. Avant de pouvoir parler de développement professionnel, il conviendrait d'examiner la corrélation entre les savoirs mobilisés sur le terrain et l'explication de ces savoirs dans le discours du sujet.

En effet, le phénomène de subjectivation lié à l'intériorisation à un niveau développemental, transformant les savoirs du sujet à un point où ils lui viennent spontanément, entraîne une modification du discours. L'analyse du discours rend ainsi décelables des traces du développement (Buyssse & Vanhulle, 2009) au-delà de l'aisance manifestée lors du déploiement des compétences sur le terrain. De manière très intéressante, le discours permet aussi de révéler les zones proximales de développement dans la tension entre le discours formel, provenant en quelque sorte de l'extérieur,



et le discours naturel du sujet grâce auquel un prochain développement pourra se dessiner. Les médiations intériorisées préalablement y sont identifiables comme étant mobilisées par le sujet afin d'élaborer sa conception de l'enseignement et la justification du déploiement de ses compétences.

La démarche de portfolio et de bilan de compétences proposée dans ce cadre de formation se situe dans ces paradigmes, le portfolio amenant une intériorisation progressive de certaines médiations tout en contribuant à l'élaboration de savoirs professionnels et le bilan de compétences œuvrant à la fois comme un catalyseur de l'intériorisation et comme support d'évaluation.

Tableau 1 : Référentiel de compétences de la formation du secondaire de la Haute école pédagogique du Valais⁸

1. Penser et organiser son enseignement dans le respect des cadres légal et institutionnel
2. Intégrer éthique et responsabilité dans l'exercice de ses fonctions
3. Organiser et planifier des situations d'enseignement/ apprentissage
4. Conduire des situations d'enseignement / apprentissage en fonction des caractéristiques de la classe et des élèves
5. Accompagner les élèves dans leurs processus d'apprentissage
6. Articuler les différents types d'évaluation
7. Mettre en place un cadre de travail qui favorise l'apprentissage, la socialisation des élèves et structure les activités et les interactions
8. Prendre sa pratique comme outil d'analyse et d'autoformation favorisant la construction d'une identité professionnelle
9. Utiliser la réflexion sur sa pratique pour la contextualiser et l'interpréter en fonction de différents points de vue : scientifique, social et culturel.
10. Utiliser la recherche pour faire évoluer sa pratique
11. Prendre en compte les phénomènes de société dans son activité professionnelle
12. Travailler en équipes éducatives
13. Construire un partenariat efficace avec les différents acteurs impliqués

Le dispositif portfolio

Comme mentionné précédemment, le bilan de compétence s'appuie sur l'élaboration d'un portfolio de développement professionnel dès le début des études.

8. Version 2011-2012.



Ce portfolio est un outil de collecte de traces mais surtout un outil d'écriture réflexive guidée (Buyssse & Vanhulle, 2010). Le portfolio comprend ainsi des rubriques invitant à des réflexions selon des thématiques précises : un questionnement sur son parcours personnel et de formation ; une réflexion sur les attentes face à un cours théorique et les besoins de formation ; une autoévaluation des différents éléments de la formation ; des analyses de situation d'enseignement mettant l'accent sur une analyse par étapes inspirées de Schön mais mettant l'accent sur le lien entre théorie et pratique ; la pratique de l'étudiant au niveau des situations d'enseignement et les retours des formateurs ; des guides d'écriture amenant à analyser les entretiens de formation ; des guides de réécriture de document insérés dans le portfolio et offrant une approche métacognitive ; une évaluation de sa progression dans l'atteinte des compétences du référentiel fondée sur une invitation à une interprétation personnelle des compétences et l'établissement de liens avec des savoirs professionnels.

L'ensemble collecte-réflexivité est ainsi conçu afin d'offrir des médiations structurantes et contrôlantes. Ces médiations se présentent sous la forme de rubriques et de guides d'écriture précis auxquels l'étudiant peut avoir recours.

D'un point de vue structurant, nous voyons que le portfolio offre une possibilité de créer une collection systématisée rendant compte du parcours, mais qu'il est également un outil d'analyse permettant d'exploiter ses traces. Dans ce sens, il favorise les liens entre théorie et pratique en amenant à analyser des situations selon une démarche particulière et, plus particulièrement, en faisant des liens avec des cadres théoriques.

La partie contrôlante du portfolio amène à des autoévaluations visant à permettre à l'étudiant d'identifier ses besoins de formation et à souligner ses acquis en vue de la soutenance de ses compétences. Mais, là aussi, l'analyse s'inscrit dans un cadre proposé car elle se fait en fonction d'attentes, à savoir celles décrites dans le référentiel de compétences (voir *tableau 1*).

Dans toutes les rubriques et sur toutes les thématiques, des fiches réflexives sont proposées afin de guider la réflexion de l'étudiant selon ses besoins. Ces outils ne sont pas obligatoires mais l'étudiant est invité à s'en inspirer pour se créer ses propres canevas d'écriture.

Le dispositif de bilan de compétences

L'évaluation finale de la formation repose sur l'examen terrain et le bilan de compétences. L'examen terrain permet d'évaluer les compétences professionnelles de l'étudiant grâce à une observation sur le terrain, en situation d'enseignement réelle, et à un entretien qui y fait suite. Le bilan de compétences permet à l'étudiant de démontrer qu'il est capable de fonder le déploiement de ses compétences sur un raisonnement de professionnel de l'enseignement et sur des savoirs professionnels. Le bilan de compétences permet aussi à l'étudiant d'évoquer des situations d'enseignement multiples, au minimum deux, afin de faire valoir toutes ses compétences.



Le guide du bilan de compétences de la Haute école pédagogique du Valais⁹ précise : «A l'issue de la soutenance, il devrait apparaître, à la fois, que l'étudiant a les qualités requises pour enseigner et que l'étudiant est capable d'expliquer ce qui fonde son enseignement.»

Le bilan de compétences est composé de la rédaction d'un dossier écrit et d'une soutenance de cet écrit. Lors de la soutenance, le portfolio doit être présenté au jury.

Nous considérons qu'afin d'œuvrer à l'atteinte des finalités de l'école, un enseignant doit faire preuve de certaines compétences énumérées dans le référentiel de compétences. A notre avis, ces compétences ne peuvent être observées directement ; elles ne peuvent qu'être inférées. De plus, une telle inférence ne saurait ressortir uniquement d'une évolution entre une situation avant et une situation après la formation. Nous considérons que les compétences doivent être inférées à partir de différentes situations d'enseignement, aussi appelées «performances» (Perrenoud, 2002).

Les compétences, qu'on pourrait ainsi inférer, sont le résultat de la mobilisation adéquate de différents savoirs et capacités, en fonction des objectifs visés et de la situation particulière (Allal, 2002). Un professionnel devrait également être capable d'expliquer le raisonnement à la base des choix effectués et d'argumenter ceux-ci sur la base de savoirs théoriques. Il déploie ainsi des savoirs professionnels ressortant d'une plus ou moins profonde subjectivation (Vanhulle, 2009).

Une compétence ne saurait être inférée qu'à partir de plusieurs performances, permettant de réduire des facteurs trop circonstanciels ayant influencés l'agir du sujet. Le bilan de compétences de cette filière de formation prend donc son origine dans l'analyse de deux situations d'enseignement au moins. Ces analyses doivent faire ressortir des savoirs professionnels (Vanhulle, 2008). Ceci n'est possible que si l'étudiant interprète de manière personnelle chacune des compétences. Il doit en quelque sorte les subjectiver, elles-aussi, à la lumière de son expérience personnelle et de ses valeurs.

Les critères d'évaluation du bilan de compétences (voir *Tableau 2*) ont été également recomposés afin de permettre la lecture la plus personnelle possible et éviter un phénomène de formatage (Buyssse, 2010). Afin d'éviter une trop grande complaisance, l'évolution de l'étudiant n'est pas un critère fondamental. En effet, c'est un travail global d'analyse de la pratique et d'autoévaluation de celle-ci qui oblige à une prise de recul et à une mise en lien de l'ensemble des éléments de la formation. De ce fait, le bilan de compétences est complémentaire à la démarche portfolio en elle-même et fournit un état de développement potentiel plutôt que le témoignage d'une maturation. D'autre part, l'étudiant ne doit pas aborder les compétences touchant à la réflexion sur la pratique et n'a pas à démontrer explicitement un regard sur son analyse de pratique. En effet, la qualité du bilan de com-

9. Version 2011.



pétences lui-même, en se limitant aux compétences liées directement au terrain, devrait permettre une évaluation de la capacité à réfléchir sur sa pratique.

Dossier écrit

Dans le dossier écrit, de vingt pages au minimum¹⁰, l'étudiant argumente qu'il a les compétences requises pour enseigner. Il doit se fonder sur des situations d'enseignement et sur une interprétation personnelle des compétences. L'étudiant doit analyser au minimum deux situations d'enseignement qu'il considère abouties en fonction de ses propres objectifs.

L'analyse doit établir des liens avec des cadres théoriques dûment référencés et permettre de mettre en valeur la conception qu'a l'étudiant de l'enseignement de ses branches disciplinaires en particulier, ainsi que de l'enseignement/apprentissage en général.

Les traces relatives aux situations d'enseignement font partie du portfolio et ne sont donc pas jointes au dossier. Le dossier écrit sert de base à la soutenance, l'étudiant devant s'assurer de la cohérence entre le dossier écrit et sa présentation.

Présentation orale

La présentation orale comprend deux éléments incontournables : la présentation du portfolio et la soutenance elle-même.

La présentation du portfolio permet de faire ressortir le parcours de formation, la capacité à analyser sa pratique et à s'autoévaluer. Elle atteste également de l'authenticité des faits qui ont servi à inférer des compétences. L'étudiant doit donc veiller à ce que les documents présentés témoignent bien de ses réflexions et de la véracité des situations évoquées. Il est invité à ne pas simplement montrer son portfolio mais à inscrire la présentation des traces et documents réflexifs issus du portfolio dans son argumentation.

La soutenance du bilan de compétences permet à l'étudiant de démontrer, à travers un raisonnement professionnel et grâce à des références théoriques pertinentes, qu'il a le regard professionnel attendu d'un enseignant.

Ce dispositif d'évaluation semble engendrer chez les étudiants une synthèse intéressante, voire même une soudaine appréciation du travail de portfolio. Il est donc à la fois certificatif et formateur. Mais qu'en est-il réellement ? Peut-on déceler un réel apport de la formation dans leur travail final ?

10. Vingt pages sans les annexes et la bibliographie. La plupart des dossiers oscillent autour de cinquante pages.



Tableau 2 : Quelques critères du bilan de compétences

<p>Portfolio</p> <p>Le portfolio, ou un ensemble de documents satisfaisant à la même finalité, atteste de l'authenticité de la démarche.</p> <p>Le portfolio témoigne du parcours de formation et d'analyses professionnelles de l'enseignement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Des documents tirés du portfolio sont présentés physiquement. • Le portfolio contient des traces (planifications, rapports, descriptions, productions d'élèves, etc.) ou une diversité de documents sont présentés. • Différentes analyses et réflexions personnelles écrites en lien avec ces traces sont présentées. • [...]
<p>Inférence des compétences</p> <p>L'étudiant démontre en quoi les deux situations d'enseignement, ou plus, permettent d'inférer qu'il a les compétences attendues du champ B «Enseigner, favoriser l'apprentissage et former».</p> <p>Les compétences sont interprétées de manière personnelle. L'argumentation repose sur une analyse des performances.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant infère les compétences à partir de l'analyse de deux situations d'enseignement. • Il fait le lien entre indicateurs tirés de la situation, savoirs professionnels et compétences. • Une interprétation personnelle des compétences du champ B «Enseigner, favoriser l'apprentissage et former» du référentiel de compétences de la Formation professionnelle Secondaire I-II est proposée et mise en évidence à partir des situations d'enseignement. • Des liens sont aussi tirés avec d'autres compétences du référentiel (notamment les compétences 1, 2 ou 11, 12, 13). • [...]
<p>Apport des savoirs</p> <p>L'étudiant éclaire sa pratique en faisant référence à des savoirs disciplinaires et professionnels.</p> <p>Les situations d'enseignement évoquées pour inférer les compétences sont analysées grâce à des savoirs théoriques. Ceux-ci sont en lien avec les compétences.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le rapport personnel aux savoirs savants ainsi que leur influence sur la pratique professionnelle sont mentionnés. • Les savoirs professionnels qui ont contribué à la construction des compétences sont explicités. • Leur origine et influence sur la pratique sont précisées. • Les savoirs théoriques sont dûment référencés et leur intégration dans la pratique est définie. • [...]
<p>Conception de l'enseignement/apprentissage</p> <p>La conception qu'a l'étudiant de l'enseignement/apprentissage ressort clairement. Celle-ci est cohérente avec les situations d'enseignement évoquées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La conception qu'a l'étudiant de l'enseignement/apprentissage est présentée. • Des liens sont faits avec les disciplines d'enseignement et leurs conditions particulières d'apprentissage. • Les défis propres à cette conception sont relevés. • Les conceptions sont cohérentes avec les situations d'enseignement évoquées. • La conception de l'enseignement/apprentissage est basée sur des références théoriques. • [...]



Construction des conceptions, savoirs et compétences L'étudiant explicite la construction de ses savoirs et le développement de ses compétences à travers des événements majeurs issus de sa pratique professionnelle et de sa formation.	<ul style="list-style-type: none">• Le parcours professionnel ainsi que celui de la formation sont mis en valeur.• Des événements clés, expériences cruciales, qui ont permis des prises de conscience sont explicités.• Les apports des différents volets de la formation (sciences de l'éducation, didactiques, terrain, etc.) sont mentionnés.• Les savoir-faire développés sont clairement décrits.• [...]
Réfléchir sur sa pratique L'ensemble du bilan de compétences démontre une réelle compétence de l'étudiant à réfléchir sur sa pratique. Des pistes de formation continue en lien avec le bilan de compétences sont amenées.	<ul style="list-style-type: none">• Les analyses faites sont structurées et approfondies.• L'autoévaluation de la pratique et le regard porté sur les compétences sont cohérents.• Les défis en lien avec le degré d'acquisition des compétences sont soulignés.• Des pistes de réflexion souhaitant être approfondies ou des axes de formation continue sont mentionnés.• [...]

Questions de recherche

A la base des compétences évaluées à travers le bilan de compétences, nous trouvons néanmoins les savoirs intériorisés par le sujet, mais également les différentes autres composantes cognitives, affectives, et les capacités (Allal, 2002) que nous pouvons examiner en tant que médiations intériorisées permettant le déploiement des compétences (Buysse, 2012). Nous tentons d'examiner de quelle manière la formation en institution centrée sur les savoirs contribue à l'élaboration des compétences professionnelles qui peuvent être attendues en fin de formation.

Dans le cadre de la formation tertiaire professionnelle des enseignants, nous avons tenté de répondre à la double question suivante : quels sont les savoirs intériorisés et quelles sont les dimensions des médiations – en tant qu'outils psychologiques – intériorisés lors de la formation ? Au-delà du réinvestissement des savoirs académiques et scientifiques, nous nous sommes demandés si nous pouvions distinguer, dans les écrits des étudiants, des traces des différentes dimensions des médiations transmises lors de la formation à ces savoirs.

La formation des enseignants peut être analysée du point de vue d'indicateurs de développement trouvés dans les écrits réflexifs (Buysse & Vanhulle, 2009). Nous pouvons en effet partir de l'idée qu'une formation professionnalisante de niveau tertiaire permet l'intériorisation d'un genre réflexif et de savoirs scientifiques et académiques (Buysse, 2011a, 2011b; Buysse & Vanhulle, 2009). En même temps, l'intériorisation d'une culture professionnelle, donc d'une réflexivité imprégnée de celle-ci, devrait mener à l'appropriation d'une manière particulière de résoudre les problèmes (Buysse, 2011a).



Nous pouvons concevoir cela, tel qu'avancé plus haut, comme le résultat de l'intériorisation de médiations contrôlantes et structurantes. A des fins d'analyse, nous avons décomposé celles-ci dans un ensemble de dimensions des médiations qui peuvent être observées tant dans leur transmission lors d'apprentissage que lors de leur mobilisation par les sujets (Buyssse, 2012). Ces dimensions des médiations contrôlantes et structurantes sont donc décelables dans les écrits réflexifs des étudiants.

Ceci nous permet donc de poser notre question de la manière suivante :

En fin de formation, ces dimensions médiations et savoirs reflètent-ils ceux transmis en institution, malgré l'importance du terrain pour les futurs enseignants et/ou malgré la force de la formation académique préalable ?

Méthodologie

Selon la méthodologie de nos travaux précédents (Buyssse, 2011a, 2012; Buyssse & Vanhulle, 2009), nous avons procédé à l'analyse de discours (Vanhulle, 2009) et à l'analyse de contenu de dossiers de bilan de compétences selon l'origine des savoirs invoqués et leur origine, ainsi que selon les dimensions des médiations.

Pour nos analyses, nous avons retenu les savoirs suivants (Buyssse, 2011a) :

1. *Scientifiques*, issus de la recherche scientifique et de la théorisation. Dans les textes des étudiants, ils sont en général référencés conformément aux normes de l'institution ou présentent une rigueur scientifique dans l'énoncé, même si celui-ci peut être fortement subjectivé (Buyssse & Vanhulle, 2009).
2. *Académiques*, proposés aux étudiants au sein de leur formation institutionnelle, et bien évidemment basés sur des savoirs scientifiques mais étant didactisés, parfois simplifiés ou mis fortement en lien avec des applications pratiques possibles. Dans les textes des étudiants, ces savoirs font l'objet de moins de rigueur dans leur énonciation et sont souvent mal référencés, voir référencés sous la forme « communication personnelle » ou « contenu du cours », « contenu du thème ».
3. *Méthodes et manuels*, se référant directement à des manuels scolaires, des méthodes d'enseignement publiées ou diffusées. Parfois, très proche de la prescription mais leur nature clairement applicationniste ressort. Ils sont en général référencés précisément par les étudiants.
4. *De la vulgarisation*, provenant d'ouvrages donnant des pistes concrètes ou des explications simplifiées, mais ayant un statut de savoir scripturalisé qui leur donne une validité aux yeux de l'étudiant. En font partie les ouvrages non-scientifiques, le contenu de nombreux sites pour enseignants, certains articles de la presse grand public, les méthodologies facultatives. Ils apparaissent parfois sous la forme de notions invoquées comme des évidences ou alors dûment référencés.



5. *Prescriptifs*, relevant souvent d'une obligation et proposés comme des principes pour agir en fonction des attentes de l'institution de formation, de la société et de l'établissement scolaire où le stage a lieu. Ils se fondent souvent sur des textes prescriptifs, des programmes d'études, des règlements, des référentiels. Leurs sources ne sont souvent pas mentionnées, ce savoir «allant de soi» pour les étudiants qui parviennent difficilement à les justifier, voire même à reconnaître leur origine exacte. Certains savoirs prescriptifs relèvent parfois de programmes qui ne sont plus en vigueur depuis longtemps, mais dont la pratique perdure sur le terrain ; nous les considérons néanmoins comme prescriptifs vu le caractère contraignant que leur donne l'étudiant.
6. *De la pratique*, sous la forme de conseils reçus de la part d'enseignants formateurs qui les accueillent dans leur classe ou de la part de collègues, de conseillers en institution ou même lors d'interventions avec d'autres étudiants. Ces savoirs sont proposés comme des pratiques pertinentes.

Nous avons également examiné les dimensions des médiations et plus particulièrement été attentifs aux différentes dimensions de deuxième ordre qui les qualifient. Grâce notamment à des indicateurs issus de l'analyse de discours, nous avons relevé si le sujet semble s'exprimer suite à une injonction ou en tenant compte d'un apport récent (dimension directe), ou s'il semble agir de sa propre initiative ou en se fondant sur une manière de procéder qui lui était déjà acquise (dimension indirecte). Dans ce dernier cas, nous partons de l'hypothèse que des dimensions indirectes révèlent une intériorisation préalable des dimensions des médiations.

Nous avons retenu certaines des dimensions relevées dans nos recherches antérieures (Buyssse, 2012). La présence ou l'absence de chacune de ces dimensions a ensuite été qualifiée en fonction de ses dimensions de deuxième ordre, ainsi que selon son caractère direct, imposé ou fourni par l'environnement du sujet, ou indirect, mobilisé par le sujet parmi les dimensions des médiations préalablement intériorisées.

Voici quelques exemples de dimensions observées.

a. Dimensions des médiations contrôlantes :

- Système de régulation : qu'est-ce qui est abordé, problématisé, dans l'écrit réflexif ?
 - Action : c'est l'action du sujet qui est au centre de la préoccupation du sujet ;
 - Conception : c'est le sens à donner ou la compréhension qui est au centre de la réflexion ;
 - Sous-jacents : ce sont des réflexions sur la personne même du sujet, ses motivations, ses émotions, son ressenti, son vécu qui semblent dominer.



- Évaluation : comment, ou en fonction de quoi, le sujet évalue son action ?
 - Finalité : le sujet fait référence à la finalité dans laquelle s'insère son action ou à l'objectif qu'il s'est donné afin d'évaluer, de juger, le résultat de son action ;
 - Critériée : le sujet se fonde sur une série de critères détaillés, sans mention de l'objectif, afin d'évaluer le résultat de son action ;
 - Formative : le sujet présente l'erreur comme un début de solution, comme un feedback, un encouragement à aller plus loin ;
 - Sanction : le sujet semble vivre l'erreur, ou ce qui reste à améliorer, comme un échec.
- Monitoring : comment le sujet guide-t-il son processus réflexif ou le cours de son action ?
 - Tabous : le sujet n'entre clairement pas en matière sur certaines thématiques, ou au contraire balise son raisonnement par un système interprétatif obligatoire (p.ex. la religion, un paradigme scientifique unique) ;
 - Consignes : le sujet se fie à des injonctions, demandes, contraintes, il semble suivre des étapes détaillées durant son parcours réflexif ;
 - Questions de relance : le sujet répond à des questions afin de relancer sa réflexion ;
 - Procédure : le sujet procède afin d'atteindre l'objectif, en tenant compte éventuellement de consignes imposées mais sans que celles-ci soient considérées comme une méthode de résolution de problèmes ;
 - Persévérance : le sujet fait preuve de persévérance soit sur la base d'une motivation intrinsèque ou extrinsèque, soit fondée sur sa volonté.

b. Dimensions des médiations structurantes :

- Objectif/finalité : comment le sujet semble-t-il déterminer la finalité de sa réflexion ou de son action ?
 - Finalités de l'activité : le sujet définit une finalité et le reste des actions en est inféré, y compris les objectifs des procédures ;
 - Objectif des actions, des procédures : le sujet mentionne les objectifs précis des actions mais pas nécessairement la finalité qu'ils servent ;
 - Imitation : le sujet semble avoir inféré la finalité par imitation d'un formateur ou de pairs ;
 - Contextualisation : le sujet se réfère à un contexte réel, à un vécu, afin de donner un sens à ses actions, à sa réflexion ;
 - Imagination : le sujet se réfère à un contexte imaginaire pour donner sens à son action ou à sa réflexion ;
- Raisonnement : quels genres de logiques sont à l'œuvre, quels éléments de raisonnement sont prépondérants dans l'écrit réflexif ?



- Départ inductif: le sujet part d'une situation particulière pour en induire une règle, il amorce son raisonnement en induisant des généralités d'une situation particulière ;
- Départ déductif: le sujet part d'une règle, d'une généralité, d'une théorie pour développer son raisonnement ;
- Hypothèses : le sujet se réfère à des hypothèses dont il démontre la pertinence par la suite ;
- Postulats : le sujet se fonde sur des postulats qui sont acceptés comme bases du raisonnement sans être démontrés et le plus souvent sans être remis en question ;
- Logique naturelle : l'écrit réflexif est composé d'une partie de raisonnements non réversibles, procédant par bonds sans lien logique, souvent établis pour justifier après coup une position ;
- Logique formelle : l'écrit réflexif abonde en connecteurs logiques, le raisonnement est réversible, obéit à des règles, procède par une suite logique de propositions ;
- Analogies expliquées : le raisonnement se fonde sur des associations d'idées, combinaisons et synthèses explicitées.
- Métaphores : le raisonnement utilise des comparaisons entre deux réalités, dont une au moins détournée de son sens habituel, les termes n'appartiennent pas au même champ sémantique, le plus souvent ses liens sont implicites.
- Concepts et savoirs : quels genres de concepts le sujet invoque-t-il et de quelle manière ?
 - Concept quotidien : le sujet fait usage de concepts sans référence explicite à un cadre scientifique ou socioculturellement validé ; parfois il s'agit de concepts scientifiques tellement maîtrisés qu'ils sont reformulés de manière personnelle, mais parfois il s'agit de notions de sens commun sans lien avec un cadre conceptuel reconnu ;
 - Concept scientifique : le sujet fait référence explicitement, ou à travers la formulation du discours, à un concept socioculturellement validé ;
 - Concepts et savoirs supplémentaires : le sujet a recours à de nombreux concepts et savoirs en plus des concepts centraux invoqués ;
 - Concepts et savoirs mis en lien : le sujet fait des liens entre différents concepts et savoirs.
- Rapport aux émotions, de quelle manière le sujet prend-il en compte ses émotions ?
 - Emotion absente : le sujet ne fait pas mention de ses émotions ou de celles des autres ;
 - Emotion niée : le sujet mentionne les émotions comme n'étant pas productive, n'a aidant pas à la résolution de problème, voire semble tout faire pour nier l'importance d'une émotion ressentie ;
 - Emotion présente : le sujet met en valeur ses émotions ou celles des autres mais ne les réinvestit pas dans son analyse ; parfois l'émotion imprègne l'écrit sans être relevée explicitement par le sujet ;



- Emotion noyau: le sujet utilise ses émotions ou celles des autres comme élément fondamental du raisonnement, comme centre de son analyse.
- Empan réflexif, quelle est l'étendue des savoirs pris en considération par le sujet ?
 - Autoréférencé: le sujet fait référence à son propre vécu, ses émotions, afin de fonder ses actions ou de trouver une solution;
 - Technique: le sujet mentionne des informations portant sur les moyens de réalisation, l'environnement immédiat, le savoir à enseigner, les méthodes, les manuels;
 - Contextuel: le sujet a recours à des informations et savoirs tenant compte des élèves, du contexte d'enseignement, des particularités de la situation exacte;
 - Critique: le sujet mentionne des savoirs lui permettant de se situer dans un ensemble plus vaste, par exemple en mettant en cause sur le bien-fondé des programmes, des analyses sur l'éducation, les contextes socioéconomiques, les choix de société, des interrogations d'ordre philosophique.

Sur la base des indicateurs ainsi dérivés de notre recherche précédente (Buysse, 2012), nous avons procédé à une analyse de contenu manifeste et partiellement de contenu latent, donc à une analyse logico-sémantique combinée avec de la sémantique structurale (Muccielli, 1991). Il s'agissait d'une analyse de contenu croisée avec analyse de discours suivant la méthodologie mise en place par Vanhulle (2009) et Buysse & Vanhulle (2009). Nous avons procédé d'abord par une première approche globale selon l'unité de sens perçue, ensuite par unité de paragraphe, pour revenir à une synthèse globale. Nous avons procédé à une validation croisée suite à deux encodages.

Le nombre de dimensions analysées nous a fait opter pour une démarche résolument qualitative et notre échantillon était restreint à deux dossiers de bilan de compétences analysés et à une comparaison avec le résultat d'écrits similaires au primaire (Buysse & Renaud, 2012, mai-a, 2012, mai-b). Cette comparaison offre également l'avantage de mettre en tension deux parcours qui transmettent le même genre réflexif et une grande partie des mêmes savoirs selon des dispositifs similaires.

Résultats

Nous avons pu observer que les savoirs académiques et les savoirs issus de méthodes/manuels étaient plus présents que les savoirs scientifiques (*Tableau 3*). Dans les travaux d'étudiants en fin d'étude pour l'enseignement au primaire, les savoirs scientifiques étaient plus présents que les autres. Dans la formation au secondaire, les références à des savoirs issus de la discipline enseignée, sans qu'il s'agisse de savoirs sur la didactique de la discipline, sont très présents. Ceci se reflète aussi par la référence à



des manuels. Dans la formation des enseignants au primaire,¹¹ les savoirs proviennent clairement du domaine des sciences de l'éducation ou des didactiques et renvoient la plupart du temps à des ouvrages scientifiques, dans la formation au secondaire, ils renvoient surtout au contenu des cours suivis.

Tableau 3 : Savoirs

	Futurs enseignants du secondaire	Futurs enseignants du primaire
Savoirs académiques	+++	+++
Méthodes/manuels	++	0
Savoirs scientifiques	+	+

Au niveau des différentes dimensions des médiations, nous avons décelé la présence de certaines dimensions. L'absence ou la présence pouvant être liée au contexte même de la production de l'écrit réflexif, nous avons comparé cela aux résultats obtenus lors de l'analyse d'écrits réflexifs certificatifs des étudiants en enseignement primaire issus de recherches précédentes (Buysse & Renaulaud, 2012, juin ; 2012, mai).

Nous constatons (*Tableau 4*) que les futurs enseignants du secondaire ont recours à des régulations des actions et ceci de manière indirecte. Ils tentent effectivement de résoudre ou d'analyser des situations d'enseignement dans une volonté de les réguler, de trouver concrètement des solutions. Ils font cela apparemment de leur propre initiative et sans se limiter aux injonctions. Dans les écrits des enseignants du primaire, se retrouve toutefois une tentative d'affiner leur conceptions, sur la base justement de ces analyses-là.

Tableau 4 : Médiations contrôlantes, système de régulation

Système de régulation mobilisé		
	Futurs enseignants du secondaire	Futurs enseignants du primaire
Action indirect	x	x
Conceptions indirect		x

Les portfolios en question sont de type structurant, permettant, en cas de besoin, de se limiter aux consignes données. Dans ce contexte, l'analyse des résultats du monitoring, correspondant donc au processus suivi durant

11. La formation initiale des enseignants au primaire est de niveau Bachelor et d'une durée de trois ans, mais n'est pas en cours d'emploi et les étudiants n'ont pas de formation tertiaire préalable.



l'écrite réflexive, révèle le degré de dépendance aux guides du portfolio. Dans le cas des étudiants du secondaire, le monitoring est le plus souvent guidé par des consignes imposées ou alors par une procédure plus librement établie. Ceci démontre, à notre avis, une moindre intégration du portfolio que dans le cas des étudiants en formation pour le primaire qui eux font preuve de procédures indirectes et d'une persévérance semblant émaner d'eux-mêmes (*Tableau 5*). Cette différence est probablement liée au dispositif de la formation du primaire qui comprend un accompagnement plus intense au portfolio durant trois ans à temps plein.

Tableau 5 : Médiations contrôlantes, monitoring

Monitoring		
	Futurs enseignants du secondaire	Futurs enseignants du primaire
Consigne direct	xx	
Procédure indirect	x	xx
Persévérance indirect		x

Au niveau des finalités (*Tableau 6*), nous constatons que pour les enseignants du secondaire, l'objectif de l'action pilote en quelque sorte la régulation. D'autre part, la contextualisation autour d'un vécu joue un grand rôle. Ces deux éléments semblent émaner de l'enseignant lui-même et ne pas provenir d'une régulation extérieure, tel le regard d'un formateur de stage. Au primaire, l'accent est principalement mis tantôt sur les finalités de l'enseignement, tantôt sur les objectifs de l'action.

Tableau 6 : médiations structurantes, finalités

Finalités		
	Futurs enseignants du secondaire	Futurs enseignants du primaire
Objectif des actions indirect	xx	xx
Contextualisation indirect	xx	x
Finalité indirect		xx

Les dimensions du raisonnement apparaissent en lien avec les exigences de l'écriture du bilan de compétences, notamment au niveau du raisonnement obéissant à une logique formelle. Néanmoins, nous constatons que le raisonnement basé sur un départ inductif domine clairement chez les futurs enseignants du secondaire et que les raisonnements se fondant sur un départ déductif sont rares et semblent totalement dépendants des exigences du bilan de compétences. De plus, ces raisonnements sont parfois



parasités par des raisonnements fondés sur des postulats, dont la démonstration n'est pas fondée, ou même par des raisonnements de type naturel à visée de justification. Cette irrégularité dénote à nouveau une plus faible intériorisation de la pratique réflexive par rapport aux étudiants de la formation à l'enseignement du primaire qui tendent plus vers un équilibre entre les raisonnements inductifs et déductifs.

Tableau 7 : Médiations structurantes, raisonnement

Raisonnement		
	Futurs enseignants du secondaire	Futurs enseignants du primaire
Inductif indirect	xx	xx
Formel indirect	x	xx
Déductif direct	x (parfois)	
Déductif indirect		x
Postulat indirect	x (parfois)	
Parfois naturel indirect	x (parfois)	

Tableau 8 : Médiations structurantes, concepts et savoirs

Concepts et savoirs		
	Futurs enseignants du secondaire	Futurs enseignants du primaire
Concepts quotidiens indirects	xx	
Concepts scientifiques indirects	xx	xx
Concepts supplémentaires indirects		x
Concepts mis en lien indirects		x

Les concepts quotidiens et scientifiques sont mobilisés par les enseignants du secondaire, mais ils ne sont pas toujours mis en lien entre eux. Il est difficile toutefois de savoir avec certitude si les concepts quotidiens sont des concepts scientifiques totalement intériorisés, ou s'il s'agit de concepts plus proches de préconceptions non-fondées. L'analyse de discours se fondant sur des indicateurs linguistiques, mais aussi l'analyse de la corrélation des contenus, semblent plutôt indiquer le recours à des préconceptions. Les futurs enseignants du primaire se démarquent par contre clairement par la mobilisation de concepts scientifiques¹² et par les mises en lien ou l'invocation de concepts complémentaires.

12. Ceci est par contre uniquement valable dans les écrits réflexifs de fin de formation.



L'étendue des savoirs mobilisés par les étudiants du secondaire en fin de formation, indique une plus grande source de savoirs d'ordre technique que contextuel. Les informations concernant les élèves et les cadres d'analyse théoriques s'y rapportant sont moins présents que ceux relatifs aux moyens d'enseignement. Nous constatons l'inverse chez les futurs enseignants du primaire.

Tableau 9 : Médiations structurantes : empans réflexifs

Empans réflexifs		
	Futurs enseignants du secondaire	Futurs enseignants du primaire
Empan technique indirect	xx	x
Empan contextuel indirect	x	xx

Discussion

Cette analyse nous révèle plusieurs éléments au niveau de l'intériorisation et d'un certain effet du bilan de compétences en tant qu'outil de validation des études.

Il semblerait que le bilan de compétences soit un moment de synthèse permettant de faire ressortir des liens et d'expliciter des raisonnements de manière plus soutenue par rapport au dispositif de portfolio qui y conduit. En effet, la forme prise par le bilan de compétences, notamment à travers l'articulation à des situations réussies permet à l'étudiant de sortir de l'analyse de situations problématiques caractéristiques des séminaires d'analyse de pratique et des écrits dans les portfolios. Cette formule de bilan de compétences évite également que l'étudiant se satisfasse de mentionner une progression en analysant une situation faible de début de formation et une situation qu'il estime réussie en fin de formation. L'exigence d'analyser deux situations réussies fait également ressortir la capacité à problématiser. En effet, l'investigation suite à une situation dont les manques ont été observés est plus motivée par un besoin d'amélioration que par un besoin de compréhension. Cette démonstration d'une compréhension du geste professionnel abouti est, à notre avis, une condition essentielle de l'inférence de compétences professionnelles et d'un développement professionnel fondé sur l'intériorisation de savoirs professionnels.

Dans l'ensemble, nous avons décelé la présence des savoirs transmis dans la formation institutionnelle, ainsi que de dimensions des médiations propres au genre réflexif. Ce genre réflexif ressort notamment des descriptions et des analyses pratiquées par les étudiants. Il y a donc bel et bien transmission d'un genre réflexif fondé sur des savoirs scientifiques dans les deux cas. De plus, l'analyse de discours donne des indicateurs clairs de développement professionnel, confirmé par les nombreuses dimensions de médiation spontanément mobilisées par les étudiants. Ceci est parti-



culièrement vrai si on prend considération des dimensions telles les systèmes de régulation, les finalités, les raisonnement, les empans réflexifs.

Néanmoins, ces éléments sont moins présents, et apparemment moins intériorisés auprès des enseignants du secondaire. Nous pensons qu'il y a là une double influence : le fait que la formation se fasse en cours d'emploi et la présence d'une formation antérieure.

Pour ce qui est de leur situation de formation en cours d'emploi, comme évoqué précédemment, les enseignants du secondaire sont déjà dotés d'une formation universitaire dans leur discipline de spécialité. Ils font donc leur formation pédagogique tout en étant en emploi. Ce double emploi du temps est loin d'être léger tant il est urgent, dans les premières années d'enseignement, de faire face à la réalité du métier, aux injonctions extérieures, aux exigences des programmes, etc., et le temps de la réflexion n'est plus sur le devant de la scène : ils doivent agir vite et bien. Nous estimons que cette urgente nécessité de « bien faire » est révélée à travers les savoirs qu'ils ont tendance à davantage convoquer, à savoir les savoirs techniques, tels que savoirs à enseigner, savoirs méthodologiques, dispositifs disciplinaires, etc. Ils sont dans le statut d'enseignants novices agissant sur le mode du bricolage (Jorro, 2002), posture dans laquelle le bricoleur pose des gestes à titre expérimental, essaie ses outils pour voir si ça marche, ceci donnant ainsi à l'enseignement une touche personnelle, fondés d'une part sur des savoirs académiques mais aussi, et en grande partie, sur des concepts spontanés. Les savoirs académiques ou scientifiques qui, à notre avis, les aideraient à prendre du recul face à certaines situations et aussi face aux finalités de l'enseignement, sont beaucoup moins mobilisés par rapport aux étudiants de la filière primaire. Il est important de souligner que pour ces derniers, la formation à la pratique réflexive est très dense tout au long de leurs trois années de formation.

Quant à la présence d'une formation antérieure, ce dernier élément est confirmé par la plus grande présence de l'empan technique et par les genres de savoirs invoqués lors des analyses. Nous pensons ici aux savoirs provenant des méthodes et manuels, le plus souvent disciplinaires. Il semblerait qu'il y a en quelque sorte une résilience des savoirs, voire des raisonnements, de la formation antérieure. Soulignons que, dans les cas analysés, les formations antérieures sont de cinq ans au minimum et purement académiques. La formation à l'enseignement est en cours d'emploi et limitée à trois ans.

Nous remarquons aussi que des postulats et des justifications continuent d'être présents, ce qui aurait tendance à démontrer que les étudiants n'atteignent pas totalement la posture de distanciation et d'investigation (Dewey, 1910/1997; Schön, 1987) qui sous-tend tout le dispositif de formation à la réflexivité.

Il en ressort que la formation des enseignants du secondaire examinée semble bel et bien apporter des savoirs qui sont réinvestis au niveau professionnel, à travers l'explication des compétences, mais aussi des outils



psychologiques qui semblent liés à la profession, se reflétant dans des types de raisonnements, de recours aux émotions, de prise en compte d'informations. Ceci est vrai notamment au niveau de la réflexivité de l'enseignant, mais semble être en concurrence avec la première formation. Suite à ces résultats, nous nous demandons si la séparation de la formation pédagogique et de la formation disciplinaire est le modèle idéal de formation pour les enseignants du secondaire. L'immersion dans une culture de l'enseignement dès le début de la formation tertiaire nous semblerait pouvoir être une voie permettant de tisser savoirs disciplinaires et savoirs pédagogiques de façon plus progressive sans être surchargé par les fortes pressions et exigences liées aux premières années d'entrée dans le métier d'enseignant.



Références

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds), *L'éénigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles: De Boeck.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Buyssse, A. A. J. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (3), 585-602.
- Buyssse, A. A. J. (2010). *Portfolio de développement professionnel et certification : frictions constructives ou destructives*. In L. Mottier Lopez, V. Lussi Borer & C. Martinet (Eds), Actes du congrès de l'AREF 2010, Université de Genève. Consulté dans: <https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonnateurs-en-p/12019evaluation-levier-du-developpement-professionnel-autour-des-portfolios-a-enjeux-de-carriere-tensions-dispositifs-et-perspectives-nouvelles/Portfolio%20de%20developpement%20professionnel.pdf>.
- Buyssse, A. A. J. (2011a). Les mouvements inductifs et déductifs et le développement professionnel dans la formation des enseignants. In P. Maubant, J. Clénet & D. Poisson (Eds), *Débats sur la professionnalisation des enseignants : Les apports de la formation des adultes* (pp. 267-307). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Buyssse, A. A. J. (2011b). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant & S. Martineau (Eds), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 243-284). Ottawa: Presses universitaires d'Ottawa.
- Buyssse, A. A. J. (2012). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement*. Thèse de doctorat. Consulté dans: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:19382>.
- Buyssse, A. A. J., & Renaulaud, C. (2012, juin). *Médiations et savoirs intériorisés dans la formation tertiaire des enseignants*. Communication présentée au congrès de l'AIPU à Trois-Rivières.
- Buyssse, A. A. J., & Renaulaud, C. (2012, mai). Evolution des médiations dans les écrits réflexifs des étudiants en formation à l'enseignement primaire. In S. Martineau & L. Portelance (Eds), *Les fondements des savoirs en enseignement : regard sur la formation initiale, sur l'insertion au métier et sur la pratique professionnelle*. Colloque tenu au sein du 80e congrès de l'ACFAS, Montréal.
- Buyssse, A. A. J., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives* 5(11), 225-245.
- Buyssse, A. A. J., & Vanhulle, S. (2010). Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 87-104.
- Deum, M., & Vanhulle, S. (2008). *Le portfolio, un outil de professionnalisation des enseignants* (Vol. 116, Cahier de la section des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Karpov, Y. V., & Haywood, H. C. (1998). Two Ways to Elaborate Vygotsky's Concept of Mediation. *American Psychologist*, 53(1), 27-36.
- Mucchielli, A. (1991). *Les situations de communication*. Paris: Eyrolles.
- Périsset Bagnoud, D., & Buyssse, A. A. J. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Eds), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension*. Actes du 20e colloque ADMEE- Europe, Université de Genève, Suisse : Consulté le 20 janvier 2009 dans <https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-4/>.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds), *L'éénigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles: De Boeck.



- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Valsiner, J. (2005). *Culture and Human Development*. London: Sage.
- Van der Veer, R. (1998). From Concept Attainment to Knowledge Formation. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2), 89-94.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive en formation initiale: une inlassable transformation de soi. In J. Treignier & B. Daunay (Eds), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue* (Repères No 30 ed., pp. 13-31). Paris: INRP.
- Vanhulle, S. (2005a). Ecriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 35-57.
- Vanhulle, S. (2005b). Entre interactions sociales et démarches réflexives singulières, le portfolio comme outil de professionnalisation. In G. Debeurme & J. C. Kalubi (Eds), *Identités professionnelles et interventions scolaires* (pp. 85-114). Sherbrooke: Editions du CRP.
- Vanhulle, S. (2005c). How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. *Educational studies in language and literature*, (5), 287-314.
- Vanhulle, S. (2006). Genre réflexif, portfolio et didactique des savoirs professionnels. In A. Akkari & S. Heer (Eds), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: perspectives de recherche comparative* (Actes de la Recherche de la HEP-BEJUNE No 5, pp. 23-36). Bienné: HEP-BEJUNE.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré & Y. Lenoir (Eds), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels* (pp. 227-254). Toulouse: Octarès.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern/ Neuchâtel: Peter Lang.
- Vygotsky, L. (1934/1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.