

La formation des enseignants : complice ou critique de la profession ?

Entre valorisation et
questionnement des pratiques

Pascal GUIBERT
Xavier DEJEMEPPE
Julie DESJARDINS
Olivier MAULINI
(sous la direction de)

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2019
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : ~~Janvier~~ 2019

Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2019/13647/~~003~~

ISSN 0777-5245

ISBN 978-2-8073-1894-6

S O M M A I R E

PRÉFACE	9
---------------	---

Par Claude LESSARD

INTRODUCTION

Former à l'ère du désenchantement	13
--	----

Par Pascal GUIBERT, Julie DESJARDINS, Xavier DEJEMEPPE,
Olivier MAULINI

PREMIÈRE PARTIE

QUESTIONNER LA PROFESSION ? ENTRE RECONNAISSANCE ET DÉVELOPPEMENT DE L'EXPERTISE

CHAPITRE 1

Instructionnisme ou socioconstructivisme : (faux) débat ou (vraie) tension en formation des enseignants ?	29
--	----

Par Antoine DEROBERTMASURE, Marie BOCQUILLON, Marc DEMEUSE

CHAPITRE 2

Quelle professionnalisation des enseignants à l'heure de la nouvelle gouvernance publique ? Perspectives comparatives européennes et franco-italiennes	43
---	----

Par Régis MALET, Monica MINCU

CHAPITRE 3

**Quelle réforme de la formation initiale
des enseignants pour répondre aux injonctions
du « Pacte » ? 63**

Par Marc DEGAND, Xavier DEJEMEPPE

DEUXIÈME PARTIE

QUESTIONNER LA FORMATION ?

ENTRE APPROPRIATION ET RENOUVELLEMENT DES PRATIQUES

CHAPITRE 4

**Reconnaître le réel du travail : un enjeu majeur
des formations professionnalisantes 81**

Par Bernard ANDRÉ

CHAPITRE 5

**« Une différence entre ma tête, mon cœur
et mon cours » : une étude de cas sur les interrelations
entre l'épistémologie personnelle, les croyances
pédagogiques et les pratiques enseignantes 95**

Par Sylvie FORTIER, Geneviève THERRIAULT

CHAPITRE 6

**« Indignés, vous ? » Des jugements éprouvés aux
jugements raisonnés en formation des enseignants . . . 109**

Par Olivier MAULINI, Carole VEUTHEY

CHAPITRE 7

**Évoluer vers l'auto-évaluation et la légitimité
de l'acte d'enseigner 123**

Par Alexandre A.J. BUYASSE

TROISIÈME PARTIE

QUESTIONNEMENT DE TUTEURS :

(S')INTERROGER POUR RECONNAÎTRE

CHAPITRE 8

**Un groupe de recherche collaborative comme
levier de développement des compétences
professionnelles et de (re)connaissance du métier . . . 139**

Par Stéphane COLOGNESI, Catherine VAN NIEUWENHOVEN

CHAPITRE 9

- Un modèle de codéveloppement professionnel
en formation continue des enseignants associés
au Québec pour déjouer l'opposition
entre reconnaissance et mise en question
du savoir d'expérience** 157

Par Marie-Josée DUMOULIN, Julie DESJARDINS

CHAPITRE 10

- Des formateurs de terrain à l'échelle
de leur pratique** 179

Par Manuel PERRENOUD, Andreea CAPITANESCU BENETTI

**QUATRIÈME PARTIE
QUESTIONNEMENT EN FORMATION :
MAÎTRISER AVANT DE DOUTER**

CHAPITRE 11

- Normes, doutes, attentes de formation
et sentiment d'efficacité professionnelle** 195

Par Marguerite ALTET, Pascal GUIBERT, Vincent TROGER

CHAPITRE 12

- Le choix de l'enseignement au prisme des enjeux
de formation : représentations et postures
des étudiants de licence en France** 211

Par Pierre PÉRIER

CONCLUSION

- Savoir questionner pour pouvoir valoriser.
Quel professionnalisme enseignant?** 229

Par Pascal GUIBERT, Julie DESJARDINS, Xavier DEJEMEPPE,
Olivier MAULINI

- RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES** 239

ATTENTION : TEXTE SOUS PRESSE - MENTIONNER COMME TEL TANT
QUE PUBLICATION PAS CONFIRMÉE

Chapitre 7

Évoluer vers l'auto-évaluation et la légitimité de l'acte d'enseigner

Alexandre A.J. BUYASSE

Université Laval

Faculté des sciences de l'éducation

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Centre de recherche et d'intervention
sur la réussite scolaire (CRIRES)

Les futurs enseignants, à l'instar de la plupart des étudiants, tentent pour réussir de se conformer aux exigences, même face aux exigences de réflexivité posées par le dispositif de formation. Ceci pose un double enjeu : celui de la compréhension du geste évaluatif qu'ils devront poser eux-mêmes et celui de l'élaboration progressive de capacités d'auto-évaluation en lien avec l'exercice de la profession. Nous proposons une réflexion sur cette thématique en partant de l'importance accordée à la réflexivité dans les dispositifs de formation des enseignants et dans les résultats des méta-analyses qui soulignent le rôle de la réflexivité dans la réussite scolaire. Il s'agit ici à la fois de s'interroger sur l'évaluation de la réflexivité et de voir en quoi l'auto-évaluation de cette même réflexivité peut légitimer l'enseignant à ses propres yeux. Nous suggérons une matrice d'analyse de la réflexivité qui peut servir de grille d'évaluation et d'outil pour favoriser l'auto-évaluation des futurs enseignants.

1. CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RÉFLEXIVITÉ DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Bien souvent, le développement professionnel est compris comme étant le développement d'un ensemble de compétences. Ceci amène à mettre l'accent sur les attentes exprimées par le milieu, par l'institution certifiant les études ou par l'employeur potentiel. Ces attentes sont le plus souvent exprimées sous forme de référentiel de compétences pour pouvoir enseigner (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007). À partir de là, tout enseignant en formation doit démontrer à la fin de sa formation un certain niveau de compétences afin d'obtenir son titre et d'être légitimé à enseigner. Cette légitimité semble se fonder sur une démonstration objectivable de l'atteinte de ces compétences.

Parmi les compétences énoncées, nous retrouvons la réflexivité, sous une appellation ou une autre. La formulation de cette compétence va de «faire preuve de pratique réflexive» à «faire évoluer sa pratique» et se retrouve dans la plupart des référentiels de compétences. La formation et l'évaluation de la réflexivité sont donc présentes sous une forme ou une autre dans la plupart des dispositifs de formation des enseignants (Vanhulle et Lenoir, 2005). Cette exigence de formation à la réflexivité se retrouve dans les cahiers des charges des organismes de reconnaissance ou d'agrément des formations à l'enseignement tels que le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) au Québec ou la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Ce qui peut relever uniquement d'une exigence de la part des organismes qui veillent à la qualité des diplômes délivrés, trouve aussi sa raison d'être dans trois facteurs causaux importants : la formation continue, l'alternance et la métacognition.

Premièrement, cette exigence de démontrer sa compétence à analyser sa pratique et, à partir de là, de bonifier sa pratique est fortement en lien avec l'affirmation que les formations ne sauraient être définitives, mais doivent être conçues dans une perspective de formation continue permettant une insertion professionnelle et un développement professionnel (Lacourse, Martineau et Nault, 2011 ; Portelance, Martineau, Gervais et Mukamurera, 2008).

Deuxièmement, la présence d'une formation pratique et d'une formation théorique laisse souvent l'étudiant seul face aux failles et aux inconciliables entre ces deux mondes, tout en lui demandant un travail réflexif pour parvenir à une intégration. Les institutions, qu'elles l'évaluent ou non, insistent donc toutes sur la pratique réflexive afin de permettre l'intégration théorie-pratique qui est nécessaire au bon fonctionnement de

l'alternance et à l'élaboration même des compétences. Ces dispositifs d'alternance dans la formation des enseignants ont été abondamment étudiés (voir entre autres Clarke, 1995; Kessels et Korthagen, 1996; Korthagen, Koster, Meliefet et Tigchelaar, 2002; Taggart et Wilson, 2005; Vanhulle et Lenoir, 2005). Il ressort de ces différentes études la difficulté de centrer le dispositif sur les activités professionnelles et l'ajustement – la régulation – de celles-ci par l'enseignant en formation, notamment à cause de l'impossibilité d'une intervention des formateurs en cours d'enseignement (Wilson et l'Anson, 2006). Cette intervention est pourtant à la base de la formation du praticien réflexif (Schön, 1987). Les différents dispositifs de formation ont ainsi pris d'autres voies face à cette impossibilité de coacher dans l'action elle-même l'enseignant en formation. La plupart des formations à l'enseignement incluent des activités réflexives portant notamment sur les actions des stagiaires. Il s'agit ici non seulement d'un dispositif d'alternance, permettant l'émergence de savoirs à partir de l'activité en situation de travail, mais d'une didactique qui favorise l'appropriation de ceux-ci en proposant également « une formation intellectuelle posant des fondements rigoureux en même temps qu'orientée vers un agir réfléchi » (Vanhulle, 2008). Cela nécessite toutefois de traverser l'écart entre les savoirs externes produits par la science, l'institution éducative et les praticiens, et les savoirs construits dans l'expérience singulière. Ce hiatus est inévitable, mais heuristique, car il provoque des déséquilibres dans les représentations, met en cause des conceptions intuitives, restructure des considérations de sens commun et donne lieu à l'élaboration de sens et à la réinterprétation de l'expérience. Vus dans cette perspective, les savoirs professionnels sont à la fois des savoirs élaborés ex post et des savoirs mobilisables dans l'action professionnelle – ils renvoient partiellement à cet égard à ce que Schön (1983, 1987) nomme non pas des compétences mais des *savoirs en action*¹ – tout en étant constamment susceptibles de subir de nouvelles transformations, sous l'effet de ce que nous qualifierons de processus (auto)régulateurs médiatisés par la pratique réflexive. La réflexivité est ainsi ce qui permet de fonder le déploiement de la compétence, de la justifier et de l'optimiser en quelque sorte (Perrenoud, 2012). La réflexivité est ainsi une pièce maîtresse de l'élaboration des compétences : elle permet l'élaboration des savoirs à la base de leur développement et elle permet leur déploiement à bon escient.

Troisièmement, la réflexivité joue un rôle important dans les apprentissages tels que le révèlent les méta-analyses (Hattie, 2009)². En effet, les démarches favorisant la réflexivité sont parmi les interventions qui semblent

1. *Knowing in action*.

2. Ces méta-analyses se sont depuis étendues et font de plus en plus ressortir la réflexivité comme le facteur sous-jacent des démarches d'enseignement qui ont été le plus couronnées de succès (voir <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>).

avoir le plus d'effet sur la réussite scolaire en amenant l'apprenant à procéder à un examen des procédures qu'il a mobilisées et à l'inventaire de ce qu'il doit apprendre pour parvenir à l'atteinte de l'objectif. Sur la base de ces mêmes résultats, Hattie et Yates (2014) vont jusqu'à considérer que cette réflexivité doit également être au centre de la pratique de l'enseignant qui doit parvenir à examiner objectivement si ces élèves parviennent à apprendre grâce à ses interventions. Ceci vient confirmer ce qui est connu depuis longtemps au niveau des processus cognitifs propres au sujet et de l'importance de la réflexivité dans l'apprentissage et le développement (Dewey, 1910/1997; Piaget, 1967/1998; Vygotski, 1934/1997. En effet, la réflexivité semble pouvoir être développée, du moins si on admet que celle-ci est la base de la métacognition, vue comme une réflexivité explicitée (Allal et Saada-Robert, 1992).

2. ENJEUX DE L'ÉVALUATION

S'il convient de former à et d'évaluer la réflexivité dans le cadre de la certification d'une formation obtenue au regard d'un référentiel de compétences, il convient de s'interroger sur la possibilité de l'évaluer en tant que compétence justement. Certains systèmes de formation établissent un lien direct entre l'appropriation d'une compétence et les cours ou stages suivis par l'étudiant. Toutefois, nous remettons en question ce lien direct, à tout le moins quand nous parlons de compétences professionnelles. En effet, une compétence professionnelle ne peut être évaluée que sur la base de performances et de l'explicitation de ces performances (Perrenoud, 2012) et de fait ne saurait être enseignée. La performance est ici considérée comme une action qui se déploie dans un contexte. Pour pouvoir admettre que nous avons affaire à une compétence, il faut qu'il y ait eu répétition de la performance dans des contextes différents. Cette transférabilité à différents contextes est ainsi une caractéristique fondamentale de la compétence (Dolz et Ollagnier, 2002). La compétence repose donc elle-même sur la mobilisation d'un ensemble d'éléments, dont des savoir-faire, des raisonnements, de dispositions (Allal, 2002), dont fait partie la réflexivité elle-même.

De plus, l'explicitation permet d'avoir accès aux motivations et raisonnements professionnels déployés par les stagiaires. Or ces explicitations sont elles-mêmes le témoignage d'une réflexivité. Ceci nous amène à penser que nous ne pouvons évaluer la compétence de réflexivité elle-même, mais uniquement son déploiement à travers, d'une part, l'élaboration des savoirs dans des écrits et dialogues réflexifs, d'autre part, la justification d'un certain degré de maîtrise des compétences. Ceci accroît évidemment la tendance à une certaine complaisance de la part du stagiaire qui se voit contraint d'argumenter, par sa réflexivité, l'existence d'une compétence à en faire preuve et à la fois le développement de compétences indispensables à l'obtention de son diplôme.

À ceci s'ajoute que la réflexivité de l'apprenant, relevant donc de son autorégulation, semble entrer en tension avec les attentes extérieures (Vermunt et Verloop, 1999). Il semble que la certification sur la base d'un bilan de compétences engendre un conformisme au détriment de la qualité de l'évaluation (Buisse, 2010). Nous devons dès lors nous demander comment évaluer la réflexivité. Pour cela, nous devons tenir compte que la réflexivité :

- est propre à une personne donnée et ne saurait être dirigée totalement de l'extérieur et on ne saurait donc évaluer la conformité à un attendu dicté de l'extérieur;
- dépend du contexte de son déploiement, particulièrement de l'activité dans laquelle elle se déploie.

En effet, même si la réflexivité est le propre de la pensée d'un individu, en cela qu'elle permet tout processus de pensée, la réflexivité n'opère pas en vase clos. Elle dépend d'outils psychologiques intériorisés, de formes de pensée (Buisse, 2012a, 2016) culturellement transmises. Ces outils, s'ils sont intériorisés par le stagiaire, apparaissent dans ses explications et rendent compte de sa réflexivité et du degré d'appropriation des médiations qui lui avaient été fournies (Buisse et Vanhulle, 2009; Vanhulle, Balslev et Buisse, 2012). Ces médiations sont portées par différents dispositifs, dont les évaluations, qui orientent les préoccupations du sujet et qui valorisent une forme ou une autre de raisonnement ou de prise en compte d'informations, d'élaborations, et influencent donc l'élaboration de la pensée. C'est ainsi que tous les résultats valorisés dans une évaluation, toutes les consignes sont porteuses de sens pour les apprenants. Il convient donc de s'interroger sur les liens entre l'auto-évaluation, qui est une partie intégrante du processus réflexif d'un individu (Allal et Mottier Lopez, 2007; Buisse, 2009) et l'évaluation externe.

3. DE LA NATURE DE L'ÉVALUATION ET DE L'AUTO-ÉVALUATION

L'évaluation est partie intégrante de tout processus réflexif. Toutefois, elle aussi, elle fait l'objet de médiations depuis le plus jeune âge : l'échec d'une procédure est-elle sanctionnée ? Peut-on s'en ouvrir ? Son apport heuristique est-il souligné ? Comment est-ce que le sujet est invité à observer et juger du résultat de ses procédures ? Sur quelles bases doit-il se prononcer ? L'atteinte d'un but, le respect d'une procédure, etc. ? (Buisse, 2012).

Dès le début de la scolarisation, l'évaluation devient, tout comme l'enseignement, plus formelle. La médiation ne repose plus uniquement sur

des interactions ou des imitations, mais elle est portée par des exigences de certification. Ce changement de statut de l'évaluation, qui n'est plus un retour formatif, mais devient sommative avec une perspective certificative, ne fait que se renforcer lors du parcours solaire pour atteindre un haut point dans les parcours professionnalisants (voir Jorro, 2007). En effet, la certification à la fin des études devient une fin en soi et l'appropriation des contenus, les rétroactions et l'ensemble des évaluations formatives perdent une partie de leur importance aux yeux des étudiants. Ceci est encore plus marqué quand la certification de fin d'études, l'obtention du diplôme, est indissociable de l'obtention du brevet d'enseignement qui est la légitimation au bout d'un long processus (voir Jorro, 2009). Le but devient donc la réussite des épreuves et, secondairement, l'appropriation des savoirs et l'élaboration des compétences. Ceci a comme résultat de renforcer une forme de complaisance : l'étudiant écrit ce qu'il croit que l'évaluateur veut. On conviendra que cela ne permet pas d'observer une extériorisation de la réflexivité de l'étudiant, mais bien sa capacité à se conformer à des exigences (Buisse, 2010).

Se conformer à des exigences pour obtenir une certification est garant de la légitimité sociale, mais en rien de la légitimité personnelle ressentie. Cette légitimité personnelle reflète le sentiment d'auto-efficacité que le sujet ressent. Bien entendu, une partie de ce sentiment repose sur la reconnaissance par l'organisme de certification, mais du point de vue des processus personnel, elle repose sur l'adéquation de la réflexivité par rapport aux exigences de l'activité. Celle-ci est la seule qui permet à l'action de prendre place de manière satisfaisante dans le cadre de l'activité (Leont'ev, 1978). Cette légitimité personnelle dépend donc largement de la capacité à autoévaluer les processus mis en œuvre dans le déploiement de l'action au sein de l'activité. Un des moyens reconnus afin de conscientiser cette auto-évaluation est de procéder à une explicitation, donc à une extériorisation, des processus internes.

Le défi devient dès lors de penser des évaluations certificatives pour qu'elles interfèrent le moins possible avec cette libre extériorisation tout en garantissant la valorisation des processus reconnus comme valides par l'activité. Il convient donc d'examiner la relation entre la forme d'évaluation et la capacité d'auto-évaluation de l'étudiant.

Pour examiner les conditions du développement de l'auto-évaluation, nous avons recours à l'analyse des processus réflexifs des étudiants. L'évaluation y est vue comme une dimension essentielle de la réflexivité. Nous avons fait ressortir différentes modalités auxquelles ont recours les étudiants pour évaluer leurs actions et leurs travaux (Buisse, 2012b), telles que : l'évaluation en fonction de l'objectif/finalité grâce auquel le sujet se sent légitimé à sortir de la procédure, de la stratégie recommandée, de faire

fi de certaines consignes ; l'évaluation critériée, à laquelle le sujet se fie, face à des situations complexes, pour valider sa démarche grâce au respect d'éléments prédéterminés (Roegiers, 2010) ; l'évaluation formative quand le sujet démontre que ce qui compte pour lui avant tout, c'est l'ajustement du processus de régulation (Allal, Cardinet et Perrenoud, 1981) ; l'évaluation sanction quand le sujet semble préoccupé uniquement par sa réussite.

Si nous considérons que les formes de l'évaluation agissent comme des médiations et peuvent influencer la capacité de l'étudiant à s'autoévaluer, nous devons aussi nous poser la question de l'importance des frictions entre le dispositif et les démarches des étudiants. Si nous prenons en considération les effets de la congruence ou de la non-congruence entre le contrôle exercé par le formateur et le niveau d'apprentissage autorégulé de l'étudiant (Buysse, 2012b ; Vermunt et Verloop, 1999), nous pouvons penser que : plus les tâches à réaliser pour l'évaluation reposent sur une part d'interprétation de la part de l'étudiant, plus celui-ci est conduit à se faire confiance au niveau de l'évaluation ; plus il est amené à prendre position, sans pouvoir se fier à des critères précis, plus il développera une capacité d'auto-évaluation (Buysse, 2010). En effet, la fausse sécurité des contraintes imposées lors des épreuves semble être une cause majeure de la difficulté des étudiants à s'autoévaluer.

Une évaluation certificative pourrait donc largement tendre vers une évaluation en fonction de l'objectif/finalité, reposant donc sur une justification de l'atteinte de celui-ci par l'étudiant, si le processus de formation a inclus des évaluations plus contrôlées de l'extérieur afin d'accompagner des étudiants moins autonomes. Bien évidemment, il faut que le discours de l'étudiant permette de déceler, dans l'évaluation finale, l'intériorisation de l'objectif et la véracité des faits relatés, l'authenticité de la démarche. Celle-ci se traduit par les thématiques abordées et la manière dont elles sont développées et pas par le respect de critères déterminés.

Ceci nous conduit à formuler quelques propositions pour permettre une évaluation de la réflexivité.

4. DISPOSITIF D'ÉVALUATION DE LA RÉFLEXIVITÉ

Dans le cadre des formations à l'enseignement, nombre de dispositifs d'évaluation certificative reposent sur des bilans de compétences ou autre forme d'évaluation où l'étudiant doit argumenter du développement de ses compétences. La plupart de ces dispositifs, vu l'importance de la certification, tendent à vouloir éviter tous les risques d'iniquité et formulent le plus souvent des consignes détaillées et des grilles critériées. Nous reprenons ici quelques propositions portant sur les consignes, les critères d'évaluation, l'utilisation d'un portfolio et finalement sur l'utilisation d'outils d'évaluation.

4.1. Consignes

Bien entendu, il est important que l'étudiant sache ce qu'il doit faire et il doit donc disposer de consignes. Toutefois, il convient de se souvenir que les consignes servent à rendre une évaluation possible, mais ne devraient pas être évaluées en elles-mêmes. En effet, si on évalue le respect d'une consigne, cela correspond à se prononcer sur la capacité de l'étudiant à suivre une instruction. Bon nombre des dispositifs d'évaluation que nous avons étudiés incluent toutefois une évaluation du respect des consignes : des points figurent pour le respect des normes de rédaction, pour le nombre de pages, pour le nombre de compétences présentées. Cela ne permet pas d'évaluer la réflexivité : cela évalue la capacité à comprendre une consigne.

On a également trouvé des consignes qui forment un guide d'écriture tellement précis, que son respect amène l'étudiant à être évalué positivement (Buysse, 2010). Par exemple : «choisi deux compétences et détaille comment tu évalues tes performances par rapport à chacune des composantes» ; «critère d'évaluation : les composantes des compétences sont mentionnées et l'étudiant se situe par rapport à chacune d'entre elles». Nous voyons ici la nécessité de séparer clairement consignes et critères.

Premièrement, la consigne doit être suffisamment claire pour ne pas prêter le flanc à l'ambiguïté tout en permettant certains choix. En effet, des choix de la part de l'étudiant sont nécessaires pour que la production des étudiants puisse témoigner de sélections effectuées en fonction de sa réflexivité. Deuxièmement, une consigne ne devrait jamais faire l'objet d'une évaluation. Si les consignes ne sont pas respectées, le travail soumis peut être refusé et un nouveau travail demandé à l'étudiant. Si le travail soumis ne correspond pas totalement aux consignes, mais permet quand même une évaluation, alors il n'y a aucune raison que cette évaluation soit péjorée pour un non-respect des consignes.

Ces deux dispositions envoient déjà un message à l'étudiant : nous cherchons à évaluer l'atteinte de compétences, notamment réflexive, et nous le laissons juge de comment justifier l'atteinte de ses compétences sans le contraindre à satisfaire des exigences qui sont arbitraires d'un point de vue réflexif.

4.2. Critères

Si on examine la formulation de critères, on se rend compte que ceux-ci sont souvent tellement précis qu'ils forment eux aussi des guides d'écriture (Buysse, 2010). Tant le référentiel que les critères de la soutenance sont précis et détaillés. Nous pouvons donc parler de dispositifs à médiations fortes, influençant la réflexivité de l'étudiant en lui dictant comment évaluer sa production réflexive. Bref, l'étudiant sait à quoi sa réflexivité doit correspondre extérieurement pour qu'on lui permette d'exercer son métier. Rien

toutefois, ne permet de savoir s'il a intériorisé certains processus réflexifs. En effet, les compétences, voir les sous-compétences peuvent être désignées et donc l'évaluation porter sur la présence ou non d'une élaboration sur une composante particulière. L'étudiant est dès lors contraint de prétendre qu'il maîtrise cette composante. Nous avons pu, lors de différentes analyses, avoir des traces menant à croire que les situations étaient inventées pour correspondre à une illustration de la maîtrise d'une composante. Cette composante devient alors dans l'exposé une sorte de savoir-faire, très loin de témoigner d'une quelconque réflexivité. Ce phénomène est amplifié quand la compétence à évaluer est justement « faire preuve de pratique réflexive ». Dans ce cas, il est signifié à l'étudiant qu'il doit démontrer une distance critique et fournir des préconisations pour bonifier sa pratique. Il en résulte une soutenance de défauts parfois inexistantes et la formulation de préconisations qui ont le mérite d'exister sans rien apporter à la pratique. Ces évaluations critériées ont donc le même effet que l'évaluation de consignes : ils renforcent le conformisme et créent une tension avec la réflexivité de l'apprenant et son indispensable capacité à s'auto-évaluer. La formulation de critères devrait être aussi large que possible et permettre une appropriation par l'étudiant en fonction de la finalité de la formation.

4.3. Portfolio

Le portfolio est un outil réflexif, à la fois d'élaboration et d'évaluation. En tant que collection systématique et organisée de travaux faisant l'objet d'une réflexion, il permet ainsi de comprendre les forces des sujets, leurs processus d'apprentissage, leurs progrès et leurs besoins de formation. Il est souvent utilisé pour permettre à l'étudiant d'attester de son développement professionnel et des compétences atteintes (Buyse et Vanhulle, 2010; Costantino, De Lorenzo et Kobrinski, 2002; Paris et Ayres, 1994). Il s'appuie sur les travaux et autres traces des actions de l'étudiant, commentés et parfois réorganisés par la suite (Vanhulle, 2005, 2009). Au cœur de cette mise en discours, il y a la production de savoirs professionnels grâce au processus réflexif, tant ceux reposant sur l'évaluation, la sélection et le choix d'un axe d'analyse, que ceux impliquant la mobilisation de savoirs théoriques jugés pertinents et l'élaboration d'un raisonnement. Cette élaboration réflexive et discursive se situe entre la construction personnalisée par le sujet de significations qui lui permettent de donner sens à ses actions et une adéquation des savoirs par rapport aux attentes de la formation de base et de la profession.

L'utilisation du portfolio amène à l'inversion du processus de justification lié à un bilan de compétences : les traces et les premières analyses sont faites des années avant leur mobilisation ultérieure plutôt que réfléchies uniquement dans le cadre du bilan de fin d'études. Ce simple élément ajoute à l'authenticité de la démarche et, par la même, au caractère autoévaluatif

et légitimant de la démarche. Elle permet dès lors de se fonder sur une analyse des écrits afin d'évaluer la réflexivité.

4.4. Matrice d'analyse

Sur cette base et sur celle de nos recherches sur les indicateurs du développement professionnel (Buysse et Vanhulle, 2009), nous avons élaboré une matrice d'analyse permettant d'évaluer les écrits réflexifs (voir tableau 7.1). Cette matrice a été l'objet de plusieurs validations (Vanhulle, Balslev et Buysse, 2012) et elle a été introduite dans l'accompagnement du portfolio, dans la formation en stage et en tant que partie d'évaluations finales³. Elle prend en considération que le futur enseignant devrait placer l'élève au centre de la démarche réflexive et mettre l'accent sur les actions concrètes liées à l'enseignement, après avoir fait évoluer, si nécessaire, ses conceptions. Nous pensons que l'évaluation de ces éléments en complément de l'observation sur le terrain permettrait de contourner l'obstacle de la conformité à des critères.

D'autre part, cette approche permet de ne pas réduire les compétences à de simples savoir-faire et permet de les considérer dans toute leur complexité, tant au niveau de la formation que de leur évaluation. Une compétence peut dès lors être vue comme une finalité, et comme la résultante d'un processus de formation. Nous pouvons former nos étudiants afin de leur permettre d'élaborer les savoirs nécessaires pour faire face à des situations diverses et inédites propres aux métiers de l'humain. Lors de la mobilisation de ces savoirs, nous pourrions inférer qu'ils ont les compétences requises en les observant et en les amenant à s'explicitier. La finesse de nos observations ne saurait reposer sur des grilles critériées, a priori réductrices de la réalité complexe que sont censées refléter les compétences. Une approche plus authentique de l'évaluation est donc nécessaire, toute réduction normative étant contradictoire avec le concept même de compétence professionnelle.

Une analyse de contenu des écrits réflexifs permet de révéler quelles sont les préoccupations des étudiants (systèmes qu'ils choisissent de réguler) et quelles sont les dimensions de l'élaboration (empans réflexifs – ce qu'ils prennent en considération) à chaque étape du processus de pratique réflexive de l'étudiant. Une quantification des occurrences selon les régulations/les empans peut permettre une évaluation de leur développement professionnel. Il convient également de tenir compte de la présence de références à des sources de médiations et à des savoirs.

3. Différentes versions de cette matrice ont été utilisées notamment dès 2008 dans les dispositifs de la Haute école pédagogique du Valais, Suisse.

4.4.1. Axes de préoccupation

Nous parvenons à discerner dans les écrits des étudiants, plusieurs axes de préoccupation, définis comme étant la centration du raisonnement déployé, ou, si l'on préfère, ce que l'étudiant tente de comprendre ou de résoudre (Buysse, 2011). Pour maintenir le lien avec les paradigmes piagétien, on pourrait dire : les systèmes qu'il tente de réguler. En nous fondant sur différents paradigmes de formation (Buysse, 2011), nous pouvons les catégoriser selon qu'ils impliquent des régulations de systèmes liés : à l'action (Schön, 1987), qui regroupe toutes les interrogations d'ordre praxéologique ; aux conceptions (Mezirow, 2001), englobant toutes les investigations d'ordre conceptuel ; aux sous-jacents (Baïetto, Barthelemy et Gadeau, 2003), portant sur les questionnements d'ordre psychologique, comprenant la motivation du stagiaire lui-même, les motifs personnels fondant en arrière-plan ses orientations et actions.

Quand nous portons un regard sur les axes de préoccupations, nous nous demandons fondamentalement ce que le stagiaire tente de comprendre, d'améliorer, de changer. Il ne s'agit pas ici de se demander ce qu'il mobilise pour le faire, mais bien à quel axe appartient l'objectif visé.

4.4.2. Dimensions de l'élaboration

Bien entendu, en tentant de répondre aux questionnements liés à cette préoccupation, le stagiaire va avoir recours à diverses connaissances et à la recherche d'informations complémentaires. Ces dimensions de l'élaboration ont été établies en se demandant ce que l'étudiant prend en considération pour résoudre son problème ou trouver une réponse à une problématisation. Elles correspondent ainsi à des empanx réflexifs, ou étendues prises en considération lors du processus d'élaboration de la pensée de l'étudiant sur un sujet (Buysse, 2011). En nous inspirant entre autres de Van Manen (1977), nous pouvons les catégoriser selon qu'ils s'étendent à : des dimensions d'autoréférence, comprenant toute référence et information relative à l'étudiant lui-même et à son vécu ; des dimensions techniques, touchant aux méthodologies d'enseignement, aux manuels et au savoir à enseigner ; des dimensions contextuelles touchant l'apprenant ; des dimensions critiques et s'étendant aux considérations sociales et politiques. Quand nous portons un regard sur les dimensions de l'élaboration, nous nous demandons ce que le stagiaire mobilise pour résoudre son problème ou comprendre un élément, comment il répond à sa préoccupation ?

Tableau 7.1. Grille d'analyse préoccupations/élaborations

		Axe de préoccupation			
		Aucun de défini	Action	Conception	Sous-jacent
Dimensions d'élaboration	Aucune élaboration				
	Autoréférence				
	Technique				
	Contextuelle				
	Critique				

4.4.3. *Statut du savoir*

Dans un premier temps de la formation, les savoirs théoriques sont peu nombreux (Buisse et Vanhulle, 2009). Par la suite, ils sont reproduits tels quels, sans que la formulation démontre une quelconque appropriation. Ensuite apparaissent le plus souvent des appropriations abusives, où la reformulation est totale quoique malhabile. À la fin du parcours, les notions semblent maîtrisées amenant une reformulation fluide mais conforme à la cohérence des concepts présentés.

4.4.4. *Pertinence et esprit critique*

Très souvent, la pertinence des justifications et des cadres théoriques mobilisés n'est pas évidente. Il en va de même pour le lien entre les performances décrites et les compétences. À mesure du développement professionnel, celle-ci est démontrée dans la formulation ou s'impose d'elle-même. Dans le même sens, plus un étudiant est capable de nuancer la mobilisation des savoirs théoriques ou l'exemplarité de certaines pratiques, plus il démontre un développement professionnel (Buisse et Vanhulle, 2009).

4.4.5. *Évolution et finalité*

L'analyse des évolutions en cours de formation, notamment dans les textes réflexifs (Buisse et Renaulaud, 2012, 2014), fait ressortir le passage par des interrogations variées sans qu'une constante puisse se dégager. En effet, les étudiants s'interrogent en cours de formation sur leurs actions certes, mais aussi sur leurs conceptions et parfois sur ce qui les motive ou ce qui d'un point de vue psychologique et personnel les a amenés à agir d'une certaine manière, donc sur leurs mobiles sous-jacents. Dans l'élaboration de leur pensée, ils se réfèrent, sans nécessairement qu'on puisse distinguer là non plus de régularité, à leur propre vécu (autoréférence) ou à des considérations politiques ou sociales (critique). Le plus laborieux semble être l'atteinte d'un niveau de réflexion ou une préoccupation est clairement définie. Avant cela, les textes ne parviennent pas à présenter

une focalisation sur une seule problématique et semblent surtout rendre compte d'un mal-être, du sentiment que quelque chose ne fonctionne pas – ou fonctionne – sans être capable de déterminer un axe de questionnement. Souvent, suivent alors des textes ou dialogues reflétant une multitude de questions manquant d'approfondissement ou au contour encore flou. Les textes reflètent également durant cette période des élaborations sans rapport nécessairement avec ce qui semble être la préoccupation. Un étudiant tentera de trouver une réponse à une action qui s'est mal déroulée en invoquant les difficultés qui ont entouré l'introduction d'un nouveau plan d'étude ou les implications pour la société de l'accroissement du nombre de diagnostics de l'ordre du spectre de l'autisme. Puis apparaissent des questions précises, des préoccupations claires auxquelles progressivement les étudiants parviennent à répondre, tout en passant par différentes dimensions. Finalement, à partir de la moitié de la formation, apparaissent des préoccupations et des élaborations s'approchant des manières de penser visées.

Tableau 7.2. Préoccupations et élaborations en cours de formation

		Axe de préoccupation			
		Aucun de défini	Action	Conception	Sous-jacent
Dimensions d'élaboration	Aucune élaboration	--	--	--	--
	Autoréférence	--	0	0	0
	Technique	--	++	++	0
	Contextuelle	--	+++	++	0
	Critique	--	0	+	0

— indique un élément péjorant l'évaluation, 0 un élément neutre, + un élément valorisé, ++ un élément plus valorisé, +++ l'élément le plus valorisé

Il s'agit donc de se questionner sur les dimensions souhaitables en fin de formation (tableau 7.2). Pour cela, nous avons analysé les travaux de finissants et les préoccupations d'enseignants en exercice. Dans les deux cas revient un axe de préoccupation par rapport à l'action, bien évidemment soutenu par des préoccupations ou des liens forts par rapport aux conceptions, et, avant tout, une élaboration fondée sur des dimensions contextuelles. Ce dernier point est à nuancer toutefois, car certaines obédiences pédagogiques amènent un complément plus ou moins fort des dimensions techniques, relatives donc au savoir.

Cela reflète, de nos jours, une prise en compte de l'apprenant et du contexte multidimensionnel de la classe, dans la perspective de pouvoir agir, donc enseigner et créer les conditions favorables à l'apprentissage.

Bien entendu, les dimensions techniques par rapport au savoir à enseigner et des fondements conceptuels ne sont bien entendu pas négligés non plus.

Nous majorons et péjorons ensuite en prenant en considération les éléments suivants :

- Statut du savoir : -- aucun savoir de référé; – savoir cité mais sans reformulation; 0 reformulation; ++ reformulation maîtrisée.
- Pertinence : -- liens pas explicités; 0 liens explicités; + liens explicités et pertinence justifiée; ++ liens explicités, pertinents et distance critique.

Cet ensemble d'éléments semble permettre d'obtenir une évaluation de la réflexivité et, en la combinant à des observations dans le milieu de pratique, de participer à une évaluation du développement professionnel, sans pour autant permettre à l'étudiant de se conformer à une exigence (Buysse et Vanhulle, 2009).

Sur cette base, il devient possible d'obtenir d'un étudiant, dans un premier temps, une auto-évaluation lui permettant de reconnaître ses propres compétences réflexives, donc d'être convaincu personnellement de sa légitimité à enseigner. Dans un deuxième temps, ces compétences peuvent être validées par l'évaluation certificative sur cette même base et entraîner une légitimité socialement reconnue.

5. CONCLUSION

Nous avons mis en évidence certaines propriétés de la réflexivité et nous les avons mis en lien avec le développement professionnel. Nous avons également souligné l'importance d'aligner les dispositifs d'évaluation par rapport au développement de l'autonomie du futur professionnel. La proposition de dispositif évaluatif est déjà partiellement introduite dans certaines institutions et semble pouvoir fournir des indications valables pour l'évaluation des étudiants. Cette évaluation ne repose toutefois pas uniquement sur un jugement externe porté sur les analyses des étudiants, mais sur la possibilité d'offrir un instrument d'auto-évaluation à l'étudiant et d'entrer en dialogue avec lui sur ce point. Si cette démarche est introduite dès le début de la formation, nos recherches ont démontré que l'analyse et l'auto-évaluation sont progressivement intériorisées par l'étudiant. Il s'approprie ainsi les repères internes lui permettant de juger de sa progression et de son développement professionnel. La question du sentiment de légitimité pour le futur professionnel devient ainsi une légitimité interne, car en lien avec sa réflexivité déployée, tout en faisant l'objet d'une certification. Bien entendu un tel dispositif d'évaluation doit se fonder sur un dispositif de formation accompagnant l'étudiant dans le développement de son autonomie.