

L'AUTO-ÉVALUATION DANS LA FORMATION D'ENSEIGNANTS DE DOMAINES CULTURELS : AMORCE D'UNE RÉFLEXIVITÉ DANS LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE

Evelyn Cramer

Université Libre de Bruxelles, Unité de recherche en didactique
d'histoire de l'art (UR-DIDHA), Bruxelles

Françoise Regnard

Centre de formation des enseignants de la musique
(CeFEdeM) Île-de-France, Rueil-Malmaison

INTRODUCTION

La charte de Bologne pose la question institutionnelle d'un dispositif d'objectivation des acquis de l'expérience. Réclamée depuis de nombreuses années par les enseignants issus du secteur privé ou d'institutions culturelles, la VAE¹ (Validation des Acquis de l'Expérience) apparaît urgente dans l'élargissement actuel de l'Union européenne : la culture intéresse de plus en plus le monde politique sans que soient impliqués les enseignants ou leurs formateurs. De leur côté, les universités s'organisent pour uniformiser les curricula mais de nombreux pans des domaines culturels (champs d'action, modalités opératoires, types d'activités) sont ignorés.

Fort heureusement, l'éducation relève encore du secteur non marchand malgré les pressions du patronat et de l'Organisation mondiale du commerce. Il est donc important de réfléchir – avant les décideurs économiques – aux procédures à mettre en place.

Un des points de départ de la réflexion peut être le travail qui est déjà mené par certaines institutions ou par des formateurs d'enseignants dans les domaines culturels (histoire de l'art, musique...). Ceux-ci seront en effet vigilants à une application qui réponde aux attentes et aux besoins des professionnels de l'éducation artistique et non à une normalisation technique à visée budgétaire ou à une logique de marché.

1 La loi française de modernisation sociale n° 2002-73, publiée le 17 janvier 2002, comporte un chapitre relatif à la formation professionnelle, dont une partie est consacrée à la Validation des Acquis de l'Expérience ou VAE. La VAE permet à toute personne engagée dans la vie active depuis au moins 3 ans, de se voir reconnaître officiellement ses compétences professionnelles, par un titre, un diplôme à finalité professionnelle ou un certificat de qualification. Ce dispositif est désormais inscrit dans le livre IX du Code du travail et dans le Code de l'éducation en France. Il faut préciser toutefois que cette démarche n'est pas une exclusivité française, elle est européenne. Pour l'instant menée séparément dans chacun des pays, les passerelles seront établies vraisemblablement d'ici 2007 entre les états membres de l'Union, permettant ainsi à tous ses ressortissants de connaître et de se faire reconnaître les certifications équivalentes à celles obtenues dans le pays d'origine.

PROBLÉMATIQUE

Centré sur l'évaluation des compétences dans le système éducatif, notre propos est de comparer trois situations de formation d'enseignants et d'animateurs dans les domaines artistiques et culturels :

- la formation en cours d'emploi dispensée au Centre de Formation des Enseignants de la musique (CeFEdeM) Île-de-France depuis 2000,
- la formation dite « initiale » des enseignants-guides d'histoire de l'art près l'Université Libre de Bruxelles (1995-2004)
- et une formation continuée organisée par le Service des Sciences de l'Éducation de l'Université Libre de Bruxelles pour les membres du Service Éducatif du Théâtre Royal de la Monnaie de Bruxelles, opéra national de Belgique (2004).

Ces problématiques de RVAE (Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience) – dont la mise en évidence dans la formation des enseignants de la musique et de l'histoire de l'art est totalement originale – relèvent autant du cadre méthodologique que contextuel. Nous sommes amenés ici à comparer des contextes de formation particulièrement différents dans leur conception et leur organisation mais qui convergent dans une idée commune de la reconnaissance des métiers de l'art et de leur professionnalisation.

Dans un *premier volet*, nous aborderons le point de vue des formateurs et décrirons les situations de mobilisation des compétences ainsi que celles d'évaluation (organisation, jurys...). Dans quelles situations les compétences sont-elles identifiées et mobilisées ? Selon quels modèles et à l'intérieur de quels dispositifs les compétences sont-elles évaluées dans ces différentes formations ?

Le *second volet* se situe dans une perspective d'interactivité ; nous dégagerons les modèles des stagiaires, des animateurs et des musiciens : quelle importance accordent-ils au langage, au geste, à l'action ?

Le *troisième volet* sera consacré à une approche de la transformation des enseignants par la formation continue. Dans les domaines culturels de la musique et de l'histoire de l'art, là où les intervenants sont à la fois acteurs et locuteurs, nous nous interrogerons sur la mesure de l'écart entre les compétences visées à l'entrée en formation et celui développé dans la pratique d'enseignement.

CADRE DE RÉFÉRENCES

Très spécifiques quant au contexte institutionnel, aux conditions pratiques (inscriptions, organisations, finalités) et aux procédures, ces trois formations s'inscrivent dans une approche socio-constructiviste et recourent – de manière similaire – à l'auto-évaluation pour cerner un référentiel de compétences dans l'enseignement de la musique et de l'histoire de l'art.

Une littérature importante existe concernant le concept d'auto-évaluation. Nous nous plaçons ici dans la perspective de la classification établie par De Ketele (1991), à savoir l'auto-évaluation proprement dite qui se distingue de l'auto-correction et de l'auto-appréciation, par le fait que l'apprenant est amené à déterminer lui-même les critères d'appréciation et leurs degrés d'exigence, ainsi que les moments où il les applique. Dans cette perspective, nous retenons également Allal (1999) qui montre que l'auto-évaluation vise une autonomie accrue, une meilleure gestion des parcours de formation par leur appropriation par les apprenants, un engagement professionnel plus conscient et une mobilité accrue. Enfin, nous rappellerons les travaux de Laveault, Fournier et Allal (1988) ainsi que ceux de Bonniol (1997) car ils nous mènent vers les concepts de démarche réflexive et d'analyse systémique.

En synthèse, ces recherches montrent la mise en jeu des processus cognitifs dans les démarches d'auto-évaluation : comprendre les exigences de la réalisation du produit, les anticiper dans une boucle qui lie l'anticipation à la préparation et, in fine, au rendement. Allal précise que l'anticipation des exigences serait la première étape de toute auto-évaluation car elle permet de préciser le référentiel, c'est à dire les objectifs et les critères de référence. Paquay (1996) voit dans l'auto-évaluation une contrainte du formateur à laquelle le stagiaire se soumet quand il lui communique son auto-évaluation : le processus n'est donc pas autonome.

À la suite de Schön, Paquay et Sirota (2001) définissent la pratique réflexive comme une caractéristique de l'habitus des professionnels, *capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité* (p. 5). Sans être accompagnée ou instrumentée, cette capacité de retour sur l'action (*en cours d'action* ou *a posteriori*) n'induit pas de transformation automatique. Comme l'écrivent Paquay et Sirota (2001, p. 6), *l'expérience ne crée pas d'emblée l'expertise. Des dispositifs divers d'analyse (...) sont susceptibles de rendre plus performante la réflexion sur la pratique*. Perrenoud fait de la pratique réflexive la *clé de la professionnalisation du métier* d'enseignant (2001, p. 11) en formation initiale comme continue (p. 21).

L'analyse systémique (Lerbet-Sereni, 2000) poursuit cette voie avec la proposition de remédiations dans des contextes similaires (Cramer, 1999, 2000-2003 ; 2002b).

CONTEXTE

Les trois situations de formation que nous avons retenues présentent des niveaux différents d'institutionnalisation – prévue ou mise à l'essai.

Depuis quelques années et à la demande de leur tutelle, les CeFEdeM ont entamé une réflexion sur la mise en place de la VAE. En 2003, le CeFEdeM Île-de-France a défini sa position dans la filière de formation à l'enseignement dans l'enseignement supérieur. Cette institution a travaillé en concertation avec le Centre de formation des musiciens à l'école élémentaire et pré-élémentaire (CFMI) d'Orsay qui, sous l'impulsion de l'Université Paris-Sud XI, a déjà mis en place des procédures de validation. Il convient peut-être de formuler ici quelques précisions quant aux CFMI. Les CFMI dépendent à la fois de deux Ministères, celui de la Culture et celui de l'Éducation Nationale. Ce dernier impose la mise en place de la VAE. Les CeFEdeM sont sous la tutelle du Ministère de la Culture qui a cherché, pour tous les domaines concernés (architecture, musique...), de quel décret ils relevaient concernant la VAE, ce fait ralentissant sa mise en place.

Des RVAE établis de façon interne et informelle sont aujourd'hui monnaie courante dans les CeFEdeM mais il n'y a pas d'unicité dans les pratiques.

Dans la perspective d'une prochaine mise en place de RVAE, les modalités d'application sont en préparation au Ministère de la Culture et seront effectives dès 2005. Considérant la nécessité d'une formation à l'auto-évaluation dans la formation initiale à l'enseignement de la musique, le CeFEdeM Île-de-France accorde une place importante aux pratiques réflexives dans ses propositions de modalités de VAE.

La VAE rencontre diverses résistances dans le milieu professionnel musical. La première résistance tient à l'histoire ; nous sommes en effet maintenant très éloignés de la seule entrée disciplinaire dans l'enseignement conférée par l'autorité artistique. La deuxième tient à la « culture du diplôme », très forte en France, et au danger, somme toute réel, de reconnaître des salariés peu ou pas qualifiés. La troisième et la plus récente tient à la « jeunesse » des formations diplômantes qui voient en la VAE le spectre d'une atomisation des formations conçues dans la globalisation d'un profil « musicien ET enseignant »

Cette dernière résistance semble bien légitime quand on songe que dans les milieux de l'Éducation Nationale, Ministère autrement plus ancien et légitimé que celui de la Culture, la Validation des Acquis a suscité les mêmes craintes, résumées ainsi par Michel Aribaud en 2002 : *d'aucuns craignaient alors que la validation des acquis ne conduise à la dévalorisation des diplômes nationaux et déstabilise les systèmes de certification et de formation.*

En Belgique, le processus de la VAE commence à toucher les grandes administrations. Dans le domaine de l'enseignement, de plus en plus de propositions sont faites – à différents niveaux décisionnels – pour valoriser l'expérience de techniciens ou d'hôtesse de l'air et leur confier des enseignements en mathématiques ou en anglais. De l'avis de ces

mêmes personnes, le manque de *culture pédagogique* ne leur permet pas d'assumer une charge de cours dans le secondaire avec satisfaction.

Pour les enseignants-guides d'histoire de l'art ou les enseignants de la musique, le cadre institutionnel ne correspond pas davantage à leur réalité professionnelle – surtout avec de nouvelles perspectives de développement des activités culturelles. Les réformes (parfois contradictoires) se sont succédé dans la formation des enseignants depuis une dizaine d'années sans jamais prendre en compte les situations professionnelles par limitation des « modèles » aux disciplines très répandues dans le 2^d degré français (ou 3^e degré belge)². La systématisation de crédits normatifs (ECTS) implique aujourd'hui une réduction de l'offre de formation selon une tarification horaire normative et dépréciative. L'Université Libre de Bruxelles qui aborde actuellement l'étude des programmes de l'Agrégation à l'Enseignement secondaire supérieur (orientation didactique du niveau de la maîtrise) n'a encore annoncé aucune VAE. Or, depuis 1995, pour répondre aux besoins des stagiaires avant de suivre des normes obsolètes ou déterminées sans connaissance du milieu professionnel, nous avons organisé des dispositifs réflexifs dans la formation des enseignants d'histoire de l'art. Ces dispositifs nous ont conduits à la RVAE de manière interne : le cadre précédent de formation des enseignants, plus ouvert, plus souple, nous permettait d'offrir des situations diversifiées, non rencontrées dans leur expérience précédente. Aujourd'hui l'offre de base doit être limitée à l'enseignement secondaire supérieur (2^d degré français) et – si l'on s'y tient – ne prépare plus les futurs enseignants à rencontrer et à gérer des situations professionnelles.

Une recherche sur les *compétences professionnelles* comme *outil stratégique de motivation dans la formation des maîtres* (Cramer, 2002a) nous a amenés à vérifier dans quelle mesure la formation dite « initiale » des enseignants d'histoire de l'art en était bien une : sur 57 fiches d'entrée entre 1996 et 2001, nous avons constaté que

- 3 % ont donné des conférences ;
- 16 % ont enseigné dans différentes structures (enseignement secondaire, cours particuliers, guidance universitaire) ;
- 19 % ont été confrontés à des situations de communication dans un milieu professionnel non culturel (sociétés de services, salons de coiffure, bureaux d'avocats...);
- 26 % ont fait du théâtre ou de la déclamation ;
- 33 % ont guidé sur site ou en musée ou conduit des ateliers créatifs ;

2 Voir le tableau comparatif des systèmes éducatifs belge, français et québécois, figurant en annexe.

- 47 % ont été impliqués, à court ou à long terme, dans des mouvements de jeunesse et dans l'animation.

Nous sommes, de facto, confrontés à des stagiaires qui exercent une activité afin de financer leurs études ou qui ont quitté l'université depuis quelques années : certains enseignent ou guident déjà, d'autres exercent une activité dans le domaine de la communication culturelle. Quand ils s'inscrivent, ces stagiaires ont une expérience ignorée de l'institution mais dont nous souhaitons tenir compte pour répondre à leurs attentes et développer leur motivation. En effet, l'obtention du diplôme n'est aucunement liée à la garantie d'un emploi dans un marché de libre concurrence dont divers secteurs (enseignement, musées, opérateurs culturels) recrutent des guides et des enseignants sans formation didactique.

C'est le même constat d'une « fausse » formation initiale qui a encouragé le CeFEdeM Île-de-France à établir une formation spécifique pour les personnes en cours d'emploi. Cependant, être « en cours d'emploi » répond à des critères précis :

- être âgé de plus de 26 ans ;
- être en poste (même avec des heures disséminées) depuis plus de trois ans dans le secteur public ou privé de l'enseignement musical dans la région qui finance le cursus du CeFEdeM.

En théorie, tous les autres profils sont considérés comme des profils « étudiant » : les « étudiants » entament la formation initiale pédagogique supérieure dans la continuité de leurs études. Mais, dans la pratique et en grande partie pour des raisons historiques propres à l'enseignement musical, sur une promotion de 25 étudiants en formation initiale, moins de la moitié sont de réels étudiants, à savoir sans expérience professionnelle de l'enseignement. Enfin, le cas épique de la *reconversion professionnelle* est peu pris en compte par les tutelles. Prenons l'exemple de Pierre : à 45 ans, après une brillante carrière, cet ingénieur des mines décide de tout arrêter pour se consacrer à sa passion, c'est-à-dire reprendre ses études musicales et viser l'enseignement du piano. Sa formation générale est de haut niveau (culture, acquis, expérience). Il travaille le piano avec une ténacité qui force l'admiration, il est bien conscient de *ne pas faire le poids* vis-à-vis des nombreux pianistes très forts qui ont entre 18 et 30 ans. Il ne rentre dans aucune catégorie. Formation initiale, cela n'a pas de sens ; formation en cours d'emploi, non plus puisqu'il ne fait pas partie d'un corps enseignant musical. Seule une VAE pourrait venir en aide à cette personne.

Ce cas de figure est fréquent dans la formation des enseignants-guides d'histoire de l'art avec 33,75 % des stagiaires dont nous validons l'expérience à l'Université Libre de Bruxelles.

Dans notre troisième échantillon, au Théâtre Royal de la Monnaie, les animateurs sont recrutés sur base de leurs compétences de musiciens et de guides. La détention d'un

diplôme d'enseignants-guides d'histoire de l'art (seule formation universitaire actuellement organisée dans les trois universités de la Communauté Française, l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, l'Université de Liège et l'Université Libre de Bruxelles) ne conditionne pas l'engagement dans les rangs du Service Éducatif. Aucune systématisation de la procédure n'est prévue mais elle s'instaure de manière implicite par des formations internes à la maison d'opéra.

En 2004, nous avons été sollicités pour organiser une formation courte en tant que collaborateur du Service des Sciences de l'Éducation de l'Université Libre de Bruxelles. Nous avons choisi de développer un module d'analyse systémique en vue d'installer – à moyen terme – une démarche réflexive des membres du Service Éducatif, musiciens professionnels, animateurs et guides. L'amorce de modélisation issue de nos travaux en didactique d'histoire de l'art a été mise à l'épreuve (à échelle réduite) dans la formation continuée du Service Éducatif de la Monnaie dans un souci de valorisation des animateurs et des intervenants.

MÉTHODOLOGIE ET CORPUS

À partir de divers textes et productions, par une méthode qualitative et quantitative, nous avons dégagé des tendances parmi un ensemble d'items récurrents.

Pour le CeFEdeM, nous avons recueilli une importante masse d'informations concernant les démarches réflexives des candidats-stagiaires depuis

- l'entrée en formation (concours d'entrée) où l'entretien avec le candidat a une place prépondérante ;
- le cursus proprement dit, soit 1000 heures de formation réparties entre quatre domaines de formation : culture musicale, pratique musicale, culture pédagogique, pratique pédagogique. Chacun de ces domaines met le stagiaire en situation de réfléchir sur ses pratiques, que ce soit le jeu musical et l'interprétation, l'utilisation des connaissances en situation de micro-enseignement ou dans le stage en tutorat, ou encore, l'analyse kinésiologique des postures mises en jeu dans la pratique instrumentale... ;
- les différentes phases des épreuves de fin d'études : parmi celles-ci, existe la réalisation d'un projet musical et pédagogique qui doit se dérouler obligatoirement au cours de la formation. Un important travail d'analyse a été réalisé concernant les conceptions de l'évaluation d'un projet (évaluation complexe des systèmes) chez les stagiaires (Lammé et Regnard, 1998). Cette analyse a été menée par le biais des comptes rendus écrits par les stagiaires suite à la réalisation du projet et des entretiens formatifs qui en découlaient.

Depuis 1995, à l'Université Libre de Bruxelles, nous rassemblons un important corpus de productions de professeurs-stagiaires, futurs enseignants-guides d'histoire de l'art dans l'enseignement du 2^d degré et dans diverses structures culturelles (opérateurs privés, musées, banques, ministères). Ce corpus se compose

- de fiches d'entrée remplies dès le premier atelier de didactique d'histoire de l'art avec plusieurs questions dont une sur l'*expérience de la communication* (pour ne pas noter *échange*, terme que nous définirons et exploiterons pendant la formation),
- d'auto-évaluations et de fiches d'analyse systémique pour les activités organisées durant le stage en milieu professionnel (musées, sites urbains, établissements scolaires),
- de bilans intermédiaires et de bilans de sortie
- ainsi que de divers courriers (dont un très abondant courrier électronique à la suite d'échanges quotidiens durant la formation).

Dans le cadre de la présente contribution, nous avons analysé les curricula des stagiaires et leurs productions étalées entre 1995-2004. Sur cet échantillon, nous n'avons pas conservé les données des activités occasionnelles (guidage d'amis ou de proches, intervention ponctuelle en musée ou sur site) qui rentraient dans le décompte mentionné plus haut. Notons que, bien que notre visée de formation socio-constructiviste ne comporte plus de formation à la conférence, nous avons conservé les conférenciers dans notre échantillon. En effet, pour ces formateurs, il est important de dé-construire les habitudes et de proposer d'autres modèles d'enseignement que la transmission.

Pour le module de formation au Théâtre Royal de la Monnaie, nous avons élaboré de nouveaux outils d'analyse à partir de procédures éprouvées dans notre Unité de Recherche en didactique d'histoire de l'art de l'Université Libre de Bruxelles. Après une rapide présentation de chaque exercice, ces outils débouchaient sur diverses productions dont :

- une mise en évidence des représentations à partir de mots-clefs (école, élèves, personnes précarisées, rôle de l'institution « Opéra »),
- un premier référentiel de compétences dressé par les collaborateurs,
- un questionnaire sur les modes d'intervention dans les domaines cognitifs, sensibles, moteurs et sociaux,
- un questionnaire d'analyse systémique en deux parties : la première fiche était limitée à la description d'une *situation qui (...) a posé problème* ; la seconde fiche

proposait de reprendre cette situation et de la considérer sous plusieurs angles (entrées, ressources, stratégies pour transformer les contraintes en appui, stratégies pour surmonter les difficultés, résultat attendu, action, résultat de l'action, remédiation).

RÉSULTATS

En réponse au questionnement de notre premier volet, décrivons brièvement les contextes situationnels d'identification et de mobilisation des compétences, puis les dispositifs d'évaluation.

Les contextes situationnels d'identification et de mobilisation des compétences

La formation des enseignants de la musique est régie par un arrêté d'habilitation commun à toutes les structures appelées CeFEdeM (Centres de Formation des Enseignants de la Musique). Cet arrêté prévoit la délivrance d'un Diplôme d'État. Deux types d'évaluation concourent à la délivrance du diplôme, un « contrôle continu » et un « contrôle terminal », à parité. Le contrôle terminal est strictement régi par l'arrêté d'habilitation (16/12/1992) et est commun à toutes les structures, au nombre de dix sur le territoire national.

Le contrôle continu est en revanche géré en interne par les équipes pédagogiques.

Ce dispositif pose plusieurs problématiques dont nous retiendrons principalement :

- la difficulté d'établir un équilibre et une cohérence entre ce qui relève du continu et du terminal (Regnard et Lammé, 1995) ;
- la difficulté de mettre en place des démarches réflexives et une pratique « libre » d'auto-évaluation dans des contextes conjoints d'évaluation formative et d'évaluation certificative (Paquay et Saussez, 1994), l'évaluateur étant impliqué dans les deux dispositifs.

L'entrée en formation fait l'objet d'un concours du fait du quota de places. Le concours vise l'évaluation des compétences musicales, théoriques et pratiques du candidat. Un entretien clôturé les épreuves, qui tend à faire s'exprimer le candidat à la formation sur sa prestation, et, s'agissant de la formation en cours d'emploi, de mettre en évidence une démarche réflexive prenant en compte l'expérience musicale proprement dite et l'expérience d'enseignement. Nous sommes particulièrement conscients de la difficulté à établir un diagnostic fiable de réelle auto-évaluation dans une situation où l'enjeu est si important : pour nombre de candidats, ne pas être accepté à la formation peut revenir à perdre son emploi très rapidement. Néanmoins, l'entretien peut receler des indicateurs précieux et utiles dans le cadre ultérieur de la formation.

Au cours de la formation, divers moments sont propices à l'identification des compétences dont :

- Les travaux d'observation des pratiques de l'enseignement musical (stages, tutorat, travaux internes ...). Nous constatons que la démarche « observer sans juger » rencontre de nombreux écueils, l'observation d'une pratique différente de la sienne provoque la construction d'un mur de résistances chez le stagiaire qui se sent de facto remis en cause par l'autre.
- Les exposés dans différents cours permettant la décentration vis-à-vis de l'objet de la pratique musicale personnelle – par exemple, un cours d'esthétique et d'histoire de l'art, un cours de culture musicale permettant l'accès aux musiques non enseignées dans les cursus traditionnels... Nous rencontrons ici l'écueil de la non-immédiateté de la mise en pratique des nouveaux savoirs. Le stagiaire émet des doutes quant à l'utilité de la formation et exprime alors un des non-dits le plus fréquent de l'entretien du concours d'entrée : *apprendre des « trucs » pour être un meilleur enseignant tout de suite.*
- La présentation de travaux (filmés) aux pairs et aux enseignants (*Journées Pédagogiques*) donne lieu à :
 - a) l'observation (travaux des pairs) : nous retrouvons ici la difficulté d'*observer sans juger*, on peut ajouter *sans se moquer*, même si cela peut paraître décalé dans le cadre d'adultes en formation ;
 - b) la réception (être apprenant) : accepter d'écouter et d'apprendre d'un pair ;
 - c) l'action (être concepteur et acteur d'une séquence d'enseignement) : l'action est confrontée au regard conjoint des pairs et des formateurs ;
 - d) une co-évaluation et divers échanges avec tous les acteurs de ces journées – nous incitons les stagiaires à élaborer des critères d'évaluation et à les confronter à ceux retenus par les formateurs ;
 - e) l'observation avec distanciation par le biais du film. La majorité des stagiaires refusent de visionner leur prestation : *C'est dur, je n'aime pas cela, de toute façon c'est fait, on peut pas revenir en arrière, de toute façon, je suis très content de ce que j'ai fait, j'ai fait de mon mieux, je ne pouvais pas faire plus...* Un local est aménagé pour qu'ils puissent visionner sans témoin. Quand la démarche est effectuée, un long travail est à entreprendre pour que les mots se placent sur l'action.
- Des auditions musicales organisées par les stagiaires eux-mêmes : choix des programmes, présentation, interprétation, bilan. Nous constatons que le groupe est souvent scindé en deux, ceux qui veulent toujours jouer, ceux qui diffèrent

constamment leur inscription dans un programme. Parmi les premiers, on constate qu'ils conçoivent l'institution comme un outil de leur devenir et que la volonté de rentabiliser au maximum cet outil est très forte ; parmi les seconds, il y a au moins deux catégories de profils : certains stagiaires mènent une carrière artistique brillante et expriment clairement que la préparation de prestations supplémentaires « pour » le CeFEdeM leur prend trop de temps ; les autres sont le plus souvent en perte de confiance, se sentent médiocres, se comparent à leurs collègues et fuient le face-à-face avec eux-mêmes.

Intégrés dans la cohorte de la formation pédagogique initiale des enseignants-guides d'histoire de l'art, les stagiaires « expérimentés » à divers titres voient leurs compétences identifiées à différents stades :

- Les formateurs-stagiaires les énoncent dans leurs fiches d'entrée. Celles-ci, rédigées en toute liberté en réponse à quelques questions, ne font pas toujours état de toutes les données du curriculum caché. *Je n'y pensais pas, j'ai oublié de mettre que..., moi aussi j'ai guidé dans telle circonstance* : lors de la présentation en dyade de chaque membre du groupe, les étudiants ajoutent certaines données qu'ils n'associaient pas a priori avec une formation à l'enseignement.
- Lors d'activités en atelier ou sur site, des exercices variés mettent à jour les représentations des futurs enseignants-guides sur leur travail, sur l'objet de savoir, sur les groupes dont ils auront la charge, sur les institutions de formation et d'éducation. Nous apprécions alors les compétences des étudiants de manière totalement informelle. Toutefois, en micro-enseignement, avant le stage sur le terrain, nous soulevons une idée ou une réflexion émise dans ces deux mois qui précèdent le contact direct avec des élèves du secondaire, des étudiants du supérieur ou des adultes en formation ou en réinsertion socio-professionnelle. Les stagiaires sont invités à noter leurs observations sur ces exercices entre pairs et à mettre en discussion tout ou partie de leurs remarques : le feuillet sera remis au formateur-stagiaire à la fin de l'analyse collective. Au terme de chacun des trois exercices (deux micro-leçons et une micro-visite a minima), nous fournissons une évaluation dressée sur le modèle que nous imposons pour les observations des formateurs-stagiaires (Cramer, 2000-2003). Sur base de ces exercices, nous incitons le futur enseignant à persévérer (poursuivre sa formation en stage actif ou représenter une activité de formation entre pairs) et/ou à prendre la mesure de ses difficultés dans l'échange, dans la problématisation d'un sujet, dans la gestion de l'espace et de sa propre personne... et, éventuellement, à s'orienter vers d'autres domaines d'épanouissement (recherche, travail en galerie...).

- En stage, les auto-évaluations sont rédigées dans la semaine qui suit l'activité didactique organisée et conduite par le stagiaire. À l'Université Libre de Bruxelles, dans notre modélisation de la formation des maîtres, nous défendons une position auto-socio-constructiviste selon laquelle le stagiaire accepte de s'investir dans la tâche d'apprentissage et de noter – sous la forme qui lui plaît – les aspects positifs et négatifs de la leçon, de la visite ou de l'atelier. Pour la majorité des cas étudiés (Cramer, 2002a), cette production conserve son caractère personnel, sans anticipation ni allégeance à un référentiel externe. Dans les milieux culturels et artistiques, l'imposition d'un référentiel est vouée à l'échec (Cramer, 2000-2003, 2002a). Les enseignants et les animateurs culturels (artistes professionnels ou amateurs) s'y montrent rétifs. L'auto-évaluation est donc un *indice d'implication* qui permet au formateur d'intervenir dans le processus de formation. Nous avons par ailleurs développé un autre concept, celui des *objectifs personnels* (Cramer, 2001), expression du « projet personnel » du stagiaire qui doit préserver la cohérence de son action dans le cadre de sa fonction d'enseignant-guide.

Plusieurs tuteurs (maîtres de stage) encadrent le travail des futurs enseignants-guides. Enseignants, guides, professionnels de la communication dans les domaines culturels, ils analysent et commentent les préparations écrites en cours d'élaboration jusqu'à la version définitive. Les discussions et les courriers entre stagiaire et tuteurs avant et après l'activité didactique sont l'occasion d'un échange d'expériences. Selon les disponibilités des tuteurs, une évaluation écrite de l'activité est adressée au formateur-stagiaire et à tous les tuteurs. Les enseignants qui accueillent le stagiaire dans leur classe participent à l'évaluation orale mais ne reçoivent pas cette évaluation écrite. À ce stade, l'évaluation est strictement formative : elle est destinée à clarifier les enjeux des situations didactiques organisées par les formateurs-stagiaires et à pointer les compétences dont ils témoignent et celles qu'il conviendrait de développer pour favoriser l'échange.

En parallèle, les compétences sont mobilisées dès les ateliers de didactique d'histoire de l'art. Les formateurs-stagiaires « expérimentés » sont sollicités les premiers pour la rédaction de comptes rendus, pour la gestion et/ou la direction de groupes ou de sous-groupes de travail sur les représentations du métier ou pour les parcours en musées. Les étapes franchies dans la préparation du stage sont comparables, soit, principalement, deux micro-leçons et une micro-visite d'une exposition entre pairs. Mais nous organisons des stages « sur mesure » en fonction des besoins exprimés ou pressentis. Le principe consiste à proposer des situations inconnues, en vue d'un *enrichissement*. Ainsi, un stagiaire qui a déjà un titre pédagogique pour le 1^{er} degré (soit l'enseignement inférieur en Belgique) a travaillé avec des groupes plus âgés ou avec des enfants de l'enseignement fondamental. Les guides amateurs organiseront plus de leçons que de visites, les conférenciers auront la préférence pour monter des ateliers avec des enfants dans les associations de quartier. Un stagiaire qui a été très actif dans le scoutisme rencontrera des groupes de personnes précarisées, demandeurs d'emploi ou handicapés mentaux. Cette adaptation est

indispensable pour permettre aux stagiaires de développer leur carrière avec de nouveaux atouts.

Dans le module de formation mis en place au Théâtre Royal de la Monnaie, l'identification des compétences s'est opérée par auto-évaluation en triade (musiciens et animateurs, guides, animateurs-guides). Aucun référentiel n'a été énoncé mais il était vraisemblablement tacite en présence de la responsable du Service Éducatif. Une animatrice et une guide ont successivement porté au tableau les résultats de la consultation. Celle-ci a été discutée ensuite en grand groupe. Des résultats (trop lourds à présenter ici), nous retiendrons le tableau réalisé par les personnes qui assument la double fonction de guides et d'animateurs-musiciens (appelés « collaborateurs » par l'institution).

<i>Guides</i>	<i>Collaborateurs</i>
<i>accueil</i>	<i>pas de correspondance</i>
<i>enthousiasme – passion</i>	
<i>l'humour</i>	
<i>curiosité à approfondir</i>	<i>curiosité à transmettre (toujours de nouvelles expériences)</i>
<i>respect empathie</i>	
<i>ponctualité</i>	

Des annotations personnelles ont facilité l'expression de la nécessaire mobilisation d'aspects affectifs : *J'ai du plaisir à être dans une classe... / vouloir bien faire, les enfants qui veulent bien apprendre... mais j'ai parfois des complexes → parfois incertaine* (traduit du néerlandais).

Dans le programme « L'École à l'Opéra, l'Opéra à l'École », les compétences sont mobilisées sur deux sites : à l'école et à l'opéra. Approche musicale, histoire de l'opéra, travail sur le corps, le mouvement, la voix, préparent au spectacle vu à l'Opéra ou monté soit à l'école soit à l'opéra.

Les dispositifs d'évaluation

L'entrée en formation et la sortie de la formation sont cadrées par l'arrêté d'habilitation mentionné plus haut. Concernant l'entrée, il s'agit d'un concours ; concernant la sortie, il s'agit d'un examen où aucun quota n'intervient.

Divers moments, au cours de ces épreuves, sont propices au recueil de données :

- a) l'entretien lors du concours d'entrée : bilan et analyse des épreuves écrites (deux commentaires d'écoute musicale et un commentaire de texte) et des épreuves

instrumentales (déchiffrage instrumental, interprétation d'un programme de trois œuvres de styles différents au choix du candidat) ;

- b) la réalisation d'un projet musical et pédagogique (coefficient deux dans les épreuves terminales) : compte-rendu écrit et entretien avec les différents acteurs de cette réalisation ;
- c) l'entretien qui suit les épreuves pédagogiques (coefficient 4) qui se déroulent face à un jury spécialisé dans la discipline du candidat : argumentation des processus pédagogiques mis en œuvre, critères d'évaluation de sa propre prestation ;
- d) l'entretien de fin d'études (coefficient 1) : soutenance d'un travail écrit relatif à la pédagogie musicale, bilan de formation et perspective d'intégration professionnelle.
- e) À ces quatre moments-clefs de l'évaluation du stagiaire, s'ajoutent, dans la formation, divers moments de travaux internes où les stagiaires sont amenés à des activités d'évaluation, de co-évaluation et d'auto-évaluation.

Le cadre évaluatif du CeFEdeM lié au contexte des études musicales en France (parcours d'obstacles, concours, élitisme, etc.) ne favorise pas d'emblée les compétences à l'auto-évaluation.

En effet, les moments d'évaluation terminale conditionnent fortement les réactions des stagiaires qui s'interrogent en permanence sur le lien entre l'activité proposée et l'examen de fin de cursus dans une logique de rentabilité immédiate. Le travail de l'équipe pédagogique est considérable pour ne pas transformer deux années de formation en *préparation* aux épreuves et pour tenter de favoriser l'éclosion de compétences à l'auto-évaluation.

En outre, comme nous venons de l'évoquer, s'auto-évaluer ne mène pas nécessairement à une attitude axée vers la démarche réflexive. Les stagiaires, candidats au diplôme, peuvent comprendre où les formateurs les mènent, apprendre les bonnes réponses et « refermer la porte » dès que le diplôme est obtenu (Regnard - Lammé, 1998).

L'évaluation des compétences des formateurs-stagiaires en Agrégation à l'Enseignement secondaire supérieur - histoire de l'art de l'Université Libre de Bruxelles est opérée sur base d'un modèle exploité pour toutes les activités observées par les tuteurs, par les stagiaires et par nous-mêmes. Ce dispositif – modulable – s'est élaboré au fil des années grâce aux remarques des uns et des autres et aux recherches que nous avons conduites. Il a été utilisé dans un autre service de formation de l'Université Libre de Bruxelles mais nous ne disposons pas encore des résultats.

Les stagiaires attendent *avec angoisse* et *avec impatience* ces évaluations qui, malgré l'importance que ils disent leur accorder, leur restent extérieures. Dans la perspective de transformation des *habitus* et des modes d'action pédagogique, ce dispositif – comme mode unique d'évaluation – est insuffisant. Il doit être complété par une approche interne

de la situation d'apprentissage du stagiaire : l'auto-évaluation et l'analyse systémique répondent à ce critère. Nous les évoquerons dans le dernier volet.

Nous n'avons pas procédé à une évaluation des compétences des guides et des collaborateurs au Théâtre Royal de la Monnaie puisque notre mission était limitée à un module de formation. Nous tenions également à préserver notre neutralité de formateur. Mais la présence des responsables du Service Éducatif francophone et des guides néerlandophones a pu être perçue comme le signe d'un dispositif à double tranchant. La liberté d'expression des participants en a été réduite même si le ton était très libre. La présence interventionniste du commanditaire à ces séances ne nous a pas laissé toute latitude dans la gestion des séquences didactiques. Les auto-évaluations qui, dans notre modélisation, sont strictement confidentielles ont été photocopiées par le commanditaire du module.

Analyse de l'action par les enseignants, musiciens et guides

Le second volet touche le domaine de l'interactivité.

En éducation artistique, les formateurs (enseignants, guides, musiciens, animateurs...) agissent aux côtés des apprenants, élèves, participants, visiteurs ou deviennent une *surface de ricochet* qui renvoie l'autre à sa propre découverte de l'art. Nous avons analysé (2001) les modèles des enseignants-guides d'histoire de l'art dont nous dirigeons la formation à l'Université Libre de Bruxelles pour vérifier l'intérêt qu'ils portent au langage mais aussi au geste et à l'action. Si la discussion et les actes de langage (Cramer, 2004) restent les vecteurs premiers de la situation d'enseignement au début de la formation des enseignants-guides, les stagiaires situent leur intervention *entre prégnance du cognitif et primauté des affects* (Cramer, 2002c). Ces derniers prennent place dans l'espace didactique au moment de la prise de conscience de l'œuvre d'art et de l'autre. *La motricité est la grande découverte de nouvelles démarches d'appropriation du savoir-enseigner par les stagiaires et de la découverte de l'œuvre pour les participants. Les affects – quand ils sont mis en jeu – créent un espace de liberté à inventer* et conditionnent l'appropriation de nouveaux savoirs.

Pour le CeFEdeM Île-de-France, nous disposons essentiellement des productions spécifiques aux *Journées pédagogiques* organisées deux fois au cours de la formation : une analyse comparative d'enregistrements de ces *Journées* et de séances de micro-enseignement d'historiens de l'art de l'Université Libre de Bruxelles a été présentée en 2001 (Cramer, Lammé et Regnard).

S'agissant des musiciens, nous retiendrons une forte dichotomie installée entre la prise de parole et le jeu instrumental, donnant lieu à des conflits intérieurs importants, à des résistances voire des refus catégoriques d'être en situation de s'exprimer oralement. Les raisons de cet état de fait sont à trouver dans la conception historique de l'enseignement musical véhiculée en France et en Belgique dont on retiendra les traits principaux : la

musique s'apprend mais ne s'enseigne pas ; le maître est le modèle, le reste viendra tout seul si l'élève est doué ; pour être un bon enseignant, il suffit de bien jouer de son instrument.

La majorité de nos stagiaires ont bénéficié d'une formation musicale initiale fortement imprégnée de ces conceptions où, en quelque sorte, la musique se suffit à soi-même, où l'explicitation par le verbe est un « détournement », une « intellectualisation » inutile voire nuisible, un égarement, une perte de temps ... mais la prise de parole représente aussi un danger de perdre le musicien actif au profit du pédagogue.

Dans ce contexte, l'obligation de prendre la parole peut être ressentie comme un moment de violence : le temps consacré à la parole est alors produit de façon minimaliste, l'expression non verbale étant souvent inexistante.

Ainsi, par le biais du film, des échanges, du regard des autres, un travail peut être commencé pour rééquilibrer les compétences. Travail difficile car au départ, le stagiaire réagit par la peur ou la colère : *À quoi ça sert ? / J'ai besoin de temps pour travailler mon instrument. / Je n'ai plus l'habitude des exposés* (la communication est vécue comme un devoir d'école), *le BAC est loin, je m'exprime quand je joue*, etc.

Au Théâtre Royal de la Monnaie, nous avons questionné les musiciens, animateurs et guides pour les sensibiliser à cette partie essentielle de leur travail. Certains en effet n'y voient pas d'intérêt et préfèrent une attitude frontale sans questionnement. Les exercices ont pourtant mis à jour le malaise que ressentent les guides dans une démarche transmissive. Des solutions ont été évoquées par le groupe. Même si la transmission semble convenir à un public de VIP (« Amis de la Monnaie », officiels, politiques...), ce même public demande une visite personnalisée avant une « première », se sent honoré d'une attention spéciale à ses propres questions parfois naïves et semblables à celles d'enfants qui découvrent l'édifice et son monde mystérieux. En réponse à un questionnaire, un groupe de travail a proposé un ordre chronologique par domaine dans le déroulement (*en spirale*) d'une activité : social, cognitif, moteur et affectif.

La mesure de l'écart entre les compétences visées à l'entrée en formation et celles développées dans la pratique d'enseignement

Pour mesurer l'écart entre le point d'entrée en formation et celui de l'arrivée au terme d'un cycle ou d'un module, nous retenons – dans ce troisième volet – un critère de l'analyse interne : la capacité du stagiaire à analyser sa propre pratique. L'auto-évaluation en est l'instrument premier.

Pour le domaine musical, l'idée que l'enseignement musical puisse constituer un apprentissage en soi est une idée relativement récente : elle remonte aux années 1970. Elle combat deux représentations : la représentation la plus commune du monde musical, déjà évoquée, qui est que pour enseigner la musique, il suffit d'être un bon musicien, et celle, archaïque, de l'obligation d'enseigner. Ces représentations sous-tendent une conception

d'apprentissage musical basé sur la reproduction du modèle (l'enseignant), d'une part, et où la musique se transmet essentiellement de façon implicite (peu de place au verbe), d'autre part. Dans cette conception, les échecs de l'apprentissage musical (échecs aux examens, abandons...) sont alors imputés à un manque de *don* chez l'élève. Comme l'écrit Françoise Ropé (2000), *le recours à (...) la mise en mots de l'expérience sur laquelle la Validation des Acquis prend appui, traduit une conception de l'expérience non plus fondée sur le « temps passé à » mais sur l'objectivation des actes, leur planification, leur hiérarchisation, sur une capacité à analyser la situation de travail avec une certaine distanciation, qui répond (...) aux objectifs des entreprises les plus en pointe. Ainsi, on peut dire que la définition de l'expérience, sur laquelle repose toute la procédure mise en place par le ministère, intègre certes le savoir-faire acquis dans l'action en dehors de tout système formel d'apprentissage mais contribue surtout à valider la capacité que doit montrer le candidat à objectiver son action, à la situer dans son contexte, à prendre distance, à s'auto-évaluer, toutes qualités au fondement de ce que les entreprises appellent désormais « l'employabilité ».*

En Belgique et en France, les mêmes étapes ont été franchies : d'abord la création d'un diplôme d'enseignement de la musique, que l'on peut obtenir par des examens organisés par l'État (filière candidat libre), ensuite la création des formations aboutissant à la délivrance de ce diplôme d'enseignement. Pour le cas spécifique de l'enseignement musical spécialisé en France, ces formations menant à des diplômes d'enseignement musical datent de 1990. Elles ont prioritairement été créées pour un profil d'étudiant (formation initiale pédagogique dans l'enseignement supérieur de la musique, filière enseignement) avant de s'ouvrir, en 1996, à un public *laissé pour compte des formations*, les musiciens enseignants en poste, dont l'emploi du temps ne leur permet pas une entrée en formation initiale.

Quelle que soit sa situation, il est fréquent que le musicien ne reconnaisse plus le système dans lequel il évolue car ce système véhicule depuis peu une injonction implicite, à savoir l'obligation de se former pour pouvoir enseigner.

Ainsi, notre public de stagiaires est le plus souvent un public de musiciens accomplis, dont l'enseignement n'a pas été la principale préoccupation au cours de la carrière. L'entrée en formation est souvent justifiée par

- la nécessité d'enseigner (déclin de la carrière d'interprète, vieillissement) ;
- la nécessité d'obtenir un diplôme garantissant les chances de garder un emploi ;
- la nécessité de s'inscrire à une formation suite à des échecs successifs lors de tentatives pour obtenir le diplôme dans la filière « candidat libre ».

La démarche réflexive et auto-évaluative est rendue particulièrement complexe par ces circonstances de vie. Le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura) peut à la fois être très

fort concernant le domaine musical et très faible, voire incertain et douteux, concernant le domaine de l'enseignement musical. Le candidat peut se cacher derrière une carrière d'artiste passée (ou vécue comme ratée, *j'étais ou je n'ai pas réussi à être*) ou un parcours artistique terni par l'obligation alimentaire que constitue l'enseignement (*j'ai chanté « Carmen » mais je dois nourrir ma famille*) ou encore des conditions décrites comme pénibles dans la structure d'enseignement musical qui l'emploie (*je vaudrais mieux que cela, je ne peux rien faire ici*).

La formation doit par conséquent viser un réajustement de la perception de soi ainsi que permettre chez la personne la conciliation de deux mondes souvent vécus comme antinomiques, l'art et l'enseignement de l'art. Malheureusement, jusqu'à aujourd'hui, la formation en cours d'emploi est calquée, pour des raisons institutionnelles trop longues à développer ici, sur le modèle de la formation initiale. Ce qui ne concourt pas toujours à favoriser des démarches réflexives.

Quelques situations vécues lors de la première promotion de ce type entre 2000 et 2003 nous ont permis de le constater et d'amender sérieusement notre cursus pour la promotion en cours et celles à venir. Ainsi, dans un contexte socio-économique en évolution rapide voire brutale, les capacités à analyser sa propre pratique semblent un outil fort pour vivre le plus harmonieusement possible des changements inéluctables. Faire de ces capacités un critère essentiel de la mise en place éventuelle de RVAE peut renforcer alors la cohérence des cursus de formation à l'enseignement, jusqu'à renforcer l'idée même de la nécessité d'une formation à l'enseignement musical et de la professionnalisation du métier d'enseignant de la musique, point de départ de notre propos.

Dans l'Agrégation à l'Enseignement secondaire supérieur de l'Université Libre de Bruxelles, l'auto-évaluation est imposée à tous les formateurs-stagiaires tout au long du programme de formation en didactique de l'histoire de l'art : l'installation prend du temps, sa pratique est parfois hâtive pour répondre à l'injonction, répétitive pour s'y soustraire. Même quand il s'agit de valoriser son curriculum caché, l'étudiant se dérobe derrière des arguments d'incompétence : *je n'ai jamais pratiqué ce genre d'exercice, je ne sais pas si c'est ce que vous attendez, comment dois-je faire ?, faut-il remplir une fiche*. Il refuse souvent la liberté que lui donne le formateur. En effet, comme chez les enseignants de la musique, l'auto-évaluation n'est pas une attitude « spontanée » des étudiants qui ont une expérience d'enseignement ou de guidage culturel mais ces stagiaires se prêtent volontiers à l'exercice de rédaction à *chaud* après chaque activité. Toutefois leur analyse n'est opératoire que si elle est lue et prise en compte par le formateur principal. À lui de pointer les observations pertinentes dans l'évolution de la formation. De même pour les bilans, le suivi doit être perceptible par le stagiaire. Il nous apparaît que l'auto-évaluation ne génère pas ipso facto une véritable démarche réflexive chez le futur enseignant d'histoire de l'art. En revanche, un second instrument de réflexivité sur les pratiques atteint très rapidement son but : la fiche d'analyse systémique (Cramer, 2000-2003, 2002a). Cette dernière est *plus utile pour résoudre un problème (...) rencontré*. Claire et simple, elle se résume en quatre

points : contexte, ressources, difficulté rencontrée/observée, explication. Une proposition de remédiation est, selon toute vraisemblance, plus efficace auprès d'enseignants expérimentés que de futurs enseignants qui n'ont pas encore été confrontés à un grand nombre de situations.

Avec ces deux instruments de modélisation, la pratique réflexive devient un véritable outil de formation, particulièrement prégnant avec des enseignants-guides confirmés et des animateurs expérimentés.

Dans le module de formation des guides et des collaborateurs du Service Éducatif du Théâtre Royal de la Monnaie, nous avons introduit un groupe de questions spécifiques sur cette problématique. Nous ne disposons pas encore d'information pour les collaborateurs (animateurs et musiciens) et guides du Théâtre Royal de la Monnaie. Les réponses ne nous ont pas été transmises.

CONCLUSION

L'ensemble des problèmes d'évaluation évoqués dans cet article pointe une problématique de formation commune entre ces trois contextes et situe les trois types de formation dans une perspective conjointe vis-à-vis de la mise en place de la VAE.

L'introduction de la VAE dans les parcours de formation des enseignants est sous-tendue par une manière de considérer l'expérience en termes de connaissances transférables montrant la capacité d'autonomie, d'invention et d'adaptabilité de l'enseignant.

La démarche réflexive – qui associe l'auto-évaluation et l'analyse systémique – apparaît comme une étape indispensable dans la RVAE. Reconnaître ces acquis signifie identifier et accepter des compétences professionnelles visées par les formations initiales ou continues. Les valider induit la définition d'un statut et l'instauration de nouvelles dispositions adaptées à de nouvelles demandes. Les réponses institutionnelles apportées ne pourront être trop rigides car il faudra tenir compte des cas de figures toujours nouveaux.

Instrument d'objectivation, la RVAE participe de cette nécessaire *professionnalisation* des enseignants, des guides et des animateurs en milieu artistique et culturel.

Références

- Allal L. (1988), « Peut-on instrumenter l'autoévaluation ? » in *Actes de la rencontre ADMÉE 1988*, Éd. Université Libre de Bruxelles, Service de Didactique expérimentale.
- Allal L. (1999), « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation » in Depover C. et Noël B. (Éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 35-56.
- Bandura A. (1997), *Self-Efficacy. The Exercise of Control*, New York, W.H. Freeman and Co.
- Bonniol J.-J. et Vial M. (1997), *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Cramer E. (1999), « Collaboration entre l'Université et le milieu associatif dans le cadre de l'Agrégation en Histoire de l'Art et Archéologie » in *Annales de la Section d'Histoire de l'Art et Archéologie*, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, t. XXI, p. 204-209.
- Cramer E. (2000-2003), « Deux outils d'analyse des gestes professionnels dans la formation des enseignants » in *Actes du Colloque Marseille 2000 (14-15-16 février 2000) Didactique des disciplines et formation des enseignants : une approche anthropologique*, Institut Universitaire de la Formation des Maîtres (IUFM) d'Aix-Marseille,
<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/mrs2000/colloque/textes/cramer.html>.
- Cramer E. (2001), « La définition d'objectifs personnels dans la formation initiale des enseignants » in *Res Academica* – revue de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, n° 19, vol.1-2, p. 201-228.
- Cramer E. (2002-2006), « Entre action et silence : l'échange dans la formation des enseignants-guides d'histoire de l'art » in *“Questions vives de recherche et d'innovation” : Comment analyser et comprendre les situations pédagogiques et didactiques ? 6^e Biennale de l'Éducation et de la Formation « Connaître et Agir »*, Institut National de la Recherche Pédagogique (3-6 juillet 2002), Université René Descartes, Paris,
www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=127.
- Cramer E. (2002a), « L'analyse des compétences professionnelles : un outil stratégique de motivation dans la formation des maîtres » in Sall H. N. et Sow A. (Éd.), *Les stratégies*

- de réussite dans l'enseignement supérieur, Actes du 18^e Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire* (5-7 avril 2001), Université Cheikh Anta Diop – École Normale Supérieure de Dakar, Dakar, p. 197-206.
- Cramer E. (2002b), « L'exploitation convergente des ressources : une aide à la réussite dans la formation des maîtres » in Sall H. N. et Sow A. (Éd.), *Les stratégies de réussite dans l'enseignement supérieur, Actes du 18^e Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire* (5-6-7 avril 2001), Université Cheikh Anta Diop - École Normale Supérieure de Dakar, Dakar, p. 207-216.
- Cramer E. (2002c), « Compétences visées dans la formation des enseignants : la place des affects et des activités motrices en histoire de l'art et archéologie » in Actes 4^e Congrès international en Éducation et Formation de l'AECSE Lille (5-6-7-8 sept. 2001) *Actualité de la recherche en éducation*, Université Charles-de-Gaulle Lille 3.
- Cramer E. (2004), « De la discussion comme instrument de professionnalisation dans la formation des enseignants » in Actes du Colloque *La discussion en éducation et en formation : Socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté*, LIRDEF-IUFM Académie Montpellier et CERFEE-Université Paul Valéry Montpellier 3 (23 et 24 mai 2003).
- Cramer E. (2004-2008), « Adultes en formation : acquis d'une éducation culturelle en milieu défavorisé » in 7^e Biennale de l'Éducation et de la Formation, Atelier « Quelle formation d'adultes pour réaliser "l'éducation tout au long de la vie" ? », Institut National de la Recherche Pédagogique – APRIEF (14-17 avril 2004) – Lyon, www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/adulte.php.
- Cramer E. (2005), « L'appropriation d'outils d'analyse et de réflexivité, mode d'accompagnement des stagiaires » in Cramer E., Ricker M.-E. et Souveryns P. (Dir.), *S'engager dans l'éducation culturelle : de la formation à la professionnalisation des enseignants-guides d'histoire de l'art et des enseignants de la musique*, Liège, A.C.R.P., p. 62.
- Cramer E., Lammé A. et Regnard F. (2001), « La compétence à communiquer des enseignants en formation dans les disciplines artistiques », Communication au 4^e Congrès international en Éducation et Formation de l'AECSE Lille (5-6-7-8 sept. 2001) *Actualité de la recherche en éducation*, Université Charles-de-Gaulle Lille 3 (inédit).
- Cramer E., Ricker M.-E., Somville P. et Souveryns P. (Dir.) (2004), *Enseigner l'histoire de l'art. Un art et une histoire tournés vers le futur*, Université de Liège, Éditions du 17 mars.

- De Ketele J.-M. (1991), « Ballade au pays de l'autoévaluation » in *Enjeux*, n° 22, p. 33-38.
- Laveault D. (1999), « Autorégulation et régulation des apprentissages » in Depover C. et Noël B. (Éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 57- 79.
- Laveault D. et Fournier C. (1988), « Évaluation fondée sur les objectifs : approche métacognitive » in *Actes de la rencontre ADMÉE 1988*, Éd. Université Libre de Bruxelles, Service de Didactique expérimentale.
- Lerbet-Sereni F. (2000), « Système, paradoxe et relation pédagogique. Les nouages de la relation et des savoirs » in Clanet C. et Jeunier B., « Approches systémiques et recherches en Sciences de l'Éducation », Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 3, p. 41-61.
- Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université.
- Paquay L. et Saussez F. (1994), *La coévaluation en question(s) : le point de vue de l'étudiant écartelé entre « apprendre et réussir »*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain.
- Paquay L. et Sirota R. (Dir.) (2001), *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*, INRP, Recherche et Formation pour les professions de l'éducation, Paris-Lyon-Rouen.
- Perrenoud P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- Regnard F. (2001), « La formation des enseignants de la musique » in *Recherche en éducation musicale*, Québec, Université Laval, n° 19, p. 81-82.
- Regnard F. (2005), « Musicien et enseignant : la professionnalisation du métier d'enseignant de musique est-elle possible ? » in Cramer E., Ricker M.-E. et Souveryns P. (Dir.), *S'engager dans l'éducation culturelle : de la formation à la professionnalisation des enseignants-guides d'histoire de l'art et des enseignants de la musique*, Liège, A.C.R.P., p. 157-171.
- Regnard F. et Cramer E. (Dir.) (2003), *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*, Paris, L'Harmattan.
- Regnard F. et Lammé A. (2002), « Sensibilisation d'enseignants de la musique à l'autoévaluation en cours de formation pédagogique initiale. Le projet 'musical et

pédagogique', champ d'initiation », Communication au Colloque de l'ADMÉE à Mons en 1998 publiée in *Recherche en éducation musicale*, Québec, Université Laval, n° 20, p. 39-56.

Regnard F. et Lammé A. (1995), « Jeu d'utopies et évaluation », Communication au colloque de l'ADMÉE, Louvain-la-Neuve (inédit).

Ropé F. (2000), « Diplôme et expérience » in *CPC INFO Bulletin d'information des commissions professionnelles consultatives*, n° 30 (1^{er} trimestre 2000), p. 71-73.

Schön D. A. (1996, 2^e éd. 1998), « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes » in Barbier J.-M. (Dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 201-222.

ANNEXE

Tableau comparatif des systèmes éducatifs belge, français et québécois

	Enseignement primaire					Enseignement secondaire inférieur		Enseignement secondaire supérieur		Enseignement supérieur																																																																																															
						(athénée/collège/école/institut/lycée)																																																																																																			
Belgique (Communauté française)	Enseignement maternel																																																																																																								
	1 ^{ère} étape		2 ^e étape		3 ^e étape / 1 ^{er} degré [observation]		2 ^d degré [orientation]		3 ^e degré [détermination]																																																																																																
	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle	4 ^e cycle	5 ^e cycle				Enseignement professionnel																																																																																																
		1 ^{ère}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e																																																																																													
Enseignement du 1 ^{er} degré																																																																																																									
France	Enseignement préscolaire																																																																																																								
	Enseignement primaire																																																																																																								
	Cycle des apprentissages fondamentaux		Enseignement primaire			Enseignement secondaire inférieur (collège)		Enseignement secondaire supérieur (lycée)																																																																																																	
	Cours préparatoire	Cours élémentaire 1	Cours élément. 2	Cours moyen 1	Cours moyen 2	6 ^e	Cycle d'adaptation	Cycle central	Cycle d'orientation	Cycle de détermination	Cycle terminal	1 ^{ère} Term.																																																																																													
Enseignement du 2 ^d degré																																																																																																									
Canada (Québec)	Éducation préscolaire																																																																																																								
	Enseignement primaire																																																																																																								
	Enseignement secondaire		Enseignement secondaire (école secondaire/polyvalente)		Enseignement secondaire inférieur (collège)		Enseignement secondaire supérieur (cégep/collège)																																																																																																		
	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle	4 ^e cycle	5 ^e cycle	6 ^e cycle	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle	4 ^e cycle	5 ^e cycle	6 ^e cycle	7 ^e cycle	8 ^e cycle	9 ^e cycle	10 ^e cycle	11 ^e cycle	12 ^e cycle	13 ^e cycle	14 ^e cycle	15 ^e cycle	16 ^e cycle	17 ^e cycle	18 ^e cycle	19 ^e cycle	20 ^e cycle	21 ^e cycle	22 ^e cycle	23 ^e cycle	24 ^e cycle	25 ^e cycle	26 ^e cycle	27 ^e cycle	28 ^e cycle	29 ^e cycle	30 ^e cycle	31 ^e cycle	32 ^e cycle	33 ^e cycle	34 ^e cycle	35 ^e cycle	36 ^e cycle	37 ^e cycle	38 ^e cycle	39 ^e cycle	40 ^e cycle	41 ^e cycle	42 ^e cycle	43 ^e cycle	44 ^e cycle	45 ^e cycle	46 ^e cycle	47 ^e cycle	48 ^e cycle	49 ^e cycle	50 ^e cycle	51 ^e cycle	52 ^e cycle	53 ^e cycle	54 ^e cycle	55 ^e cycle	56 ^e cycle	57 ^e cycle	58 ^e cycle	59 ^e cycle	60 ^e cycle	61 ^e cycle	62 ^e cycle	63 ^e cycle	64 ^e cycle	65 ^e cycle	66 ^e cycle	67 ^e cycle	68 ^e cycle	69 ^e cycle	70 ^e cycle	71 ^e cycle	72 ^e cycle	73 ^e cycle	74 ^e cycle	75 ^e cycle	76 ^e cycle	77 ^e cycle	78 ^e cycle	79 ^e cycle	80 ^e cycle	81 ^e cycle	82 ^e cycle	83 ^e cycle	84 ^e cycle	85 ^e cycle	86 ^e cycle	87 ^e cycle	88 ^e cycle	89 ^e cycle	90 ^e cycle	91 ^e cycle	92 ^e cycle	93 ^e cycle	94 ^e cycle	95 ^e cycle	96 ^e cycle	97 ^e cycle	98 ^e cycle	99 ^e cycle

N.B. Ce tableau permet de situer globalement et de comparer les différents systèmes concernés ; il faut préciser néanmoins qu'il existe des différences ou des chevauchements d'un système à l'autre, quant à l'âge d'admission, aux objectifs visés et aux connaissances et compétences acquises pour chacun des niveaux d'enseignement.