

Périsset, D. & Buysse, A. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Ed.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20e colloque ADMEE- Europe, Université de Genève, Suisse.
<https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-4/>

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE, ENTRE INTENTIONS ET SITUATIONS DE FORMATION

Danièle Périsset et Alexandre Buysse, Haute École Pédagogique du Valais et Université de Genève

Mots-clés : formation à l'enseignement, pratique réflexive, évaluation institutionnelle.

Résumé

La pratique réflexive occupe une place privilégiée dans le cadre du curriculum de formation de la HEP-VS. Cependant, une évaluation interne a mis en lumière la difficulté à former, réellement, à la pratique réflexive. Les remarques des étudiant-es interpellent : leurs réflexions portent surtout sur des problèmes dictés par des besoins personnels. Dans quel cadre théorique de la pratique réflexive ces conceptions s'inscrivent-elles ? Comment le dispositif de formation de la HEP a-t-il encouragé la construction de ces conceptions, loin de ces intentions d'origine ?

Nous basant sur une modélisation des régulations à la base de la pratique réflexive, nous avons conçu une matrice d'analyse proposant trois niveaux de réflexivité dont l'acquisition est visée pour les enseignants en formation, mis en regard de trois systèmes de régulation dont la médiation est théorisée. Nous avons soumis les canevas et bibliographies des différents cours donnés à la HEP dans le champ spécifique de la pratique réflexive à une analyse de contenu afin de pouvoir les positionner. Une comparaison avec les intentions d'origine, très pragmatiques, de la formation à la pratique réflexive, nous permet de conclure à un déplacement du dispositif vers une formation plus axée sur la *régulation des sous-jacents*.

1. Contextualisation

Les formations à l'enseignement dans les degrés préscolaires et primaires en Suisse ont connu récemment une véritable transformation structurelle¹. En 1993, la Conférence suisse des directeurs de l'Instruction publique (C.D.I.P.) publie un rapport portant sur Dix thèses relatives à la promotion des *Hautes écoles pédagogiques* (H.E.P.) (C.D.I.P., 1993). Des changements structurels sont proposés afin de transformer les anciennes Ecoles normales, d'harmoniser leurs structures, d'en réduire le nombre et de les porter au niveau supérieur avec l'ambition affichée d'en faire des *Universités professionnelles*, responsable de la formation d'enseignants professionnels au sens de la sociologie des professions².

Dans ce cadre, la transposition des propositions de Schön (1983, 1987) sur le praticien réflexif et l'expertise professionnelle devient un défi que relève la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS). Le programme de formation vise donc la construction d'une posture réflexive à travers des enseignements et une pratique d'alternance où la réflexivité – à travers un accent mis sur la régulation de la pratique professionnelle (*approche pragmatique*) occupe une place importante.

2. Les instruments et les cours proposés en formation initiale HEP-VS

A cet effet, divers instruments sont proposés aux étudiants dès le début de leur formation. La HEP-VS propose ainsi : un portfolio de formation et le bilan de compétences qui s'y articule (une des trois parties de l'examen final) ; le journal de bord ; le mentorat ; les études de cas et analyses de situations professionnelles proposées dans divers enseignements ; l'introduction à l'intervision ; les entretiens de supervision de stages ; le document de « suivi des stages » ; les instruments d'analyse didactique ; le mémoire de fin d'étude².

¹ Pour le système des Ecoles normales en Suisse, encore en vigueur à la fin du 20^e siècle, voir Périsset Bagnoud (2003)

² Voir à propos de ces instruments la série d'articles proposés dans la rubrique « Du côté de la HEP-VS » du journal professionnel *Résonances* entre février et juin 2006.

Périsset, D. & Buysse, A. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Ed.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20e colloque ADMEE- Europe, Université de Genève, Suisse.
<https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-4/>

Des cours sont également proposés dans le *champ 8* du plan d'études³, champ spécifiquement consacré au praticien réflexif, à savoir :

- 8.1 - La pratique réflexive dans une perspective de développement durable
- 8.2 - La pratique réflexive à travers la démarche clinique
- 8.3 - La pratique réflexive dans une approche psychosociologique
- 8.4 - La pratique réflexive au service des compétences professionnelles
- 8.5 - La pratique réflexive, facteur de congruence et de créativité
- 8.6 - La pratique réflexive au service de l'éthique
- 8.7 - La recherche au service de la pratique réflexive

3. L'évaluation du dispositif de formation : une visée compréhensive

Soucieuse d'évaluer la pertinence de son dispositif et l'atteinte, ou non, des objectifs de formation, une évaluation globale du dispositif de formation initiale a été effectuée en 2005 et 2006 (Périsset Bagnoud, Andrey-Berclaz, Steiner & Ruppen, 2006a). Dans l'ensemble, les résultats de la recherche sont positifs : les objectifs visés semblent atteints et les étudiants trouvent la formation intéressante et satisfaisante, permettant de construire les compétences professionnelles attendues. Un bémol est cependant à mettre, du côté de la formation à la pratique réflexive pour laquelle la cible semble bien être manquée :

La représentation de la pratique réflexive que donnent à voir les réponses des étudiants s'éloigne assez fortement des cadres théoriques posés par les concepteurs des dispositifs et instruments (didactique, psychosociologie, etc.) et de nos hypothèses (construction d'une posture réflexive par rapport aux aspects didactiques (apprentissage) et pédagogiques (relations humaines) du quotidien). Les problèmes identifiés comme tels par les étudiants et pour lesquels une réflexion spontanée a été initiée sont, majoritairement, **des problèmes dictés par des besoins personnels** (conflits, etc.). Les problèmes **d'ordre professionnels ont été traités par obligation** dans le cadre formel de la formation. (Extraits du rapport. Voir Périsset Bagnoud, Andrey-Berclaz, Steiner & Ruppen (2006b))

Il s'est dès lors agi de comprendre, les raisons de cet échec, non pas en la rejetant sur « l'immaturité » des étudiant-es mais, dans une posture institutionnelle réflexive, de nous pencher d'abord sur ce que propose réellement l'institution dans le cadre de la formation à la pratique réflexive, au-delà des déclarations d'intention, en analysant le contenu des cours spécifiques à la formation à la pratique réflexive.

4. Méthodologie

Les dispositifs d'alternance dans la formation des enseignants intégrant une formation à la pratique réflexive ont été abondamment décrits, étudiés et fait l'objet de préconisations (voir entre autres Clarke, 1995; Korthagen, Koster, Melief & Tigchelaar, 2002; Taggart & Wilson, 2005; Vanhulle & Lenoir, 2005) particulièrement dans la littérature anglophone. Il ressort de ces différentes études entre autres la difficulté de centrer le dispositif sur les activités professionnelles et 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. C'est pourtant une démarche qui devrait être à la base de la démarche même de la formation du praticien réflexif (Schön, 1987). Les différents dispositifs de formation à la réflexivité ont ainsi pris d'autres voies face à cette impossibilité de *coacher* dans l'action même de l'enseignant en formation.

Nous avons souhaité dans un premier temps nous concentrer sur le dispositif de cours offerts par l'institution. Afin de comprendre ce que les étudiants de la HEP-Valais avaient reçu en formation, nous avons demandé aux enseignants concernés de nous remettre un descriptif de leur cours comportant les mots-clés de son cadre théorique de référence, la bibliographie qu'il propose aux étudiants ainsi que celle à partir de laquelle il construit son cours.

³ Par rapport aux différents champs du plan d'études de la HEP-VS, se référer à son site web [<http://www.hepvs.ch/>]

Périsset, D. & Buysse, A. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Ed.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20e colloque ADMEE- Europe, Université de Genève, Suisse.
<https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-4/>

Nous nous sommes basés sur une modélisation des régulations à la base de la pratique réflexive (Buysse, 2008). Elle resitue la pratique réflexive comme un système de régulation visant à l'autorégulation. La pensée réflexive, pour Schön (1987), est en effet un processus cognitif continu, un retour de la pensée sur elle-même visant à faire émerger de nouveaux savoirs et savoir-faire de la pratique. Le praticien réflexif est, dans ce cadre, un professionnel, en activité ou en formation, qui utilise la réflexion sur et dans l'action en vue de résoudre les problèmes se posant dans l'exercice de son métier ou en vue d'être conscient des solutions qu'il apporte. Il nourrit cette pensée réflexive du savoir-faire accumulé par sa propre expérience, des savoir-faire transmis par un médiateur (pair, formateur), des savoirs traditionnels de sa profession, mais aussi des savoirs académiques en lien avec son activité. Il acquiert ainsi non seulement une culture professionnelle composée de savoirs, de savoir-faire et d'une manière de réguler, de résoudre des problèmes, qui sont propre à la profession, mais aussi une approche réflexive de sa pratique. Cet entraînement à la réflexivité, qui se déroule avant, après ou pendant l'action, tout en ayant comme finalité un ajustement dans l'action, comprend l'identification des problèmes, la délimitation de leur caractère particulier, la référence à des savoirs et des propositions d'ajustement. A notre avis, toute formation à la pratique réflexive peut être vue comme étant accompagnée d'un dispositif de médiation de l'autorégulation tel qu'il ressort d'études portant sur d'autres champs (voir e.a. Buysse (2007b) et Zimmerman (2005)).

Le modèle identifie, d'une part, des niveaux de réflexivité portant sur la délimitation de l'objet inclus dans la réflexion et, d'autre part, des systèmes de régulations définis par le palier de contrôle sur lequel s'exerce la régulation. La délimitation de l'objet inclus dans la réflexion a été définie en s'inspirant des niveaux de réflexivité de Van Manen (1977). Les paliers de contrôle ont été déterminés suite à un examen des courants théoriques sous-jacents aux dispositifs de formation ressortant d'une vaste revue de la littérature anglophone (Buysse, 2007a).

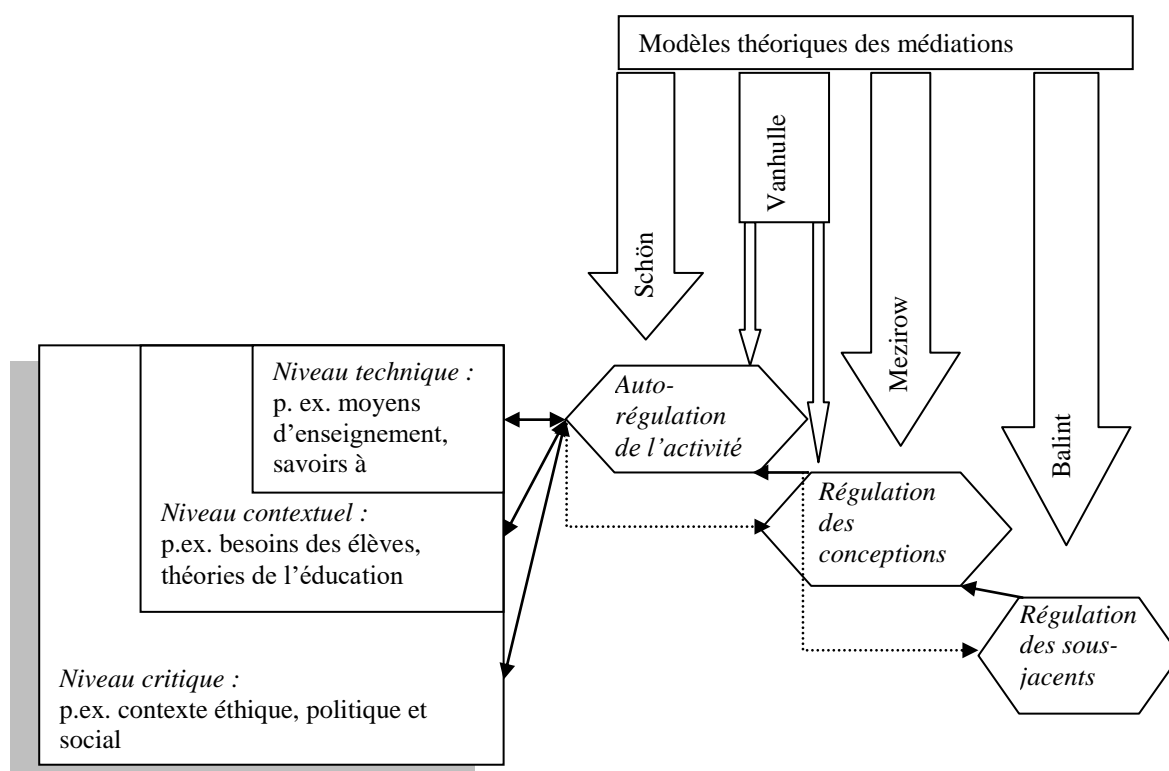


Figure 1 – Modélisation des régulations à la base de la pratique réflexive selon les niveaux de réflexion et les systèmes de régulations (Buysse, 2008).

Périsset, D. & Buysse, A. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Ed.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20e colloque ADMEE- Europe, Université de Genève, Suisse.
<https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-4/>

5. Matrice d'analyse des dispositifs de formation

Sur cette base, nous avons construit une matrice à partir des trois niveaux de réflexivité dont l'acquisition est visée pour les enseignants en formation, mis en regard des trois systèmes de régulation dont la médiation est théorisée. Enfin, nous avons identifié les indicateurs permettant de procéder à l'analyse de contenu nous permettant de positionner les résultats de notre analyse d'avec les intentions d'origine des concepteurs du curriculum, à savoir une approche pragmatique de la régulation de la pratique professionnelle.

5.1. Les trois niveaux de réflexivité

La matrice intègre les trois niveaux de réflexivité de Van Manen (1977) repris dans la modélisation de Buysse (2008) : *technique, contextuel et critique*.

5.1.1. Le niveau technique

Le *niveau technique* comporte comme objet de réflexion l'efficacité des moyens utilisés par l'enseignant pour atteindre un but fixé. A ce niveau de réflexion, les enseignants examinent les moyens à mettre en œuvre par rapport aux savoirs à transmettre, sans nécessairement étendre la réflexion au contexte et aux besoins des élèves. Les objectifs eux-mêmes, ni le contexte ne semblent problématiques. Il s'agit pour l'enseignant en formation d'atteindre le niveau de connaissances techniques et pratiques qui permettent de réaliser une leçon. En règle générale ce niveau de réflexion se caractérise pas un accent mis sur le comportement des élèves, le contenu de la leçon, les compétences et est accompagné d'une description simplifiée de la situation.

5.1.2. Le niveau contextuel

Le *niveau contextuel* porte sur une analyse de l'enseignement sous l'angle des présupposés, des intentions éducatives et des conséquences observées. Cela touche à la pédagogie dans son rapport entre théorie et pratique. Ce qui semble non-problématique au niveau technique, fait place à des problèmes venant des systèmes de croyance du praticien, le contexte précis des situations, le questionnement des pratiques sur la base de connaissances et compétences pédagogiques accrues. Les problèmes de niveau contextuel amènent les praticiens ainsi à réfléchir au contexte ce qui entraîne souvent une meilleure manière d'enseigner à travers une compréhension de concepts, contextes et bases théoriques pour leur pratique. A ce niveau de réflexion, les praticiens visent la compréhension des actions et des expériences éducationnelles ; ils examinent des pratiques alternatives ; les contenus sont adaptés au contexte précis de la situation et aux élèves ; l'enseignement est considéré non seulement par rapport à des savoirs mais aussi par rapport aux besoins des élèves. L'autoréflexion à ce niveau amène à interpréter la pratique et à établir des liens entre théorie et pratique en évaluant le résultat des actions et l'influence des conceptions. La pédagogie est examinée dans son rapport entre théorie et pratique. Les problèmes de niveau contextuel amènent les praticiens à réfléchir au contexte ce qui entraîne souvent une meilleure manière d'enseigner à travers une compréhension de concepts, contextes et bases théoriques pour leur pratique.

5.1.3. Le niveau critique

Le *niveau critique* situe l'action en fonction d'enjeux sociopolitiques plus large et implique une attitude critique envers les systèmes sociaux. L'enseignant touche à des enjeux de niveau éthique, moral, ou sociopolitique. Ce niveau de réflexion implique le développement d'une attitude critique envers les systèmes sociaux et éducatifs. L'enseignant tend ainsi vers une recherche organisée, éventuellement une recherche action, et construit une autonomie individuelle. Il s'agit de chercher une optimisation des démarches d'enseignement et d'apprentissage en prenant en compte la relation entre tous les éléments du système éducationnel.

Périsset, D. & Buysse, A. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Ed.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20e colloque ADMEE- Europe, Université de Genève, Suisse.
<https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-4/>

5.2. Les trois systèmes de régulation

La pratique réflexive pouvant être vue comme une autorégulation de l'activité professionnelle, les régulations qui lui sont liées peuvent trouver leur origine dans différents systèmes de régulation. Chaque système peut faire l'objet d'une médiation lors du processus de formation du praticien réflexif (Buysse, 2008). Chaque système influence l'autre système, et la finalité reste une régulation de l'activité professionnelle, les médiations intervenant toutefois à des paliers contrôles différents, plus ou moins en amont de l'activité elle-même.

En nous interrogeant sur les différentes approches théoriques en fonction de l'objet de régulation principal, nous avons retenu une approche théorique orientée principalement vers l'*autorégulation de l'activité* elle-même, une approche centrée sur la *régulation des conceptions* explicites de l'apprenant et une troisième approche visant à expliciter l'inconscient en vue d'une régulation des conceptions *sous-jacentes* implicites.

5.2.1. L'autorégulation de l'activité elle-même

L'approche orientée sur l'*autorégulation de l'activité* elle-même se concentre sur la construction de savoirs et de régulations propres à l'activité professionnelle (e.a. Schön, 1983, 1987; Taggart & Wilson, 2005) tant dans l'action qu'avant ou après celle-ci. Parmi ces outils se retrouvent les différentes étapes de la pratique réflexive allant de la détermination du déclencheur au recadrage des problèmes. Si, se fondant sur Dewey (1910/1997), elle exige une approche constructive des problèmes et valorise l'expérience comme source de savoirs, elle présuppose à la fois la reconnaissance d'un problème et la relative insuffisance du bagage académique face aux problèmes pratiques. Cette approche voit l'activité comme objet de la formation (voir aussi Durand (2006)) et nous pouvons la qualifier d'*approche pragmatique*.

Le système de régulation opérant sur le contrôle de l'activité elle-même se concentre sur la construction de savoirs et de régulations propres à l'activité professionnelle tant dans l'action qu'avant ou après celle-ci. Elle vise de ce fait l'acquisition de compétences professionnelles immédiatement mobilisables. Ce système est en aval du système global de régulations de l'activité professionnelle et ne vise directement aucune régulation des autres systèmes.

5.2.2. La régulation des conceptions

L'approche centrée sur la *régulation des conceptions* (e.a. Mezirow, 2001), tout en partant de cas concrets, met plutôt l'accent sur ce qui empêche effectivement la prise en compte du problème et sur ce qui permettrait d'engager l'enseignant, en tant que professionnel, dans une démarche d'apprentissage aboutissant à une transformation profonde et à long terme touchant différents aspects tant conatifs que cognitifs de la personne. Elle se concentre souvent sur un développement impliquant toute la personne et s'assimile souvent aux approches liées à l'apprentissage transformationnel. Ce système de régulation se situe en amont de la régulation de l'activité dans la mesure où un développement professionnel permet des autorégulations de l'activité et que des régulations de l'activité demandent, sur le long terme, une transformation de la personne au-delà de son rôle professionnel.

5.2.3. La régulation des sous-jacents

L'approche visant la *régulation des sous-jacents*, tente d'amener à une explicitation de l'inconscient, ou à tout le moins à centrer la démarche sur la personne au-delà de son rôle professionnel (voir entre autres Baietto, Barthelemy & Gadeau (2003) et Cifali (1994)). Mais si elle part d'une analyse de la pratique, elle cherche à retrouver et dépasser les raisons à l'origine des comportements pratiques des enseignants. Elle tente ainsi de conscientiser les conceptions implicites sous-jacentes et met l'accent, indirectement ou directement, sur ce qui a déterminé le comportement du professionnel en partant de la « prise en compte de la dimension personnelle », et relève ainsi de démarches cliniques (Balint, 1964/1982). Ce système de régulation se caractérise par un travail en amont de la régulation de l'activité elle-même, et tente d'obtenir à travers un

Périsset, D. & Buysse, A. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Ed.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20e colloque ADMEE- Europe, Université de Genève, Suisse.
<https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-4/>

développement personnel, une modification des conceptions permettant un réel développement professionnel et in fine une autorégulation appropriée de l'activité professionnelle.

5.3. La matrice d'analyse

Nous établissons ainsi une matrice de trois niveaux de réflexivité dont l'acquisition est visée pour les enseignants en formation, regard de trois approches théoriques en fonction du système de régulation. L'approche de Vanhulle (2005) offrant, à travers des dispositifs homologues, une médiation au niveau des systèmes de régulation de l'activité et des conceptions simultanément, n'a pas été retenue dans la matrice d'analyse finale vu que ce dispositif n'est pas explicitement déployé, didactisé, dans les thèmes de la HEP-VS. Mais certains thèmes présentent des similitudes avec celle-ci, notamment ceux abordant le travail sur les conceptions en partant de situations concrètes, ce qui est illustré par une intervention au niveau de deux systèmes de régulation que l'on retrouve dans la matrice d'analyse sans que nous puissions déterminer s'il s'était agi d'un travail à travers un unique dispositif.

La matrice permet de positionner chacun des thèmes enseignés en fonction des indicateurs observés lors de l'analyse de contenu des données fournies par les enseignants. Nous avons retenu comme indicateurs la mention des auteurs structurant chaque approche théorique, ainsi que des mots clefs reliés aux niveaux de réflexivité et aux approches théoriques.

Tableau 1 – Exemple de quelques d'indicateurs utilisés lors de l'analyse.

	Exemples d'indicateurs
Autorégulation de l'activité	Schön, Aristote, Dewey, constructivisme et cognitivisme, didactique, pratique, problème ...
Régulation des conceptions	Mezirow, émotions, vécu, croyances, conceptions, transformation ...
Régulation des sous-jacents	Baïetto, Abram, Cifali, Balint, psychologie, psychanalyse, socio-psychologie, moi/soi/ça ...
Niveau technique	Ajustements de la pratique, discussion des objectifs, faire, planification séquence, didactique ...
Niveau contextuel	système de croyances, contexte de l'enseignement, théorie/pratique, planification semaine /semestre ...
Niveau critique	Éthique, morale, politique, social, recherche, ...

L'analyse de contenu pratiquée révèle bien entendu des thèmes qui s'inscrivent dans plusieurs niveaux de réflexion à la fois. Une analyse à un niveau plus micro des planifications des thèmes et des entretiens avec les enseignants seraient indispensable pour voir si au sein d'un même thème l'enseignement se construit selon une progression allant du technique vers le critique. La même question se pose pour les thèmes donnant des indicateurs dans différents systèmes de régulation. Nous avons établi des dominantes, et, quand cela semblait pertinent, inscrit les thèmes dans plusieurs systèmes de régulation, mais, là aussi, il conviendrait de compléter le dispositif par une analyse détaillée des planifications et surtout des entretiens avec les enseignants.

6. Résultats

Le dispositif de formation en institution semble avoir évolué par rapport aux intentions d'origine. En effet, nous aurions dû trouver une dominante de formation s'inscrivant certes aux trois niveaux de réflexion, mais en tenant compte du besoin premier de stagiaire de trouver des réponses d'abord aux problèmes concrets qu'il rencontre. D'autre part, nous aurions dû, selon les intentions d'origine, trouver principalement des thèmes approchant la régulation de l'activité elle-même puis ensuite dans un ordre décroissant ceux approchant les systèmes de régulation des conceptions et finalement la régulation du sous-jacent.

Les résultats font toutefois ressortir (voir *tableau 2 ci-dessous*) que la régulation des sous-jacents prend une grande place, et surtout la régulation des conceptions. Le niveau de réflexion *contextuel*

Périsset, D. & Buysse, A. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Ed.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20e colloque ADMEE- Europe, Université de Genève, Suisse.
<https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-4/>

est également le plus présent et ceci dès le début de la formation. Vu la relative courte durée de la formation par rapport à ce que demande une approche transformationnelle (*régulation des conceptions*), sans parler de ce qu'exige une approche clinique (*régulation des sous-jacents*), il se pourrait que l'accent mis par les thèmes sur les conceptions et sur la personne au-delà de son rôle professionnel puisse expliquer en partie les résultats de l'évaluation du dispositif concernant la pratique réflexive relevant l'insistance sur les « problèmes dictés par des besoins personnels ». La position des régulations des conceptions et des sous-jacents en tant que systèmes *en amont* des régulations de l'activité, nécessite plus de temps avant que l'effet puisse se faire sentir au niveau de l'autorégulation de l'activité. Il se pourrait que des dispositifs conçus en vue d'une médiation sur les systèmes de régulation de l'activité et des conceptions à la fois et d'une explicitation de cette démarche, tel que proposé par Vanhulle (2005), soient la solution permettant d'engendrer une régulation des différents systèmes dans un laps de temps limité.

Tableau 2 – Résultats par thèmes selon les dominantes obtenue lors de l'analyse de contenu sur la base des documents officiels des thèmes.

	Autorégulation de l'activité	Régulation des conceptions explicites	Régulation des sous-jacents
Niveau technique	8.4b 8.5 8.7b	8.4a 8.5 8.7a	
Niveau contextuel	8.4b 8.5 8.7b 8.8 8.9	8.1 8.2 8.3 8.4a 8.5 8.7a	8.1 8.2 8.3 8.4a 8.7a
Niveau critique	8.6 8.8 8.9	8.6	

L'analyse fait ainsi ressortir un glissement entre les intentions originelles de la formation et les situations effectives. Si la complexité de ces interrelations dote certes les étudiants de différentes ressources auxquels ils peuvent avoir et ont recours, nous devons mettre en lien nos résultats avec l'évaluation interne (Périsset Bagnoud & al, 2006) réalisée et qui faisait ressortir le manque de clarté des conceptions des étudiants concernant la pratique réflexive, vu notamment comme un lieu de développement personnel plutôt que professionnel. De futures recherches devraient porter sur les approches méthodologiques et la formation des formateurs et des praticiens formateurs qui sont un élément essentiel de tout dispositif d'alternance.

7. Références bibliographiques

- Bailetto, M.-C., Barthelemy, A., & Gadeau, L. (2003). *Pour une clinique de la relation éducative*. Paris: L'Harmattan.
- Balint, M. (1964/1982). Psychanalyse et pratique médicale. In A. Missenard (Ed.), *L'expérience Balint : histoires et actualité*. Paris: Dunod.
- Buysse, A. (2007a). *La pratique réflexive aujourd'hui dans les formations à l'enseignement : une revue de littérature anglophone*. En préparation pour soumission. St-Maurice : HEP-VS.
- Buysse, A. (2007b). *Le théâtre, au-delà du jeu : une exploration de la médiation de l'apprentissage autorégulé par la forme théâtrale* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, No 114). Genève: Université de Genève.
- Buysse, A. (2008). *Modélisation des régulations dans la pratique réflexive*. En préparation pour soumission. Université de Genève : Groupe de recherche TALEs-TALK.

Périsset, D. & Buysse, A. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Ed.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20e colloque ADMEE- Europe, Université de Genève, Suisse.
<https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-4/>

- C.D.I.P. (1993). Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques. Berne: Conférence des Directeurs des cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Dossier 24.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- Clarke, A. (1995). Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice under Scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243-261.
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. Mineola, N.Y.: Dover Publications.
- Durand, M. (2006). *Activité(s) et Formation* (Vol. Carnets des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten Leren reflecteren*. Soest: Nelissen.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : développer l'autoformation*. Lyon: Chronique sociale.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996* (Cahier Vallesia No 10). Sion: Archives cantonales.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E., & Ruppen, P. (2006a). *Evaluation de la formation initiale de la HEP-VS. Cinq Rapports : les étudiant-es ; les enseignant-es ; les praticiens-formateurs ; les entretiens ; synthèse et comparaison*. St-Maurice et Brig: Haute école Pédagogique du Valais.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E., & Ruppen, P. (2006b). L'alternance intégratrice : les propositions de la HEP-VS. In J. Akkari & S. Herr (Eds.), *Actes du Forum HEP-BEJUNE, 2-28 septembre 2005*. Porrentruy: HEP-BEJUNE.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner : Toward a new design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting Reflective Thinking in Teachers : 50 action strategies*. Thousand Oak, California: Corwin Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking way of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Vanhulle, S. (2005). How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. *Educational studies in language and literature*(5), 287-314.
- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke: Editions du CRP.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining Self-Regulation : A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Burlington, MA: Elsevier