



De la formation à la profession enseignante :

trajectoires d'insertion, construction identitaire et
développement des compétences professionnelles



Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne
Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



**Thème : De la formation à la profession enseignante :
trajectoires d'insertion, construction identitaire
et développement des compétences
professionnelles**

Numéro coordonné par
Jeanne Rey & Marie Anne Broyon

TABLE DES MATIERES

<i>De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles</i> Marie Anne Broyon et Jeanne Rey	7
--	---

**AXE 1. CONDITIONS, TRAJECTOIRES ET PROFILS D'INSERTION
DES ENSEIGNANTS DIPLÔMÉS**

<i>Trois ans pour s'insérer - Modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois.</i> Crispin Girinshuti et Philippe Losego	17
<i>L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse romande : une insertion comme les autres ?</i> Marie Anne Broyon	39
<i>Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle alternatives empruntées par des enseignants diplômés</i> Jeanne Rey	59
<i>Regard transversal sur la migration, la qualité des emplois et les trajectoires alternatives dans l'insertion professionnelle en enseignement en Suisse</i> Jimmy Bourque	85

**AXE 2. PROFESSIONNALISATION ET CONSTRUCTION DES IDENTITÉS
PROFESSIONNELLES**

<i>Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire à l'épreuve du métier</i> Thérèse Perez-Roux	95
--	----



<i>Portraits d'enseignants en insertion : les chemins de l'individuation</i> Nilima Changkakoti	117
--	-----

<i>La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir</i> Santiago Mosquera Roa, Kristine Balslev, Anne Perréard Vité et Dominika Dobrowolska	137
--	-----

<i>Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants</i> Katja Vanini De Carlo	157
---	-----

<i>Regard transversal sur la construction de l'identité professionnelle</i> Vania Widmer	175
---	-----

AXE 3. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

<i>Développement professionnel des enseignants débutants – comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés</i> Manuela Keller-Schneider	183
---	-----

<i>Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ?</i> Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud	209
--	-----

<i>Accueillir un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation</i> Isabelle Noël	231
--	-----

<i>Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle</i> François Gremion	249
---	-----

VARIA

<i>Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants</i> Christophe Gremion	259
---	-----

<i>Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe ? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse</i> Céline Girardet et Jean-Louis Berger	287
--	-----



Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants

Christophe GREMION¹ (Institut Fédéral des hautes études en Formation Professionnelle (IFFP), Suisse)

Cette recherche, menée dans la HEP FR, en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire, s'intéresse dans un premier volet aux traces et seuils de réflexivité observés dans des écrits professionnalisants. L'analyse de ces textes permet de proposer une classification des seuils de réflexivité, inspirés de ceux proposés par plusieurs auteurs (Beauchamp, 2012 ; Derobertmasure, Bocquillon, & Dehon, 2015 ; Jorro, 2004 ; Maubant, 2007b). Six seuils distincts de réflexivité sont ainsi identifiés et exemplifiés : la surargumentation, le reflet, l'interprétation, la critique, la régulation et le transfert, catégories qui sont également testées lors d'une validation inter-juges.

Ensuite, dans une démarche exploratoire, le deuxième volet tente d'observer les effets de l'autoévaluation sur les seuils de réflexivité visibles dans les écrits professionnalisants, occasion de tester une échelle d'autoévaluation des niveaux d'utilisation et de préoccupation des compétences. Enfin, le troisième volet explore encore les effets d'autres variables telles que la posture de l'accompagnateur ou encore le type d'entretien que ce dernier mène avec ses étudiants.

Mots clés : Accompagnement, autoévaluation, formation des enseignants, mentorat, seuils de réflexivité, liens théorie-pratique

Introduction

Parce que le métier d'enseignant ne pourra jamais être entièrement réglé par des prescriptions, parce que les situations rencontrées dans les métiers de l'humain sont la plupart du temps complexes et uniques, les praticiens sont appelés constamment à résoudre de nouveaux problèmes, à inventer de nouvelles solutions, à s'adapter à de nouvelles situations. Cette imprescriptibilité de la fonction permet de parler de profession enseignante plutôt que de métier d'enseignant (Perrenoud, 2001, p. 12-14). Pour permettre leur professionnalisation, pour les rendre suffisamment autonomes et responsables afin de gérer toute l'incertitude planant entre travail prescrit et travail réel, les futurs enseignants² ont besoin de bonnes compétences afin de réfléchir « sur » et « dans » leur action. Cette constatation « pousse les

1. Contact : Christophe.Gremion@iffp-suisse.ch

2. Par souci de lisibilité, seul le masculin générique est utilisé pour désigner les personnes des deux sexes.



formateurs d'enseignants ou les concepteurs de plans d'études à adopter résolument des démarches réflexives, enjoignant régulièrement leurs étudiants à «réflexiver» (Coen & Leutenegger-Rihs, 2006, p. 5-6). Dans une majorité d'institutions de formation d'enseignants, un des objectifs est donc clairement de permettre aux étudiants en formation initiale de devenir des praticiens réflexifs (Schön, 1994).

Nous ne souhaitons pas nous attarder dans ce texte sur la controverse liée à l'arrivée du *praticien réflexif*, une idée simple, tellement simple qu'elle risque de cacher la richesse et la complexité d'un concept tel que *la réflexion* (Tardif, 2012). Une idée simple ou par trop simplifiée, le fait est que si la réflexion ne se centre que *dans et sur l'action*, elle perd les plus-values que représentent d'autres niveaux de réflexivité tels que *la réflexion dans et pour l'action* ou encore la réflexion sur ces deux premiers niveaux de réflexivité, celle qui *met à distance «l'agir professionnel et la réflexion sur cet agir»* (Maubant, 2007a, p. 45). Observer et décrire cette réflexivité seront les objets du premier volet de cet article, directement après les quelques éléments de contexte nécessaires à la compréhension.

Pour permettre cette réflexivité, la démarche est fréquemment soutenue par une pratique régulière de l'autoévaluation ainsi que par la récolte de traces et l'analyse de pratiques, démarche étayée par un facilitateur devant «stimuler l'exercice d'un «savoir réflexif» sur les pratiques d'enseignement» (Saussez & Allal, 2007, p. 113).

Toujours selon Saussez et Allal (2007), de par les différentes casquettes que peut porter cet acteur facilitateur (formateur dans l'institution, accompagnateur sur le terrain, évaluateur parfois aussi) le risque pour l'étudiant de tendre plus vers la recherche de la réussite que vers celle de l'apprentissage est bien présent (p. 115) et l'utilisation d'outils pour questionner la théorie et la pratique sans la présence de «l'autre significatif» semble une alternative intéressante. Nous avons donc souhaité développer un tel outil d'autoévaluation (annexe 1), destiné aux étudiants en formation initiale, élément médiateur devant permettre de questionner autant les savoirs d'action que les savoirs théoriques et de les mettre en relation. Cette grille d'autoévaluation (ANPUC³), inspirée du Concerns-based adoption model (Hall & Hord, 1987), propose une réflexion sur ce que les étudiants pensent des compétences ainsi que sur la manière qu'ils ont de les mobiliser dans leur pratique. Présenter cet outil et en explorer quelques effets seront les objets du deuxième volet de cet article.

Ces différentes casquettes ont été remarquablement étudiées par Vial et Caparros-Mencacci (2007), faisant largement état des distinctions existantes entre l'étayage (domaine de l'accompagnateur) et le guidage (domaine du formateur), entre l'étayage et l'aide (domaine privilégié des soins), mettant également en évidence la tension *contrôle vs développement* oeuvrant au cœur de chacune de ces dyades. Explorer les effets de ces différentes casquettes sur la démarche réflexive des étudiants sera l'objet du troisième et dernier volet de cet article.

3. Analyse du Niveau de Préoccupation et d'Utilisation des Compétences.



Enfin, nous terminerons sur quelques perspectives et nouveaux questionnements entrevus tels que l'importance de la posture de *reflet* dans le processus réflexif, l'absence de linéarité entre les différents seuils retenus, l'importance des traces au service de la mémoire lorsque la distance temporelle fait son œuvre ou encore le bienfondé de la dimension obligatoire d'un accompagnement.

Contexte

Un métier, celui d'enseignant comme bien d'autres, ne se construit pas uniquement dans l'action ou uniquement dans l'acquisition de connaissances théoriques, mais lorsqu'une activité d'analyse vient faire des liens entre les différents savoirs, les savoirs d'action, les théories scientifiques, les connaissances construites par l'enseignant ou par ses pairs (Charlier, 1998, p. 62). C'est ce qui a conduit la HEP FR à viser une formation alternant des cours théoriques sur site et des moments de formation pratique (Altet, Paquay, & Perrenoud, 2002, p. 260) sur le terrain dans le but de favoriser ces liens *théorie - pratique*.

Au moment de la présente recherche dont la récolte de données a été réalisée entre 2008 et 2010 (Gremion, 2010), le dispositif mis en place dans cette institution propose vingt-et-une semaines sur le terrain réparties en sept stages de deux à quatre semaines. Ces stages se déroulent selon une progression qui voit les futurs enseignants effectuer d'abord des observations, de l'enseignement accompagné puis, pour terminer, un stage en responsabilité lors du 6^{ème} semestre suivant l'idée que, par l'alternance fréquente entre moments d'action et moments de théorie, le futur enseignant devrait avoir moins de risques de se perdre « dans les arcanes de la compréhension » selon les propos de Jorro (2004, p. 46), le savoir penser n'impliquant pas forcément le savoir agir. Le tableau 1 ci-dessous détaille la répartition des stages sur les trois années de formation. En plus de la formation professionnelle, une formation académique est dispensée (25 à 30 semaines selon les années) et répartie avant et après chaque stage.

Tableau 1 : répartition des stages durant la formation

1 ^{re} année	O-E1 Observation et enseignement 3 semaines		O-E2 Observation et enseignement 3 semaines		
2 ^e année	E3 Enseignement, 3 semaines		L2 Enseignement dans la langue seconde 2 semaines		E4 Enseignement 3 semaines
3 ^e année	E5 Enseignement 3 semaines			E6 Enseignement en responsabilité 4 semaines	

La réflexion sur l'articulation entre ces moments sur le terrain et en institut de formation, entre ces zones de théorie et ces zones de pratique (Pellegrini, 2010), entre la subjectivation et l'objectivation (Vanhulle, 2004), est proposée dans un dossier d'apprentissage (DAP). Cet outil se compose d'éléments propres au portfolio (restitution de fragments du réel avant



analyse) dans sa première partie et d'éléments proches du mémoire professionnel français (interprétation de situations vécues mais peu détaillées) dans la deuxième partie (Ricard-Fersing, Dubant-Birglin, & Crinon, 2002, p. 124-125). Une troisième partie du DAP se réalise en fin de formation et prend plus la forme d'un bilan de compétences. Ce processus est suivi par un mentor⁴ qui observe la pratique lors de chaque stage, rencontre ses étudiants individuellement lors d'entretiens et collectivement lors d'ateliers d'intégration. Le lecteur trouvera plus de détails concernant l'organisation du DAP et le dispositif d'accompagnement sur le site de la HEP FR⁵. Les textes réflexifs analysés dans le cadre de cette recherche sont issus exclusivement de la deuxième partie de ces dossiers d'apprentissage et concernent généralement les stages E3, L2, E4 et E5.

3 questions de recherche

Notre recherche vise à répondre principalement à trois questions :

1. Quels sont les différents seuils de réflexivité dans les écrits relatifs aux analyses de pratiques (DAP) ?
2. Quels sont les effets d'une autoévaluation régulière, avec ou sans la grille ANPUC, sur la posture réflexive des étudiants ?
3. Quelles autres variables influent sur les niveaux de réflexivité observés dans les textes analysés ?

Ces questions seront traitées séparément et chaque volet présentera quelques éléments théoriques et méthodologiques avant de présenter les résultats observés. Une discussion générale sera proposée en fin de texte.

Premier volet : seuils de réflexivité

Quels sont les différents seuils de réflexivité dans les écrits relatifs aux analyses de pratiques (DAP) ?

Éléments théoriques

Pourquoi une posture réflexive

Nous l'avons déjà évoqué, la complexité de la tâche d'un enseignant exclut la possibilité d'apprendre, en formation initiale, la totalité des savoirs utiles pour toute situation future rencontrée. Cet élément, Schön l'utilise comme point central de son ouvrage sur le praticien réflexif. « Une fois qu'on a mis de côté le modèle de science appliquée qui nous amène à penser que la pratique intelligente est une application du savoir théorique destinée à résoudre des problèmes pratiques, il n'y a alors rien d'étrange à se dire qu'une certaine sorte de savoir est inhérente à un agir intelligent » (1994, p. 77). Ces savoirs

4. Nom que porte l'accompagnateur institutionnel dans la HEP FR.

5. www.hepfr.ch



d'action sont mis en lien par le sujet avec ses savoirs théoriques. Comme le dit Perrenoud (2001, p. 42), chacun réfléchit sur sa pratique. Mais si cette réflexion ne le conduit pas à une prise de conscience ou à des changements, nous ne pouvons parler de praticien réflexif au sens proposé par Schön.

Le questionnement se doit de dépasser le stade de réponse à un problème pour réussir à survivre dans la classe. Ainsi, il devient «une forme d'identité et de satisfaction professionnelles» (Perrenoud, 2001, p. 42). Le praticien poursuit le questionnement dans le but d'améliorer sa pratique et d'atteindre certains stades de maîtrise et de compréhension. Jorro (2016, p. 46-47) parle de ces différents stades en terme de *genre professionnel* (maîtriser les règles du métier et de s'y conformer), de *style professionnel* (ajuster ses actions dans le but d'être plus opportun et efficace) et d'*éthos professionnel* (se distancier de sa propre pratique pour y porter un regard réflexif et éthique).

Si le développement de la pratique réflexive semble être incontournable dans le milieu de la formation des enseignants, il nous semble tout de même important ici de la repositionner non comme but de formation, mais bien comme moyen permettant de donner du sens, de faire des liens entre la théorie et la pratique et d'aider à «faire le deuil des certitudes» (Perrenoud, 2001), étape délicate vers le changement. Cette confusion entre but et moyen a été mise en évidence par d'autres auteurs, à l'image de Romainville (2006), qui parle des limites d'une réflexivité devenue «pierre philosophale» pour permettre au futur enseignant de faire des liens entre la théorie et la pratique. Tardif (2012, p. 50) quant à lui parle d'un appauvrissement de la démarche qui lui semble «trop limitée et unilatérale».

Si, comme ces auteurs, nous estimons que la réflexivité est un moyen et non un but, nous pensons également que la fin justifie le moyen et qu'il est important, en formation initiale, de former des personnes capables de mobiliser les compétences du praticien réflexif, tant dans une visée de formation que dans celle de la professionnalisation (Wittorski, 2008).

Seuils de réflexivité

Les textes, écrits dans les semaines qui suivent un stage pratique, doivent permettre de développer la réflexivité, facteur central de la professionnalisation (Jorro, 2004, p. 35). Mais comment observer cette réflexivité ? Plusieurs auteurs nous proposent des échelles, des seuils ou des niveaux permettant de le faire, nous en présentons ici brièvement quelques-unes.

Jorro (2004) a analysé la façon dont les praticiens reviennent sur leur pratique. Ce travail lui a permis de définir quatre postures réflexives, soit le retranchement, le témoignage, le questionnement et l'évaluation régulation. Des seuils de réflexivité distincts ont été identifiés pour chaque posture :

- La **surargumentation** est en lien avec la posture de retranchement. Le praticien ne s'intéresse pas à la réalité de l'action, soit parce qu'il ne la trouve pas digne d'intérêt, soit parce qu'il préfère décrire ce qui aurait dû être à la place de ce qui a été.



- Le **reflet** est en lien avec la posture de témoignage. Le praticien traduit une réalité du terrain en décrivant les moments jugés importants.
- L'**interprétation** est en lien avec la posture de questionnement. Le praticien revisite les situations en s'appuyant sur un ou des cadres de référence.
- La fonction **critique-régulatrice** est liée à la posture d'évaluation-régulation. Le praticien se permet d'envisager une solution de rechange à son action. Ce seuil offre également l'occasion d'un questionnement identitaire et professionnel.

Derobertmasure, Bocquillon et Dehon (2015), s'appuyant sur une large littérature, identifient 13 processus réflexifs qu'ils regroupent en trois niveaux :

- le premier niveau regroupe les processus servant à décrire l'action et les éléments jugés importants,
- le deuxième niveau regroupe les processus servant à évaluer les éléments importants en regard de normes ou de modèles,
- le troisième niveau regroupe les processus servant à construire une expérience prochaine.

Dans une démarche d'analyse documentaire, Beauchamp (2012, p. 27) présente les processus qu'elle a identifiés après l'analyse de 55 définitions de la *réflexion*. Elle les regroupe en six catégories qu'elle nomme *niveaux de réflexion*.

1. L'examen (observer, se concentrer)
2. La pensée (examiner, penser) et la compréhension (interpréter, donner un sens)
3. La résolution de problème (trouver des solutions aux problèmes)
4. L'analyse (analyser d'un œil critique)
5. L'évaluation (évaluer, remettre en question)
6. L'édification, l'élaboration et la transformation (construire, structurer et transformer)

Maubant (2007b) quant à lui ne définit pas des seuils, mais distingue trois type de réflexivités, liées chacune à la temporalité par rapport à l'action :

La réflexivité « dans et sur » correspond à la réflexion pendant et après l'action, « dans et pour » ajoute la dimension « avant » l'action et la 3^e est une distanciation et réflexion sur le processus réflexif lui-même, « pour, dans et sur l'action »... Lien avec la métacognition comme le relève Campanale (Campanale, 2007, p. 59).

Dans le tableau 2, nous présentons de manière synthétique ces quatre conceptions de réflexivités. Nous y avons ajouté, en dernière ligne, l'échelle que nous avons retenue pour cette recherche, élément qui sera détaillé et exemplifié dans la partie résultat de ce premier volet.



Tableau 2 : différentes catégorisation des seuils de réflexivité

Jorro, 2004	La surargumentation	Le reflet	L'interprétation	La critique-régulatrice		
Derobertmasure, Bocquillon & Dehon, 2015		La description	Le nouveau regard et évaluation		La construction	
Beauchamp, 2012		L'examen	La pensée	L'évaluation	La résolution	
			L'analyse		L'édification	
Maubant, 2007		La réflexivité dans et sur l'action			La réflexivité dans et pour l'action	La réflexion sur sa réflexivité
Gremion	La surargumentation	Le reflet	L'interprétation	La critique	La régulation	Le transfert

Éléments méthodologiques

Quatorze étudiants ont participé, de manière volontaire, à cette recherche. A la fin de chaque stage E3, L2, E4 et E5 (cf. tableau 1), leur mentor a anonymisé leur travail avant de nous le partager. 48 récits d'analyses de pratiques ont ainsi été récoltés puis analysés.

Dans une logique descriptive et compréhensive, la catégorisation a tout d'abord été réalisée en nous appuyant sur les seuils de réflexivité mis en évidence par Jorro (2004). Ensuite, d'autres catégories ou sous-catégories sont apparues. Ce sont les éléments que nous présentons dans les résultats de ce premier volet.

Les seuils ainsi identifiés ont été validés par un test de Burry-Stock (Scalton, 2004, p. 249-251). Sur la base des définitions de chaque seuil, cinq juges experts de l'accompagnement ont été confrontés à la classification de 20 extraits d'écrits réflexifs. Ce test statistique permet de calculer le RAI (*Rater Agreement Index*). Une valeur de 1 indique une concordance inter-juges parfaite alors qu'une valeur de 0.5 correspond à une absence de concordance. Les valeurs obtenues (Gremion, 2012), comprises entre 0.88 et 1.00, témoignent d'une très forte concordance et permettent de considérer comme fiables les six seuils de réflexivité proposés.

Résultats : seuils retenus et exemplifiés

En lien avec la question « comment se construisent et peuvent être identifiés les différents seuils de réflexivité dans les écrits des étudiants relatifs aux analyses de pratiques ? », les seuils de réflexivité proposés par Jorro se sont avérés très efficaces pour apprécier la valeur réflexive des textes analysés. La catégorisation nous a toutefois conduit à scinder le seuil critique-régulation en deux, séparant la critique de la régulation. De plus, nous avons pu mettre en évidence un seuil supplémentaire, celui du transfert.



La surargumentation (0)

Seuil « par défaut », le sujet évite, consciemment ou non bien sûr, de parler de sa pratique, que ce soit parce qu'il trouve que son action en soi ne mérite pas l'attention qu'on lui porte ou par protection. Le propos évitera les détails, restant soit très général pour décrire une action qui reste obscure au lecteur, soit très précis mais pour ne décrire uniquement que les actions de tierces personnes (élèves, maître de stage), soit encore ne proposant qu'une rhétorique abstraite sur l'importance ou la valeur de telle ou telle méthode d'enseignement.

Dans la **catégorie 0** relative à la **surargumentation**, nous avons identifié les éléments suivants :

- **Déni - action sans intérêt** : l'action est présentée dans des termes très vagues et l'auteur se positionne en jugeant que cette action ne représente aucun intérêt pour une quelconque analyse.
Le déni est identifié comme forme autoévaluative par Jorro (2004, p. 36), mais nous n'avons pas d'exemple de texte pour cette catégorie. Elle a toutefois été conservée car fréquemment repérée lors des entretiens individuels suivant une observation de leçon.
- **Rhétorique abstraite** : plutôt que de parler de sa pratique, l'étudiant expose une action hypothétique telle qu'elle devrait se réaliser dans une situation idéale.
Et2-E4 l. 24-28 « De plus, elle [l'évaluation formative] permet à l'enseignant de préparer une remédiation adaptée et de réguler les apprentissages. On s'intéresse à l'erreur, mais surtout à sa cause. Les points ne doivent pas avoir d'importance pour que la remédiation soit faite de manière constructive. »
- **Survalorisation positive (émotionnelle)** : l'action est abordée dans des termes très vagues et l'auteur se positionne en émettant un jugement très positif sur une pratique qui n'est pas exposée.
Et2-E5 l. 33-35 « En effet, j'ai pratiqué de la différenciation de diverses manières que je qualifierais de concluantes, même s'il est vrai qu'on peut aller encore plus loin dans ce domaine. »

Rhétorique abstraite et survalorisation positive semblent souvent répondre à une envie de « plaire » à l'accompagnateur et/ou de « cacher » des reflets de la pratique que la personne en formation ne souhaite pas donner à voir. Nous donnons à cette posture particulière le nom de paradigme de la vitrine (Gremion, 2013), clin d'œil à ces enseignants dont les devantures ne sont, dans certains cas, que peu à l'image de l'assortiment qu'elles proposent.

Le reflet (1)

Cette posture réflexive met en évidence un apprenant qui désire faire partager son action. Il la présente avec plus ou moins de détails mais ne s'arrête pratiquement pas pour prendre un peu de distance et questionner sa pratique. Cette posture est facilement adoptée au début du texte pour présenter la situation.



Dans la **catégorie 1** relative au **reflet**, nous avons identifié les éléments suivants :

- *Description générale* : le texte proposé parle des éléments relatifs à toute la durée du stage (contact avec un enfant, ambiance de classe) ou plus courts, une journée par exemple.
Et1-E5 l. 12-14 «Du premier au dernier jour, j'ai pris totalement la classe en charge. J'ai rapidement été assez ferme afin de ne pas me laisser submerger par l'indiscipline»
- *Description d'une leçon* : les événements sont plus précis, certains détails sont mis en évidence.
Et2-E3 l. 178-182 «...j'ai décidé de faire du jus de pommes avec la classe pour en voir le processus de fabrication. Les élèves étaient très motivés, et pressés de goûter à leur propre jus de pommes. En début de leçon, j'ai fait les groupes et distribué le matériel. Un élève était absent et j'ai donc dû remanier les groupes sur le moment»
- *Description d'un instant précis* : l'image que l'on peut s'en faire est très précise et se centre sur quelques minutes uniquement.
Et14-E5 l. 84-89 «il n'est pas encore 8h00 (peut-être 7h57 ou 58) et pourtant les premiers élèves sont déjà assis à leur place. La salle est bien éclairée et je me trouve debout, à côté de mon bureau. Je regarde les élèves arriver un à un, parfois deux en même temps. Ma maîtresse de stage est au fond de la classe, en train d'écrire des choses à elle.»
- *Utilisation d'une trace plutôt que d'une description* : il peut être question ici d'une séquence vidéo, d'une préparation de leçon, du travail d'un élève...
Marlène⁶, portfolio électronique : «Par ces vidéos, je remarque que je suis très calme. Beaucoup trop à mon goût et je ne bouge pas.»
- *Description de la difficulté* : comme pour l'élément «avouer l'incompréhension de l'évènement», cet élément a été classé dans le reflet si elle n'était pas suivie de recherche d'explication ou de recherche de compréhension.
Et3-E3 l. 72-75 «Une autre chose que j'ai tenté de faire après une discussion avec ma maitresse de stage était de moduler ma voix et d'essayer de montrer plus d'enthousiasme, c'est une chose pas très facile à changer pour moi car ça fait un peu partie de ma personnalité et surtout en étant observée par des adultes...»

Cette posture du reflet revêt une importance particulière dans les textes analysés. En effet, elle semble être la porte d'entrée, le passage obligé de la démarche réflexive à proprement parler. Le *paradigme du reflet* semble fréquemment en tension avec le *paradigme de la vitrine* dont nous parlions plus haut.

6. Cet extrait n'est pas tiré de cette recherche mais du portfolio électronique d'une participante (prénom fictif).



L'interprétation (2)

Lorsque la situation présente une difficulté ou a suscité une *surprise* (Schön, 1994, p. 84), le propos s'enrichit d'interprétations et de questionnements. La situation est alors revisitée en s'appuyant sur un, voire plusieurs autres cadres de référence. Ce seuil comporte également fréquemment des éléments relatifs aux émotions ou aux affects, éléments qui doivent être exprimés si le sujet veut pouvoir se distancier de la situation.

Dans la **catégorie 2** relative à l'**interprétation**, nous avons identifié les éléments suivants :

- *Approche causaliste* : l'interprétation de la situation ou difficulté se fait principalement par attribution causale externe.
Et14-E4 l. 58-63 «...mon ordinateur a eu un problème et ne pouvait plus démarrer à cause d'un problème de disque dur. Je pensais avoir toutes mes données [...] Ce problème m'a fait perdre un temps considérable Ce qui ne m'a pas permis d'atteindre mon objectif durant quelques jours. Ensuite, j'ai eu la grippe qui m'a empêché d'être efficace pendant quelques jours»
- *Questionnement de la pratique* : les textes dans lesquels l'auteur se questionne plus qu'il ne trouve de réponses témoignent d'une certaine surprise génératrice de réflexion.
Et1-E5 l. 79-81 «Il était très désobéissant. J'avoue que je l'ai un peu pris en grippe. J'aurais peut-être dû plus m'intéresser à sa situation familiale, que j'ai découvert à la fin du stage. Peut-être que j'aurais mieux compris son comportement!»
- *Dimension heuristique – découverte* : recherche de résolution de problème.
Et5-E2 l. 33-34 «Je ne jette la faute sur personne. J'essaie plutôt de comprendre comment des élèves de cinquième année primaire peuvent manquer à ce point d'autonomie, d'esprit d'initiative et d'investissement dans leur propre travail.»
- *Questionnement de longue date*.
Et12-E4 l. 32-33 «J'ai toujours trouvé difficile d'être sérieuse et stricte mais sans pour autant paraître mécontente.»
- *Aveu de la difficulté*.
Et12-E4 l. 132-135 «ça m'aurait permis de mieux accueillir les réponses des enfants car n'ayant pas réfléchi aux autres aspects qui pourraient ressortir, je n'ai pas toujours compris les réactions des enfants. J'ai donc parfois un peu ignoré les réponses des élèves...»
- *Excuse de la permanence de la difficulté*.
Et5-E4 l. 42-45 «Je me demande donc quelles pourraient être les stratégies à mettre en place pour venir à bout de cette difficulté. J'ai bien essayé de faire des représentations graphiques des thèmes, mais ça ne m'a pas permis de véritablement faire la lumière sur ces obscurs objectifs.»



- *Aide extérieure pour comprendre* : correspond au besoin d'aide exprimé par certains étudiants, que ce soit de la part d'une personne ou d'une théorie.
Et5-E4 l. 277-279 «J'ai beau retourner la situation dans ma tête, je suis incapable de découvrir la moindre piste pour cette situation particulière et je m'effraie de ce peu de capacité de réaction.» Suite à cela, cet étudiant s'est appuyé sur une série de lectures faites pour améliorer la gestion de la discipline dans sa classe.
- *Prise de conscience avouée* (cet élément semble être un tremplin vers les seuils réflexifs suivants, la prise de conscience étant fréquemment suivie d'une intention de régulation).
Et15-E5 l. 67-71 «Mais après avoir parlé de cela avec mon mentor, il m'a fait réfléchir sur le degré de discipline des élèves durant les différents moments qu'il a pu observer. J'ai alors réalisé que les élèves les plus calmes étaient les 5^e primaires, lors de leur travail individuel en mathématiques, pendant que je faisais de l'allemand avec les 4^e primaires. Il s'agissait donc du moment où les élèves étaient les plus actifs, concentrés sur leur travail et leurs exercices.»

La critique (3)

Contrairement à Jorro, nous avons différencié le seuil de la critique, être capable de se positionner pour porter un jugement positif ou négatif sur l'action, du seuil de la régulation.

Dans la **catégorie 3** relative à la critique, nous avons identifié les éléments suivants :

- *Jugement de valeur de sa propre action, mais avec un sentiment de culpabilité* : cette posture nous semble moins encline que certaines autres présentées ci-dessous à apporter des régulations sur l'agir professionnel futur.
Et11-E4 l. 156-159 «À l'école enfantine, il est important de répéter plusieurs fois les choses si on veut vraiment que les enfants intègrent ce que l'on dit. Je pense que cela a manqué, ou du moins que j'aurais dû insister davantage.»
- *Jugement lié à une idée de recherche de compréhension* : le fait de pouvoir lier une attribution causale à un jugement de la situation permet d'entrevoir très facilement des régulations potentielles. Ces régulations seront plus applicables s'il s'agit de causes internes contrôlables (Bouffard, 1985).
Et14-E4 l. 66-68 «Je suis vraiment déçu de cette activité, car après coup, j'ai vraiment l'impression que cette activité n'était là uniquement que pour avoir une quatrième activité et ainsi avoir un plus petit groupe sans penser aux objectifs.»
- *Critique positive* : peu d'exemples se rattachent à cette agrégation. En général, les situations proposées relatent plutôt une difficulté et une recherche de solution.
Et7-E5 l. 222-224 «J'ai également été attentive aux représentations qui émergeaient durant les cours et je les faisais partager aux autres enfants lors de petites mises en commun ou durant d'autres moments.»



La régulation (4)

A ce seuil, le sujet touche à une «forme aboutie de la réflexivité» (Jorro, 2004, p. 43). Il envisage des modifications, des régulations, décrit des nouvelles prescriptions qu'il désire s'imposer.

Dans la **catégorie 4**, nous avons identifié les éléments suivants :

- Planification d'une régulation suite à un problème
Et14-E4 l. 66-68 «Pour améliorer ce travail, j'aurais d'abord dû leur proposer une liste de mots possibles. La correction aurait été plus simple et une discussion aurait pu avoir lieu en ouvrant réellement le thème de géographie avec de nouveaux mots de vocabulaire (qui auraient été l'objectif de cette activité). Ensuite, j'aurais pu créer une sorte de jeu qui les aurait plus facilement incités à entrer dans l'activité.»
- *Emergence de nouvelles pratiques*: souvent précédés d'une prise de conscience, les textes ne nous permettent naturellement pas de voir émerger ces nouvelles pratiques, mais nous montrent que l'acteur construit une nouvelle représentation de ses pratiques.
Et12-E4 l. 181-183 «Quand dès la deuxième leçon je leur ai expliqué le projet, les enfants ne travaillaient plus de la même manière. Les consignes étaient plus claires car ils avaient l'objectif en tête qui les guidait.»
- Besoin de formation
Et15-E5 l. 181-183 «J'ai donc envie de creuser cette thématique, la différenciation, afin de sonder ce que j'aurais pu mettre en place pour parvenir aux objectifs de base avec la majorité des élèves.»

Le transfert (5)

Enfin, un seuil supplémentaire (**catégorie 5**) à ceux identifiés par Jorro nous a semblé identifiable, seuil que nous nommons transfert. En réalité, l'élément identifié tient plus de «l'intention de transfert». Le sujet concerné identifie un problème, planifie une régulation et, dans un troisième temps, projette de transférer cette régulation à d'autres situations n'ayant aucun rapport avec la situation présentée ou même avec l'enseignement.

Et14-E5 l. 212-216 «Après énormément de réflexion, je me suis rendu compte que c'est ma vie, en général, qui a besoin d'organisation, de structuration. Je suis content donc, car je ne suis pas obligé d'attendre le prochain stage pour m'améliorer. Je peux déjà progresser chez moi, dans ma chambre par exemple, en trouvant un système de classement des factures, des différents courriers,... ou plus simplement en ayant une chambre rangée de manière continue...»



Tableau 3 : seuils de réflexivité

La surargumentation (0)	
	Déni - Action sans intérêt Rhétorique abstraite Survalorisation positive
Le reflet (1)	
	Description générale Description d'une leçon Description d'un instant précis Utilisation d'une trace plutôt que d'une description Description de la difficulté
L'interprétation (2)	
	Approche causaliste Questionnement de la pratique Dimension heuristique – découverte Questionnement de longue date. Aveu de la difficulté. Excuse de la permanence de la difficulté. Aide extérieure pour comprendre Prise de conscience avouée
La critique (3)	
	Jugement de valeur de sa propre action, mais avec un sentiment de culpabilité Jugement lié à une idée de recherche de compréhension Critique positive
La régulation (4)	
	Planification d'une régulation suite à un problème <i>Emergence de nouvelles pratiques</i> Besoin de formation
Le transfert (5)	

Deuxième volet : effets de l'autoévaluation

Quels sont les effets d'une autoévaluation régulière, avec ou sans la grille ANPUC, sur la posture réflexive des étudiants ?

Eléments théoriques

Place de l'autoévaluation dans la réflexivité

Dans la posture réflexive, l'autoévaluation joue un rôle central puisqu'elle permet la prise de conscience d'un déséquilibre entre ce qui était attendu ou envisagé par le sujet et ce qui est advenu. Pour être mise en œuvre, elle nécessite trois démarches distinctes : l'auto-observation qui permet de mettre en évidence ce qui s'est réellement passé, l'autodiagnostic qui permet de rechercher le ou les sens de ce qui s'est passé et l'autorégulation qui permet de réorienter son action ou d'imaginer une nouvelle action (Saussez & Allal, 2007, p. 100). Ces trois étapes sont fortement liées aux seuils de réflexivité mis en évidence par Jorro (2004), l'auto-observation s'appuyant sur le *reflet*, l'autodiagnostic sur l'*interprétation* et l'autorégulation sur la critique régulatrice. Tellement liées que Campanale (2007, p. 74-75) définit la pratique réflexive comme étant une posture d'autoévaluation.



Réflexivité et autoévaluation socialisée

Mais la présence de l'accompagnateur risque d'amplifier le potentiel caractère pathogène (Saussez & Allal, 2007, p. 115) de cette pratique. En effet, l'étudiant n'évaluera pas uniquement ses *habitudes* en regard de sa *réflexivité individuelle*, comme visé dans une autoévaluation *stricto sensus*, mais il tiendra compte plus ou moins fortement de la *réflexivité sociale* (Kaufmann, 2001). Des transactions sociales qui « interfèrent dans le processus réflexif » (Jorro, 2004, p. 39), la forme autoévaluative pouvant être influencée tour à tour par l'idéal type, par l'image de soi ou encore par les transactions sociales.

Éléments méthodologiques

Grille d'autoévaluation ANPUC

Dans la HEP FR, un mentor est attribué à chaque étudiant. Son rôle est de soutenir ce dernier dans son apprentissage de l'enseignement et dans la construction de son identité professionnelle. Lors d'entretiens, le mentor revient également avec son mentoré sur certains travaux de son DAP afin de les questionner et de les enrichir pour alimenter le processus *objectivation - subjectivation* (Vanhulle, 2004). Dans ce rôle proche du compagnonnage réflexif, le risque d'adopter une posture prescriptive en assimilant le mentoré à soi ou d'indifférence par souci de le différencier de soi inscrit ce mode d'accompagnement dans une « relation dialectique » imposant d'être tantôt proche et tantôt distant de l'Autre (Donnay & Charlier, 2008, p. 119).

Pour éviter les pièges de l'autoévaluation socialisée (Saussez & Allal, 2007), l'étudiant est invité à porter régulièrement un regard sur ses compétences, et ce en dehors des entretiens. Mais seul, son questionnement est rarement déstabilisant et n'engendre que peu de liens théorie-pratique.

C'est suite à cette réflexion que nous avons souhaité développer un outil d'autoévaluation des compétences, outil inspiré de l'échelle de Hall et Hord (1987), permettant à l'étudiant de réfléchir sur les zones plus théoriques (échelle de préoccupation) et sur les zones plus pratiques (échelle d'utilisation) de chaque compétence, sans la présence de son mentor. La complexité de l'utilisation de cet outil d'autoévaluation doit permettre de nombreux allers-retours entre ces deux zones par l'exercice 1) de description et d'argumentation dans le sens de l'objectivation et 2) d'intégration et de mise en œuvre dans le sens de la subjectivation. Cet acte métacognitif peut devenir un facilitateur de médiation entre théorie et pratique, entre action et compréhension.

L'outil prévu au départ par Hall et Hord a comme intention « d'analyser le processus d'adoption d'une innovation » (Deaudelin, Dussault, & Brodeur, 2002, p. 395). Dès les premières utilisations que nous en avons faites, le lien entre adoption d'une innovation et développement d'une compétence nous a semblé intéressant, tout changement de pratique pouvant être vu comme une innovation pour et par la personne concernée. Nous avons



donc entrepris la transposition des items afin de permettre son utilisation en regard d'un référentiel de compétences. L'échelle ANPUC détaillée se trouve en annexe 1 et un extrait de la grille d'évaluation en annexe 2.

Sept degrés, ayant des valeurs de 0 à 6, permettent de se situer sur les niveaux d'utilisation et de préoccupation de la compétence. Evidemment, il ne semble pas réaliste d'espérer atteindre les niveaux 5 et 6 des deux dimensions lors de la formation initiale. Ces niveaux sont présentés comme des stades de maîtrise acquis plus fréquemment par des enseignants confirmés.

Les 14 étudiants participant à cette recherche ont eu le choix de s'autoévaluer régulièrement, trois fois pendant chacun des 4 stages. S'ils faisaient ce choix, leur pratique autoévaluative pouvait être étayée par la grille ANPUC ou par celle habituellement utilisée dans l'institution⁷. Trois groupes ont ainsi été créés pour cette étape exploratoire :

1. Pas d'autoévaluation formelle
2. Autoévaluation régulière avec la grille ANPUC
3. Autoévaluation régulière avec l'échelle officielle

Analyse des textes et cartographie

L'analyse a été effectuée à l'aide des catégories présentée dans le 1^{er} volet de cette recherche. Chaque texte a été cartographié (Figure 1) en indiquant, dans chaque rectangle bleu, les numéros des lignes concernées par les différents seuils de réflexivité. Comme dans l'utilisation du profondimètre chez les plongeurs, nous avons ensuite relevé le niveau maximal de réflexivité de chaque production pour lui attribuer une valeur réflexive globale.

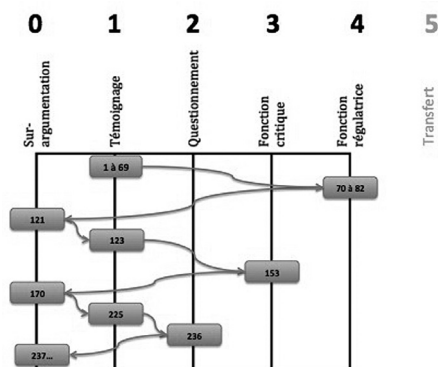


Figure 1 : exemple de cartographie de texte

7. Echelle de 1 à 4, allant de « 1 : je sais le faire sous la conduite d'une autre personne » à « 4 : je sais le faire de manière autonome et dans d'autres contextes ».



Dans l'exemple ci-dessus, même si ce texte comporte de nombreux passages de surargumentation (valeur 0) et un seul passage de régulation (valeur 4), la valeur réflexive globale a été fixée à 4 puisque ce texte a atteint ce seuil. Les résultats chiffrés de ces évaluations se trouvent dans le tableau 4.

Ces valeurs ont ensuite été comparées en regard de l'appartenance aux trois groupes (moyennes apparaissant dans le tableau 4) pour mettre en évidence d'éventuelles différences selon les pratiques autoévaluatives.

Tableau 4 : valeur réflexive de chaque texte et groupe selon les stages

Groupes	Etudiants	Seuils de réflexivité atteints dans les textes			
		E3	L2	E4	E5
Groupe sans pratique d'autoévaluation formelle	Etu 02	1	-	0	0
	Etu 07	4	-	-	4
	Etu 08	0	-	-	4
	Etu 13	0	0	0	2
	Moyenne	1.25	0	0	2.5
Groupe pratiquant une autoévaluation régulière avec l'échelle ANPUC	Etu 03	1	-	1	0
	Etu 04	4	-	1	0
	Etu 05	4	4	1	4
	Etu 11	3	0	4	2
	Etu 14	0	3	4	5
	Moyenne	1.6	1.4	2.2	2.2
Groupe pratiquant une autoévaluation régulière avec l'échelle officielle	Etu 01	2	-	0	4
	Etu 06	1	0	2	4
	Etu 09	1	1	1	1
	Etu 12	3	0	4	4
	Etu 15	4	4	4	4
	Moyenne	2.2	1	2.2	3.4
Groupe pratiquant une autoévaluation régulière	Moyenne	1.9	1.2	2.2	2.8

Résultats

La figure 2 représente le niveau moyen de réflexivité (par groupe et par stage) observé dans les textes. À gauche, le seuil de réflexivité moyen du groupe et, en bas, les 4 moments du test soit 1) le stage E3, 2) le stage L2, 3) le stage E4 et 4) le stage E5. Dans la figure 3, les textes des deux groupes avec autoévaluation ont été regroupés pour apprécier les différences avec ou sans autoévaluation.

Les résultats obtenus nous permettent de mettre en évidence l'influence positive de l'autoévaluation régulière sur les seuils de réflexivité des textes analysés (figure 3). Par contre, ils ne permettent pas d'observer des différences selon que les étudiant-e-s utilisent l'échelle d'autoévaluation traditionnelle ou l'échelle ANPUC (figure 2).

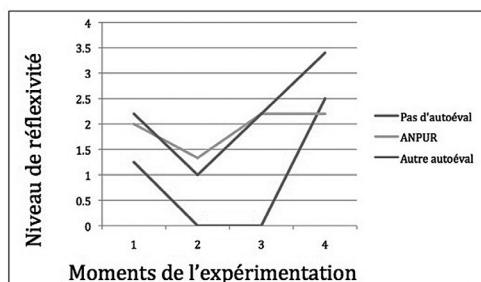


Figure 2 : Réflexivité selon les trois groupes

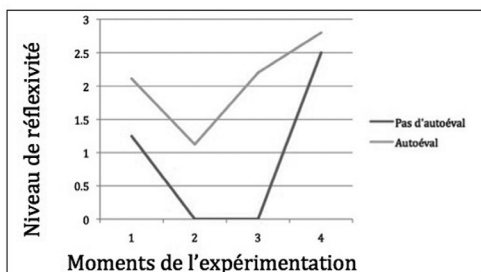


Figure 3 : Réflexivité avec ou sans autoévaluation

Nous remarquons sur ces graphiques que le groupe ne pratiquant pas l'autoévaluation régulière de ses compétences atteint des seuils de réflexivité nettement inférieurs aux deux autres groupes. Autre élément significatif, le seuil de réflexivité moyen pour le moment 2) du test (stage L2) est nettement inférieur aux autres scores. Ceci peut s'expliquer par plusieurs raisons :

1. Durant le stage L2, les étudiants se retrouvent en situation d'immersion dans la partie alémanique de la Suisse. Leurs compétences langagières n'étant pas toujours suffisantes pour enseigner, ou même pour comprendre les enfants dans les cas où ceux-ci s'expriment en dialecte suisse allemand dans la classe, ils ne gèrent en général que de petits moments d'enseignement et pratiquent plus l'observation. Ils ont donc moins de situations impliquant leur pratique pour effectuer une analyse.
2. Les travaux rendus sont plus facilement de type « rapport de stage » que de type « analyse de situation » ce qui explique probablement une partie de cette différence.
3. Les étudiants reçoivent, pour ce stage, une tâche institutionnelle de comparaison des systèmes scolaires selon la région linguistique. Ces textes, qui ne font pas partie des écritures professionnalisantes nous intéressent, sont parfois utilisées comme travail de DAP, de l'initiative du mentor ou de l'étudiant.

Mais quelles conclusions peut-on extraire de ces résultats ? Naturellement, le nombre de participants par groupe est trop restreint. Tenant compte de cet élément, il nous aurait semblé intéressant de pouvoir constituer des



groupes d'au moins 15 à 20 individus. Nous nous devons également de préciser que, dans le groupe 2 (ANPUC), deux étudiants sur 5 sont suivis par des mentors qui demandent des travaux de types représentation ou bilan de compétences et non des analyses de situations comme le font leurs collègues, une partie de l'absence d'effet de l'outil ANPUC par rapport à l'autre outil d'autoévaluation pourrait être expliquée par cette variable.

Troisième volet : risques de l'autoévaluation socialisée

Quelles autres variables influent sur les niveaux de réflexivité observés dans les textes analysés ?

Éléments théoriques

Place de l'autrui significatif dans l'autoévaluation

Depuis le début de ce texte, nous utilisons parfois, pour nommer le mentor, le terme d'*accompagnateur*. Mais tous les mentors de la HEP FR ne se reconnaissent pas totalement dans ce rôle d'étayeur (Vial & Caparros-Mencacci, 2007), d'ami critique (Jorro, 2006) ou d'accompagnateur réflexif tel que présenté par Maubant (2007b, p. 45). Selon le contexte, ils se positionnent plus dans le conseil, le parrainage, le monitorat, le coaching ou le mentoring, jouant dans les nombreux registres de cette *nébuleuse de l'accompagnement* présentée par Paul (2002).

Posture du mentor

S'inspirant des styles de médiation de Gervais (1995), Pellegrini (2010) propose trois styles d'approche et de conception de la médiation proposée par les mentors :

- une approche **prescriptive** centrée sur les objectifs à atteindre, les comportements observés et le transfert de la théorie à la pratique ;
- une approche **interprétative** centrée sur l'analyse critique de et par le sujet, celui-ci étant accompagné vers une conscientisation et une conceptualisation ;
- une approche de **soutien** centrée sur la personne et ses ressentis.

Chacune de ses approches peut influencer le processus réflexif et le mentor, selon son choix d'accompagnement, se positionne plus ou moins dans chacune de ces dimensions. De la position très effacée de l'accompagnateur professionnel (Vial & Caparros-Mencacci, 2007) à la posture relativement proactive de l'ami-critique (Jorro, 2006), la médiation prendra des couleurs différentes.

Types d'entretiens

Un autre élément pouvant modifier la médiation proposée par le mentor se trouve dans les styles d'entretiens que celui-ci décide de mener. L'étude de Niggli (2005) met en évidence trois styles bien distincts :



- L'entretien de **feedback** consiste à porter un regard - analyse théorique sur l'action suite à une observation sur le terrain. Le but est clairement d'évaluer la pratique pour la transformer selon les objectifs fixés. Ce type d'entretien est à mettre en lien avec la posture prescriptive présentée ci-dessus.
- L'entretien de **réflexion** amène le sujet à s'appuyer sur un cadre théorique pour analyser et comprendre les actions (analyse de pratique, échange autour d'une situation proposée dans le DAP). Ce type d'entretien est à mettre en lien avec la posture interprétative.
- L'entretien de **coaching** quant à lui est basé sur le cadre de références personnelles de l'étudiant en comparaison au référentiel de compétences attendues. Il cherche à renforcer le sentiment de capacité, notamment autour de la réflexion personnelle et de l'autocritique. Ce type d'entretien est à mettre en lien avec la posture de soutien.

Ces postures et ces types d'entretiens diffèrent entre autres par le rôle qu'y joue l'évaluation, à la recherche de la conformité ou de la compréhension. Ils peuvent ainsi interférer avec la posture autoévaluative de l'étudiant, comme le relève Vial : lorsqu'elle n'est pas « une caricature du contrôle », l'autoévaluation permet ainsi à l'accompagné et à l'accompagnateur de « réguler » leur *référént* (Vial, 2000, p. 9).

Éléments méthodologiques

Le mentor, de par sa fonction, représente un autrui significatif (Barbier, 2006, p. 36) pour les étudiants qu'il accompagne. Sa posture et le type d'entretien qu'il mène pourraient donc avoir une influence sur notre objet de recherche.

Ce troisième volet s'intéresse ainsi à l'influence que peut avoir un « effet mentor » sur la posture réflexive des étudiants. Pour cela, nous questionnons leurs représentations de la posture de leur mentor et les types d'entretiens que ce dernier mène lors de leurs rencontres. Un questionnaire (Gremion, Luisoni, Pellegrini, & Schumacher, 2010) a été proposé aux 14 sujets afin de saisir la perception qu'ils avaient de la posture de leur mentor (prescriptive, interprétative ou de soutien) et de la nature des entretiens que celui-ci menait (de feedback, réflexif ou de coaching). Chacune de ces dimensions a été évaluée selon une échelle de likert, de 0 (pas du tout) à 6 (tout à fait).

Sur la base de ces informations, nous avons regroupé les travaux des étudiants selon plusieurs modalités : perçoivent-ils leurs mentors 1) plus vs moins dans une posture prescriptive, 2) plus vs moins dans une posture interprétative, 3) plus vs moins dans une posture de soutien. Les entretiens menés par les mentors étaient-ils 4) plus vs moins des entretiens de feedback, 5) plus vs moins des entretiens de réflexion, 6) plus vs moins des entretiens de coaching ? À chaque reprise, nous avons créé 2 groupes selon les scores et calculé la moyenne de réflexivité des textes produits par les étudiants ainsi regroupés.



Enfin, un dernier regroupement 7) a été effectué en considérant les scores «entretien de feedback», «entretien de réflexion», «entretien de coaching» et en les additionnant. Ainsi, un groupe a été formé, se composant étudiants ayant bénéficié d'une grande variété de types d'entretiens (sommés > 14) et un autre groupe avec les étudiants ayant vécu des entretiens moins variés (sommés < 14).

Les résultats qui suivent sont naturellement à prendre avec prudence, car nous sommes conscient que les valeurs obtenues ne sont pas les postures ou les types d'entretiens réels, mais ce que les étudiants en ressentent. Ils sont toutefois une source intéressante d'information pour la suite de nos questionnements.

Résultats

Posture du mentor

Tous les résultats se retrouvent dans le tableau 5. Nous nous intéressons dans un premier temps à la posture des mentors. Avec des valeurs réflexives passant de 1,62 à 1,75, les textes produits par des étudiants dont les mentors semblent dans une posture plus ou moins prescriptive ne varient pas beaucoup d'un groupe à l'autre. La posture interprétative (1,63 vs 2) et la posture de soutien (1,45 vs 1,8) semblent quant à elles faire varier légèrement le niveau de réflexivité des textes produits.

Tableau 5 : Réflexivité selon la posture perçue ou les entretiens menés

Groupes		Seuil de réflexivité des textes		
1	Posture du mentor moins prescriptive...	1,62	1,75	...ou plus prescriptive.
2	Posture du mentor moins interprétative...	1,63	2	...ou plus interprétative
3	Mentor moins dans une posture de soutien...	1,45	1,8	... ou plus dans une posture de soutien
4	Entretiens moins de type «feedback»	1,21	2,45	...ou plus de type «feedback»
5	Entretiens moins de type «réflexion»	1	2,3	...ou plus de type «réflexion»
6	Entretiens moins de type «coaching»	1,1	2,28	...ou plus de type «coaching»
7	Types d'entretiens moins variés	1,15	2,8	...ou plus variés

Type d'entretien

Les types d'entretiens menés semblent quant à eux influencer plus grandement les niveaux de réflexivité observés. Ainsi, entre les groupes ayant vécu des entretiens moins vs plus de type «feedback», la différence est importante, passant de 1,21 à 2,45, ce qui signifie tout de même que dans le premier groupe, le seuil du reflet est le niveau moyen alors que dans le deuxième, la moyenne se situe entre le seuil de l'interprétation et celui de



la critique. Le même constat est à faire avec les deux autres types d'entretiens. Les valeurs des textes issus des groupes d'entretiens moins vs plus de type « coaching » passent de 1,1 à 2,28 alors que les groupes d'entretiens de type moins vs plus « réflexion » donnent à voir une différence encore légèrement plus grande, passant de 1 à 2,3. Dans les trois groupes, une différence importante mais qui ne permet pas de différencier les types d'entretiens et de se dire que l'un serait plus efficace qu'un autre.

Une dernière valeur a encore attiré notre attention. Lorsque l'on regroupe les travaux selon la variété des types d'entretiens proposés (no 7 du tableau 5), la différence de niveau de réflexivité s'accroît visiblement. En effet, les textes du groupe dont les mentors sont perçus comme menant régulièrement les trois types d'entretiens ont une moyenne de réflexivité de 2,8. *A contrario*, les écrits de l'autre groupe obtiennent une moyenne de réflexivité de 1,15, donc nettement plus basse.

Discussion et perspectives

Nous souhaitons revenir sur quelques résultats qui nous semblent pouvoir être des pistes de réflexion à poursuivre ou des pistes d'amélioration d'un dispositif d'accompagnement tel celui qui est observé dans notre recherche.

Importance du reflet comme déclencheur de la réflexivité

La démarche d'écriture professionnalisante proposée à travers le dossier d'apprentissage doit permettre la réflexivité de l'étudiant et sa construction de compétences professionnelles. Mais les textes produits sont relativement pauvres en reflets et descriptions pointues de situations. L'observation du tableau 4 nous montre 13 textes sur 48 dont le seuil de réflexivité est de 0, soit dans la surargumentation. Une première piste d'explication est à chercher dans les consignes que les mentors donnent à leurs étudiants, certains privilégiant les textes de type « analyse de pratique », d'autres ayant une préférence pour les écrits de type « bilan de compétence ». Ensuite, certains étudiants semblent choisir de raconter les situations telles qu'elles ont réellement eu lieu (reflet) alors que d'autres donnent l'impression de les raconter telles qu'ils pensent que leur mentor aurait aimé les voir. Une surargumentation qui aurait peut-être pour but de diminuer la tension entre l'*habitude* (action) et la *réflexivité sociale* (regard de l'autrui significatif) pour reprendre les termes que Kaufman (2001) utilise pour parler de socialisation de l'individu. Bien sûr également, le fait que le DAP soit écrit en général quelques semaines après le stage fait perdre de l'information de détail mais donne un éclairage différent : le sujet écrit précisément ce dont il se souvient avec le filtre du souvenir et de la mémoire qui lui permet de prendre conscience des éléments qui revêtent de l'importance pour lui. Mais ce filtre est parfois très efficace et masque à l'apprenant des éléments utiles à son apprentissage. Le recours à d'autres sortes de traces (vidéos, enregistrements audio, photos...) permet des prises de conscience qui n'auraient pas lieu autrement. Nous pouvons donc penser



qu'un recours plus fréquent à l'exploitation de traces multimédia serait une manière d'améliorer la qualité et la quantité de reflets nourrissant la réflexivité des apprenants (Gremion, 2013). Une manière également de lutter contre le *paradigme de la vitrine*.

Rôles du dossier d'apprentissage et du mentor

Le dossier d'apprentissage de la HEP FR est un dispositif de formation et d'information. Il a pour fonction de rendre compte des acquis de l'étudiant, de témoigner de ses expériences et de son processus d'apprentissage, de montrer son chemin de formation. Il est également utilisé pour valider les crédits de formation et revêt un caractère obligatoire en ce sens.

Il doit également être le lieu privilégié de la création de liens entre la théorie et la pratique. Si sa fonction principale est celle-ci, il est nécessaire de garder à l'esprit l'importance de pouvoir choisir une situation surprenante et non de partir d'une liste de compétences, puisque « quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablies mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier » (Schön, 1994, p. 97). Mais entrer dans une telle démarche impose de partir des besoins de l'apprenant si l'on souhaite qu'il lui donne de la valeur et qu'elle modifie ses comportement et donc sa pratique.

Dès lors, un tel travail d'introspection, de mise à nu, ne peut résulter d'une obligation. Nous pensons donc que le rôle du dossier d'apprentissage doit être clarifié. Une solution serait de le scinder en deux parties, l'une obligatoire et certifiante sous la forme d'un bilan de compétences, l'autre plus libre dans sa forme et facultative pouvant ressembler là aussi à un portfolio par exemple.

Dans le même esprit, les différentes casquettes qu'assume le mentor (formateur, accompagnateur et certificateur) dans le dispositif étudié nous semble jouer un rôle important. Les deux paradoxes de la pratique réflexive, que Maulini et Vincent (2014, p. 204) nomment « 1) l'autonomie obligée du praticien ; 2) sa contribution volontaire à la normalisation de son action », nous semblent pouvoir être amplifiés si cette pratique réflexive est encadrée par une personne assumant ces différents rôles, ce que semblent confirmer Gremion et Coen (2016).

Rôle de l'accompagnateur en entretien

Posture du mentor

La posture prescriptive ne semble pas influencer grandement les seuils de réflexivité atteints. Nous en sommes surpris car nous pensions que moins de prescription permettait plus d'autonomie et de prise en charge de soi-même, mais avons peut-être mal anticipé une autre dimension, celle qui fait que les sujets ayant une grande appréhension de faire faux n'apprennent pas bien s'ils sont lancés dans des conditions d'apprentissage



manquant de structure (Jonassen & Grabowski, 1993, p. 26). Une recherche plus approfondie sur la différence entre un manque de prescription perçu et un manque de repères perçu serait intéressante pour mieux comprendre cette absence de résultats.

La posture interprétative et la posture de soutien, quant à elles, semblent influencer positivement les niveaux de réflexivité atteints. Ces résultats ne nous surprennent pas puisque la posture interprétative est généralement au centre des formations d'accompagnateurs et présentée comme la posture idéale à adopter. La posture de soutien semble répondre quant à elle à un besoin de sécurité que l'apprenant doit ressentir pour s'engager dans une démarche réflexive.

Type d'entretien

La lecture des textes réflexifs mis en regard des différents types d'entretiens nous fait penser que le mentor se doit d'adapter le dispositif qu'il propose en fonction des besoins spécifiques de l'étudiant, l'entretien de réflexion n'étant pas le meilleur outil en toute situation.

Dans la logique des postures réflexives présentées par Jorro, nous remarquons que certains étudiants « manquent » certaines étapes. Alors bien sûr, parfois, un passage du reflet à la régulation, sans passer par une analyse ou une critique ne signifie pas un acte de réflexion inabouti mais uniquement un moindre intérêt, au moment de la rédaction pour ces éléments-là, la régulation restant cohérente avec la situation décrite. Mais dans d'autres cas, le même raccourci donnera la nette impression au lecteur que l'auteur est passé à côté d'éléments qu'il pourrait considérer comme signifiants. Dans ce cas, un entretien de réflexion semble donc bien être intéressant et le plus adapté.

Certains textes ne proposent aucun reflet et restent dans une posture de retranchement ou de déni. Il nous semble alors que l'outil adéquat pourrait être l'entretien de coaching qui permet de se recentrer sur les objectifs personnels que s'est fixés l'apprenant avant le stage et de les confronter à la pratique vécue, la vidéo étant à ce moment un outil précieux.

Un entretien de feedback pourrait quant à lui être opportun dans les cas où l'étudiant estime ne rencontrer aucune situation problématique (surargumentation) ou lors d'une phase de critique paraissant trop superficielle.

Formation et culture commune entre mentors

La grande majorité des formateurs de la HEP FR sont impliqués dans le mentorat, mais il serait utopique de penser qu'ils maîtrisent tous les différentes techniques d'entretien. Il y a là fort probablement un besoin de formation continue dans ce domaine.

À la lecture des 48 textes de cette recherche, nous avons remarqué également que les consignes d'écriture peuvent varier énormément d'un mentor à l'autre, les demandes passant d'une analyse de pratique à un bilan de



compétences articulé autour du référentiel institutionnel. En soi, ce n'est pas dérangeant, sauf si les prises de conscience et la démarche réflexive sont les objectifs avoués et prioritaires de ce dispositif. Dans ce cas, une décision commune d'orienter les étudiants vers des analyses de situations pourrait se justifier.

Les postures ressenties par les étudiants varient également beaucoup. Là aussi, chaque mentor a sa personnalité fort heureusement. Nous ne pouvons par contre pas occulter les risques de l'autoévaluation socialisée et les paradoxes contenus dans les différents rôles que doit ou peut tenir le mentor. Un travail de réflexion autour de la fonction – entre évaluateur-accompagnateur et évaluateur-contrôleur (Jorro, 2006, p. 40-41) – rendrait la situation moins équivoque et contribuerait à la construction d'une culture partagée. Partagée entre mentors, mais partagée entre étudiants et mentors également. C'est dans ce sens que nos recherches s'orientent actuellement.

Conclusion

Cette recherche nous a permis de mieux comprendre la complexité qui entoure le développement de la posture réflexive. Les différents seuils de réflexivité identifiés dans le premier volet (la surargumentation, le reflet, l'interprétation, la critique, la régulation et le transfert) ont permis une lecture et analyse fine des travaux des étudiants. La place centrale de l'autoévaluation dans ce processus a pu également être observée.

Les résultats ont aussi permis de mettre en évidence que les seuils observés ne sont pas uniquement le fait de l'autoévaluation *stricto sensu* et que les interactions avec les autres significatifs occupent une place prépondérante dans ce processus.

Dans ce sens, la posture du mentor - mais le mentor n'est qu'un autre significatif parmi d'autres dans le parcours de formation des étudiants, s'il en est un - et surtout les types d'entretiens menés ont une influence non négligeable. Comprendre où en est l'étudiant, choisir la posture ou le type d'entretien adéquat, maîtriser ces différents types d'entretiens semblent être des éléments à inclure dans une formation à l'accompagnement des personnes en formation.

Les intentions et buts des dispositifs de formation méritent également d'être questionnés. En effet, entre la reconnaissance de l'autonomie du futur professionnel ou la normalisation de son action (Maulini & Vincent, 2014), les accompagnateurs ne savent pas toujours quelle posture adopter pour concilier ces deux visées apparemment paradoxales. Encourager une médiation contrôlante (réflexivité par confirmation chez Boltanski) et/ou une médiation structurante (réflexivité par la critique) (Buysse & Vanhulle, 2010) semble un débat que les accompagnateurs ne peuvent s'éviter au sein de leur institution. Un débat que nous estimons être en lien avec la distinction qui peut être faite entre *métier* et *profession* d'enseignant, mais aussi entre *métier* et *profession* d'accompagnateur...



Ces deux formes de médiations ou ces deux types de réflexivités nous renvoient à la distinction chère à Vial : évaluer pour cheminer ou pour contrôler ? Des conceptions de l'évaluation sources de tensions, génératrices de nombreux débats et controverses, et qui nous semblent jouer un rôle important dans les dispositifs d'accompagnement de la pratique réflexive. Une réflexion que nous poursuivons actuellement (Gremion, à paraître ; Gremion & Coen, 2016), à la quête peut-être de pièges à éviter pour que la posture réflexive et son accompagnement ne participent pas à la déprofessionnalisation du métier d'enseignant.



Références

- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. In M. Tardif, C. Borges, & A. Malo (éd.), C. Bouchara (trad.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 21-45). Bruxelles : De Boeck.
- Bouffard, L. (1985). L'approche attributionnelle de la motivation et ses applications. *Revue Québécoise de Psychologie*, 6, 66-81.
- Buyse, A. A. J., & Vanhulle, S. (2010). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 87-104.
- Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : quelles relations ? In A. Jorro (éd.), *Évaluation et développement professionnel* (p. 55-75). Paris : L'Harmattan.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Coen, P.-F. & Leutenegger-Rihs, F. (2006). Editorial : Réflexivité et formation des enseignants. In *Réflexivité et formation des enseignants* (p. 5-10). Neuchâtel : Conférence des directeurs des Hautes Ecoles Pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin.
- Deaudelin, C., Dussault, M., & Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 391-410.
- Derobertmasure, A., Bocquillon, M., & Dehon, A. (2015). Entre légitimation et intentionnalisation de l'action : cadre d'analyse des traces de réflexivité en contexte de formation initiale d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 153-179.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Namur : Presse Universitaire de Namur.
- Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 541-560.
- Gremion, C. (à paraître). Accompagnement et contrôle : vers une recherche de complémentarité saine ! *Phronesis*.
- Gremion, C. (2010). *Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la posture réflexive des futurs enseignants* (Mémoire de Master). Université de Fribourg, Sciences de l'éducation, Fribourg.
- Gremion, C. (2012). Echelle d'autoévaluation de compétences et cartographie de textes réflexifs : présentation et partage d'expérience. Présenté à L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, Luxembourg. Consulté à l'adresse http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A35_01.pdf
- Gremion, C. (2013). Développer la réflexion dans la formation des enseignants en utilisant un ePortfolio. In T. Karsenti, S. Collin, & G. Dumouchel (éd.), *Actes du colloque scientifique international sur les TIC en éducation : bilan, enjeux actuels et perspectives futures* (p. 101-105). Montréal : CRIFPE.
- Gremion, C. & Coen, P.-F. (2016). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *e-JIREF*, 1(3), 11-28.
- Gremion, C., Luisoni, M., Pellegrini, S., & Schumacher, J. (2010). Questionnaire d'appréciation de la dimension « accompagnement » du mentorat. Haute école pédagogique de Fribourg. Consulté à l'adresse www.gremionc.ch/questionnaire-accompagnement



- Hall, G. E. & Hord, S. M. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process*. New York: State University of New York Press.
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Lawrence Erlbaum.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- Jorro, A. (2016). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, (190), 41-50.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris: Hachette Littérature.
- Maubant, P. (2007a). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. *Raisons éducatives*, 67-82.
- Maubant, P. (2007b). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement: entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18, 39-48.
- Maulini, O. & Vincent, V. (2014). Du travail réel aux pratiques souhaitées: rapport au savoir et rapport au devoir en formation des enseignants. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Etienne, & J. Desjardins (éd.), *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichts-besprechungen im Mentoring*. Oberenfelden: Sauerländer Verlag AG.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement: une nébuleuse. *Education permanente*, 4(153), 43-56.
- Pellegrini, S. (2010). *Le mentor en formation d'enseignant: plus qu'un accompagnateur!* (Vol. 126). Genève: Université de Genève Fac. de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignants*. Paris: ESF Editeur.
- Ricard-Fersing, E., Dubant-Birglin, M. J., & Crinon, J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, (139), 121.
- Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 3, 69-81.
- Saussez, F. & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique: le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions Logiques.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant: repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In M. Tardif, C. Borges, & A. Malo (éd.), *Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 47-71). Bruxelles: De Boeck.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation de soi. *Repères*, (30).
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation: le pari sur l'auto-évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. <http://doi.org/10.3917/savo.017.0009>



Annexes

Annexe 1 : échelle d'autoévaluation ANPUC

ANPUC : Autoévaluation des niveaux de préoccupation et d'utilisation des compétences pour les étudiant-e-s de la HEPFR

Titre	Prise de conscience	Besoin d'être informé	Implications pour ma personne	Gestion	Observation des conséquences	Coopération collaboration	Contrôle/ vérification
Description	Je n'ai pas encore mené de réflexion sur cette compétence.	Je recherche de l'information sur cette compétence.	Je me questionne sur les exigences qu'impliquera l'intégration de cette compétence à ma pratique, notamment les changements d'organisation ou de rôle.	Je me préoccupe de la réalisation des tâches en lien avec cette compétence en m'assurant de les comprendre et de maîtriser les habiletés requises.	Je me préoccupe des effets de cette compétence sur les apprentissages ou le développement des élèves.	Je perçois l'importance de coordonner mes actions avec celles de mes collègues pour que cette compétence ait plus d'effet sur les apprentissages des élèves de l'établissement.	Je me préoccupe des effets plus généraux du développement de cette compétence, au niveau régional, national voir même international.
Niveau de préoccupation	0	1	2	3	4	5	6
Niveau d'utilisation	0	1	2	3	4	5	6
Description	Je n'ai jamais envisagé de m'engager vers la construction de cette compétence.	Ayant pris connaissance de la compétence, j'en explore les exigences afin de décider de m'engager ou non dans le processus d'appropriation.	Je me prépare à tester des activités en lien avec cette compétence.	Je parviens à mobiliser, de façon peut-être parfois superficielle et peu cohérente, les ressources que les activités en lien avec cette compétence requièrent.	Je mobilise, de façon parfois encore automatique, les ressources que les activités en lien avec cette compétence requièrent.	Je coordonne mes efforts avec ceux de mes collègues afin que mes actions aient un impact plus important.	J'évalue l'effet des actions et tente des modifications et d'autres utilisations.
Titre	Non-utilisation	Orientation	Première utilisation	Utilisation mécanique	Routine puis affinement	Intégration	Transformation des pratiques

Sur les deux échelles, 3 peut être considéré comme le seuil de suffisance en sortant de la formation initiale. 4 est le niveau idéal attendu. 5 et 6 sont des stades de maîtrise qui, s'ils sont atteints, le sont en général après plusieurs années de pratique et de travail réflexif.

Annexe 2 : Extrait de la grille d'autoévaluation

C. Prendre en compte la diversité des élèves dans son enseignement	P	0	1	2	3	4	5	6
	U	0	1	2	3	4	5	6
Ca - Dans l'élaboration de situations d'apprentissage, mettre en place divers types de différenciation afin de prendre en compte les besoins particuliers et les projets des élèves	P	0	1	2	3	4	5	6
	U	0	1	2	3	4	5	6
Cb - Favoriser l'intégration pédagogique et sociale de tous les élèves	P	0	1	2	3	4	5	6
	U	0	1	2	3	4	5	6
Cc - Développer un partenariat avec les parents et les personnes ressources des différents services dans le cas de situations particulières	P	0	1	2	3	4	5	6
	U	0	1	2	3	4	5	6
D. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des savoirs et des compétences des élèves	P	0	1	2	3	4	5	6
	U	0	1	2	3	4	5	6

Règles de présentation

Les manuscrits, adressés par mail au rédacteur de la Revue, doivent être transmis sous forme électronique au format .doc ou .rtf (attention les formats .docx ne sont pas pris en compte). Les tableaux, figures ou autres images (.jpg) sont également transmis sous forme électronique.

Le texte est présenté en Times 12 points, interligne 1.5. Les articles ne doivent pas dépasser 8500 mots, incluant les notes, les références, le résumé, les tableaux et figures; les recensions comptent entre 200 et 1 000 mots.

L'auteur indique toutes ses coordonnées dans le mail d'accompagnement (nom, prénom, email, adresse exacte et complète, numéro de téléphone ainsi que le nom exact de l'organisme auquel il est rattaché et son statut institutionnel. S'il y a plusieurs auteurs, leurs noms et coordonnées figurent également dans le mail d'accompagnement dans l'ordre d'énumération souhaité.

Tout manuscrit est soumis en exclusivité à la Revue et ne doit pas avoir fait l'objet d'une publication antérieure.

L'article doit comporter: un titre concis et explicite, un résumé de l'article placé sous le titre avant le début du texte (max. une centaine de mots, il doit définir l'objet et préciser les objectifs de l'article, la méthode utilisée et les résultats obtenus ou les conclusions dégagées); une liste de 5-8 mots-clés. Les titres et les parties sont clairement indiqués et numérotés.

L'auteur veillera à n'utiliser que trois niveaux de titres (clairement identifiables) dans le corps du texte. Les tableaux et les figures, sont présentés dans une forme soignée (utilisation des formats tableau / bonne résolution) soit directement dans le texte, soit dans des fichiers séparés. Tout manuscrit doit être conforme aux normes de présentation du Publication Manual of the American Psychological Association (APA 5e édition, 2001).

Pour assurer l'anonymat lors de l'évaluation des textes, le texte soumis doit être dépouillé de toute indication permettant d'identifier l'auteur.

Les articles sont soumis à deux arbitres spécialisés dans le domaine afin d'être évalués avant leur publication.

Les articles sont à envoyer sous forme électronique à Pierre-François Coen, rédacteur responsable à l'adresse suivante : coenp@edufr.ch.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / FACULTÉ DE LETTRES
friburgensis



IFFP

INSTITUT FÉDÉRAL DES
HAUTES ÉTUDES EN
FORMATION PROFESSIONNELLE

Centre d'enseignement et de recherche francophone pour la Formation des enseignant-e-s du secondaire I et II

La revue est publiée grâce à l'appui financier des différentes institutions partenaires.