

Défis de l'évaluation de l'apprentissage dans la pratique *accompagnateur-accompagné*: cas de l'éducation interculturelle bilingue au Chili

Katerin Elizabeth Arias-Ortega y Carlo Prévil

Résumé

Le programme d'éducation interculturelle bilingue (EIB), au Chili, est assuré par une dyade pédagogique formée d'un enseignant principal et d'un éducateur traditionnel (Sage). Cette recherche met en évidence les défis de l'éducation informelle dans la pratique accompagnateur-accompagné de cette dyade. À la suite d'une exploration fondée sur la théorie sociale cognitive, cet article explore les enjeux conceptuels et méthodologiques de la formation découlant des interrelations entre ces agents éducatifs. L'articulation des aspects de l'environnement d'apprentissage, des pratiques et procédés de transmission de savoir ainsi que des rôles et fonctions des agents éducatifs ont amené à conceptualiser un outil-questionnaire (QEIB) à même d'aider à évaluer l'état de la formation émergeant de ce contexte de relation d'accompagnement. Cet outil peut aider à définir et caractériser les conceptions (accompagnateur et accompagné), les dimensions (formes de relations, coopération et leadership) et les contextes (professionnel, interpersonnel, didactique et socio-culturel) de cette formation. En perspective, il est proposé de considérer cet outil (QEIB) comme un modèle d'évaluation de l'apprentissage dans l'éducation informelle ayant cours dans le cadre du programme de l'EIB.

Mots-clés:

enseignement en temps partagé; relation d'accompagnement; éducation informelle; apprentissage social; développement professionnel.

Challenges of evaluating learning in coach-accompanied practice: The case of bilingual intercultural education in Chile

Abstract: The Bilingual Intercultural Education (EIB) program in Chile is delivered by an educational dyad consisting of a head teacher and a traditional educator (*Sage*). This research highlights the challenges of informal education in the coach-accompanied practice of this dyad. Following an exploration based on social cognitive theory, this article explores the conceptual and methodological issues of training arising from the interrelationships between these educational agents. The articulation of aspects of the learning environment, practices, and procedures as well as the roles and functions of educational agents led to the conceptualization of a questionnaire tool (QEIB) capable of helping to assess the state of training, emerging from this context of a supportive relationship. This tool can help to define and characterize the conceptions (accompanist and accompanied), the dimensions (forms of relations, cooperation, and leadership) and the contexts (professional, interpersonal, didactic, and socio-cultural) of this training. In perspective, it is proposed to consider this tool (QEIB) as a model for assessing learning in informal education taking place in the IBE curriculum.

Keywords: time-sharing teaching; coach relationship; informal education; social learning; professional development.

Desafios da avaliação da aprendizagem na prática acompanhante-acompanhado: o caso da educação intercultural bilingüe no Chile (português)

Resumo: O programa de Educação Intercultural Bilingüe (IBE) no Chile é oferecido por uma equipe pedagógica composta por um professor titular e um educador tradicional (ancião). Esta pesquisa evidencia os desafios da educação informal na prática acompanhante-acompanhado dessa diáde. Seguindo uma exploração a partir da teoria social cognitiva, este artigo explora as questões conceituais e metodológicas da formação decorrentes das inter-relações entre esses agentes educacionais. A articulação dos aspectos do ambiente de aprendizagem, das práticas e dos procedimentos, bem como dos papéis e funções dos agentes educacionais, levou à elaboração de um questionário (QEIB) capaz de auxiliar na avaliação do estado da formação que emerge desse contexto de acompanhamento. Esta ferramenta pode assim ajudar a definir e caracterizar as concepções (acompanhantes e acompanhados), as dimensões (formas de relacionamento, cooperação e liderança) e os contextos (profissional, interpessoal, didático e sociocultural) desta formação. Em suma, propõe-se considerar esta ferramenta (QEIB) como um modelo de avaliação da aprendizagem na educação informal que ocorre no âmbito do currículo IBE.

Palavras-chave: ensino compartilhado, relação acompanhante-acompanhado, educação informal, aprendizagem social, desenvolvimento profissional.

Desafíos de la evaluación del aprendizaje en la práctica del acompañador-acompañado: el caso de educación intercultural bilingüe en Chile

Resumen: El programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile es impartido por una diáda pedagógica conformada por un docente principal y un educador tradicional (Sabio indígena). Esta investigación destaca los desafíos de la educación informal en la práctica acompañador-acompañado en esta diáda. Siguiendo una exploración basada en la teoría cognitiva social, este artículo explora las cuestiones conceptuales y metodológicas de la formación que surgen de las interrelaciones entre estos agentes educativos. La articulación de los aspectos del ambiente de aprendizaje, las prácticas y procesos de transmisión de conocimientos así como los roles y funciones de los agentes educativos llevó a la conceptualización de una herramienta-cuestionario (QEIB) capaz de ayudar a evaluar el estado de formación emergentes de este contexto de relación de acompañamiento. Esta herramienta puede ayudar a definir y caracterizar las concepciones (acompañamiento y acompañado), las dimensiones (formas de relación, cooperación y liderazgo) y los contextos (profesional, interpersonal, didáctico y sociocultural) de esta formación. En perspectiva, se propone considerar esta herramienta (QEIB) como un modelo para la evaluación del aprendizaje en la educación informal que se lleva a cabo en el marco del programa EIB.

Palabras clave: enseñanza del tiempo compartido; relación de apoyo; educación informal; aprendizaje social; desarrollo profesional.

Introduction

Le programme d'éducation interculturelle bilingue (EIB), au Chili, est assuré par une dyade pédagogique formée d'un enseignant principal et d'un éducateur traditionnel (*Sage*) (Ministerio de Educación de Chile, [MINEDUC], 2018). La dyade pédagogique partage un espace et un temps communs dans la salle de classe pour enseigner la langue et la culture autochtones régionales. Les fonctions et les rôles des agents éducatifs sont définis selon les directives du ministère de l'Éducation.

L'enseignant-principal est chargé de travailler comme *accompagnateur* de l'éducateur traditionnel pour définir les objectifs dans l'apprentissage de la langue et la culture autochtones (MINEDUC, 2018). Il doit encadrer et soutenir les pratiques de l'éducateur traditionnel dans les aspects pédagogiques et didactiques des activités en classe. L'éducateur traditionnel est défini comme un enseignant médiateur ou *kimche*. Il est reconnu par l'école et la communauté, comme possédant les savoirs de la culture et de la langue autochtones à transmettre aux nouvelles générations (MINEDUC, 2018). Il doit travailler en partenariat avec l'enseignant principal pour transmettre ces savoirs aux élèves.

À travers l'enseignement de la langue autochtone, l'éducateur traditionnel doit diffuser des connaissances liées à l'histoire de sa communauté, les pratiques socio-culturelles, la spiritualité et la cosmovision (Arias-Ortega, 2021). Grâce au travail en collaboration, on s'attend à ce que l'enseignant principal acquiert, avec le temps, des connaissances de la langue et de la culture autochtones (comme *accompagné* à son tour) grâce aux apports de l'éducateur traditionnel (*accompagnateur* pour ces aspects). Finalement, l'engagement mutuel devra rendre le temps partagé profitable à la formation et au développement professionnel des deux agents éducatifs à travers les formes de relation, la coopération et le leadership, en plus d'une meilleure formation des élèves (MINEDUC, 2018). Cette dimension implicite d'éducation informelle n'a jamais été caractérisée dans le programme de l'EIB qui se dédie essentiellement à l'apprentissage des élèves sans prendre en compte la dynamique des interrelations et l'apprentissage social découlant de la situation de travail des agents éducatifs (Arias-Ortega, 2021). Le temps partagé pendant la coprésence de l'enseignant principal et de l'éducateur traditionnel devant les élèves dans la classe et dans l'environnement de travail, ainsi que la double posture *accompagnateur-accompagné* au sein de la dyade, génère des interrelations établissant un nouvel espace d'éducation et de formation.

Dans cette publication, l'objectif principal est de définir et de conceptualiser comment les interrelations découlant de cette pratique *accompagnateur-accompagné* et les apprentissages sociaux émergeant peuvent renforcer la formation, l'expertise intuitive et le développement professionnel des agents éducatifs au sein de la dyade pédagogique.

1. Enjeux de formation et de développement professionnel dans les interactions au sein de la dyade

L'intérêt manifesté à l'évaluation de l'éducation informelle et du développement professionnel liés au travail, est relativement récent (Kankaraš, 2021) même si l'intérêt ne cesse d'augmenter. Dans la pratique de l'éducation interculturelle, ces nouvelles formes de relations découlant du temps partagé introduisent un contexte de formation qui a été jusqu'ici très peu étudié (Arias-Ortega, 2021). Ces formes de relation et de coopération peuvent "...provoquer un changement dans les attitudes et les comportements des individus..." (Hadamache, 1993, p. 9) à la condition qu'il y ait eu apprentissage, c'est-à-dire qu'il y ait eu une réelle acquisition de connaissances, de compétences et d'aptitudes nouvelles. Ce contexte d'apprentissage, même s'il est réel, demeure toutefois difficile à caractériser en raison de sa complexité (Billet, 2009). De plus, les savoirs acquis et les compétences développées demeurent difficiles à évaluer pour mesurer les apprentissages réalisés par les agents éducatifs (Gasse, 2007).

Au sein de la dyade pédagogique pour l'implémentation du programme de l'EIB, les interactions semblent s'établir dans une triple asymétrie: a) des cultures pédagogiques (école occidentale et pédagogie autochtone); b) des connaissances de référence (connaissance du curriculum officiel et connaissance de la culture autochtone); et c) des modalités de transmission des savoirs aux apprenants (triangle didactique et approche expérientielle) (Arias-Ortega, 2019). Cette triple asymétrie peut amener des difficultés et mêmes des obstacles à la dynamique *accompagnateur-accompagné*, ainsi qu'à l'apprentissage scolaire des élèves. Toutefois, en dépassant ces obstacles, les agents éducatifs seront en mesure de se former en se transmettant, l'un à l'autre, des savoirs et en développant mutuellement des valeurs et des compétences, transformant ainsi leurs multiples interactions en une véritable relation éducative (Arias-Ortega, 2019).

En contexte de temps partagé, la présence conjointe de l'enseignant principal et de l'éducateur traditionnel face aux élèves permet de développer des relations: a) entre l'enseignant principal et l'élève; b) entre l'éducateur traditionnel et l'élève; c) entre la dyade en temps partagé et l'élève; et finalement, d) au sein de la dyade, entre l'enseignant principal et l'éducateur traditionnel, à travers les relations *accompagnateur-accompagné*. Si les trois premières formes d'interactions s'apparentent au modèle canonique de la relation éducative propre à l'éducation formelle, la dernière manifestation serait d'une nature différente en raison des effets de l'environnement social ou du milieu sur les agents éducatifs.

La relation *accompagnateur-accompagné* émergeant au sein de la dyade découle des interactions entre deux adultes dont les rôles et les fonctions sont précisés par rapport aux élèves. De plus, le système éducatif semble avoir des «attentes» en termes

d'apprentissage de manière purement informelle de cette relation éducative et non selon des objectifs caractérisés par l'acquisition «évidente» de connaissances ou bien, une intention claire de développement de compétences (Tremblay-Gagnon et al., 2022). L'engagement demeure le principal moteur pour l'acquisition des connaissances et des compétences. L'éducation informelle au sein de la dyade pédagogique semble s'appuyer sur une articulation implicite entre des interrelations d'accompagnement professionnelle, interpersonnelle, didactique et socioculturelle.

2. Relation d'accompagnement et de formation au sein de la dyade pédagogique

Les processus d'apprentissage à travers la relation *accompagnateur-accompagné* méritent d'être précisés pour mieux évaluer le potentiel de leur contribution à la formation et au développement professionnel des agents éducatifs. Les prochaines sections aideront à définir et caractériser l'accompagnement comme appui pédagogique ainsi que les postures efficaces dans une relation d'accompagnement. Finalement, la complexité de la pratique d'accompagnement sera rapprochée du cadre du modèle SOMA (Legendre, 2005) pour mieux conceptualiser par la suite les dimensions et les axes de cette relation éducative au sein de la dyade.

2.1. L'accompagnement comme appui pédagogique

Arpin et Capra (2007) définissent l'accompagnement comme un appui pédagogique pour le développement professionnel continu des agents éducatifs impliqués dans un processus en temps partagé. L'apprentissage se manifeste à travers l'ingénierie par l'accompagné d'un processus réflexif et métacognitif qui favorise la rénovation de ses pratiques pédagogiques (logique d'action) et le réinvestissement de l'apprentissage réalisé (logique de traduction culturelle) grâce à l'accompagnement (logique de l'intégration/assimilation) (Billet, 2009). Le fonctionnement proposé dans la pratique de l'EIB suppose que l'enseignement se réalise de manière conjointe avec un niveau de préparation élevé. Les deux agents éducatifs partagent l'espace et les canaux de communication aux élèves, pourtant ils n'ont pas les mêmes niveaux de responsabilité. En ce sens, Arpin et Capra (2007) signalent que l'accompagnement, comme défi émergeant des réalités éducatives contemporaines, nécessite des compétences professionnelles nouvelles pour des fonctions exécutives, comme: a) le développement de processus de formation en apprentissage en continu; b) la conceptualisation de situation d'accompagnement comme un processus de formation à l'apprentissage; c) la réalisation de plan d'interventions avec l'accompagné; d) le travail en coopération avec d'autres agents éducatifs, avec le sentiment de partager ses propres pratiques; et e) les capacités de réaliser des analyses réflexives de ses propres pratiques et de ses compétences comme accompagnateur.

2.2. Postures efficaces dans l'accompagnement

Dans le cadre de l'approche d'accompagnement, Archambault et Chouinard (2016) insistent sur l'importance de pouvoir établir avec «l'autre» un climat de confiance et de collaboration pouvant aller jusqu'à la coopération. Dans la collaboration, on dissocie la vie personnelle de la vie professionnelle et on reconnaît l'autre, de bonne foi, comme collègue. Dans la coopération, on reconnaît les domaines où l'autre peut être plus efficace que nous; on acquiert progressivement la capacité de pouvoir profiter de son aide en toute circonstance, de dégager du temps pour le travail en commun, d'établir des règles de fonctionnement précisant les rôles et les fonctions de chacun, et également de conserver la mémoire du travail en commun (Arpin & Capra, 2007). Bandura (2003) dans les perspectives de l'apprentissage social souligne la place à accorder à la capacité de communication interpersonnelle pour créer un climat propice à la co-construction de compétences. L'activation des expériences antérieures en présence de l'autre suscite des conflits cognitifs pour construire dans l'action, mettre en évidence les conceptions erronées; et profiter de la prise de conscience découlant de chacune de ces constructions (Vygotsky & Piaget, 1997). Dans cette même perspective, Vivegnis (2018) a développé un cadre d'interprétation des modalités de relation *accompagnateur-accompagné* en statuant selon quatre postures fondamentales que sont: a) la posture dans l'appui, selon une dimension affective; b) la posture pour faciliter l'acte d'enseignement, selon des dimensions pédagogiques et didactiques; c) la posture de passeur culturel qui réfère à l'aide pour comprendre les fondements du système éducatif; d) la posture critique qui réfère à une prise de distance de la culture et des savoirs à faire apprendre.

2.3. Approche pédagogique dans l'accompagnement

La formalisation des façons de réaliser l'accompagnement, prenant en compte les modalités de relation et des postures efficaces, met en lumière la nécessité d'une approche pédagogique. L'approche pédagogique fait référence à la manière de transmettre des savoirs à l'autre, par l'accompagnement, en fonction de stratégies et de méthodes particulières lui permettant d'acquérir ces nouvelles connaissances et compétences (Sénéchal, 2021).

L'accompagnement entre un enseignant principal et un éducateur traditionnel, se conçoit à travers des actions éducatives qui doivent développer des «situations ou des contextes d'apprentissage» qui peuvent s'interpréter selon des approches méthodologique, interpersonnelle et réflexive (Kankaraš, 2021). L'approche méthodologique expose la capacité de l'accompagné à utiliser les savoirs venant de l'accompagnateur, par la collaboration, pour résoudre des problèmes pratiques de l'enseignement dans la salle de classe. L'approche interpersonnelle implique de créer un lien affectif entre l'accompagnateur et l'accompagné, lors des «situations d'apprentissage», caractérisé

par une attitude de confiance, de respect et de sécurité (Gasse, 2007). Finalement l'approche réflexive met en contexte la métacognition et l'esprit critique pour le renforcement de la professionnalisation (Kankaraš, 2021). Ainsi, grâce à l'accompagnement, l'apprenant informel peut se rendre disponible pour acquérir des savoirs de l'accompagnateur et chercher à émuler son comportement, ses habiletés et ses attitudes (Gasse, 2007). Cette approche pédagogique à travers l'accompagnement s'inscrit dans le cadre des modèles transformationnels plaçant l'apprenant au centre de l'entreprise éducative (Sénéchal, 2021) et insistant davantage sur les interactions avec le milieu ou l'environnement d'apprentissage, à l'instar du modèle transformationnel *Sujet, Objet, Milieu et Agent* (SOMA).

2.4. Modèle transformationnel SOMA pour contextualiser les interrelations de la dyade

Le modèle transformationnel SOMA (*Sujet, Objet, Milieu et Agent*) proposé par Legendre (2005) offre un cadre très adapté pour contextualiser les interrelations au cours des situations pédagogiques découlant du fonctionnement de la dyade pédagogique. Le modèle SOMA se compose de quatre facteurs: 1) Le sujet (S), fait référence à l'accompagné exposé à un processus d'enseignement informel; 2) l'objet (O) se réfère à l'objet de savoir, les connaissances, les habiletés, les valeurs et les compétences exprimées par l'accompagnateur et susceptibles d'être assimilées par l'accompagné; 3) le milieu (M) c'est l'ensemble de l'environnement éducatif dans lequel évolue la dyade. Il s'agit des interactions, les espaces communs, la communauté d'apprentissage de l'école, la technologie, les documents utilisés, les artefacts socioculturels et à la limite le territoire où se trouve installée l'école; 4) l'agent (A), désigne l'accompagnateur chargé de «réaliser» les situations d'apprentissage pour et avec l'accompagné. L'accompagnateur doit faire preuve de leadership et objectiver ses pratiques. Il doit considérer les moyens et les ressources didactiques à mettre en œuvre pour optimiser la relation d'accompagnement. En cas de réussite, l'accompagné verra accroître son sentiment de réussite personnelle grâce à une perception claire de son processus d'apprentissage (Bandura, 2003; Roy & Denommé, 2009).

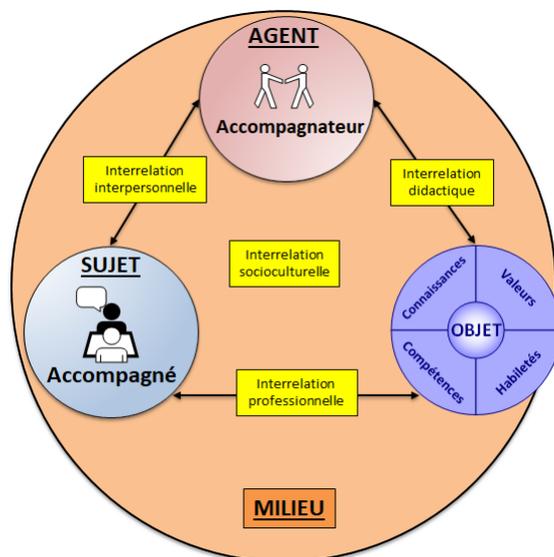
Quatre types particuliers d'interrelations méritent d'être soulignés avec le modèle SOMA que sont: a) l'interrelation entre l'accompagnateur et l'objet du savoir rendant compte du contexte didactique; b) l'interrelation entre l'accompagné et l'objet de savoir exprimant un contexte professionnel; c) l'interrelation entre l'accompagnateur et l'accompagné caractérisant un contexte interpersonnel; d) l'interrelation entre le milieu, l'agent, le sujet et l'objet de savoir traduisant un contexte socioculturel (Fig. 1). Dans ce modèle transformationnel les agents éducatifs sont membres de la communauté sociale et éducative et s'investissent en vue de leur développement cognitif, affectif et social (Garvin et al., 2008) et un sentiment de réussite personnelle (Bandura, 1995).

L'apprentissage au sein de la dyade ne se limite pas à la transmission-acquisition de savoir (logique de l'intégration/assimilation). Il se poursuit en vue de la transformation en profondeur des agents (logique d'action) et au profit de leur développement professionnel (logique de traduction culturelle par rapport à l'action) (Daoudi, 2022).

Dans le temps partagé, les quatre facteurs (*sujet, objet, milieu et agent*) sont tissés dans un réseau complexe d'interrelations qui affectent le développement du processus de formation. Le *milieu* permet la mise en évidence de tout ce qui ressort des interrelations. Ces phénomènes surviennent dans la dyade, stimulent et conditionnent constamment l'accompagné et l'accompagnateur. Ce milieu (M) aide à optimiser les apprentissages. Ces formes d'interrelations entretiennent l'ouverture et la diffusion des nouvelles idées, la sécurité psychologique, l'appréciation des différences, le temps de réflexion et la rétroaction (Garvin et al., 2008). Ce milieu est ainsi un espace propice à des expériences proposées par chaque accompagnateur et chaque accompagné est appelé à considérer, à intégrer voire à émuler de telles expériences (Bandura, 2003). L'accompagné est appelé à faire évoluer son rapport à la communauté et aux élèves dans la classe par l'acquisition de connaissances, de savoir-agir et de savoir-faire, en plus d'évoluer soi-même. L'accompagnateur guide l'accompagné en créant à chaque fois des situations d'apprentissages productives. Cet environnement est généralement constitué d'un très grand nombre d'éléments en interrelations comme illustré dans la Figure 1.

En éducation informelle, l'*objet* de savoir évolue d'un concept abstrait vers celui d'informations perceptibles et par conséquent susceptibles d'avoir du sens pour l'apprenant au cours du temps partagé. C'est le cadre de l'ensemble de ces interrelations qui stimule les sens des accompagnés en temps partagé et leur fournit l'information. Ainsi, tout environnement quel qu'il soit recèle d'un certain nombre de contextes, proposant ainsi une information contextualisée (Legendre, 2005; Roy & Denommé, 2009). Même si la transformation (développement professionnel) est personnelle, accompagnateur et accompagné se forment mutuellement et chacun apprend grâce à l'autre. L'apprentissage et la mise en pratique des compétences de l'autre est un processus de transformation dans lequel s'engage chaque partenaire de la dyade tour à tour comme *acteur* et comme *sujet*. C'est grâce à ce milieu que l'accompagnateur parviendra à transposer l'objet d'apprentissage en un ensemble d'éléments didactiques intégrés à l'environnement immédiat de l'accompagné et qu'ils deviendront perceptibles par ce dernier.

Figure 1
Modèle transformationnel de situation d'apprentissage SOMA



Adapté de Legendre, 1987 et Roy & Denommé, 2009.

Il s'agit à présent de conceptualiser l'articulation des dimensions, des axes et des contextes de l'apprentissage social au sein de la dyade pédagogique en vue de son évaluation.

3. Conceptualisation de l'outil-questionnaire pour l'évaluation de l'apprentissage au sein de la dyade

L'apprentissage découlant de l'éducation informelle est reconnu comme étant difficile à évaluer (Skule, 2004). Cet apprentissage met en scène les interactions entre deux adultes dont les rôles et les fonctions sont précisés principalement par rapport aux élèves et insuffisamment en regard des impacts de leur relation d'accompagnement. Toutefois le système éducatif semble avoir des «attentes» en termes d'apprentissage de ces agents, même si les objectifs de ces attentes ne sont définis ni en termes de savoirs à acquérir, ni en termes de compétences à développer (Billett, 2009). Quelques approches d'évaluation des apprentissages informels ont émergé des milieux de la psychologie du travail avant d'avoir été adaptées en éducation (López & Laveault, 2008). Dans cette section, les mécanismes propices à une évaluation des acquis des agents éducatifs de l'EIB seront caractérisés en s'appuyant

sur leur perception: de la formation en cours, des contributions respectives de leurs pratiques conjointes, ainsi que de leurs conceptions de l'efficacité acquise grâce au temps partagé au sein de la dyade.

3.1. La perception comme marqueur de l'émergence de l'apprentissage

La caractérisation et la documentation des formes d'apprentissages résultant de la relation d'accompagnement au sein de la dyade pédagogique étant établies, il s'agit à présent d'évaluer la pertinence de la perception comme marqueur de tels apprentissages. En réalisant une abstraction du monde extérieur ou des faits périphériques, les agents éducatifs objectivent pour eux-mêmes (*self-consciousness*) et expliquent la relation particulière qu'ils établissent entre eux pendant l'enseignement (Bandura, 2003, p. 21). Cette conception nous rapproche de la théorie sociale cognitive évoquant: "que la pensée est une force active qui construit la réalité de chacun d'entre-nous, sélectionnant l'information, et choisissant des comportements sur la base des attentes et des valeurs". La perception se conçoit ainsi comme un processus d'identification des informations pertinentes permettant à l'agent éducatif de générer un état de clarté et de conscience qui lui permet de sélectionner ces informations et d'agir dans la plus grande concordance avec son accompagnateur puisque «par le biais du feed-back et de la réciprocité, la réalité d'un individu se forme grâce à l'interaction de l'environnement et de la cognition" (Bandura, 2003, p. 21). Zimmerman (1995) justifie d'explorer cette perception qui va par la suite engendrer un sentiment de compétence (*self-efficacy*). Ce sentiment de compétence devient alors essentiel pour engager les déterminants de l'apprentissage que sont: a) la motivation et l'engagement cognitif dans une relation d'enseignement ou de résolution de problèmes; b) l'effort et la persévérance face aux difficultés; c) les réactions émotives et affectives; et d) les résultats normatifs, analytiques et culturels des apprentissages (López & Laveault, 2008). Ainsi, la théorie sociale cognitive amène à concevoir cette perception comme le principe fondamental de l'apprentissage social tel que réalisé dans le temps partagé.

3.2. L'auto-évaluation comme modalité de mesure de l'apprentissage social

Werquin (2010) propose une approche globale en quatre phases pour la mise sur pied d'un système de caractérisation en vue de l'évaluation et la reconnaissance des acquis de l'éducation informelle que sont: a) la définition et la documentation des processus de construction de ces acquis; b) l'auto-évaluation; c) l'évaluation externe, selon un cadre normatif; d) la certification qui permet d'attester la reconnaissance sociale et d'encadrer la valorisation et les bénéfices pouvant en découler. Colley et al., (2003), ont insisté davantage sur l'aspect 'processus' plutôt que l'aspect 'produit' de l'apprentissage informel. Cela se justifie en raison du fait que les apprenants peuvent avoir énormément de difficulté à articuler comme produit ou résultat, les connaissances

complexes qu'ils ont acquises par le biais des interrelations de l'apprentissage informel. Safourcade & Alava (2009) retient plutôt le «niveau de conscience» qu'ont les gens de leur propre apprentissage. Il est ainsi prescrit la reconnaissance de l'apprentissage informel à travers un processus d'« auto-évaluation et de reconnaissance des acquis» par le biais de dispositifs mettant en évidence les capacités acquises.

L'auto-évaluation dans le champ de la pédagogie, amène un espace de rencontre entre l'accompagnateur, l'accompagné et le savoir. Gruber et Vieille-Grosjean (2019) rappellent que la perception de l'autoévaluation par les acteurs s'inscrit également dans un processus fonctionnel d'auto-construction des connaissances et du savoir. Les cadres théoriques de l'apprentissage social peuvent aider à concevoir cette autoévaluation comme une forme de participation à la communauté d'apprentissage pour mieux évaluer le sentiment de compétence (*self-efficiency*).

L'autoévaluation constitue un instrument efficace pour attester de la pertinence de cette formation en cours grâce à la relation d'accompagnement au sein la dyade pédagogique. Le niveau de conscience de cette perception fournit aux agents éducatifs des pistes d'action pour transformer leurs pratiques éducatives en reconnaissant les opportunités et les menaces qui la sous-tendent. Par l'autoévaluation de leurs propres perceptions, les agents éducatifs auront la capacité d'instaurer une analyse réflexive, en vue d'objectiver leur relation éducative dans l'accompagnement et y améliorer les mécanismes de transmission des savoirs ainsi que le processus de développement de compétences.

Les mécanismes d'évaluation des apprentissages des agents éducatifs de l'EIB ont été ainsi posés à travers la perception des contributions de leurs pratiques conjointes. La conceptualisation de leur sentiment d'efficacité au sein de la dyade aidera à modéliser les dimensions et les contextes correspondant à cette modalité d'éducation (informelle) établie au sein de la dyade pédagogique. Dans la prochaine section nous présentons les grands axes d'un outil-questionnaire propice à l'évaluation de la formation et des apprentissages émergeant de la relation d'accompagnement.

3.3. Prototypage d'un Questionnaire comme outil de mesure de la perception de l'éducation informelle

La *Learning Organization Survey* (LOS) (Garvin et al, 2008) propose un cadre opérationnel adéquat pour l'évaluation de l'apprentissage au sein des organisations apprenantes et semble rejoindre certaines des préoccupations soulevées dans l'éducation informelle. Ce cadre opérationnel constituera un premier pivot pour articuler les axes fondamentaux de notre démarche que sont : un environnement d'apprentissage encourageant; des pratiques et procédés d'apprentissage concrets; et un leadership qui renforce l'apprentissage. Ces axes peuvent être rapprochés des caractéristiques pour l'évaluation du processus d'autoévaluation de l'apprentissage en cours que sont: un

environnement réactif, un engagement productif et un sentiment de réussite personnelle (Bandura, 2003). Trois éléments peuvent être retenus comme les fondements de l'outil-questionnaire (QEIB), ce sont: la perception, l'auto-évaluation et le sentiment de réussite personnelle.

À partir de là, il est permis d'esquisser le prototype QEIB permettant de décrire et d'analyser les modalités *accompagnateur-accompagné* pour comprendre les enjeux de l'acquisition de connaissances, de l'émergence de compétences et du développement professionnel dans la mise en œuvre du programme de l'EIB. Dans les prochains paragraphes, il est présenté tour à tour : les sous-dimensions, les contextes et les éléments transversaux de l'outil-questionnaire QEIB.

3.3.1. Les sous-dimensions de l'outil QEIB

Dans QEIB, nous avons identifié trois sous-dimensions conciliant les piliers de la LOS (Garvin et al, 2008) avec des rôles possibles de l'environnement social dans l'émergence du sentiment de compétence (Bandura, 2003; Colley & Coll, 2003), ce sont:

- a) Les **formes de relations** dans l'environnement d'apprentissage ou l'environnement réactif. Cette sous-dimension met en scène les contextes relationnels et les interrelations pour la transmission des objets de savoir. Elle peut être appréhendée à travers cinq indicateurs que sont: la diffusion de nouvelles idées, la sécurité psychologique, l'appréciation des différences, le temps de réflexion et de rétroaction, et l'ouverture aux nouvelles idées.
- b) La **coopération** dans les pratiques et procédés et l'engagement productif. Cette seconde sous-dimension fait le tour des engagements en collaboration et coopération au sein de la dyade. Ces contextes de coopération peuvent s'illustrer à travers cinq indicateurs que sont: la collecte de l'information, le transfert de l'information, l'analyse, le training et l'expérimentation des connaissances.
- c) Le **Leadership** pour la formation, le développement professionnel et le sentiment de réussite personnelle. Cette troisième sous-dimension met en lumière l'auto-reconnaissance des agents éducatifs de leurs rôles essentiels dans la dyade. Cette sous-dimension peut s'exprimer à l'aide de trois indicateurs que sont: le rôle essentiel pour la formation de l'autre, la transmission de savoirs de l'un à l'autre et, l'apprentissage et la mise en pratique des compétences de l'autre.

3.3.2. Les contextes d'évaluation de l'apprentissage

Les contextes d'évaluation déclinent la ventilation des différentes interrelations découlant de la grille des interactions entre le sujet, l'objet, le milieu et les agents (SOMA) dans la dyade pédagogique. De nature transversale, ces contextes peuvent être regroupés en quatre modules d'éducation informelle, que sont: 1) Le contexte socioculturel intégrant deux indicateurs transversaux portant sur la communication non-verbale et l'organisation des activités culturelles; 2) Le contexte professionnel avec

deux indicateurs transversaux que sont la transmission de savoirs et le développement de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE); 3) Le contexte didactique regroupe deux indicateurs transversaux que sont le partage de l'espace de performance et le travail en équipe; et 4) Le contexte interpersonnel inclut deux indicateurs transversaux correspondant à l'intensité de la collaboration et l'analyse réflexive.

Il convient de noter que les indicateurs transversaux n'ont pas été inscrits dans les cases de la sous-dimension du leadership. Cette sous-dimension en constitue une de synthèse et les différents indicateurs, les critères et les énoncés qui y seront associés pourront à chaque fois intégrer les quatre contextes identifiés. Chacun de ces treize (13) indicateurs retenus pour ce prototype du QEIB pourra être décomposé en différents critères d'évaluation ou questions de sondage pour circonscrire à la fois l'exhaustivité, la fiabilité et la non-redondance des paramètres mesurés. Chaque critère sera doté de son échelle de mesure, de son sens d'observation ainsi que de son univers de représentation, en vue de l'agrégation des valeurs de l'autoévaluation de la perception de l'apprentissage.

4. Perspectives et limites

Cette recherche est la première du genre à questionner et à conceptualiser l'éducation informelle et l'opportunité de développement professionnel en cours dans le fonctionnement du temps partagé dans le cadre du programme de l'EIB au Chili. L'outil-questionnaire (QEIB), encore exploratoire, s'inscrit dans une programmation de recherche portant sur l'apprentissage social émergent de la relation d'accompagnement des agents éducatifs intervenant dans l'EIB (Arias-Ortega, 2019). L'outil QEIB intègre les résultats des travaux de terrain et l'application d'un premier prototype élaboré pour fonder les principes de l'auto-évaluation de l'éducation informelle au sein de la dyade pédagogique (Arias-Ortega, 2021). Des applications subséquentes aideront à mieux asseoir la pertinence de cet outil-questionnaire avant de viser des évaluations globales au sein du système éducatif du Chili. Les considérations qui suivent peuvent aider à préciser les invariants à considérer en vue de circonscrire les questions, les échelles de mesure, les scores, les corrélations et les validations intra et inter-critérielles pour les prochaines étapes de développement de l'outil QEIB.

De manière particulière, il convient de préciser pour les prochaines applications: 1) *Structure du questionnaire*: Il sera pertinent que le questionnaire et les sous-dimensions du QEIB puissent viser un niveau de fiabilité respectable (*Test Alpha-Cronbach*) et également que la fiabilité soit attestée pour les deux rôles (éducateur traditionnel et enseignant principal) ou toute autre variable indépendante retenue pour la ventilation des résultats; 2) *Concepts et sous-dimensions*: Le questionnaire élaboré pour modéliser l'évaluation de la perception de formation est structurée sur le modèle d'une évaluation quantitative. Des résultats complémentaires issus d'entrevues non structurés

peuvent être mis à profit pour renforcer la clarté et la pertinence du questionnaire et, finalement mieux articuler les concepts à travers les énoncés utilisés; 4) *Langage et formulation*: Il sera important que le développement du QEIB soit testé et élaboré dans les langues d'enseignement et les langues autochtones maîtrisées par les participants. Les appréciations des différents critères seront plus significatives en tenant compte des impacts du langage sur la compréhension des énoncés.

Conclusion

La finalité de ce travail était d'évaluer l'apprentissage informel dans le fonctionnement du temps partagé des agents éducatifs du programme de l'EIB. Les résultats découlant de la recherche abordent les défis de la formation continue des agents éducatifs, pour mieux les préparer aux relations d'accompagnement au sein des dyades pédagogiques. Dans le contexte du temps partagé, l'apprentissage social exerce une influence essentielle sur le sentiment de réussite personnelle. L'univers des interactions des accompagnateurs et des accompagnés avec les objets de savoir forment un environnement d'apprentissage pertinent à même d'être conceptualisé et structuré en vue d'être évalué grâce à l'outil-questionnaire (QEIB) ainsi élaboré.

Le QEIB ainsi conçu dans une démarche de prototypage évolutif aidera à mesurer les apprentissages issus de cette forme d'éducation informelle et de là, aider à objectiver les relations d'accompagnement. Les mesures issues du QEIB aideront à mettre en lumière comment les formes de relation et de coopération des agents éducatifs constituent la base du développement de la situation d'apprentissage informel dans le cadre du programme de l'EIB. Un tel outil peut aider à: a) mieux définir et caractériser les interactions des participants; b) évaluer l'état de l'éducation informelle et c) discuter de l'opportunité de l'apprentissage social informel émergeant pendant le temps partagé. Les évaluations de cette éducation informelle peuvent aider à renouveler les pratiques entre les agents éducatifs.

Le renouvellement des pratiques peut aider à renforcer la relation d'accompagnement pour déboucher sur un véritable développement professionnel sur les plans pédagogique, interpersonnel, didactique et socioculturel. De telles considérations peuvent également aider en amont à la réingénierie de la formation académique (éducation formelle). Ces retombées favoriseront finalement le renforcement d'une éthique de la relation d'accompagnement dans le programme de l'EIB au Chili.

Remerciements

Cette recherche a bénéficié d'un financement du Programme de Bourses d'excellence pour étudiants étrangers (PBEEE) du Gouvernement du Québec, Canada. Nos remerciements s'adressent également au Projet FONDECYT REGULIER N°1240540, financé par la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo du Chili (ANID).

Références

- Archambault, J & Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. Éditions Gaëtan Morin éditeur: Chenelière éducation.
- Arpin, L & Capra, L. (2007). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Éditions Gaëtan Morin éditeur: Chenelière éducation.
- Arias-Ortega, K. (2019). *Relación educativa entre el profesor y educador tradicional en la educación inetrcultural*. Tesis Doctoral (no publicada). Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Arias-Ortega, K. (2021). Etnografía escolar sobre la educación intercultural en tres escuelas mapuches de La Araucanía. *Educar em Revista*, 37, 1-23.
- Bandura, A. (2003) *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand et L. Fillietaz (dir.), *Travail et Formation des Adultes*. Presses Universitaires de France.
- Colley, H., James, D., Diment, K., & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 55, (4), 471-498.
- Daoudi, S. (2022). La pratique réflexive au service du développement professionnel de l'enseignant. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Éducative*, numéro especial, 66-76.
- Garvin, D., Edmondson, A., & Gino, F. (2008), Is yours a learning organization? *Harvard business review*, 86, (3) 109 -117.
- Gasse, S. (2007). L'éducation non formelle : genèse d'une interaction entre les faits et idées dans les pratiques éducatives. In Astolfi J-P., Houssaye J., Les idées et les faits font-ils des histoires en éducation ? *Penser l'Éducation, Hors Série*, 167-174.
- Gruber, S & Vielle-Grosjean, H. (2019) *De l'évaluation à l'autoévaluation : d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif, contextes et didactiques* [En ligne], mis en ligne le 18 septembre 2019, consulté le 31 janvier 2020. ENDEREÇO?
- Hamadache, A. (1993) *Articulation de l'éducation formelle et non formelle. Implications pour la formation des enseignants*. UNESCO.
- Kankaraš, M. (2021). *Workplace learning: determinants and consequences: insights from the 2019 European company survey*. Publications Office of the European Union. *Cedefop working paper*, 7. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/111971>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- López, L & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34.
- MINEDUC. Decreto N°301. (2018) *Reglamenta la Calidad de Educador Tradicional*. Chile: Ministerio de Educación. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Roy, M & Denommé, J. (2009). *Approche neuroscientifique de l'apprentissage et de l'enseignement: essai en mathématique: science de l'apprentissage*. Quebecor.

- Safourcade, S & Alava, S. (2009). S'auto-évaluer pour agir: rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6 (12), 109-123.
- Sénéchal, K. (2021). La transposition didactique en communication orale: quand des pratiques sociales constituent les savoirs experts. *Didactique*, 2(2), 63-83.
- Skule, S. (2004). Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8 (1), 8-20.
- Tremblay-Gagnon, D., Borges, C., & Tardif, M. (2022). From Teacher Education to Teachers' Work: The Knowledge of Students. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 13(1).
- Vivegnis, I. (2018). L'accompagnement le professeur. Dans Dufor, F., Portelance, L., Van Nieuwenhoven, C., et Vivegnis, I. *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initial en en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Vygotski, L & Piaget, J. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning outcomes, policies and practices*. Organisation for economic co-operation and development.
- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp.202-231). Cambridge University Press.

Arias Ortega Katerin Elizabeth

Doutorada en ciencias de la Educación

Profesora Asociada da Universidad Católica de Temuco

Departamento de Psicología - Facultad de Ciencias de la Salud

Email: karias@uct.cl

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

Carlo Prévil

Professeur Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation pour l' Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT),
Quebec, Canada.

Email: Carlo.Previl@uqat.ca.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8909-1425>

Correspondência

Arias Ortega Katerin Elizabeth

San Francisco, Manuel Montt 056, Oficina 214,
edificio 12 Temuco, Chile, 4780000

Data de submissão: dezembro 2022

Data de avaliação: abril 2023

Data de publicação: dezembro 2023