

Mesure et évaluation en éducation

MESURE
et
ÉVALUATION
en Éducation

Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques

Françoise Campanale

Volume 20, Number 1, 1997

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091384ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091384ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Article abstract

This research shows that self-assessment integrated in teacher education gives rise to changes in the beliefs about assessment and more broadly in pedagogical beliefs. Changes in beliefs are likely to guarantee durable changes in practice. A descriptive model of self-assessment is proposed. Its role in professional training is explored in particular through a session of in-service training for experienced teachers. Transversal and longitudinal analyses of their discourse show how beliefs change and highlight self-assessment. The results show that teachers who change their pedagogical paradigm are those who consciously engage in a process of self-assessment which in turn leads to changes in their vision of the teacher's role.

Cite this article

Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 1–24.
<https://doi.org/10.7202/1091384ar>

Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques

Françoise Campanale

*Université Pierre-Mendès-France et
Institut universitaire de formation des maîtres, Grenoble*

Cette recherche montre que l'auto-évaluation intégrée à la formation provoque évolutions et transformations des conceptions de l'évaluation et, plus largement, des conceptions pédagogiques. Les modifications de conceptions sont susceptibles d'asseoir des modifications de pratiques significatives et durables. Le processus d'auto-évaluation est modélisé. Son rôle dans la formation est exploré, notamment à travers l'étude d'une action de formation concernant une équipe d'enseignants expérimentés. Des analyses transversales et longitudinales de leurs discours mettent en évidence évolutions des conceptions et manifestations d'auto-évaluation. Il en ressort que les enseignants qui changent de paradigme pédagogique sont ceux qui ont délibérément engagé un processus d'auto-évaluation de leurs pratiques et ont ainsi transformé leurs représentations sur le rôle de l'enseignant.

(auto-évaluation, formation d'enseignants, pratiques pédagogiques)

This research shows that self-assessment integrated in teacher education gives rise to changes in the beliefs about assessment and more broadly in pedagogical beliefs. Changes in beliefs are likely to guarantee durable changes in practice. A descriptive model of self-assessment is proposed. Its role in professional training is explored in particular through a session of in-service training for experienced teachers. Transversal and longitudinal analyses of their discourse show how beliefs change and highlight self-assessment. The results show that teachers who change their pedagogical paradigm are those who consciously engage in a process of self-assessment which in turn leads to changes in their vision of the teacher's role.

(self-assessment, in-service teacher training, pedagogical practices)

La recherche dont il est rendu compte ici s'ancre dans une problématique du changement des pratiques pédagogiques, avec comme entrée : l'évaluation. Le projet initial est de comprendre comment et à quelles conditions l'auto-évaluation introduite dans la formation continue des enseignants peut provoquer des changements significatifs et durables de conceptions et de pratiques de l'évaluation, et au-delà une transformation du paradigme¹ pédagogique. Il s'agit d'une recherche de type exploratoire, descriptive et modélisatrice.

Nous situerons d'abord le problème de départ dans le courant de recherche auquel nous nous référons et nous préciserons la démarche adoptée pour répondre aux questions que nous nous sommes posées. Nous présenterons ensuite le modèle de l'auto-évaluation que nous proposons, et enfin quelques résultats de l'étude d'une action de formation.

Position du problème

Au cours des vingt dernières années, l'émergence de la pensée complexe a conduit à penser autrement les faits d'éducation et de formation (Berbaum, 1982). La conception et les modèles de l'évaluation en ont été modifiés.

Le contrôle et l'évaluation : deux approches de la réalité

D'après Ardoino et Berger (Ardoino, 1976; Ardoino & Berger, 1989), le basculement du « contrôle » dans l'« évaluation » témoigne d'un changement de paradigme. Le contrôle monoréférencé, qui vérifie pour valider ou rejeter, corriger ou sanctionner, témoigne d'une « vision du Monde » comme réalité prédéfinie à maintenir homogène, constante. En rupture avec cette approche, l'évaluation témoigne d'une conception de la réalité comme réalité construite, ensemble complexe de systèmes interactifs et en évolution. L'évaluation, au-delà du contrôle analytique qui mesure des écarts de conformité par rapport à une norme préétablie, est conçue comme un processus intervenant dans un système ouvert, en évolution, en vue d'en élucider le fonctionnement et l'évolution. L'évaluation pluriréférentielle, qui englobe et dépasse le contrôle, est essentiellement formative. Saisir la réalité à travers des procédures de contrôle ou la saisir plus largement à travers une évaluation qui cherche à comprendre sont des attitudes révélatrices d'un système explicatif du Monde qui met en jeu les valeurs profondes du sujet.

Dans le paradigme du contrôle, congruent aux conceptions pédagogiques transmissives normatives, la régulation est régulation d'itinéraires. Qu'elle résulte du contrôle-sanction terminal de l'apprentissage avec des modalités d'évaluation comparative ou du contrôle souple/continu avec la recherche vaine de la mesure objective des performances des élèves (Cardinet, 1986, 1992), elle est exogène. L'évaluation formative, réduite à un contrôle continu de la progression dans des pratiques inspirées de la pédagogie par objectifs (Hameline, 1979) ou de la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1988), n'envisage l'auto-évaluation que comme autoconstat de réussite ou d'échec. Les élèves n'effectuent pas eux-mêmes les opérations d'évaluation et, par là,

ils sont privés du travail de recherche du sens de ce qu'ils observent, de la confrontation des références pour comprendre résultats et démarches utilisées.

Dans le paradigme de l'évaluation, l'approche « compréhensive », à la fois recherche de significations, d'orientations et d'entendement partagé, est congruente aux conceptions pédagogiques issues des théories constructiviste et interactionniste de l'apprentissage (cf. les travaux de Piaget et Vygotsky).

Elle induit des pratiques d'évaluation formative/formatrice. L'évaluation formative, envisagée dans une perspective interactionniste (Allal, 1988, 1991; Allal & Michel, 1993; Cardinet, 1986, 1989, 1990), ou formatrice (Bonniol, 1986, 1988; Nunziati, 1990; Vial, 1987, 1995), ou encore interactive (Weiss, 1994), fait interagir régulations externes et internes du système apprenant. L'évaluation formatrice, qui se réfère notamment aux travaux de Galpérine (1980), vise l'auto-évaluation de leur action par l'enseignant et les élèves, acteurs du processus enseignement-apprentissage (cf. Nunziati, 1990). L'auto-évaluation s'appuie sur les verbalisations, qui accompagnent la construction progressive et négociée des critères des tâches proposées aux élèves. Les échanges permettent une meilleure compréhension mutuelle des références utilisées par l'élève et par l'enseignant (Bonniol & Genthon, 1989) et rendent possibles des ajustements que chacun peut alors conduire consciemment.

Or, si la plupart des chercheurs, et même l'institution, préconisent la mise en œuvre par les enseignants d'une l'évaluation formative/formatrice, qui cible l'auto-évaluation, « l'analyse du champ des pratiques quotidiennes semble invalider le modèle » (De Ketele, 1993, p. 2). Ce défi à la formation nous a intéressée.

Auto-évaluer pour agir sur ses pratiques et conceptions pédagogiques?

Nos conduites sont fortement déterminées par les représentations ou conceptions implicites avec lesquelles nous appréhendons la réalité (cf. notamment Jodelet, 1989). Les travaux de Vandenberghe (1986) montrent que la formation d'enseignants, pour provoquer un changement significatif et durable des pratiques, doit agir sur leurs conceptions implicites.

Une pratique évaluative renvoie non seulement aux conceptions de l'évaluateur quant à l'objet évalué, mais aussi à sa façon de concevoir l'évaluation, c'est-à-dire à la fonction prioritaire qu'il lui assigne, au rôle qu'il s'attribue, à celui qu'il attribue aux autres acteurs. Les conceptions de

L'Évaluer, de l'Apprendre, de l'Enseigner sont interdépendantes dans l'organisation d'une situation pédagogique (Perrenoud, 1993, 1994). L'enseignant qui n'évalue que pour contrôler les performances des élèves ne construit pas son action pédagogique en fonction de la même logique que celui qui évalue aussi pour comprendre leurs démarches. Aussi, nous dirons que la fonction prioritaire assignée à l'évaluation par un enseignant est révélatrice de la logique sous-jacente qui organise ses pratiques d'évaluation et, plus largement, ses pratiques pédagogiques. Une action de formation qui vise des changements de pratiques évaluatives devrait toucher toutes ces conceptions en même temps.

Nous réserverons l'expression « évaluation formative » aux stratégies qui ne visent que la régulation et l'adaptation du dispositif pédagogique par l'enseignant en fonction des performances des élèves aux contrôles intermédiaires. Nous désignerons par « évaluation formatrice » celles qui ciblent l'auto-évaluation des élèves et de l'enseignant. Mettre en œuvre une évaluation formatrice suppose, pour la plupart des enseignants actuels, de dépasser un paradigme pédagogique agi par la logique du contrôle pour penser l'action pédagogique à travers un paradigme de l'évaluation « compréhensive ». Ce changement touche leur système de valeurs. Comment provoquer une telle transformation?

Le changement de conceptions est un processus lent et complexe qui touche le système de représentations avec lequel le sujet interprète la réalité et suppose une rupture avec un équilibre ancien (Giordan, 1993). Nous avons pensé qu'introduire de l'auto-évaluation dans la formation des enseignants devait favoriser la transformation des conceptions de l'évaluation, et induire au-delà un changement du paradigme pédagogique et des pratiques. L'engagement dans une démarche d'auto-évaluation délibérée, par les processus qu'elle implique, rompt avec l'idée de norme externe prédéfinie, donc ouvre une brèche dans le paradigme du contrôle à travers lequel sont encore conçues nombre de pratiques pédagogiques.

Une approche clinique de l'auto-évaluation dans la formation

Nous voulions comprendre comment des situations d'auto-évaluation introduites dans des formations pouvaient agir sur les changements de conceptions et de pratiques.

Démarche générale

Nous n'avons pas cherché à prouver expérimentalement la validité de l'hypothèse. Nous situant en amont d'une telle démarche, nous avons voulu d'abord clarifier ce qu'était l'auto-évaluation, voir si l'introduire dans les actions de formation était envisageable du point de vue des pratiques des formateurs, et finalement analyser ce qui se passait dans ce cas.

1. Une réflexion théorique, étayée par les travaux sur l'auto-évaluation (Allal, 1993; Allal & Michel, 1993; Genthon, 1990, 1991; Leselbaum, 1982; Nunziati, 1990; Paquay, Allal & Laveault, 1990; Paquay, 1994), a permis d'en modéliser les processus.
2. Nous avons ensuite analysé des descriptifs d'actions de formation à l'évaluation, mises en œuvre pendant cinq ans par des formateurs Mafpen, en nous référant aux théories de l'évaluation et aux modèles de formation (Adamczewski, 1988; Ferry, 1983; Huberman, 1986). Les formateurs qui, au début, visaient l'appropriation de nouvelles modalités d'évaluation, ont progressivement centré leurs actions sur l'auto-évaluation par les enseignants de leurs pratiques pédagogiques. Ils se sont aussi engagés, eux-mêmes, dans l'auto-évaluation de leurs pratiques de formation. L'auto-évaluation est devenue à la fois objet et moyen de formation.
3. Nous avons enfin étudié le cas d'une action de formation à l'évaluation visant des transformations de conceptions, et comportant des situations d'auto-évaluation. Cette action, d'une durée de dix jours répartis sur trois ans, a touché douze stagiaires la première année et sept les deux suivantes. Deux formatrices se sont succédé pour conduire l'action. Le nombre réduit de personnes observées et la durée de la formation ont permis, outre des analyses transversales pour l'ensemble du groupe, une analyse longitudinale des évolutions de chaque stagiaire, à travers une approche qualitative et clinique. Chaque évolution a été mise en rapport avec les manifestations d'auto-évaluation, pour essayer de comprendre le rôle joué par l'auto-évaluation dans les transformations constatées. Cela a permis également d'affiner le modèle.

Analyse qualitative des discours et étude de cas individuels

Pour saisir les évolutions, un même questionnaire ouvert a été présenté en début et en fin de formation à chaque enseignant, en vue de recueillir de l'information sur ses pratiques d'évaluation et son rôle d'enseignant dans l'évaluation et l'apprentissage des élèves. Les réponses aux questionnaires

ont été traitées par la méthode de l'analyse qualitative et catégorielle portant sur des signifiés et des signifiants, ce qui permet de mettre en évidence, derrière le contenu manifeste des discours, le contenu latent et ainsi d'inférer des conceptions implicites (Bardin, 1993; L'Écuyer, 1987).

Pour assurer les résultats de ce traitement qualitatif, ceux-ci ont été maintes fois croisés entre eux et avec les contenus d'autres discours écrits et oraux recueillis en cours et en fin de formation et qui figuraient dans le corpus de données². Des documents utilisés en classe par les enseignants (fiches de travail données aux élèves, copies d'élèves corrigées, etc.), ainsi que des documents élaborés en cours de stage (fiches de préparation, par exemple) ont corroboré les évolutions de pratiques inférées à partir de leurs dires.

Le traitement des réponses au questionnaire a consisté à déterminer de grandes unités de classification (des rubriques), en fonction des questions posées pour faire décrire les pratiques d'évaluation, à partir du sens général qui émergeait des réponses et des modalités d'énonciation pour les discours concernant le rôle de l'enseignant. Puis, pour chaque rubrique, le regroupement par sens d'items proches a fait émerger des catégories, dans lesquelles ont été classés les différents items. Les rubriques pour traiter les pratiques d'évaluation sont : Fonctions, Destinataires, Auteurs, Objets, Modalités de l'évaluation (cf. annexe 1). Les modalités d'énonciation, pour décrire son rôle d'enseignant, étaient très variées : certains enseignants disent « je » (« je revois / j'explique / j'aimerais »), d'autres s'excluent n'employant que des verbes à l'infinitif (« apporter / écouter »), d'autres encore excluent aussi l'élève (« il me semble qu'il faut développer les capacités intellectuelles »). Aussi, les rubriques, Rapport au rôle, Conception de l'enseigner, Priorités pédagogiques, Statut de l'élève, Conceptions de l'apprendre (cf. annexe 2), sont issues de signifiés, d'inférences que l'on peut faire à partir de ceux-là, et de signifiants.

Enfin, à partir du cadre théorique enrichi de typologies pédagogiques, nous avons interprété les classements réalisés pour en inférer les conceptions de l'évaluation et les conceptions du rôle de l'enseignant sous-jacentes. La comparaison entre les classements des discours de la première année et ceux des discours de fin de formation permettent de voir les évolutions. L'analyse fine des discours, maintes fois reprise, a permis d'affiner les grilles de lecture et de nuancer des interprétations qui auraient émané d'une analyse globale.

Par exemple, sans expliciter davantage le détail du traitement minutieux des discours que nous avons effectué pour assurer l'interprétation, à partir d'items tels que « j'évalue pour permettre aux élèves de se situer par rapport

à un ensemble... », nous avons inféré une conception de l'évaluation comme contrôle normatif. Quand, dans le discours, nous avons trouvé : « note = carotte » et que les modalités d'évaluation faisaient état de « contrôles-surprise », nous avons considéré que l'évaluation était conçue essentiellement comme un moyen de pression sur les élèves. « Donner aux élèves un certain savoir-faire » nous a paru relever d'une conception de l'enseignant comme donneur de leçons. D'items comme « leur laisser trouver leur stratégie (aux élèves)..., leur donner des outils d'appropriation du savoir ou expliciter les outils proposés, entendre éventuellement leurs propres outils... », figurant dans un discours de fin de formation, nous avons inféré une conception de l'enseignant comme médiateur (terme emprunté à Bruner, 1983).

Des analyses transversales et longitudinales ont montré l'état des conceptions du groupe à différents moments de la formation, l'évolution du groupe et les évolutions individuelles. Ces évolutions ont été mises en relation avec l'engagement de chaque stagiaire dans un processus d'auto-évaluation. Les manifestations en ont été repérées dans un long entretien, enregistré en fin de formation, portant sur les évolutions que constataient les stagiaires en confrontant les différentes réponses qu'ils avaient fournies aux mêmes questions, à trois ans d'intervalle. Des cas individuels caractéristiques ont alors été étudiés plus finement pour essayer de comprendre ce qui favorisait ou entravait cet engagement dans un processus d'auto-évaluation et de transformation de ses conceptions.

Avant de présenter quelques résultats de ce travail, nous décrirons le modèle de l'auto-évaluation qui nous a permis de comprendre les évolutions observées au cours de la formation.

Un modèle de l'auto-évaluation

L'auto-évaluation délibérée renvoie le sujet à son projet, le fait évoluer, et déclenche des modifications de conduites conscientes. Elle relève d'une réflexion métacognitive³ qui met en interaction le cadre d'organisation de l'activité (anticipation, planification de la réalisation), et le réseau des représentations, à travers lequel le sujet interprète la réalité (Allal & Michel, 1993). L'auto-évaluation entremêle les opérations de l'évaluation (construction d'un référentiel en interaction avec la détermination du référent pour se prononcer sur ce référent (cf. Barbier, 1985; Hadji, 1992) et des mouvements de prise de distance du sujet avec des objets qu'il a produits et

qu'il observe comme traces de son action. En effet, l'auto-évaluation, pour être « prise de conscience libérante » (Cardinet, 1989), exige qu'un espace s'ouvre entre le sujet et l'objet.

Différents mouvements de prise de distance pour des effets différents

La prise de distance recouvre trois mouvements qu'il convient de distinguer : la prise de recul, la distanciation et la décentration.

Le **recul** pour observer la production concrète réalisée (le produit), auquel invitent par exemple des grilles de relecture comprenant des critères de réussite, ne permet que des **rectifications de surface** du produit (Genthon, 1991). Le sujet regarde ce qu'il a produit et ne saisit la grille de lecture qu'avec les mêmes références (le plus souvent implicites) qu'il a utilisées pour produire.

Le sujet, qui confronte avec un attendu, tel qu'il se le représente, ce qu'il a produit et sa démarche qu'il explicite, se distancie de son action. Il peut alors réguler consciemment son activité. La **distanciation** sert la **régulation** (cf. la boucle en haut de la figure 1). Mais, affiner, ajuster sa démarche ne dégage pas l'action de l'emprise du réseau implicite des représentations à travers lesquelles le sujet conçoit encore le but de l'action et sa réalisation. Le sujet qui régule fait mieux ce qu'il fait mais pas vraiment autrement.

Si le sujet, au-delà de l'explicitation de sa démarche, sollicite les interprétations d'un autrui de préférence pluriel et s'essaie à emprunter les références qui les génèrent, l'espace s'ouvre pour la **décentration** (cf. partie centrale de la figure 1).

L'intervention d'autrui facilite la dissociation sujet-objet et nourrit le dialogue de soi à soi dans lequel s'exprime l'auto-évaluation. Explicitant sa démarche pour autrui, le sujet conscientise, clarifie, expose (cf. Vygotsky, 1985). Dans l'échange des interprétations, le langage se modifie. Le sujet peut regarder son action d'un autre point de vue et interroger le réseau des représentations, sa base d'orientation (Galpérine, 1980), qui gouverne son activité. Des modèles théoriques explicatifs pourront alors donner sens aux différentes interprétations et faciliteront la prise de conscience des représentations sous-jacentes à l'organisation de l'action (sens attribué à l'action, au contexte, attitudes, etc.). Multiplier langages et regards externes facilite le dégagement et enrichit la vision. Cela ne signifie pas la disparition des représentations premières, dont les didacticiens des sciences (Astolfi, 1992-1993) ont souligné la force, mais la conscience que le sujet en a lui permet d'agir pour les modifier.

La décentration permet d'engager une **transformation** (cf. partie inférieure de la figure 1). Des représentations reconstruites réorienteront une démarche plus maîtrisée. Le produit en sera refondu. Un modèle personnel de l'action aura été consciemment élaboré.

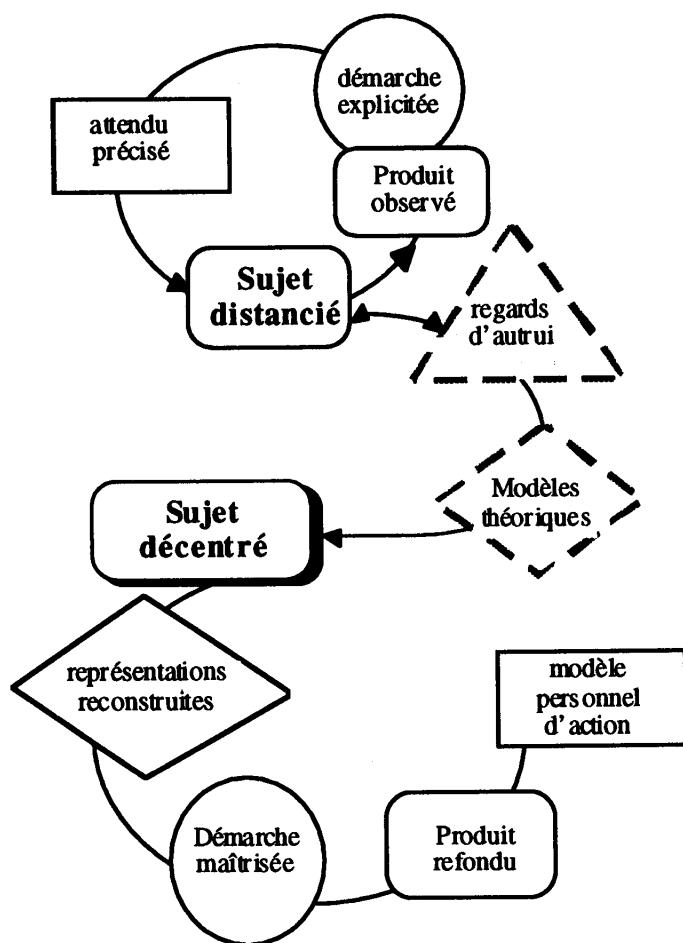


Figure 1 — Processus d'auto-évaluation par distanciation et décentration

Le processus de décentration paraît significatif d'une auto-évaluation aboutie, car il permet au sujet de prendre conscience de ses représentations, de les interroger, et d'agir lucidement sur ce qui oriente et gouverne son activité.

Définition de l'auto-évaluation

Nous définissons alors l'auto-évaluation délibérée comme un processus d'altération des représentations du sujet, à travers un dialogue de soi à soi enrichi par l'intervention d'autrui. Ce processus a pour fonction, à travers l'intégration progressive des contraintes externes, des points de vue d'autrui, de provoquer par recul, distanciation et décentration, l'interrogation de son action et des représentations qui la déterminent. Il débouche sur des décisions conscientes et explicites de modifications de conduites en fonction de représentations modifiées. Un discours du sujet mettant en relation changements de conduites et changements de représentations sera donc une manifestation d'un processus d'auto-évaluation qui, au-delà de la distanciation, aura provoqué de la décentration.

Situations d'auto-évaluation

Une situation d'auto-évaluation (figure 2) met en interaction un sujet, des objets (traces de son action) qui sont évalués à la lumière de deux types de référents externes : les actions et les interprétations des pairs des modèles théoriques.

Le dispositif d'évaluation, intégré à la formation étudiée, combine trois types de situations susceptibles de provoquer de l'auto-évaluation :

- la **co-évaluation**, c'est à dire des situations d'évaluation par les stagiaires et le formateur d'objets émanant d'autres personnes qu'eux (copies d'élèves évaluées et corrigées par d'autres enseignants, descriptifs de pratiques tirés d'articles, etc.). Il y a alors confrontation des critères concernant ces produits et recherche des références sous-jacentes qui en ont déterminé la réalisation.
- l'**inter-évaluation**⁴, c'est à dire des situations d'évaluation réciproque (de pratiques, de séquences à essayer en classe, etc.), des situations d'évaluation mutuelle (de copies d'élèves non corrigées, par exemple). Productions et conceptions sont alors interrogées, des modèles explicatifs sollicités pour comprendre les divergences.
- l'**auto-évaluation bilan**, à travers des situations de verbalisations écrites, orales par les stagiaires sur leurs évolutions.

Les situations de co-évaluation ont permis aux enseignants de construire, de s'appropriier des références théoriques qui ont ainsi été partagées. Dans les situations d'inter-évaluation, les confrontations interpersonnelles et les éclairages théoriques ont provoqué des prises de conscience et favorisé la prise de distance, à des degrés divers (recul, distanciation, décentration). Les enseignants ont souligné le rôle joué par ces situations dans leurs évolutions.

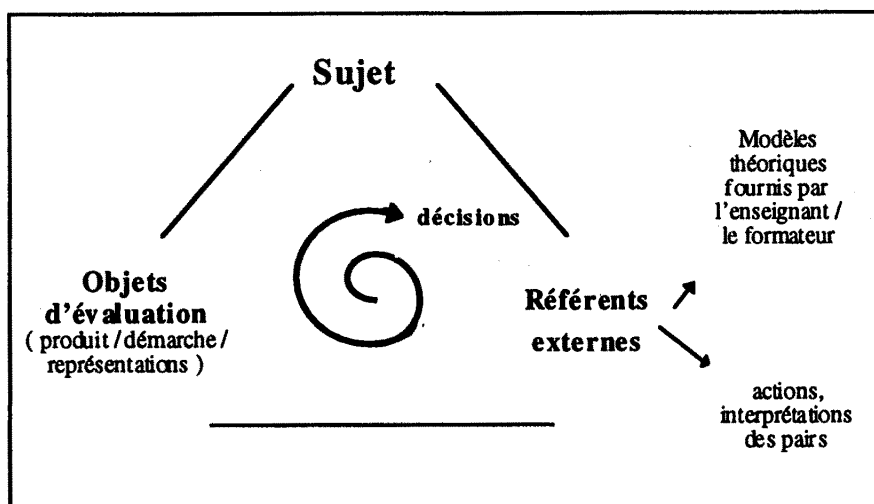


Figure 2 — Structure d'une situation d'auto-évaluation

Les situations d'auto-évaluation désignent habituellement, dans les actions de formation, des situations dans lesquelles le sujet est invité à faire le bilan de ses acquis par rapport aux objectifs de formation. Nous élargissons les situations d'auto-évaluation aux situations de co-évaluation et d'inter-évaluation, tout en maintenant des moments de bilans personnels organisés pour susciter une mise en relation des acquis avec des évolutions constatées ou envisagées. Le sujet, à qui le formateur restitue des discours antérieurs (propos ou écrits), est invité à réfléchir sur son évolution et, s'il le veut bien, à la commenter pour autrui (« Dirai-je encore ça aujourd'hui? Quels sens pouvaient avoir ces propos? À quels changements dans ma pratique cela correspond-il? »). Il est apparu que ces situations d'auto-évaluation bilan ne déclenchaient pas le processus d'auto-évaluation, mais précisaient, clarifiaient les modifications engagées et faisaient prendre conscience du fonctionnement du processus.

Quelques résultats

Les sept enseignants⁵ dont nous avons étudié les évolutions, au cours des trois ans, avaient une ancienneté dans le métier de 18 à 25 ans, avec une formation initiale très diverse. Dans les tableaux de synthèse de leurs évolutions, que nous présentons ici, nous les avons désignés par ces codes : *ODE*, *RAF*, *HIM*, *CAL*, *ERE*, *LIS*, *LOS*.

Évolutions des conceptions et des pratiques de l'évaluation

Comme le montre le tableau 1, l'évaluation était conçue comme moyen de contrôle en début de formation, voire de pression sur les comportements des élèves, et se concrétisait par des tests périodiques, des contrôles-surprise, sans référence vraiment précisée (« contrôle flou »). Trois ans plus tard, l'évaluation ne se conçoit plus sans référence explicite. Mais pour deux des sept enseignants (*HIM* et *RAF*), l'évaluation reste synonyme de contrôle, sous la forme de tests critériés en fin d'apprentissage. Il y a eu pourtant évolution⁶ des pratiques car, explicitant désormais leurs critères, ces enseignants contrôlent plus rigoureusement les travaux des élèves et les annotent de façon plus précise.

Pour les cinq autres, une transformation est amorcée ou s'est faite : évaluer est conçu maintenant, non plus seulement comme un contrôle *a posteriori*, mais comme un processus visant l'autorégulation de l'élève (*ERE*, *CAL*, *LOS*), déclenchant des auto-évaluations interactives de l'élève et de l'enseignant (*LIS*, *ODE*). L'intention de juger s'est élargie à celle de comprendre. Les élèves sont engagés dans l'élaboration des critères. Ces enseignants sollicitent et prennent en compte les propositions de leurs élèves. Un temps important est consacré à cette phase « intermédiaire », dont ils soulignent l'importance, au cours de laquelle, par des dialogues répétés entre enseignant et élèves sur les brouillons, se confrontent les représentations en jeu dans la réalisation des tâches.

Évolutions de la conception du rôle de l'enseignant

Comme l'indique le tableau 2, au terme des trois ans de formation, l'élève est reconnu comme un individu doté de libre arbitre, acteur-sujet de son apprentissage par six enseignants sur sept. De l'enseignant « donneur de leçons » / « accoucheur » / « organisateur », ces six stagiaires sont passés à une conception de l'enseignant comme « auxiliaire » (une personne-ressources qui aide l'élève quand il le souhaite) ou comme « médiateur » de l'apprentissage.

Tableau 1
Évolutions des conceptions et pratiques de l'évaluation

Évaluation conçue comme	moyen de pression par contrôles surprise	contrôle estimatif flou avec critères implicites	contrôle sommatif critérié avec critères communiqués	régulation de l'enseignement par appréciation des performances en co-évaluation pour <i>feed-back</i> au prof. et à l'élève (évaluation formative)	régulation interactive de l'enseignement et de l'apprentissage avec situations de co-inter-auto-évaluation (évaluation formatrice)
Stagiaires					
<i>HIM</i>		t_0	t_3		
<i>RAF</i>		t_0	t_3		
<i>ERE</i>		t_0			t_3
<i>LOS</i>	t_0				t_3
<i>CAL</i>		t_0			t_3
<i>LIS</i>		t_0			t_3
<i>ODE</i>		t_0			t_3

N.B.: t_0 représente la position des conceptions de début de formation, t_3 celle de fin de formation.

Tableau 2
Évolutions des conceptions du rôle de l'enseignant

Enseignant conçu comme Stagiaires	donneur de leçons à un élève docile	accoucheur des poten- tialités d'un élève patient passif	organisateur de l'exercice pour un élève agi/ agent	auxiliaire de l'appren- tissage d'un élève acteur-sujet	médiateur dans l'appro- priation par un élève co- auteur de ses appren- tissages
<i>HIM</i>	$t_0 \text{ ---> } t_3$				
<i>RAF</i>		t_0		t_3	
<i>ERE</i>			t_0		t_3
<i>LOS</i>			t_0		t_3
<i>CAL</i>	t_0				t_3
<i>LIS</i>	t_0				t_3
<i>ODE</i>	t_0				t_3

Cet enseignant médiateur organise, aide à construire des outils (des critères procéduraux par exemple), échange avec l'élève sur ce qui fait difficulté pour lui, fournit de l'information... et aussi manifestement change, ajuste, négocie, adapte. Cette conception est en rupture avec les conceptions manifestées trois ans auparavant.

Évolutions des paradigmes pédagogiques

Le rassemblement, pour chaque stagiaire, de l'ensemble des éléments fournis par l'analyse des discours dessine la logique organisant son action pédagogique. Nous avons caractérisé les différentes logiques en nous référant aux modèles pédagogiques de Lesne (1977). Ces logiques péda-

gogiques ont été mises en relation avec les paradigmes du « contrôle » et de « l'évaluation compréhensive ».

Les sept enseignants approchaient l'action pédagogique, en début de formation, à travers un paradigme du contrôle, manifestant des conceptions pédagogiques de type transmissif normatif par modèle (*HIM*) ou par explication (*RAF*, *LIS*, *ODE*, *CAL*), ou par conditionnement (*ERE* et *LOS* essayaient de pratiquer une pédagogie par objectifs). Leur propre pratique leur paraissait devoir aussi se soumettre à une norme et cela se traduisait dans les discours par des expressions comme : « Je dois... », « Il me semble qu'il faut... ». Toutefois, le vécu de la classe, le vécu personnel avait quelque peu déstabilisé ces certitudes. Et si une logique générale de reproduction émergeait de l'ensemble des conceptions pédagogiques, ces dernières n'étaient pas complètement homogènes.

Trois ans plus tard, cinq des sept enseignants ont une approche compréhensive de l'évaluation, pratiquent une pédagogie plutôt de type appropriatif (constructiviste). Cela se traduit par une approche complètement différente du processus enseignement-apprentissage qui se répercute sur les pratiques. Le dialogue pédagogique s'est modifié. Les enseignants ont adopté un discours qui « compatit ». Ils mettent en œuvre une évaluation, qui s'appuie sur les réussites, au service des fonctions de l'Apprendre (cf. Berbaum, 1991). L'évaluation, perçue d'abord comme un ensemble d'instruments et de procédures, est devenue démarche d'élucidation des pratiques pour les réguler, les modifier. Cela a permis à ces enseignants « d'ajuster, de bricoler les modèles généraux construits par les spécialistes pour les utiliser » dans leurs classes, compte tenu de la personnalité de leurs élèves et des contraintes locales (Gather Thurler & Perrenoud, 1988, p. 12).

Il est à noter que ces enseignants avaient exprimé en début de formation leur volonté de développer l'autonomie de leurs élèves, mais ne savaient comment. On peut penser que la formation leur a permis de mettre en accord leurs pratiques avec leur système de valeurs.

Les deux enseignantes (*HIM*, *RAF*) dont les conceptions et les pratiques relèvent, en fin de formation comme au début, du paradigme du contrôle, sont restées tout au long de la formation très soucieuses des normes et très préoccupées des problèmes d'orthographe rencontrés par les élèves. L'une d'elle (*HIM*) a remplacé les exhortations orales par une organisation plus rigoureuse des exercices; l'autre (*RAF*) a assoupli sa logique transmissive et laisse davantage d'initiative à l'élève.

Nous avons observé aussi les évolutions à travers les discours intermédiaires. Nous nous sommes aperçue que le dépassement d'une conception de l'évaluation comme contrôle *a posteriori* se faisait en même temps que l'accès à une conception de l'Apprendre comme un processus d'appropriation conduit par l'apprenant. Le basculement vers un autre paradigme se faisait quand l'enseignant envisageait son rôle comme une intervention active et pas seulement réactive, impliquante et pas seulement expliquante, dans un système complexe dont il n'est pas l'acteur principal. Nous avons noté, dans les discours des enseignants qui ont peu évolué, une confusion entre la personne et son rôle professionnel, une confusion entre l'action de l'enseignant et celle de l'élève. Ces confusions sont sources d'angoisse, de culpabilisation. Aussi, nous nous demandons maintenant si, dans des formations qui envisagent des transformations de pratiques, ces dissociations ne sont pas à travailler prioritairement.

Rôle de l'auto-évaluation dans la formation

Quelles relations entre ces changements et l'engagement dans un processus d'auto-évaluation?

Au cours de l'entretien collectif terminal, des discours explicitant des décisions de changement de pratiques et leur mise en relation avec des changements de conceptions ont été considérés comme des manifestations significatives d'une auto-évaluation délibérée. Il s'agissait de discours du type : « Avant je faisais ainsi parce que je pensais ça, maintenant voilà comment je fais parce que je me dis que ... ». Nous avons trouvé ce type de discours, plus ou moins développés, dans les propos des cinq enseignants dont les conceptions et les pratiques témoignaient de changements significatifs.

- Il y a prise de conscience du changement : « On a complètement viré de bord »; une enseignante parle de « redéfinition du métier d'enseignant, des rapports profs-élèves ... »; une autre dit : « Ça m'a changé mon regard par rapport aux élèves ».
- Les modifications des pratiques évaluatives sont mises en relation avec les changements de représentations concernant le rôle de l'enseignant : « Avant, il me semblait qu'il fallait vraiment que je vérifie tout, que j'étais pas bon prof, si je ne vérifiais pas tout; d'où une culpabilisation constante, car on ne peut jamais arriver à tenir tous les bouts... ».

- L'attitude réflexive est explicitée : « Je ne voulais pas revenir sur ma pratique très spontanément. Ça me gênait beaucoup, je culpabilisais... Alors que maintenant, revenir sur ma pratique... On est toujours autant en cause, mais on le vit moins mal. De se sentir en cause, on en fait du positif, au lieu d'en faire du refus... Le refus est stérile... Je n'ai peut-être pas donné les bons outils... ».
- Le changement de conceptions s'accompagne d'auto-injonctions, ce qui témoigne de la décision d'agir sur son attitude : « Maintenant, j'essaie, j'essaie de dire et de le ressentir et de le penser qu'il y a leur liberté... Avant, je l'aurais vu comme vraiment quelque chose de négatif : il ne veut pas travailler. Mais en ne voulant pas travailler, il y a peut être autre chose... C'est sa liberté... Je ne sais pas... ».

Nous lisons à travers ces discours une prise de distance, de type décentration, par rapport à des pratiques antérieures et une régulation des nouvelles pratiques en fonction des nouvelles conceptions.

Par contre, l'enseignante (*RAF*) qui dit : « Je ne sanctionne plus. Avant, je donnais des punitions... je me dis, dans le fond, ça ne servait à rien », a aussi engagé de l'auto-évaluation, mais sur une procédure seulement. L'auto-évaluation n'a pas l'ampleur dont témoignaient les discours précédents. Il nous semble que la prise de distance correspond, dans ce cas, à une distanciation et une régulation de sa pratique par confrontation entre démarche et résultats, sur un aspect seulement.

L'enseignante (*HIM*) qui a le moins évolué n'exprime dans l'entretien que des constats de changements très limités. Il ne s'agit que d'essais de rectification ponctuels des pratiques, en vue de se conformer à ce qui était proposé dans le stage.

Ces enseignants ont cité, comme étant à l'origine des changements opérés, les confrontations de pratiques en cours de stage et au cours du travail en équipe engagé à la suite des premiers jours de formation, et aussi les éclairages théoriques répondant à des questions qu'ils se posaient, notamment sur les difficultés d'apprentissage. Les situations d'auto-évaluation bilan ont permis de prendre conscience précisément des changements ressentis.

Conclusion

Notre analyse qualitative nous amène à penser que le changement de pratiques, de conceptions, voire de paradigme, est lié à un engagement dans un processus d'auto-évaluation délibérée, éclairant pratiques et réseau de représentations sous-jacentes. La validité de cette affirmation est limitée par le nombre réduit de personnes observées. Toutefois, la méthode d'observation des évolutions de conceptions, construite au cours de cette recherche, permettrait maintenant d'observer un plus grand nombre d'enseignants. La modélisation de l'auto-évaluation devrait aider les formateurs à concevoir des situations de formation qui engagent une pratique régulière et réfléchie de l'auto-évaluation, et à mieux en saisir les manifestations.

Ce qui nous paraît important, c'est le mouvement profond de l'individu qui, par son propre changement, rend possible celui d'autrui, quel qu'en soit le sens, chacun évoluant forcément en fonction de ce qu'il est déjà. Qu'est-ce qui favorise l'engagement dans l'auto-évaluation?

L'engagement volontaire dans une action de formation longue, ce qui était le cas des sept enseignants observés, pourrait être une condition nécessaire. L'enseignante qui a le moins changé s'est formée « sur le tas ». Au cours du stage, elle était davantage mobilisée sur l'acquisition de connaissances didactiques que sur sa propre action. Auto-évaluer ses pratiques impliquerait une maîtrise des savoirs professionnels suffisante pour pouvoir expliciter ses choix didactiques et pédagogiques. Dans une perspective vygotskienne, Allal (1993) suggère que l'auto-évaluation délibérée s'exercerait dans la zone proximale de développement. L'aide apportée à cette enseignante au cours de la formation n'a probablement pas été assez ajustée.

L'auto-évaluation semblerait provoquer des changements importants quand les nouvelles références permettent aux enseignants de mettre en accord leurs pratiques et leurs valeurs; ce qui fut le cas pour les cinq enseignants ayant changé de paradigme. De plus, l'attitude réflexive serait favorisée par le travail en équipe et s'installerait d'autant mieux que les changements de conceptions et de pratiques débouchent sur un accroissement de la compétence professionnelle.

Il serait maintenant intéressant d'observer de près le jeu subtil qui se joue dans les interactions entre auto-évaluation du formateur et auto-évaluation des stagiaires. Quelles attitudes, quelles paroles du formateur favorisent

l'émergence de l'auto-évaluation chez les stagiaires? Qu'engage le formateur « en se risquant à faire ce qui permettra à l'autre de faire ce que lui seul peut faire » (Meirieu, 1995, p. 262)? Si la formation est l'enjeu d'une évaluation partagée (Dominice, 1979), « le savoir s'auto-évaluer est puissance d'autoformation et d'auto-éducation » (De Ketele, 1986, p. 203).

NOTES

1. Paradigme : « un ensemble de croyances, de conceptions, de valeurs; c'est le modèle conceptuel dont dérivent tous les discours de celui qui en fait son système explicatif » (Berbaum, 1982, p. 43).
2. La description de l'action de formation, l'ensemble des données et le détail de leur traitement figurent dans la thèse qui rend compte de l'ensemble de la recherche. Cette thèse en sciences de l'éducation, dirigée par le professeur J. Berbaum de l'Université Pierre-Mendès-France (Grenoble II), soutenue en décembre 1996, s'intitule: « L'auto-évaluation, facteur de transformation des conceptions et des pratiques – études d'actions de formation continue des enseignants dans le domaine de l'évaluation ».
3. Cela rejoint le deuxième mode (mode évaluatif) des opérations métacognitives schématisées par Noël, Romainville, Wolfs (1995), le premier étant le mode descriptif.
4. Nous nommons **inter-évaluation** ce que Allal et Michel (1993) nomment évaluation mutuelle réciproque, c'est-à-dire l'évaluation, entre pairs, d'objets produits par eux, ou d'objets sur lesquels ils ont à se prononcer en tant qu'experts (ici des copies d'élèves), cette dernière situation les amenant à expliciter leurs critères et à en évaluer la pertinence.
5. Sur les douze stagiaires de la première année, trois ont quitté l'établissement; deux autres stagiaires, aux représentations ancrées de façon très homogène dans un paradigme de contrôle-sanction, ne sont pas revenus.
6. **Évolution** signifie pour nous que la conception et les pratiques, qui en sont déterminées, se sont clarifiées, précisées; d'autre part, **transformation** signifie que la conception est autre et a entraîné un changement radical des pratiques.

RÉFÉRENCES

- Adamczewski, G. (1988). Les conceptions et les formes de la formation : vers une nouvelle typologie. Recherche et formation, n° 3, 5-18.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (éd.), Maîtriser les processus d'apprentissage? Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise (pp. 86-126). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative, matériel de formation continue des enseignants. Bruxelles : De Boeck.

- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (éds), Évaluation formative et didactique du français (pp. 239-264). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. & Michel, Y. (1993). Auto-évaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (éds), Évaluation formative et didactique du français (pp. 239-264). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Ardoino, J. (1976). Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation. Préface à M. Morin, L'imaginaire dans l'éducation permanente. Paris : Gauthier-Villars.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des universités. Paris : Andsha-Matrice.
- Astolfi, J. P. (1992-1993). Le traitement didactique des obstacles en sciences, questions de recherche. Cahier n° 2 du séminaire R2I, IUFM de Grenoble, 271-285.
- Barbier, J. M. (1985). L'évaluation en formation. Paris : Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (1993). L'analyse de contenu (7^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Berbaum, J. (1982). Étude systémique des actions de formation. Paris : Presses universitaires de France.
- Berbaum, J. (1991). Développer la capacité d'apprendre. Paris : ESF.
- Bloom, B. S. (1988). Le problème des deux sigmas : la recherche de méthodes d'enseignement en groupe aussi efficaces que le préceptorat. In M. Huberman (éd.), Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise (pp. 45-83). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bonniol, J. J. (1986). Recherches et Formations : Pour une problématique de l'évaluation formative. In J.M. De Ketele (éd.), L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive? (pp. 119-133). Bruxelles : De Boeck.
- Bonniol, J. J. (1988). Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité? Bulletin de l'ADMEE, 88 (3), 1-5.
- Bonniol, J. J. & Genthon, M. (1989). L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation. Repères, 79, 107-115.
- Bruner, J. S. (1983). Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire. Paris : Presses universitaires de France.
- Cardinet, J. (1986). Évaluation scolaire et mesure. Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet, J. (1989). Évaluer sans juger. Revue française de pédagogie, n° 88, 1- 52.
- Cardinet, J. (1990). Évaluation externe, interne ou négociée? In Hommage à Jean Cardinet (pp. 139-157). Cousset, Suisse : Delval.

- Cardinet, J. (1992). L'objectivité de l'évaluation. Formation et technologies, n° 0, 17-26.
- De Ketele, J. M. (1986). L'évaluation du savoir-être. In J. M. De Ketele (éd.), L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive? (pp. 179-208). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J. M. (1993). Des défis à relever. Bulletin de l'ADMEE, 93, 1-2.
- Dominice, P. (1979). La formation, enjeu de l'évaluation. Berne : Peter Lang.
- Ferry, G. (1983). Le trajet de la formation. Paris : Dunod.
- Galpérine, P. I. (1980). Formation par étapes des actions et des concepts. In N. F. Talyzina (éd.), De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance. Lille : Presses universitaires.
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, P. (1988). La formation, clé de l'innovation? In M. Gather Thurler & P. Perrenoud (éds), Savoir évaluer pour mieux enseigner, quelle formation des maîtres? Genève : Service de la recherche sociologique, cahier n° 26.
- Genthon, M. (1990). Construire des situations d'apprentissage - principes généraux et stratégies opératoires. Cahiers pédagogiques, n° 281, 12-14.
- Genthon, M. (1991). Communiquer..., quoi, pour quoi faire et comment, dans un processus d'évaluation? In J. Weiss (éd.), L'évaluation : problème de communication (pp. 175-188). Cousset, Suisse : Delval.
- Giordan, A. (1993). Les conceptions des apprenants. In J. Houssaye (éd.), La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF.
- Hameline, D. (1979). Les objectifs pédagogiques. Paris : ESF.
- Hadji, C. (1992). L'évaluation des actions éducatives. Paris : Presses universitaires de France.
- Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. Revue française de pédagogie, n° 75, 5-15.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (éd.), Les représentations sociales (pp. 31-61). Paris : Presses universitaires de France.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J. P. Deslauriers (éd.), Les méthodes de la recherche qualitative (pp. 49-65). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Leselbaum, N. (1982). Autonomie et auto-évaluation. Paris : Economica.
- Lesne, M. (1977). Travail pédagogique et formation d'adultes. Paris : Presses universitaires de France.
- Meirieu, P. (1995). La pédagogie entre le dire et le faire. Paris : ESF.

- Noël, B., Romainville, M. & Wolfs, J. L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. Revue française de pédagogie, n° 112, 47-56.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. Cahiers pédagogiques, n° 280, 48-64.
- Paquay, L., Allal, L. & Laveault, D. (1990). L'auto-évaluation en questions. - Propos pour un débat. Mesure et évaluation en éducation, 13(3), 5-26.
- Paquay, L. (1994). Prescrire l'auto-évaluation? Oui, mais...! Bulletin de l'ADMEE, 24(2), 2-6.
- Perrenoud, P. (1993). Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement. Mesure et évaluation en éducation, 16(1-2), 107-132.
- Perrenoud, P. (1994). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (éds), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? (pp. 181-267). Bruxelles : De Boeck.
- Vandenberghe, R. (1986). Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. Revue française de pédagogie, n° 75, 17-26.
- Vial, M. P. (1987). À propos du narratif... un dispositif d'évaluation formative en expression écrite. Marseille : CNDP/CRDP.
- Vial, M. P. (1995). Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. Revue française de pédagogie, n° 112, 69-76.
- Vygotsky, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly et J.P. Bronckart (éd.), Vygotsky aujourd'hui (pp. 95-117). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Weiss, J. (1994). Évaluer autrement. Mesure et évaluation en éducation, 17(1), 63-73.

ANNEXE 1

Rubriques et catégories de classement des énoncés relatifs aux pratiques de l'Évaluer

FONCTIONS (évaluer pour quoi faire?)

estimer compa- rativement un niveau	vérifier des acquis	mesurer des progrès, certifier	réguler enseignement et apprentissage, certifier
---	------------------------	-----------------------------------	---

DESTINATAIRES (évaluer pour qui?)

élève et un halo d'allo- cutaires mal identifiés	partenaires péda- gogiques (élève, élèves et enseignant)	partenaires du système éducatif
---	--	------------------------------------

AUTEURS (qui évalue?)

enseignant exclusivement	enseignant et élèves en co-évaluation	enseignant et élèves en co-évaluation, élèves en inter-évaluation, élève en auto-évaluation
-----------------------------	--	--

OBJETS (évaluer quoi?)

des qualités	la progression de l'ensemble des élèves	des méthodes	des compétences partielles et globales
--------------	---	--------------	--

MODALITÉS DE L'ÉVALUATION (quand et comment évaluer?)

contrôle arbitraire	contrôle <i>a posteriori</i> norme intuitive	contrôle critérié	évaluation formative	évaluation formatrice
------------------------	--	----------------------	-------------------------	--------------------------

Conceptions de l'évaluation

moyen de pression	contrôle terminal flou	contrôle sommatif critérié	processus de régulation de l'enseignement	processus de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage
----------------------	---------------------------	----------------------------------	---	---

ANNEXE 2

Rubriques et catégories de classement des énoncés relatifs au rôle de l'enseignant

RAPPORTS AU RÔLE

(en fonction des marques d'énonciation du thème et modalité du prédicat)

rôle assumé comme une mission (Atlas ou Moïse) dans une confusion rôle et personne	rôle perçu comme intervention d'un adulte initiant: fonction relationnelle	effacement de la personne derrière des actions: fonction opératoire	fonction opératoire d'intervention professionnelle
---	--	--	---

CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNER

(en fonction des types d'actions exprimées et des signifiants)

informer, apporter des connaissances	développer des qualités	entraîner, exercer à des savoir-faire	aider, stimuler	faire construire du savoir, outiller, équiper, développer les capacités d'évaluation
--	----------------------------	---	-----------------	--

PRIORITÉS PÉDAGOGIQUES

(en fonction du sens manifeste des énoncés)

confuses	culture, plaisir	savoir-faire	méthodes + sens critique	désir/projet d'apprendre, autorégulation
----------	------------------	--------------	-----------------------------	--

STATUTS DE L'ÉLÈVE

(en fonction des représentants utilisés pour désigner l'élève
et des types d'actions qui lui sont attribuées)

effacé/passif (non représenté ou par un comp. circonstanciel	objet docile (représenté par cod ou coi)	acteur sujet (représenté par sujet subordonné)	acteur et co-auteur de son apprentis- sage (représentant sujet principal)
---	--	--	--

CONCEPTIONS DE L'APPRENDRE (inférées des énoncés)

s'imprégner du savoir de l'en- seignant, conception nourricière	réfléchir pour comprendre, conception innéiste	faire en se laissant faire, conception empiriste	s'approprier, se modifier, construire des stratégies, conception constructiviste
--	--	---	--

Conceptions du rôle de l'enseignant

donneur de leçons	accoucheur	organisateur de l'exercice	auxiliaire de l'apprentissage	médiateur
----------------------	------------	-------------------------------	----------------------------------	-----------