

Intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être par le biais des représentations véhiculées par les formateurs dans la relation éducative

Marie-Flore Leconte Beauport

Volume 18, numéro 1, 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1092488ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1092488ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Leconte Beauport, M.-F. (1995). Intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être par le biais des représentations véhiculées par les formateurs dans la relation éducative. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(1), 3–35.
<https://doi.org/10.7202/1092488ar>

Résumé de l'article

Le but de cette recherche est l'optimisation de la formation par la prise en compte, au même titre, des trois dimensions de la connaissance : savoir, savoir-faire et savoir-être. Pour ce faire, nous avons misé sur le changement des représentations sociales pour amener un changement des pratiques évaluatives, dont l'évaluation formative.

Intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être par le biais des représentations véhiculées par les formateurs dans la relation éducative

Marie-Flore Leconte Beauport
Université du Québec à Hull

Le but de cette recherche est l'optimisation de la formation par la prise en compte, au même titre, des trois dimensions de la connaissance : savoir, savoir-faire et savoir-être. Pour ce faire, nous avons misé sur le changement des représentations sociales pour amener un changement des pratiques évaluatives, dont l'évaluation formative.

*(évaluation formative, savoir-être,
représentations sociales, pratiques évaluatives)*

This research has been conducted in order to optimize the learning process by considering all three dimensions of knowledge : «savoir», «savoir-faire» and «savoir-être». Our aim is to show how the changing social representations can influence the evaluative practices in the learning process and promote formative evaluation.

*(formative evaluation, «savoir-être»,
social representations, evaluative practices)*

Introduction

Selon Rogers (1973), éduquer, c'est enseigner et enseigner, c'est évaluer. Cette affirmation traduit de façon non équivoque l'importance de l'acte d'évaluer, lequel s'inscrit non seulement dans la fonction de l'évaluation elle-même, mais aussi dans son impact social. Car, s'il est vrai qu'il est devenu courant de parler d'intégration des savoirs dans la pédagogie, l'implicite subsiste encore; et prendre ouvertement en compte, dans une perspective intégratrice, toutes les dimensions de la connaissance dans les pratiques éducatives demeure évasif et l'impasse en est vite faite.

Notre démarche s'est inspirée du malaise et de l'insatisfaction avoués par les formateurs quant à la prise en compte du savoir-être dans leurs

pratiques évaluatives. Malgré les efforts pour amener les formateurs à dépasser une approche morcelée pour privilégier une approche formative où la relation éducative serait le lieu d'intégration des dimensions de la connaissance, force est de constater que c'est encore la notion quantitative et toutes les approches éducatives centrées sur la notation qui restent prégnantes. C'est d'ailleurs l'avis de Scallon (1988) lorsqu'il écrit que même si les éducateurs sont conscients de la nécessité d'évaluer, l'intérêt se fait moindre quand il s'agit de la mise en pratique. Dans l'apprentissage, nous postulons que le formateur doit non seulement tenir compte des niveaux des savoirs cognitifs mais aussi de la signification de l'apprentissage pour le sujet en formation. La signification de l'activité d'apprentissage est une notion qui passe par l'affectivité et conditionne la poursuite du processus d'apprentissage, aussi bien pour le formateur que pour le sujet en formation. Se pourrait-il que dans leurs pratiques évaluatives, les formateurs continuent à perpétuer certaines représentations qui seraient des pré-supposés qui, bien que privilégiés par certains demandeurs de formation, ne sont pas nécessairement en accord avec les finalités d'une formation qui prône la formation intégrale et le total épanouissement du sujet en formation (Piaget, 1988)?

Par suite de cette interrogation, nous nous sommes proposés d'analyser les représentations que véhiculent les formateurs et de comparer la congruence avec leurs pratiques évaluatives. Pour ce faire, nous avons misé sur les composantes de la fonction du formateur, c'est-à-dire son engagement, la mobilisation de ses ressources, sa créativité, et nous avons envisagé la mise en place de stratégies de modification par la formation de boucles régulatrices appropriées. Nous souhaitons non seulement motiver les formateurs à s'approprier l'approche globale intégrative des savoir-faire et des savoir-être au même titre, mais nous avons voulu aller plus loin et avons anticipé que les modifications, les changements s'inscrivent dans la permanence. Devant la nécessité et l'impératif d'un changement de pratiques chez les formateurs, nous avons projeté d'induire ces modifications en passant par un changement dans les représentations tout en considérant les raisons qui peuvent justifier la mise entre parenthèses de la dimension du savoir-être.

L'impasse sur le savoir-être et sur la dimension affective

Si le savoir et le savoir-faire sont bien transmis, une carence dramatique sur le plan du savoir-être est dénoncée (Ardoino, 1978; Jambe et Masai-Perl, 1975; Morissette, 1985; De Ketele, 1986). Pour la plupart des

enseignants, les apprentissages affectifs contenus dans les programmes scolaires réguliers sont «une bien lointaine préoccupation», la représentation à développer chez les élèves ne serait, dans bien des cas, que cognitive (Morissette, 1986). Bien des facteurs seraient responsables de cette évacuation de la dimension du savoir-être: la confusion dans la compréhension des objectifs affectifs à cause du caractère implicite des curricula; les croyances basées sur la connaissance qui font naître des attentes qui conditionnent les attitudes des individus; la mince consistance des limites entre le cognitif et l'affectif. Il faut aussi noter que les activités cognitives sont plutôt considérées comme extérieures au moi alors que l'affectivité est vue comme étant plus profonde et indissociable de la personne. Il y a aussi la tendance mitigée de l'école qui, au nom d'une supposée démarche, s'approprie le cognitif et tient à l'écart l'affectif. On ne peut oublier non plus le peu de connaissance des processus d'apprentissage affectifs et la difficulté à vérifier l'atteinte des objectifs. Bien que nombreuses, ces raisons ne justifient nullement l'évacuation de la dimension du savoir-être dans l'action pédagogique, car il appert que le plus souvent, l'évaluation du savoir-être se résume en des annotations qui touchent davantage la personnalité de l'évalué que ses comportements (Gilly, 1980). L'apprentissage est efficace lorsque les situations sont significatives pour le sujet en formation, c'est-à-dire lorsque celui-ci arrive à établir des relations entre les différents savoirs (savoir cognitif, savoir-faire, savoir-être) dans le sens de ses attentes et à les projeter dans une résonance sociale. C'est au formateur qu'incombe la responsabilité de favoriser cette intégration. Après une réflexion, nous avons traduit notre représentation des trois dimensions de la connaissance tout en révélant le caractère de chaque élément dans une totalité organisée, dynamique, d'où peut émerger une formation de qualité (figure 1).

Une intégration réelle selon De Rosnay (1975) se fonde sur une différenciation préalable. Dans la relation éducative, les trois domaines sont en perpétuelle interaction. Le savoir joue un rôle déterminant et donne une certaine portée au savoir-faire et au savoir-être. Le savoir-faire est une traduction, une concrétisation du savoir et du savoir-être. Quant au savoir-être, il vient personnaliser, donner du sens au savoir et au savoir-faire, il les transforme; c'est la sensibilité propre à chaque individu, qu'il manifeste face à son expérience et à tout ce qui l'entoure, qui constitue le monde et commande des attitudes et des comportements spécifiques. C'est un mode d'expression global et exclusif de l'individu.

Avant de présenter la méthodologie et les résultats de notre recherche, nous tenons à préciser notre conception de l'évaluation formative ainsi que le concept des représentations.

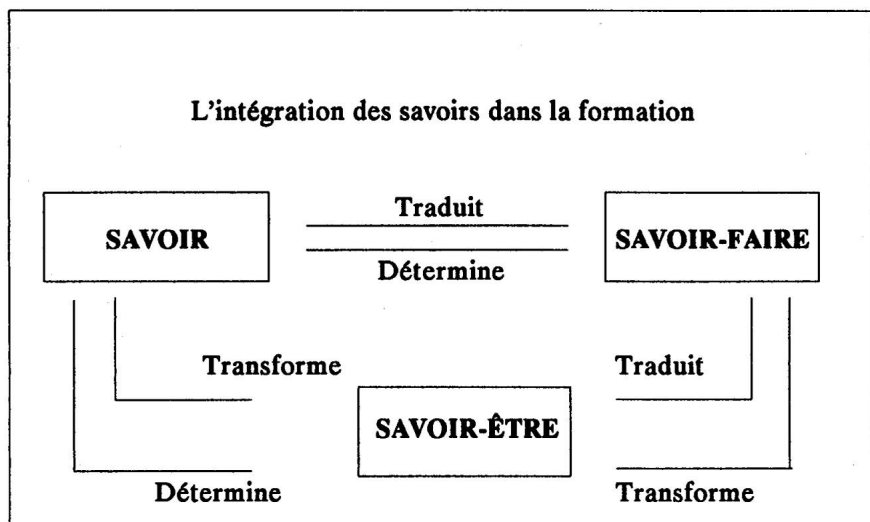


Figure 1 - Représentation de l'intégration des trois domaines de la connaissance

Une conception élargie de l'évaluation

Dans cette étude, nous avons opté pour une conception de l'évaluation s'intéressant aux motivations de l'apprenant, à la façon dont il apprend. Dans cette visée, l'évaluation est plutôt un moyen d'aider l'élève à surmonter ses lacunes, à exploiter ses possibilités et à faire le meilleur choix pour progresser dans l'apprentissage. En ce sens, nous rejoignons les vues de tous ceux qui comme Bonniol (1981), Genthon (1983), Perrenoud (1986), Cardinet (1988), Scallon (1988) et Allal (1991) plaident en faveur d'une évaluation quotidienne, permanente, ni codifiée, ni enregistrée, informelle, qui influence la dynamique de la relation éducative et les conduites des partenaires. Considérer l'évaluation dans sa globalité est ce qui nous semble le plus approprié pour s'orienter efficacement vers la prise de décision en vue de faire émerger des apprentissages nouveaux selon la visée régulatrice. Ainsi perçue, l'évaluation est instrument même de formation, elle est intégrée à l'action éducative quotidienne. Par l'information qu'elle fournit, elle permet de réorienter les apprentissages, de rajuster les dysfonctionnements, d'adapter les activités d'apprentissage. C'est, nous dit

Cardinet (1988), une démarche d'observation et d'interprétation. À ce titre, elle intéresse les processus internes dont seul l'apprenant peut rendre compte, elle vise la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage.

À la jonction de l'approche cognitive et de l'approche humaniste

Dans sa visée actuelle, la formation essaie de trouver une synthèse entre les conceptions cognitiviste et humaniste. En effet, selon la vision humaniste, l'individu n'est plus un être passif qui se laisse façonner. Tout en contribuant à la création de son milieu d'existence, il y joue autant le rôle d'agent qu'il subit l'action. Sur le plan cognitif, reconnaître que les mécanismes intellectuels fonctionnent et se renforcent tout au long de la vie, grâce à l'expérience, met en cause l'efficacité de la pédagogie. Bonboir (1974) écrit que la pédagogie doit se mesurer au degré de réalisation des objectifs fixés. Dans une optique dynamique, l'apprenant est l'artisan de sa propre réalisation, l'individu doit être le maître et l'auteur de son progrès culturel.

L'enseignant acteur et partenaire

Selon l'optique de l'évaluation formative, le formateur n'est pas seulement acteur. Il doit clarifier sa pédagogie en accord avec ses valeurs qui seront des références à ses gestes. Il doit être conscient que, dans le quotidien, il influence le sujet en formation et contribue à la création d'une représentation de soi et de la société. Il peut intervenir sur tous les plans de l'acte éducatif. Sur le plan des activités pédagogiques, il peut suggérer, planifier, préparer, orienter, tout en ne perdant pas de vue que ces mêmes actions de la part du sujet en formation sont aussi valables. Il doit accepter les avenues que propose le sujet en formation et le motiver à les exploiter. Formateur et sujet en formation vivent en même temps l'expérience d'une pédagogie ouverte, dynamique, où tous les deux sont mis à contribution. Tout en s'interrogeant sur les besoins, les hésitations, les attitudes, les sentiments du sujet en formation, le formateur se doit de lui remettre tout ce qu'il est à même de gérer (Lobrot, 1972). En même temps que le sujet en formation voit se modifier ses connaissances, ses habiletés, ses comportements et attitudes, le formateur vit lui aussi des changements dans sa vie personnelle et professionnelle. La pédagogie ouverte se présente ainsi comme une solution de rechange au système d'évaluation catégorielle, sélective, compétitive, traditionnelle (Dyer, 1980). Il apparaît donc important que le formateur s'interroge sur sa propre réalité, sur ses représentations de la pédagogie, sur son rôle, sur sa perception de l'apprenant. Cette analyse est en quelque sorte un apprentissage qui va provoquer des prises de position, qui va orienter ses actions, qui va faire émerger de

nouvelles représentations, car l'autodéveloppement est un processus dynamique toujours en mouvement où l'expérience est prégnante. Ces nouvelles valeurs et représentations deviennent des éléments de référence qui, dans le quotidien, traduisent les pratiques.

Les représentations du formateur...

Toutes les analyses convergent pour définir les représentations comme une manière de penser, d'interpréter le réel, la réalité quotidienne (Halbawck, 1942; Moscovisci, 1969; Gilly, 1980; Jodelet, 1984). C'est une forme de connaissance sociale qui dépasse la simple cognition car elle inclut les valeurs, les attitudes et tout ce qui constitue le monde. Les travaux de Gilly (1980), Abrecht (1976), Codol (1972), Flament (1972) et Abric (1976), entre autres, ont montré l'importance de l'aspect langagier et imageant des représentations sociales dans l'évaluation. C'est par le biais d'un système global de représentations que le formateur appréhende les rapports du sujet en formation aux différents savoirs. Par le caractère sélectif de ses représentations, il peut arriver que le formateur privilégie certains savoirs qui le valorisent et en néglige d'autres. Les représentations jouent un rôle d'inducteurs des conduites; elles ne sont pas les pratiques mais contribuent à les créer, à les objectiver, à les différencier. Les interventions des enseignants sont loin d'être neutres et il en est de même des composantes impliquées dans le processus d'enseignement. Consciemment ou non, en plus des savoirs et des savoir-faire, les formateurs véhiculent des valeurs qui influencent le sujet en formation dans toute sa globalité et souvent, de façon subtile. À travers la réalité scolaire, le sujet en formation apprend à se faire une image de lui-même et de la société dans laquelle il vit. L'important est de savoir comment se construit cette image, comment le sujet en formation utilise la relation éducative pour se développer en exploitant ses potentialités et en faisant émerger de nouvelles représentations et de nouvelles conduites. Selon la définition qu'en donnent les psychosociologues, les représentations expriment le savoir-être, qui est la manière personnelle à l'individu d'appréhender le monde qui l'entoure. Lorsque le formateur effectue des réajustements adaptés à ses représentations, il se trouve confronté, d'une part, avec les normes et les demandes sociales et, d'autre part, avec l'image intuitive qu'il s'est forgée de l'apprenant, parfois même inconsciemment. C'est à partir de ces deux pôles que se façonnent les représentations du formateur. Pour rester objectif, le formateur doit articuler les productions et le savoir-être de l'apprenant dans une approche systémique dynamique. Penser à un changement des pratiques pédagogiques du formateur suppose donc un changement du processus éducatif et,

en premier lieu, une modification des représentations qui sous-tendent les pratiques. Nous tenons à préciser que, dans cette étude, les représentations des formateurs définissent leurs positions à propos des dimensions du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. D'après les résultats des recherches conduites par Gilly (1986), Doise et Mugny (1981) et Perret-Clermont (1979), le rôle des représentations est tout à fait déterminant dans l'efficacité pédagogique. Nous avons donc orienté notre étude autour de deux grands axes dont l'intégration du savoir-être au même titre que le savoir et le savoir-faire, dans la formation et le changement des pratiques des formateurs, par le biais des représentations pour une optimisation de la formation.

Des motivateurs pour l'action

Dans l'évaluation, les représentations sont des motivateurs pour l'action. Dans l'optique formative, l'évaluation constitue un système de boucles de régulation dont la fonction première est le rajustement des stratégies pédagogiques. Puisée à même la relation éducative, l'information véhiculée par les boucles de régulation est un élément qui contribue à former les représentations qui, pour le formateur, sont de toute importance. Elle est à la base de la réalité éducative qu'il perçoit et à partir de laquelle il va évaluer le sujet en formation.

Questions de la recherche

Nous avons misé sur les potentialités des formateurs comme acteurs dans cette démarche et avons traduit notre préoccupation en nous demandant, d'une part, comment amener le formateur à une prise en compte réelle du savoir-être au même titre que le savoir et le savoir-faire, dans ses pratiques évaluatives; d'autre part, peut-on envisager un changement des pratiques des formateurs sans passer par une modification des représentations qui guident leurs pratiques dans la relation éducative? Ce questionnement a suscité deux autres préoccupations auxquelles l'étude a proposé de répondre.

- La prise de conscience de ses représentations par le formateur est-elle essentielle à un changement de représentation ?
- Le changement des représentations peut-il amener un changement des pratiques chez le formateur? En d'autres termes, ce que nous

espérons, c'est une intégration du savoir être dans les pratiques, lesquelles se traduiraient par des attitudes plus ouvertes, plus sûres et plus empathiques des formateurs.

Les hypothèses

D'entrée de jeu, nous avons postulé que les pratiques évaluatives du formateur s'organisent et se structurent en fonction de ses représentations. C'est dans une optique formative que nous souhaitons, par le biais de l'autoévaluation, provoquer la prise de conscience pour faire évoluer le formateur. Nous espérons permettre au formateur de réguler son mode de fonctionnement, de modifier ses pratiques évaluatives pour réduire l'état de dissonance entre les intentions possibles de départ et la réalité vécue quotidiennement. C'est à la lumière de ces considérations qu'au regard de notre objectif, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

1. une prise de conscience, par le biais d'un dispositif d'apprentissage, entraînerait une modification des représentations de la formation véhiculées par les formateurs;
2. une modification des représentations de la formation amènerait une modification des pratiques évaluatives des formateurs.

La méthode

L'étude a été conduite auprès des formateurs oeuvrant en formation initiale en soins infirmiers au collégial. Un total de 35 formateurs constituant trois groupes, dont deux groupes expérimentaux (E1 = 15 sujets et E2 = 10 sujets) et un groupe témoin (T = 15 sujets), ont participé à l'enquête. Les groupes expérimentaux sont ceux qui, entre un temps initial T1 et un temps initial T3, ont expérimenté toutes les constituantes du dispositif mis en place pour l'étude, dont entrevues, séances de discussion, traitement de trois situations. Il est à noter qu'un des groupes expérimentaux (E1) a bénéficié d'une séance de discussion et d'un traitement de situations supplémentaires. Nous avons choisi de constituer un groupe témoin pour recueillir des données et trouver des éléments de référence. Ce groupe témoin ne bénéficiera donc d'aucune séance de discussion. En effet, l'analyse des données devrait nous aider à vérifier si les entrevues et le traitement des situations étaient suffisants pour produire les mêmes modifications dans ce groupe que celles qui seraient observées, le cas échéant, dans les groupes expérimentaux.

Les variables indépendantes

Dans le cadre de l'étude, nous avons pris en compte les variables qui, d'après nous, conféraient un sens aux réponses des interpellés :

- la formation initiale des formateurs (formation traditionnelle centrée sur les techniques, l'enseignement étant dispensé à même le milieu de travail et la modalité d'évaluation étant formelle, de type normatif ou formation nouvelle en vigueur au collégial, les programmes étant plutôt centrés sur un enseignement qui vise l'épanouissement complet de l'individu);
- l'ancienneté dans la fonction de formateurs (moins de 15 ans ou plus de 15 ans);
- le type de matière enseignée (matières relationnelles à consonance psychologique, et celles orientées vers la relation d'aide, ou les autres matières);
- l'expérience institutionnelle précédant la fonction de formateur.

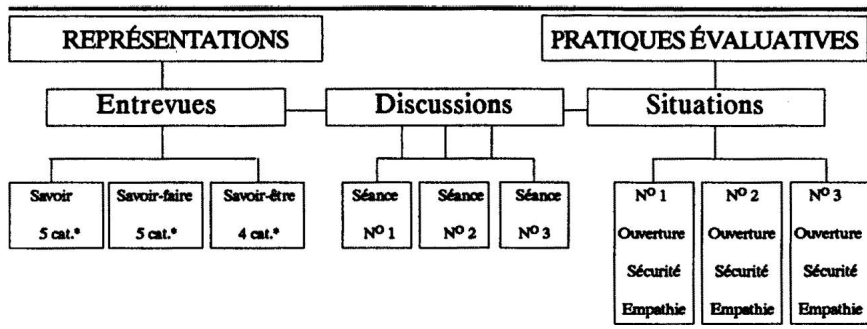
Le dispositif

Afin de favoriser la mise en place de boucles de régulation efficaces pouvant aider à l'optimisation de la formation, nous avons interpellé chacun des formateurs des trois groupes (deux groupes expérimentaux E1 et E2 et le groupe témoin T) en les confrontant à deux sortes de questionnement et leur avons proposé des séances d'apprentissage sous forme de discussions en groupe. Pour recueillir les représentations, nous avons utilisé la technique de l'entrevue. Pour illustrer les pratiques évaluatives, nous leur avons demandé de traiter trois situations et, pour l'apprentissage, nous avons convié les groupes expérimentaux (E1 et E2) à des séances informelles de travail de groupe sous forme de discussions. (tableau 1)

L'étude a été menée en trois étapes. La première étape (T1) consistait en la passation des entrevues individuelles suivies du traitement des situations précédé d'une séance de discussion sur la relation éducative. À l'étape deux (T2), **trois semaines après**, seuls les participants du groupe expérimental (E1) ont été conviés à une séance de discussion sur les dimensions de la connaissance et sur l'évaluation suivie du traitement des mêmes situations. L'étape finale (T3), qui a pris place **un an après la première étape (T1)**, reprenait les entrevues individuelles, la séance de discussion sur la relation éducative et le traitement des trois situations (tableau 2).

Tableau 1

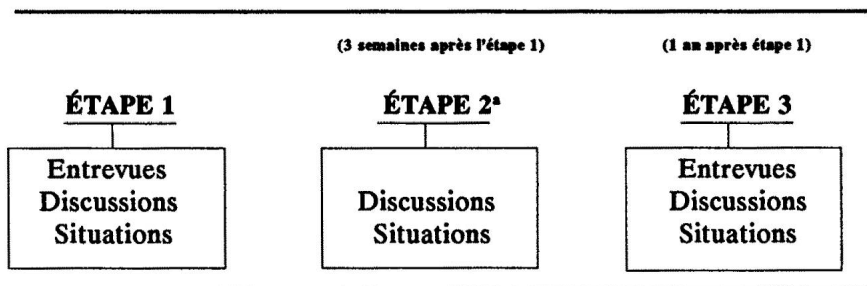
Dispositif de l'étude



* cat. = catégories

Tableau 2

Plan chronologique de l'étude



* : Seulement E1

Les entrevues

Pour élaborer le questionnaire qui a servi de guide lors des entrevues, nous avons, en premier lieu, procédé à une consultation auprès des sujets inscrits au programme de formation initiale en soins infirmiers, auprès de professionnels oeuvrant dans des institutions de soins et auprès de formateurs en soins infirmiers et en psychologie appartenant à différents milieux d'enseignement. Les réponses recueillies à la suite de ces rencontres ont été soumises au jugement de deux collègues infirmières formatrices, qui ont convenu de la pertinence ainsi que de la forme définitive des questions après plusieurs modifications (voir le guide

d'entrevue à l'annexe 1). Les entrevues individuelles, d'une durée moyenne de 150 à 180 minutes, ont été enregistrées. La technique de l'entrevue présentait pour nous plusieurs avantages, bien que nous soyons conscients de l'impact de la désirabilité sociale qui peut amener le sujet à donner une réponse supposée bonne pour se conformer à l'image attendue. Mais comme l'écrit, entre autres, L'Écuyer (1978), la communication directe est encore la meilleure façon d'explorer les perceptions qu'a l'individu de lui-même et d'une réalité qu'il connaît. Par le biais des questions ouvertes, l'entrevue permettait au formateur de s'exprimer librement sur les éléments d'ordre cognitif, le vécu affectif en classe, les stratégies utilisées dans ses pratiques quotidiennes, ses aspirations et attentes, ses difficultés, ses appréhensions face au sujet en formation, ses expériences de croissance personnelle, ses satisfactions et insatisfactions dans son rôle professionnel.

Chacune des entrevues a fait l'objet d'une analyse de contenu, toutes les représentations ayant été prises en compte. En nous référant aux écrits sur les quatre dimensions qui nous intéressaient (soit le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et les aspirations), nous avons regroupé les réponses et les avons objectivées par le biais de catégories. Dans la dimension du savoir, nous avons inclus toutes les représentations ayant trait aux définitions reconnues de la formation en général, du sujet en formation, du rôle du formateur. Dans la dimension du savoir-faire, ont été regroupées toutes les interventions concourant à la réalisation du soi professionnel et les stratégies pour la régulation. Dans la dimension du savoir-être, étaient comprises les actions et les réactions d'ordre affectif et émotionnel qui teignent les interactions prenant place dans l'acte éducatif. Dans la dimension aspirations, les intentions, désirs, projections, attentes à long et à court termes des formateurs étaient considérés, tant sur les plans social et professionnel que sur le plan personnel. Par la suite, cette liste de catégories a été soumise à l'analyse de deux juges, psychologues de profession et comptant de nombreuses années comme formateurs au collégial. Certaines catégories de la liste originale ont été rejetées à cause de leur ambiguïté, étant donnée la difficulté à classer certaines interventions des sujets interpellés dans une seule catégorie. Après accord des juges sur les référents correspondants à chacune des dimensions, les catégories retenues par ces derniers ont été comparées aux classements que nous avons primordialement établis. Les divergences et les hésitations concernaient surtout les catégories nommant le savoir-être, lesquelles ont été ramenées à quatre comparativement à cinq catégories pour les dimensions du savoir et du savoir-faire, après que les redondances aient été éliminées (tableau 3). Néanmoins, pour les besoins de notre étude, nous avons postulé que chacune des catégories avait le même poids et nous avons fait preuve de

réserve lorsque nous avons abordé les comparaisons des fréquences relatives des comportements verbaux traduisant les représentations des formateurs. Cette prudence était aussi présente lors de l'interprétation des résultats, car ce que nous comparions n'était pas la valeur d'un savoir par rapport à un autre, **mais plutôt la tendance que montraient les répondants à privilégier une dimension plutôt qu'une autre.** C'était donc le profil du formateur engagé dans un processus de changement en vue d'une optimisation de la formation. Pour ce faire, nous avons analysé les fréquences des interventions pour chacun des formateurs et pour chacune des catégories de chaque dimension considérée, puis en fonction de chacune des variables indépendantes, et pour chacun des groupes. Là aussi, nous avons demandé aux juges de se prononcer quant à la codification des entrevues. Le consensus a été obtenu pour un total de 35 entrevues, lesquelles ont été analysées pour l'étude.

Tableau 3

Dimensions et catégories de l'étude

Dimensions	Catégories
SAVOIR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Définit la formation. 2. Définit le rôle du formateur. 3. Précise les objectifs de la formation. 4. Verbalise sa perception du sujet en formation. 5. Fait référence aux notions théoriques.
SAVOIR-FAIRE	<ol style="list-style-type: none"> 6. Implique les normes. 7. Privilégie les initiatives du sujet en formation. 8. Coordonne son intervention avec celle du sujet en formation ou s'implique avec le sujet en formation 9. Agit à la place du sujet en formation. 10. Mentionne les limites ou les contraintes.
SAVOIR-ÊTRE	<ol style="list-style-type: none"> 11. Mentionne l'attitude empathique. 12. S'interroge sur ses pratiques, sur ses besoins, sur ses sentiments, sur ses attitudes, sur ses émotions. 13. S'interroge sur les besoins, sentiments, attitudes, émotions du sujet en formation. 14. Facilite la régulation.
ASPIRATIONS	Plan social Plan professionnel Plan personnel

Le traitement des situations

Le traitement des situations (qui traduisaient les pratiques évaluatives, tel que dit précédemment), consistait à permettre au formateur de vérifier la congruence entre les représentations qu'il véhiculait et leur concrétisation dans ses pratiques évaluatives quotidiennes. En premier lieu, notre objectif était de confronter le formateur à une seule situation très intense. À la suite d'un prétest auprès d'une dizaine de professionnelles infirmières, nous avons dû modifier cette orientation et avons opté pour trois situations significatives, parce que familières au formateur, que nous avons soumises à l'analyse des deux juges psychologues (admission du sujet en formation: sujet se disant autonome; relation éducative: sujet dérangent; évaluation: sujet contestant l'évaluation) pour apprécier les attitudes d'ouverture, d'empathie et de sécurité du formateur (voir l'annexe 2). Pour chacune des situations proposées, nous avons demandé au répondant de **formuler un diagnostic** situant le problème selon sa propre perception, **d'émettre un pronostic** guidant sa décision face au problème et de **faire une intervention** en relation avec le diagnostic posé; nous avons traduit les réponses en fonction des attitudes précitées. Les situations étaient traitées individuellement avant la séance de discussion; des nouvelles copies des mêmes situations étaient distribuées après la séance pour être traitées à nouveau et une fois cette tâche terminée, les formateurs étaient invités à repérer leurs premières copies pour comparer leurs réponses avant et après les discussions. Par la suite, nous avons traduit les réponses en fonction des attitudes désignées pour l'étude (ouverture, empathie, sécurité). Les juges psychologues ont aussi eu à se prononcer sur la pertinence de notre traduction. L'accord interjuge a été établi pour chacune des copies analysées.

Les séances de discussion

Nous avons privilégié l'approche systémique et formative pour deux raisons. D'une part, pour replacer le formateur dans le contexte où il évolue et, d'autre part, pour mettre à profit la force du groupe. Ces situations interactives constituaient pour le formateur des lieux d'échanges, des espaces d'apprentissage où il pouvait, grâce à l'effet miroir du groupe, repérer ses points d'ancrage, ses états de dissonance. Il était à même de vivre la stimulation ou la résistance incarnées par les autres partenaires de son groupe, lesquels constituaient autant de régulations l'obligeant à ajuster, à organiser, à enrichir ses représentations par suite du «feedback» immédiat, de la prise de conscience. Les sujets évoqués lors de ses séances de discussion avaient trait à la relation éducative, à l'évaluation et aux dimensions de la connaissance (annexe 2).

Présentation et analyse des résultats

Pour donner suite aux questions préalablement posées dans notre étude, nous livrons en premier lieu les résultats relatifs aux représentations des formateurs, obtenus par la fréquence des interventions; en deuxième lieu, ceux des pratiques évaluatives traduites par les attitudes révélées par le traitement des situations. Ces résultats ont été pris en compte avant (temps initial T1) et après expérimentation du dispositif (au temps final T3). En dernier lieu, nous établissons les rapports entre les représentations et les pratiques par l'étude de la corrélation entre un changement de représentations et celui des pratiques évaluatives.

Au temps initial T1 : les représentations

Les résultats présentés dans cette section se rapportent à la figure 2. Au temps T1 de l'étude, les résultats ont montré que les trois groupes de formateurs privilégient le savoir-faire puis le savoir, comparés au savoir-être. Pour la dimension du savoir, 35,3% des réponses pour le groupe expérimental E1, 37,6% pour le groupe expérimental E2 et 46,7% pour le groupe témoin T. Nous avons noté une certaine homogénéité quant à la variabilité d'utilisation des catégories, ce que nous avons considéré comme étant un indice de leur représentativité à cette étape de l'étude. Les catégories dont les étendues apparaissent les plus fortes sont la catégorie 2 («définit le rôle du formateur») et la catégorie 5 («fait référence aux notions théoriques»). Les catégories les plus utilisées sont les catégories 4 («verbalise sa perception du sujet en formation») et 5 («fait référence aux notions théoriques»); la moins utilisée est la catégorie 1 («définit la formation»). Pour la dimension du savoir-faire qui nommait les stratégies que pouvait privilégier le formateur plutôt centré sur le normatif, les valeurs des fréquences relatives sont: E1 = 38,9%, E2 = 39,5 % et T = 33,0 %. Les catégories 6 («implique les normes») et 10 («mentionne les limites et les contraintes») présentent les étendues les plus fortes et sont aussi les plus utilisées. Les moins utilisées sont les catégories 7 («privilégie les initiatives...») et 8 («coordonne son intervention...»). Ainsi, le formateur manifesterait davantage la tendance à agir à la place du sujet en formation et épouserait le rôle de transmetteur de connaissances théoriques au lieu d'utiliser des stratégies pour apprendre à apprendre au sujet en formation, comme le veut une pédagogie ouverte. Pour la dimension du savoir-être, la fréquence des interventions se traduit par des valeurs de 25,8 % du total des interventions pour E, 23,0 % pour E2 et 20,2 % pour T. Dans cette dimension, la catégorie 12 («s'interroge sur ses pratiques, etc.)) a été la plus

utilisée. Le malaise que vit le formateur et l'état d'insatisfaction semblent justifier l'ampleur de son questionnement dans sa recherche de consonance et de sécurité. Par contre, les catégories les moins utilisées sont 11 («mentionne l'attitude empathique») et 14 («facilite la régulation»). L'attitude empathique est, d'après nous, un critère important pour le formateur qui considère la formation comme un lieu d'intégration du savoir-être, au même titre que le savoir et le savoir-faire, pour un épanouissement complet du sujet en formation. De plus, amener le sujet en formation à vivre cette intégration passe par la régulation qui induit les changements attendus produits par l'apprentissage.

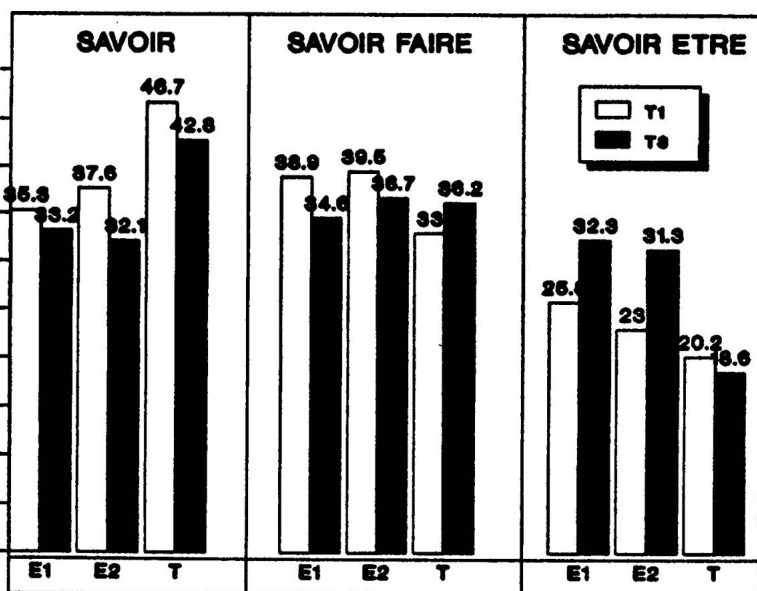


Figure 2 - Distribution graphique des fréquences relatives pour chacun des groupes E1, E2 et T et pour chacune des dimensions aux temps T1 et T3.

Les rapports entre les catégories

L'analyse des rapports entre les catégories prépondérantes pour les trois dimensions de la connaissance [5 (S), 6 (SF), 12 (SE)] nous a amenée à conclure que le formateur qui privilégie les notions théoriques est centré sur le pouvoir que confèrent les normes et les contraintes et vit un malaise quant à ses propres options. La relation entre les catégories les moins utilisées [1 (S), 8 (SF), 14 (SE)] nous a amenée à avancer que le formateur qui a de la difficulté à définir dans sa globalité la formation qu'il dispense éprouve aussi des difficultés à orienter ses pratiques évaluatives de façon à favoriser la régulation des apprentissages.

Les variables indépendantes

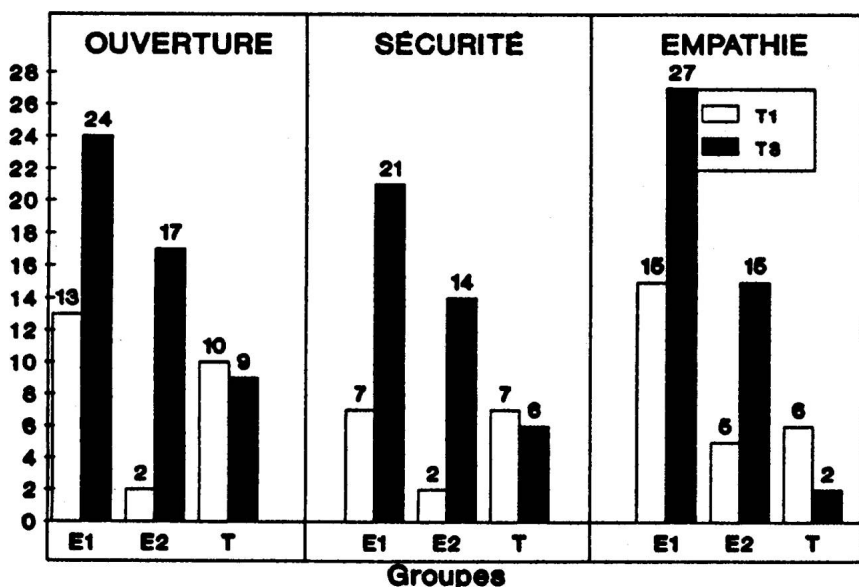
Globalement, les résultats obtenus ont montré que les formateurs du groupe expérimental E1, qui privilégient le savoir-faire, sont issus de l'école traditionnelle, enseignent les matières relationnelles et n'ont aucune expérience institutionnelle avant la fonction de formation. Les plus flexibles sont de formation non traditionnelle et les plus résistants enseignent les autres matières. Dans le groupe E2, ils sont de formation traditionnelle, ont 15 ans et plus d'ancienneté dans la fonction, aucune expérience précédant la fonction de formateur; les plus flexibles ont une expérience précédant la fonction et les plus résistants enseignent les autres matières. Dans le groupe témoin, toutes les réponses convergent vers le savoir et le savoir-faire, toutes caractéristiques confondues.

Au temps T2 : les pratiques évaluatives

Notre objectif était de vérifier la médiation et la plausibilité d'une relation entre les comportements verbaux issus des entrevues avec les formateurs et les attitudes face à des situations cataloguant leurs pratiques évaluatives. La façon dont le formateur appréhende le savoir constitue une motivation dans l'orientation que celui-ci donne à ses stratégies évaluatives puisque les représentations font les pratiques. Le formateur qui est davantage centré sur les connaissances notionnelles, sur la notation et sur la technique aura une tendance à privilégier les modalités d'évaluation propres à l'école traditionnelle. Chacune des attitudes a été analysée sur une échelle à quatre niveaux (ouverture, ambivalence, fermeture, pas de réponse – sécurité, indécision, insécurité, pas de réponse – empathie, indifférence, rigidité, pas de réponse). Des scores ont été définis pour chacun des niveaux. Les scores positifs traduisaient les progressions, les scores négatifs, les régressions. Les scores - 2 et + 2 constituaient des valeurs maximales; - 1 et + 1 des valeurs intermédiaires et le score 0 signifiait: aucun changement. Pour chacune des situations, les valeurs étaient de - 2 à + 2 et pour les trois situations de - 6 à + 6. À cette étape

de l'étude et pour chacune des situations, les formateurs des trois groupes ont témoigné d'attitudes de fermeture, d'insécurité et de rigidité face au sujet en formation. La figure 3 décrit la progression des attitudes dans chacun des groupes aux temps T1 et T2.

Attitudes



Légende: T1: □ T2: ■
 E1 = Expérimental 1
 E2 = Expérimental 2
 T = Témoin

Figure 3- Progression des attitudes pour les groupes E1, E2 et T dans les trois situations aux temps T1 et T2

Au temps T1 : les aspirations des formateurs

Les aspirations exprimées par les formateurs étaient plutôt d'ordre professionnel, ils désiraient tous augmenter leurs connaissances notionnelles pour se conforter dans leur rôle.

Au temps T2 - (pour le groupe E1 seulement)

Pour ce temps où seuls les formateurs du groupe E1 avaient bénéficié d'une séance de discussion et d'un traitement des situations

supplémentaires après trois semaines, nous avons noté une tendance plutôt timide des formateurs de ce groupe à rajuster leurs attitudes dans le sens souhaité, excepté pour la situation où le sujet en formation conteste la justesse de l'évaluation du formateur. Nous avons aussi constaté que les répondants se sont abstenus de se prononcer dans certaines situations. Nous avons considéré ce début d'ajustement ainsi que cette abstention comme étant une hésitation et un questionnement provoqués par les échanges auxquels a donné lieu la séance de discussion sur les valeurs de la relation éducative.

Au temps final T3 : les représentations (figure 3)

Après expérimentation du dispositif par les trois groupes, globalement d'après les résultats obtenus, les répondants continuent à privilégier la dimension du savoir-faire. Néanmoins, il y a une nette tendance des groupes expérimentaux (E1 et E2) à la régulation, dans la prise en compte au même titre des trois dimensions de la connaissance dans leurs discours contrairement au groupe témoin. Les fréquences des interventions notées sont pour E1: S = 33,16 %, SF = 34,58 % et SE = 32,25 %; pour E2: S = 32,05 %, SF = 36,70 % et SE = 31,24 %; pour T: S = 42,82 %, SF = 38,59 % et SE = 18,57. La variabilité d'utilisation des catégories connaît la même homogénéité qu'au temps initial T1. Les catégories les plus fortement utilisées dans les trois groupes, pour la dimension du savoir, sont 4 («verbalise sa perception du sujet en formation») et 5 («fait référence aux notions théoriques»); pour la dimension du savoir-faire (SF), 6 («implique les normes») et 10 («mentionne les limites et les contraintes»). Dans la dimension SE, ce sont les catégories 12 et 13, qui concernent la remise en question par le formateur de ses propres besoins, sentiments, attitudes ainsi que ceux du sujet en formation. À l'étape finale, des relations inverses sont constatées entre les catégories 7 et 9 du savoir-faire; des relations convergentes entre les catégories 8 du SF et 11 du SE, de même qu'entre la catégorie 11, où le formateur manifeste de l'empathie face au sujet en formation, et la catégorie 14, où il favorise la régulation.

Les formateurs des deux groupes expérimentaux (E1 et E2) accordent une plus grande importance aux catégories 1 et 2, où le formateur définit la formation et son rôle. Ces changements nous ont semblé essentiels car la façon dont le formateur aborde l'enseignement et l'évaluation dépend des représentations qu'il a de la formation et de son rôle. Il nous a semblé intéressant de relever l'importance de la catégorie 3 («précise les objectifs de la formation») à cette étape du processus de changement. En effet, un

des buts de la formation étant d'amener le sujet en formation à arriver quelque part, la connaissance du point d'arrivée servira de repère au formateur pour pouvoir évaluer la pertinence des stratégies et des itinéraires empruntés. Une augmentation des fréquences pour les catégories 7 et 8 se retrouve dans les deux groupes expérimentaux (E1 et E2), où le formateur coordonne ses activités avec le sujet en formation et permet la prise d'initiative par le sujet en formation. Ces tendances répondent aux objectifs poursuivis dans la pédagogie ouverte, où le sujet est actif et fait appel à son savoir d'expérience et à sa créativité.

Pour le groupe témoin T, les catégories 6 et 10 privilégiées mettent en exergue l'aspect normatif de la formation, ce qui nous a portée à penser que la prégnance de ces représentations pouvait limiter, d'une certaine façon, l'évolution de ces formateurs. D'ailleurs, au temps final de l'étude, le groupe témoin, qui n'a bénéficié d'aucune séance de discussion, ni de «feedback», ni de régulations interactives, a nettement régressé en ce qui a trait au savoir-être (SE).

Globalement, pour le savoir-être (SE) nous avons constaté que grâce à la prise de conscience, par l'autoévaluation après l'expérimentation du dispositif mis en place pour la recherche, les représentations des formateurs ont évolué dans un sens tout à fait positif vers la réduction de la dissonance et la tendance à l'intégration des trois dimensions de la connaissance. Les formateurs des groupes expérimentaux (E1 et E2) ont ajusté leurs représentations en diminuant leur focalisation sur le savoir et le savoir-faire; ils sont plus empathiques et prennent davantage en considération les besoins, les attitudes, les sentiments du sujet en formation, tout ce qui donne un sens à l'apprentissage. Dans le sens d'une pédagogie ouverte, ils favorisent la régulation qui est l'objectif de l'évaluation formative. Cependant, nous avons considéré que la persistance de la tendance à privilégier le savoir-faire constituait **des points d'ancrage, des défenses spécifiques**, qui constituent des noyaux durs difficiles à éliminer sous peine de déstabiliser tout le système de valeurs de l'individu. Les réponses du groupe expérimental E1, comparées à celles du groupe E2 pour le savoir-être, étaient plus prononcées pour les catégories identiques. Nous avons attribué cette différence au fait que le groupe E1 ait bénéficié de séances de discussion supplémentaire (d'apprentissage).

Variables indépendantes

Concernant les variables indépendantes, les formateurs des deux groupes expérimentaux (E1 et E2) qui ont montré la plus forte tendance à

orienter leurs présentations dans le sens d'une intégration des trois dimensions de la connaissance enseignent les matières relationnelles. La plus forte résistance a été enregistrée chez ceux de formation traditionnelle, qui enseignent les autres matières: ils restent centrés sur le savoir; par ailleurs, ceux de 15 ans et plus d'ancienneté privilégient le savoir-faire. L'impact de la matière enseignée sur la flexibilité du formateur à changer ses représentations s'expliquerait par le fait que le formateur dont le rôle est d'enseigner les matières dites relationnelles, étant habitué à se remettre en question, à analyser ses comportements, serait plus porté à se questionner pour réduire sa dissonance et véhiculer des représentations en concordance avec son rôle. Pour rester consistant, ce formateur serait à même d'éviter les messages contraires à ses représentations existantes et ne sélectionnerait que ceux qui sont conformes aux siennes.

Au temps T3 : Pratiques évaluatives représentées par les attitudes (figure 3)

Au temps final (T3), nous avons remarqué que pour les trois situations, les répondants des deux groupes expérimentaux (E1 et E2) ont adopté des positions moins polarisées et que les réponses sont moins catégoriques. Les attitudes d'ouverture, de sécurité et d'empathie ont fortement progressé, comme on peut le visualiser dans la figure 3 présentant la progression des attitudes. La situation qui a enregistré le plus de résistance aux modifications d'attitudes a été celle qui remettait en cause l'évaluation faite par le formateur. Nous avons justifié ces résultats par le fait que le formateur se sentait touché dans sa fonction même, dans la raison d'être de son rôle, ce qui, d'après nous, rendait difficile l'émergence de ces attitudes. Il nous a semblé intéressant que pour le groupe expérimental E1, qui a bénéficié de séance supplémentaire de travail, les écarts sont moindres entre les trois domaines considérés. Pour le groupe témoin (T), les valeurs étaient restées inchangées pour les trois situations et certaines valeurs positives avaient même évolué dans un sens négatif. Là aussi, nous avons attribué cette régression au fait que les répondants de ce groupe n'avaient bénéficié ni d'interaction ni de rétroaction favorisant ces attitudes.

Globalement, les scores ont une étendue de -4 à +6 (ouverture: de -4 à + 6; sécurité: de -3 à + 6 et empathie: de -3 à + 5). Nous avons remarqué que les valeurs pour l'empathie n'étaient pas franchement significatives. L'empathie étant un mode de connaissance intuitive reposant sur la capacité de se mettre à la place de l'autre, le formateur qui manifeste la tendance à se valoriser seulement par son expertise, son savoir-faire et son bagage de connaissances notionnelles pourrait éprouver quelques difficultés à s'appro-prier cette attitude et à la démontrer face au sujet en formation.

Les variables indépendantes

Pour les trois groupes interpellés, les domaines du savoir et du savoir-faire ont la priorité. En revanche, après que le dispositif ait été expérimenté, on remarque une nette progression dans le sens souhaité. Les formateurs des deux groupes expérimentaux (E1 et E2) qui avaient modifié leurs attitudes dans un sens positif avaient moins de 15 ans d'ancienneté dans la fonction, se prévalaient d'une expérience institutionnelle avant la formation et enseignaient les matières relationnelles. Les formateurs les moins flexibles étaient ceux qui se réclamaient d'une formation initiale traditionnelle. Il nous a paru très intéressant de souligner que, même pour le groupe témoin qui a régressé, les formateurs enseignant les matières relationnelles ont montré une légère tendance à se maintenir et ont même fait un gain pour l'ouverture.

Au temps T3 : les aspirations des formateurs

Après expérimentation du dispositif, au chapitre des aspirations, nous rapportons deux discours des formateurs qui traduisent bien la tendance vers le changement.

- *Quand je me rappelle les choses que j'ai dites la première fois, je me trouve ridicule. Maintenant qu'on a pu discuter ensemble sur l'évaluation, sur le savoir, savoir-faire, savoir-être, ça va être différent, peut-être mieux.*
- *J'avais dit que je me sentais correcte dans mes affaires mais là, je pense que j'ai changé des choses après la discussion.*

L'analyse de la variance nous a permis de vérifier le changement entre le temps initial T1 et le temps final T3, dans les représentations qui traduisaient les trois dimensions de la connaissance chez les formateurs. Ces changements sont constatés dans les dimensions du savoir et du savoir-être (tableau 4). D'ailleurs avec la méthode des comparaisons multiples selon Tukey (non rapporté ici), nous avons localisé ces changements (significatifs entre les groupes E1 et T pour le savoir et entre les groupes E1 et T pour le savoir-être).

Tableau 4

**Analyse de la variance des changements
de représentations (entre T1 et T3)**

VARIABLE	SC	dl	F	p ≤
Changement au savoir	504,19	2	5,11	0,0118 *
Changement au savoir-faire	144,74	2	0,79	0,4613
Changement au savoir-être	1 926,97	2	5,41	0,0095 **

Il en va de même pour les attitudes. L'analyse de la variance permet de dire qu'entre T1 et T3, l'expérimentation du dispositif a révélé un changement dans les pratiques évaluatives des formateurs (le tableau 5), que nous avons aussi localisé par la méthode de Tukey; ce changement se manifeste par des différences significatives au seuil de $\alpha = 0,05$ pour l'attitude d'ouverture entre les groupes E2 et T et pour l'attitude d'empathie entre les groupes E1 et T.

Tableau 5

**Analyse de la variance des changements
relatifs aux pratiques évaluatives**

VARIABLE	E1	E2	T	K-W ^a	p ≤
	(n = 12)	(n = 10)	(n = 9)		
Changement d'ouverture	1,17 (2,55) ^b	2,70 (2,16)	0,33 (0,71)	7,79*	0,0204
Changement en sécurité	1,91 (3,18)	2,20 (1,48)	0,00 (0,87)	6,49*	0,0389
Changement en empathie	2,58 (2,43)	1,80 (1,40)	0,11 (1,36)	8,75*	0,0126

(a) K-W correspond à l'approximation par la statistique X^2 dans le cadre du test non paramétrique de Kruskal-Wallis.

(b) Écart-type entre parenthèses.

Nous avons attribué les réponses négatives ou régressives du groupe témoin T par l'absence de rétroaction pouvant jouer un rôle renforçateur.

Pour développer le savoir-être, il est important de favoriser l'exploitation de situations appropriées au développement des savoir-être désirés (De Ketele, 1986).

Les rapports entre les représentations des formateurs et leurs pratiques évaluatives

Compte tenu de notre objectif de départ et de nos hypothèses, nous avons voulu vérifier les rapports qui existaient entre les représentations des formateurs obtenues par les entrevues et les pratiques évaluatives traduites par des attitudes révélées lors du traitement des situations. Après expérimentation du dispositif mis en place pour l'étude, nous avons constaté une évolution aussi bien pour les représentations que pour les pratiques. Mais existe-t-il un rapport dans ces modifications? L'étude des corrélations indiquées au tableau 6 nous a permis de répondre à cette question.

Tableau 6

Corrélations entre les changements de représentations et les changements de pratiques évaluatives

GROUPE	Variable 1	Variable 2	r	p ≤
Expérimental E1	Changement «savoir-faire»	Changement «ouverture»	0,80	0,0017
	Changement «savoir-être»	Changement «sécurité»	0,62	0,0395
Expérimental E2	Changement «savoir»	Changement «ouverture»	0,73	0,0144
	Changement «savoir-faire»	Changement «empathie»	0,68	0,0286
Témoin	Changement «savoir»	Changement «ouverture»	0,76	0,0159
	Changement «savoir-être»	Changement «sécurité»	- 0,68	0,0412

Groupe E.- Lorsque se manifestent des changements dans le savoir-faire, il y a aussi évolution dans l'attitude d'ouverture chez les formateurs. De même, il semblerait que plus le formateur se sent en sécurité, plus il semble enclin à privilégier les catégories qui, dans notre étude, caractérisent le savoir-être, soit une meilleure acceptation du sujet en formation, une

capacité de se décentrer pour penser aux besoins, aux sentiments et aux attitudes du sujet en formation. Il est aussi capable de s'arrêter pour mieux explorer ses propres besoins, attitudes et sentiments, et il accorde une plus grande place à la régulation des apprentissages à partir des critères précédents

Groupe E2.- Là aussi, nous constatons que les représentations que nomment les dimensions de la connaissance évoluent en relation avec les pratiques évaluatives. Des corrélations significatives sont notées pour le savoir et l'attitude d'ouverture ainsi que pour le savoir-faire et l'attitude d'empathie.

Groupe T.- Les seuls changements positifs observés pour ce groupe, qui n'a pas bénéficié des séances de discussions, se situent chez le sous-groupe de formateurs qui enseignent les matières relationnelles. Ces changements se reflètent sur le plan des attitudes par des gains minimes. Ceci vient renforcer l'impact des matières relationnelles déjà signalées auparavant. Tous les autres changements observés sont d'ordre négatif, tant pour les représentations que pour les pratiques.

Bien que les changements observés ne nous permettent pas de nous prononcer sur leur concrétisation, nous pouvons cependant les considérer comme la manifestation de tendances à faire siens d'autres modes de fonctionnement. Puisque les pratiques évaluatives s'articulent en fonction des représentations qui les sous-tendent, ces nouveaux modes de fonctionnement, guidés par des représentations nouvelles plutôt axées sur une conception plus ouverte de la pédagogie où l'évaluation s'inscrit comme étant partie intégrante de la formation, nous semblent propices à l'atteinte d'une optimisation de la formation.

En résumé

La démarche a permis de confirmer nos hypothèses et de démontrer que, dans un premier temps :

- le formateur se laisse plutôt guider par les normes et les contraintes institutionnelles préétablies, qui privilégient le savoir et le savoir-faire de façon morcelée;
- le formateur éprouve quelques difficultés à prendre en compte les besoins réels, sentiments et attitudes de l'apprenant;

- les actions posées quotidiennement ne sont pas toujours porteuses de sens pour l'apprenant dans son apprentissage;
- le rôle du formateur est souvent vécu de façon rigide et peu sûre;
- la régulation ne se fait pas toujours de façon spontanée.

Après expérimentation du dispositif d'apprentissage où le formateur expérimente la prise de conscience par l'auto-évaluation et la confrontation à ses représentations décalées, nous constatons que :

- il est important d'amener l'apprenant à mobiliser ses ressources internes;
- l'apprentissage est nettement plus efficace lorsque l'apprenant peut vivre des situations significatives qui le portent à s'organiser, décider, anticiper en prenant en compte ses réussites et ses possibilités de progrès;
- l'apprentissage est efficace lorsque l'occasion est donnée à l'apprenant de dialoguer, de se remettre en question, d'expérimenter d'autres possibilités et de se corriger lui-même;
- la relation éducative et la régulation interactive sont d'autant plus riches lorsque le savoir-être est intégré aux autres dimensions de la connaissance;
- pour développer le savoir-être, il faut favoriser des situations permettant au sujet en formation d'expérimenter ce savoir-être;
- le formateur qui prend en compte le savoir-être témoigne d'attitudes plus ouvertes, plus sûres et plus empathiques;
- la formation traditionnelle, l'expérience antérieure, l'ancienneté dans la fonction, la nature de la matière enseignée peuvent constituer des blocages dans une démarche de prise en compte du savoir-être;
- le «feedback» dont bénéficie l'apprenant est un élément majeur dans l'apprentissage.

Conclusion

Cette étude nous a permis de constater une évolution des représentations des formateurs ainsi qu'une modification de leurs pratiques évaluatives par suite à l'expérimentation d'un dispositif d'apprentissage mis en place. La lecture des résultats a révélé la tendance des formateurs à intégrer les savoir-faire et les savoir-être dans la formation, au même titre que les savoir. Par contre, nous sommes loin d'avoir résolu la problématique; nos résultats, certes, ne nous permettent pas d'être catégoriques car l'évaluation est et demeure un fait humain, donc ne saurait être parfaite. De plus, le savoir-être, en tant que dimension relevant de l'affectivité, est parfois difficile à repérer d'une part, et, d'autre part, parce qu'il est une dimension qui fait référence à ce qu'il y a de plus profond, de plus intime chez l'individu, force nous est de reconnaître que la verbalisation peut ne pas être fidèle à le traduire de façon parfaite. Néanmoins, les tendances que nous avons notées constituent une note encourageante. L'évaluation formative, par les modalités qu'elle privilégie, est le lieu d'intégration de toutes les dimensions de la connaissance dans le quotidien de la relation éducative.

Prospectives

L'ensemble des conclusions dégagées de cette étude permet de penser qu'il est tout à fait possible et même indispensable de prendre en compte le savoir-être au même titre que le savoir et le savoir-faire. L'autoévaluation est elle-même un savoir-être dont il faut faciliter le développement chez l'apprenant, car il précède le savoir-devenir du sujet qui se construit. Le formateur peut vivre le changement à certaines conditions :

- prendre conscience de ses représentations propres pour pouvoir les dépasser;
- accepter de vivre la confrontation et utiliser les «feedback» de son groupe d'appartenance dans une démarche de changement;
- évaluer ses propres besoins, sentiments, attitudes et aussi ceux de l'apprenant;
- s'approprier les buts, les objectifs et les critères de la formation;

- favoriser l'appropriation des objectifs, des critères, des consignes de l'apprentissage et de l'évaluation par l'apprenant;
- favoriser une relation éducative de partenariat avec l'apprenant, lieu d'intégration des dimensions de la connaissance;
- mettre en place des situations où la créativité et l'innovation ont leur place;
- privilégier l'approche métacognitive pour comprendre les processus sous-jacents à l'apprentissage et pour faciliter l'autorégulation.

RÉFÉRENCES

- Abrecht, R. (1991). L'évaluation formative. Une analyse critique. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, S.A.
- Abric, J. C. (1976). Jeux, conflits et représentations sociales. Thèse de doctorat, Université d'Aix-en-Provence.
- Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, S.A.
- Ardoino, J. (1978). Éducation et politique. Propos sur l'éducation, contribution à l'éducation aux adultes. Paris: Gauthier-Villars.
- Bonboir, A. (1974). Une pédagogie pour demain. Paris: PUF.
- Bonniol, J. J. (1981). Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires. Thèse pour le doctorat d'État, Université Bordeaux II, Bordeaux, France.
- Cardinet, J. (1988). Pour apprécier le travail des élèves. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, S.A.
- Codol, J. P. (1972). Représentations et comportements. Thèse de doctorat, Université d'Aix-en-Provence.
- Deketele, J. M. (1985). L'évaluation du Savoir-Être. Bruxelles: Actes des 2^e rencontres internationales sur l'évaluation.
- Deketele, J. M. (1986). L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive. Bruxelles, Belgique: De Boeck-Wesmael, S.A.
- Doise W. & Mugny, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris: Interéditions.
- Dyer, H. (1980). Préface à l'article de Hein, G. In Paquette, C., Hein, G.E & Patton M.Q. Évaluation et pédagogie ouverte (p. 55). Victoriaville: Éditions N.P.H.

- Flament, J. (1972). Série de travaux sur les représentations sociales. Université d'Aix-en-Provence.
- Genthon, M. (1983). Évaluation formative et formation des élèves, effets de transfert des processus mis en oeuvre. Thèse de doctorat du 3^e cycle. Université d'Aix-en-Provence, UER de psychologie.
- Gilly, M. (1980). Maîtres-élèves, rôles institutionnels et représentations. Paris: PUF.
- Gilly, M. (1986). L'élève vu par le maître. In De Ketele, J.M. L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive. Bruxelles: De Boeck-Westmael, S.A.
- Halbawck, M. (1942). La typographie légendaire des évangiles en Terre Sainte. Paris: PUF.
- Jambe, R. & Masai-Perl (1975). L'éducation de l'affectivité. Paris: Les Éditions Fernand Nathan.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie. In Movcovisci, S. et al. Psychologie sociale. Paris: PUF.
- L'Écuyer, R. (1978). Le concept de soi. Paris: PUF.
- Lobrot, M. (1972). La pédagogie institutionnelle. Paris: Gauthier-Villars, 3^e édition.
- Morisette, D. (1985). Sessions de perfectionnement. Évaluation des apprentissages dans le domaine affectif. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Morisette, D. (1986). Du savoir au savoir être. Les zones grises du perfectionnement en évaluation. Mesure et évaluation en éducation, 10(4).
- Moscovisci, S. (1969). La psychologie, son image, son public. Paris: PUF.
- Perrenoud, P. (1986). L'évaluation codifiée et le jeu des règles. In De Ketele, J.M. L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive. Bruxelles: De Boeck-Westmael, S.A.
- Perret-Clermont, A. M. (1979). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne: Peter Lang.
- Piaget, J. (1988). Où va l'éducation? Paris: Gallimard.
- Rosnay de, J. (1975). Le microscope: vers une vision globale. Paris: Éditions du Seuil.
- Rogers, C. (1973). Psychothérapie et relations humaines. Louvain: Studia Psychologica.
- Scallon, G. (1986). L'évaluation des apprentissages: le discours et la pratique. Prospectives (22), 144-146.
- Scallon, G. (1988). L'évaluation formative des apprentissages: la réflexion. Québec: PUL.

ANNEXE 1

GUIDE D'ENTREVUE

1. Âge

- | | |
|----------|-----|
| a) 15-25 | [] |
| b) 25-35 | [] |
| c) 35-45 | [] |
| d) 45-55 | [] |

2. Matières enseignées

Avant **Actuellement**

- | | | |
|-----------------------------------|-------|-----|
| a) Soins de base | [] | [] |
| b) Pédiatrie | [] | [] |
| c) Gynéco/obstétrique/Pouponnière | [] | [] |
| d) Psychiatrie | [] | [] |
| e) Médecine-chirurgie | [] | [] |
| f) Autres | [] | [] |
| Précisez: | <hr/> | |

3. Formation initiale infirmière

- | | |
|--------------------------------------|-------|
| a) Gradué(e) Hospitalières | [] |
| b) Licence en sciences hospitalières | [] |
| c) Autre | [] |
| Précisez: | <hr/> |

Institution

- | | |
|-----------------------------|-------|
| a) École traditionnelle | [] |
| b) Université | [] |
| c) École annexée Université | [] |
| d) École de cadre | [] |
| e) Autres | [] |
| Précisez: | <hr/> |

4. Études en cours

Sciences infirmières

- a) Licence []
- b) Maîtrise []
- c) Doctorat []
- d) Certificats []

Autre(s) discipline(s) – (titre du cours)

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

5. Cours de perfectionnement

Sciences infirmières – (titre du cours)

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

Autres disciplines – (titre du cours)

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

6. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement: _____

7. Nombre d'années d'expérience institutionnelle:

8. Comment définissez-vous la formation?

9. Comment définissez-vous le rôle de formateur?

10. Quels sont d'après vous les buts de la formation?

11. Quelles ont vos attentes face au sujet en formation?

12. Comment percevez-vous le sujet en formation?

13. Que trouvez-vous le plus difficile dans votre fonction de formateur?

14. Quelles sont les stratégies que vous utilisez dans vos pratiques quotidiennes?

15. Quelles sont vos aspirations?

ANNEXE 2

DESCRIPTION DES CAS

CAS I

«Voilà, j'adore le contact avec les gens. Je suis curieuse, j'aime tout savoir. J'accepte mal que l'on me contredise, j'aime donner mon avis sur tout. Je n'aime pas me sentir suivie, je perds tous mes moyens quand je sens que quelqu'un me regarde ou me surveille quand je fais quelque chose. J'estime que je suis capable de faire mon travail. Je suis assez intelligente, je n'ai qu'à voir faire quelque chose pour que je sois capable de le refaire. Tous ceux qui me connaissent me félicitent pour cette qualité.»

C'est ainsi que se présente Johanne lors de l'entrevue de sélection.

CAS II

À la suite de son évaluation de fin de session, cette étudiante apprend son échec. Elle entreprend des démarches à ce sujet auprès du directeur pédagogique.

Lorsque rencontrée par les membres du département qui forment le comité de révision de notes, elle affirme avoir rencontré les critères de réussite. Bien sûr, elle admet avoir fait quelques oublis au début du stage, situation qui par la suite a été corrigée, dit-elle. D'après elle, ses soins sont dispensés de façon plus satisfaisante que la normale. Ses notes d'examens partiels objectifs, et sa note finale ainsi que ses travaux lui assurent un total de 88 %.

Les deux raisons invoquées par l'étudiante sont :

- a) incompréhension de son échec;
- b) mise en cause de votre enseignement.

Les instances administratives concernées vous demandent votre version de la situation.

CAS III

C'est l'étudiante qui arrive presque toujours en retard au cours. Parfois même, elle s'absente sans prévenir, trouve de bonnes raisons pour essayer de ne pas écrire certains examens à la date fixée, dit toujours qu'elle n'est pas capable de réussir car elle n'a pas suffisamment étudié la matière. Cependant les résultats prouvent toujours le contraire.

Dans l'unité de soins, cette étudiante est très à l'aise, fait preuve de responsabilité. Une enquête auprès des clients ramène de très bons résultats.

SUJETS AYANT FAIT L'OBJET DE DISCUSSION LORS DES RENCONTRES DE GROUPE

- Sujet 1 - La relation éducative**
- Sujet 2 - Les trois dimensions de la connaissance :
Savoir, savoir faire, savoir être**
- Sujet 3 - L'évaluation**