



## **Former à la pratique réflexive : les instruments de la HEP-VS Enquête auprès des étudiants**

**Danièle Périsset Bagnoud<sup>1</sup>, Marlyne Andrey-Berclaz,  
Edmund Steiner, Paul Ruppen<sup>1</sup>**  
Haute Ecole Pédagogique du Valais, Suisse

La construction de la professionnalité enseignante fait l'objet, depuis une quinzaine d'années, de nombreux débats et propositions. Si le concept, de par son épistémologie, ne fait pas l'unanimité, deux caractéristiques sont généralement partagées (Bourdoncle, Perrenoud) et trouvent leur place dans le champ de la formation des enseignants :

- la nécessité d'une formation supérieure et orientée par les résultats de la recherche scientifique
- l'exercice autonome et responsable de l'activité professionnelle

Pour les HEP qui s'ouvrent, les deux critères énoncés ci-dessus ont représenté, et représentent encore, le plus grand défi à relever. Le chemin vers la professionnalité enseignante passe aussi par la construction d'une identité professionnelle dégagée de l'emprise paternaliste et fortement hiérarchisée caractéristique du modèle normalien juste éteint. L'alternance intégrative de la formation sur le terrain et en institution représente un des moyens de permettre aux jeunes en formation de s'approprier les conditions de l'exercice autonome, responsable et réfléchi de leur pratique professionnelle de par le développement attendu (et inféré, porteur de valorisation sociale) de compétences professionnelles.

Pour lier les ingrédients qui composent son plan d'études et éviter le morcellement que pourrait induire son organisation en modules cumulatifs, la HEP-VS a mis en place plusieurs dispositifs d'auto-évaluation renforçant notamment la construction de l'autonomie et soutenant la prise de responsabilité dans l'exercice de l'activité professionnelle. Nous faisons l'hypothèse que le sens et la cohérence d'un dispositif de formation ne se lit pas aisément, et qu'il faut proposer à l'étudiant des pistes pour qu'il puisse personnellement mettre en sens, articuler et intégrer les enseignements et expériences accumulées.

Le plan de formation de la HEP-VS a proposé à ses étudiants plusieurs dispositifs y contribuant, notamment le journal de bord, le portfolio de formation, l'entretien de supervision pour chaque stage, le document de suivi des stages, le scénario, les études de cas. Nous nous proposons, dans cet article,

---

1. Contact : [daniele.perisset@hepvs.ch](mailto:daniele.perisset@hepvs.ch)



de donner les orientations prises par chacun de ces dispositifs (description brève) ainsi que les réactions (contrastées) de quelques étudiants les ayant expérimentés à propos de la lisibilité de leurs buts et effets attendus et des apprentissages, ou non-apprentissages, ainsi générés.

## Contextualisation

Dans le monde de l'éducation et de la formation, les trente dernières années ont été marquées par l'irruption de nouveaux problèmes, telles les multiples attentes et les pressions des milieux économiques et politiques, le renouvellement des pratiques professionnelles (Marcel & Piot, 2005), les mutations des caractéristiques du travail enseignant (Tardif & Lessard, 1999).

Plus personne ne doute de l'évolution sociale d'un métier qui revendique d'autre part un engagement dans le processus de professionnalisation, à savoir notamment une formation à un niveau supérieur (tertiaire, voire universitaire), basée sur des savoirs scientifiques permettant d'exercer une activité efficace, autonome et responsable, favorisant ainsi l'accroissement de sa reconnaissance sociale (Bourdoncle, 1991, 2000; Carbonneau 1993; Lang, 1999; Maroy & Cattonar, 2002). Les responsables des nouvelles formations d'enseignants créées à l'aube du 21ème siècle ne pouvaient pas ne pas en tenir compte, d'autant qu'un nouveau concept s'est imposé dans le champ de l'enseignement en général : celui de la « pratique réflexive ». Ce concept a été fortement alimenté par les travaux de Schön (notamment 1983/1994) qui lie *expertise professionnelle* et *pratique réflexive*. Il est certain que l'essai de ce chercheur anglo-saxon a marqué un tournant dans l'histoire de la réflexion sur les dispositifs de formation des enseignants. Cependant, la transposition et la mise en œuvre du concept de la pratique réflexive restaient encore à construire, et de nombreux travaux ont tenté d'identifier les conditions de la formation à la *pratique réflexive* dans le contexte de dispositifs de formation à l'enseignement (notamment Paquay, 1994; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996; Perrenoud, 2001a, 2001b). Ce sont ces travaux qui ont été repris par les concepteurs et promoteurs des réformes afin d'être transposés, de manière pragmatique, dans le champ de la formation des enseignants, et notamment dans le cadre du projet de la Haute Ecole Pédagogique du Valais (ci-après HEP-VS), institution dans laquelle l'enquête présentée ici a été menée.

À partir de la littérature de référence (notamment Paquay, 1994; pour un aperçu des travaux ayant inspiré les axes conceptuels de la formation, voir Périsset Bagnoud, 1998) et dans un mouvement alliant synthèse, mise en sens et cohérence interne, différents dispositifs et instruments ont été élaborés dans le cadre institutionnel de la HEP-VS et introduits dès les premiers modules de formation. Quatre ans après leur introduction, un regard rétrospectif s'est imposé : l'institution forme-t-elle des praticiens réflexifs ? Ou, dit de manière plus précise, les moyens,



dispositifs et instruments utilisés favorisent-ils l'élaboration et la conduite d'une pratique réflexive ? C'est ce que se propose de décrire cet article à partir des données d'une vaste enquête menée par questionnaire auprès des différents acteurs de la HEP-VS à propos de son dispositif global de formation initiale.

### **Les caractéristiques de la pratique réflexive**

Comme les chercheurs ayant publié à propos des dispositifs pour former un praticien réflexif se sont, en grande majorité, référés à Schön (1983/1994), nous avons choisi de nous référer nous-mêmes à sa description de la structure de la réflexion développée par l'expert en cours d'action et sur l'action ainsi qu'aux étapes caractéristiques de l'agir professionnel d'un expert praticien-réflexif.

D'après ses observations, les experts appréhendent chaque situation dans la spécificité des caractéristiques qui leur sont propres, au-delà des traits transversaux et génériques apparemment évidents. Dans son essai à propos de l'agir professionnel, Schön insiste sur les procédures de recherches spécifiques mises en place par l'expert réflexif. Porteuse de spécificités propres, la recherche en cours d'action et sur l'action se distingue – en complémentarité et non en s'y substituant de par sa nature différente – de la recherche établie selon les normes académiques. Tout au long de sa réflexion, la recherche de solution est infléchie par les implications (qui peuvent se révéler imprévues) des décisions précédentes et par leur degré de cohérence. A chaque étape, la restructuration du problème est toujours susceptible d'être réorientée par négociation ou autres modalités de raisonnement, en fonction de l'évaluation des résultats ponctuels observés. Le professionnel organise donc les différents aspects connus du problème en donnant sens à ce qui est différent, notamment grâce à leur cohérence avec les théories de référence, aspect essentiel que Perrenoud (2004) a développé en appelant à « adosser la pratique réflexive aux sciences sociales ».

Souhaiter former à la pratique réflexive et contribuer à accroître la légitimité professionnelle, sociale et scientifique de l'enseignement, ainsi que le postule la HEP-VS, c'est entraîner le novice à identifier et à conceptualiser chaque problème dans ses traits génériques et ses spécificités, à faire acte de chercheur en le confrontant à son expérience et en le considérant à l'aide des théories proposées par les sciences contributives aux problématiques de l'éducation (Steiner, 2005). Dans un but explicite de formation à la pratique réflexive, la HEP-VS a donc mis en place plusieurs dispositifs et instruments. Notre présente analyse va se pencher plus précisément sur le *portfolio* et son *référentiel de compétences*, le *journal de bord de formation*, les *études de cas*, la *démarche d'écriture d'un « scénario »*, les *entretiens de supervision* qui suivent l'observation d'une séquence d'enseignement et enfin sur le *document de suivi des stages*.



## Former à la pratique réflexive : dispositifs et instruments

Dès sa mise en place, le projet HEP-VS a cherché à intégrer différents instruments mis en œuvre dans d'autres institutions de formation du domaine éducatif et social, en cohérence avec le profil professionnel attendu des professionnels formés dans la HEP (Schnidrig, 2001). Parmi les instruments retenus, cinq semblent particulièrement appropriés : *la démarche portfolio et le bilan de compétences, le journal de bord de formation, les études de cas, la démarche d'écriture d'un « scénario », l'entretien de supervision de stage.*

### **La démarche portfolio et le bilan de compétences**

L'institution naissante s'est donc dotée, dans un premier temps, d'un référentiel de compétences basé sur les paradigmes développés par Paquay (1994), sur le référentiel de compétences de la Licence mention enseignement de l'Université de Genève (*Objectifs généraux...*, 1994) ainsi que sur les standards définis par Oser (1997). Le projet de référentiel de compétences défini par la Conférence des Directeurs des Hautes Ecoles Pédagogiques de Suisse romande (CDHEP, 2003)<sup>2</sup> a permis d'affiner l'instrument édité par la HEP-VS.

Fort de 11 entrées, soit autant de compétences visées et découpées elles-mêmes en *composantes* plus fines, le référentiel guide l'évaluation continue des compétences construites au cours des différents enseignements et expériences sur le terrain. Il offre également aux étudiants un cadre explicite leur permettant de se situer dans une démarche formatrice d'autoévaluation. Dans ce but, et en lien étroit avec le référentiel, les premiers étudiants ont reçu, dès la première semaine de cours, un document intitulé « **Portfolio** »<sup>3</sup>. Construit en accompagnement tout au long des études, le Portfolio est destiné à recenser et organiser les apprentissages effectués en formation initiale.

Le dispositif global (référentiel et développement du portfolio des compétences) est soutenu par un dispositif fort d'évaluation sommative, issu du cadre légal, à savoir la présentation par les candidats à l'enseignement d'un « bilan de **compétences** »<sup>4</sup> au terme de leurs études devant un jury d'experts les ayant précédemment vus fonctionner sur le terrain. Cette réflexion exigeante et dont l'explicitation est contrainte offre à l'étudiant l'occasion d'établir un bilan de son cheminement dans la construction de ses compétences professionnelles au terme de sa formation initiale, d'en visibiliser le processus, de mettre en évidence ses forces et de planifier les premières actions l'inscrivant en formation continue.

2. A propos des référentiels de compétences significatifs en Suisse romande, voir Périsset Bagnoud (2005).

3. A ce propos, voir Revaz (2005) et Zurbriggen (2005).

4. Démarche portfolio-bilan de compétences. Directives pour les experts (2004).



### **Le journal de bord de formation**

Le journal de bord de **formation**<sup>5</sup> est un outil personnel et personnalisé d'écriture de type professionnel. Il est l'instrument privilégié d'un dispositif de formation qui relève de l'intégration et de l'évaluation par le futur enseignant de savoirs fréquentés alternativement sur le terrain et en institution.

Ce dispositif s'articule autour de différents lieux symboliques de fonctions complémentaires : lieux *d'identification* pour conscientiser, partager, confronter, comparer à travers les séminaires, les activités collectives; lieux de *co-formation* pour mobiliser ses connaissances et compétences, réinvestir, déconstruire et reconstruire à travers les ateliers coopératifs et les interventions en groupes restreints et stables; lieux de *théorisation* qui comprennent conférences et apports de la littérature scientifique; enfin, lieu de *réappropriation* autonome des savoirs ou autres aspects de la formation. Il accompagne donc intimement le formé tout au long de son parcours, le laissant s'approprier, de manière autonome et libre, contrainte mais non contrôlée, différents aspects de la pratique réflexive et d'autoformation tout en nourrissant, en amont et en position « méta », la réflexion permettant la construction du portfolio et bilan de compétences.

### **Les études de cas**

A la suite de Dewey, Schön (1983/1994) a montré l'intérêt des études de cas dans la formation professionnelle visant à la construction de compétences réflexives expertes. Utilisés plus largement dans les professions de la santé et du social, les dispositifs de formation des enseignants ont compris leur intérêt, ainsi qu'en témoigne Perréard Vité (2003) : « Les études de cas cherchent à figurer la complexité de la pratique. De la sorte, les étudiants en formation peuvent augmenter leur expérience au travers de 'tranches de vie scolaire' fictives. Sorte de 'monde virtuel', les études de cas sont ainsi des narrations dont l'objectif principal est de relater un savoir de première main afin de créer un cadre de réflexion. » Elles permettent de faire face à la complexité de la profession, de développer une attitude métacognitive et offrent l'occasion d'intégrer théorie et pratique tout en cherchant à développer simultanément un savoir propre à un contenu (pédagogique ou didactique) et une faculté de raisonnement pédagogique (pratique réflexive). En outre, elles posent la question de l'utilité effective d'apports théoriques dans l'action et dans la réflexion. Au cœur des difficultés professionnelles, les études de cas offrent l'occasion de prendre conscience de sa subjectivité, de régler la distance, d'échanger avec ses pairs. Elles semblent être un moyen privilégié de devenir un *praticien réflexif*. La HEP-VS utilise donc cet outil dès le début de la formation : les étudiants analysent collectivement, en cours

---

5. A propos du journal de bord de formation, de ses présupposés théoriques, de ses modalités d'utilisation et des processus qui lui sont liés, voir Truffer Moreau & Périsset Bagnoud (2005).



ou dans des groupes de supervision ou d'intervision, une situation vécue en stage à partir des concepts adéquats que propose, notamment mais non exclusivement, l'enseignant HEP (Steiner, 2005, pp. 249-254).

### **La démarche d'écriture d'un « scénario »**

Dans le cadre d'une analyse didactique spécifique, l'écriture d'un « scénario »<sup>6</sup> permet de centrer la pratique réflexive sur les problèmes didactiques plus spécifiques, soit les représentations et les intentions de l'enseignement, les contenus à enseigner et leur transposition dans l'enseignement, les effets en termes d'apprentissage des élèves.

Plusieurs étapes proposées précisément aux étudiants, scandent l'écriture d'un scénario :

- L'analyse *a priori* de l'activité projetée, en lien avec le projet sociétal de formation des élèves (programme officiel), en lien avec les connaissances, les contenus et concepts enseignés, en lien encore avec le processus de la transposition didactique, la mise en œuvre des étapes et des activités ainsi qu'une anticipation à propos des représentations, procédures et difficultés possibles. Sont questionnées les possibilités d'interactions entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves et les savoirs proposés et celles des élèves entre eux.
- L'analyse *a posteriori* de la même activité, soit la description de la réalisation en classe de l'enseignement prévu puis par une analyse didactique de la séquence : démarches des élèves et de l'enseignants, obstacles à l'apprentissage et acquisitions des élèves sont sous la loupe. La mesure des écarts entre intention et réalisation est prise et analysée.
- La mise en perspective théorique de la situation d'enseignement/apprentissage pour en faciliter la compréhension et se tourner aussi vers des ressources extérieures utiles.
- L'élaboration de propositions de régulations pour les activités à venir.

Ce type de canevas permet d'élaborer des travaux individuels dans le domaine de la pratique réfléchie, travaux de validation (évaluation sommative) de cours en didactique générale ou en didactiques des disciplines. Les étudiants peuvent vivre ce type de dispositif lors de cours de didactique de branches voir lors de recherche qu'ils mènent sur le terrain dans ce domaine précis, sans pour autant savoir que nous le nommons ici « scénario ».

### **L'entretien de supervision de stage**

Au cours de chacun des dix **stages**<sup>7</sup> du cursus de formation, les étudiants reçoivent dans leur classe de stage la visite d'un superviseur de la HEP

6. Pour sa méthodologie, voir Truffer Moreau (2004).

7. À propos de la préparation des stages et des consignes données aux étudiants et aux praticiens formateurs qui les reçoivent, voir Commission des stages (2001a, 2001b, 2005a et 2005b).



(un enseignant formateur). Après un temps d'observation du stagiaire en activité (environ pendant une heure), l'*entretien de supervision*, soit une discussion tripartite entre l'étudiant, le superviseur HEP et l'enseignant qui accueille le stagiaire (dit pour l'occasion *superviseur de terrain*), permet au stagiaire d'explicitier ses choix et dispositifs didactiques et pédagogiques et d'en discuter avec des experts formés à ce type d'**entretien**<sup>8</sup>.

Cette supervision pédagogique d'inspiration clinique (Acheson & Gall, 1993) souhaite favoriser le développement professionnel des enseignants en cours d'action et mettre l'accent sur l'amélioration de leurs compétences en classe, selon les critères de Heynemand et Gagnon (1992). Les modalités de l'entretien le veulent interactif, démocratique plutôt qu'autoritaire, fondé sur l'explicitation des valeurs et théories qui sous-tendent les choix démontrés face au regard spécifique des experts forts d'une expérience professionnelle spécifique. Cet entretien veut encore assurer le lien entre les apports institutionnels et ceux du terrain. Il sert aussi à mesurer les acquis des étudiants, en référence au référentiel de compétence sur lequel se basent les objectifs spécifiques de chaque stage, et à prendre conscience des objectifs encore à travailler. Mais s'il permet une évaluation, l'entretien de supervision reste formatif avant d'être sommatif.

### **Le document de « suivi de stages »**

Pour atteindre les objectifs spécifiques à chaque stage et afin de garder une trace des réflexions menées, l'étudiant doit tenir à jour un document personnalisé dit de *suivi de stage* présenté aux formateurs concernés et notamment lors de l'entretien de supervision. A l'issue de chaque stage, l'étudiant y consigne les objectifs personnels qu'il se fixe pour le stage suivant, en y inscrivant son point de vue personnel, mais aussi celui des superviseurs du terrain et de la HEP. Il mesure la progression personnelle de l'étudiant en formation et est consigné dans le portfolio.

### **Question de recherche et méthodologie**

Si ces dispositifs et instruments sont à peu près tous proposés aux étudiants, ils ne sauraient être reçus de manière égale. D'une part, les étudiants plus sensibles à l'un ou l'autre domaine risquent de le privilégier. D'autre part, les enseignants ne les proposent pas tous, ni n'insistent sur ceux qu'ils proposent avec une égale conviction. Certains sont privilégiés, parce que plus familiers avec l'histoire des disciplines et de leurs didactiques (*scénario* pour les didactiques, *études de cas* en psychosociologie par exemple). En outre, les échéances sommatives donnent un poids particulier à quelques instruments, notamment au bilan de compétences et à l'entretien d'explicitation/supervision lors de l'examen final.

Si l'intention institutionnelle de formation à une pratique réflexive est bel et bien présente, la question de sa validité, de sa pertinence et de son

---

8. Voir à propos du type de formation reçue : Mante (1998).



utilité à plus ou moins long terme se pose, d'autant que le dispositif global a été créé dans une institution ne disposant d'aucune expérience passée en matière de formation des enseignants au niveau tertiaire. Quels sont, parmi les différents instruments facilitant la pratique réflexive proposés par la HEP-VS, ceux qui sont, aux yeux des étudiants, les plus utiles ? De l'intention des formateurs aux apprentissages réellement effectués, quels instruments les étudiants ont-ils vraiment eu l'occasion de s'approprier en formation ? Quelles sont les situations (didactiques, gestion des groupes, de la discipline, relations avec les autorités, les collègues, les pairs, etc.) qui leur ont semblé les plus propices à l'utilisation desdits instruments ? Quels instruments pensent-ils reprendre dans leur pratique future d'enseignant ?

Dans le cadre d'une enquête visant à poser un regard rétrospectif et proactif à visée régulatrice sur la formation initiale proposées par la HEP, des questions **spécifiques**<sup>9</sup> ont été posées aux étudiants en formation à propos des instruments décrits plus haut. Tous les étudiants ont été amenés à répondre au questionnaire, pendant des heures de cours, sur un support informatique. Les données quantitatives récoltées sur les 199 questionnaires reçus ont été traitées statistiquement au moyen du logiciel SPSS. Les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse de contenu appropriée.

## Résultats

### *Les instruments de pratique réflexive et leur utilité*

La première question posée relevait de l'utilité de sept instruments de pratique réflexive proposés aux étudiants. 192 étudiants (sur 199) ont répondu au questionnaire. L'analyse statistique (analyse par mesure de comparaison *Gamma*) donne l'ordre dans lequel les étudiants les tiennent en estime : d'abord l'entretien de supervision, le document suivi de stage, les études de cas, le référentiel de compétences, le portfolio, le journal de bord, et enfin le scénario.

9. Questions posées : La HEP-VS met à votre disposition plusieurs outils de pratique réflexive (référentiel, portfolio et bilan de compétences, journal de bord, études de cas, démarche d'écriture d'un « scénario », entretiens de supervision, document de suivi des stages).

7.1.1 Classez-les (de 1 à 7) selon leur utilité à vos yeux. Mettez un (0) devant ceux que vous estimez inutiles ; un double (00) à ceux que vous n'avez pas abordé pendant vos études

7.1.2 Si vous l'avez fait, pouvez-vous succinctement donner la raison pour laquelle vous avez inscrit (0) ?

7.1.3 Quel genre de situations vous ont-il le plus aidé à réfléchir : didactique (situations d'apprentissage difficiles), relationnel avec les élèves (gestion des groupes, de la discipline, des relations entre élèves), relationnel avec les collègues (pair pendant le stage ; PF), relationnel avec les parents d'élèves, autre ?

7.1.4 Si vous deviez reprendre un ou deux instruments dans votre pratique professionnelle, le(s)quel(s) retiendriez-vous ? Pourquoi ?





A propos de cette classification, nous relevons encore que, dès le début de leurs études, l'entretien de supervision, le document suivi de stage, le référentiel de compétences et le portfolio sont utilisés à différentes occasions de formation. Les études de cas, le journal de bord ou encore le scénario sont par contre proposés lors de cours spécifiques et il est possible que des étudiants ayant répondu à notre enquête ne les aient pas encore rencontrés, voire qu'ils n'y auront jamais accès. Dans le cas du scénario en particulier, 72 étudiants, soit 36%, ne connaissent pas ce dispositif ce qui peut s'expliquer par le fait que la démarche scénario n'est pas nommée ainsi dans les différents cours de didactiques qui pourtant l'utilisent sous d'autres appellations. 7% des étudiants déclarent ne pas connaître non plus le journal de bord et 8% les études de cas).

### ***De l'inutilité des instruments proposés***

Seuls 42 étudiants (soit 20%) ont mis une ou plusieurs notes 0 à l'un ou l'autre instrument proposé. Le journal de bord est le plus mal aimé de cette minorité d'étudiants (50% des notes '0' attribuées); le portfolio et le bilan de compétences suscitent aussi des réactions de rejet (respectivement 20% et 11% des notes '0' attribuées). Seul l'entretien de supervision ne récolte aucune note '0'. La lecture de commentaires justifiant ces notes '0' laisse paraître une certaine virulence, voire des règlements de comptes avec certains enseignants, quand ce ne sont pas les certitudes ou les craintes personnelles qui ont empêché l'abord et l'appropriation des dispositifs proposés : « Les compétences dont je dispose sont évidente pour moi (en référence au portfolio et bilan de compétences) »; « C'est aux experts qu'on doit démontrer nos compétences, lesquelles sont très personnelles, peut-être inventées, etc. !! Beaucoup de travail pour rien, car je sais où sont mes forces et mes faiblesses, je sais ce que je dois travailler !! Je ne pense pas que les experts ont besoin d'un dossier écrit, ni d'une présentation orale pour le savoir, et doivent-ils vraiment le savoir ? (en référence à la soutenance/évaluation du bilan de compétences) »; « Je n'ai jamais ouvert le portfolio et je n'ai pas encore perçu son intérêt »; « Le journal de bord oblige tous les étudiants à suivre une seule et unique démarche »; « Je n'ai pas envie qu'on m'impose une méthode qui ne me convient pas (le journal de bord) »; « Je refuse une démarche qui porte atteinte à ma liberté de sujet autonome (le journal de bord) »; « Ça ne sert à rien (études de cas et scénario) »; « Ça ne me parle pas (le journal de bord) »; « Pour l'étude de cas, j'ai tout inventé »; « Inutile car jamais utilisé, grands théories qui apportent peu, prises de tête de ceux qui prônent ce genre d'outils (le journal de bord et le document de suivi de stage) »; « Le beau parleur peut tout démontrer, mais sa réelle valeur d'enseignant n'est en rien démontrée (le référentiel de compétences et le portfolio) »; « Le journal de bord ne sert qu'à ceux qui ont une culture de l'écriture »; etc.



### ***Les situations qui aident à réfléchir***

Les étudiants ont été très peu nombreux à répondre à cette question : 25 sur 199 (soit env. 13%). Les situations qui les ont aidés à réfléchir relèvent pour la plupart de la communication. 48% l'ont fait à l'occasion de réflexions relatives à leur développement personnel, 29% pour des travaux à rendre dans le cadre de la formation, 12% à l'occasion de relations avec les pairs et 8% avec les PF. Ce sont les conflits en général qui ont poussé 4% des étudiants à utiliser les instruments de la pratique réflexive; mais 8% d'étudiants répondent qu'ils ne savent pas quelles situations sont propices à l'utilisation de ces instruments.

### ***Se projeter dans la pratique professionnelle : le transfert potentiel des instruments de la pratique réflexive***

Cette question suscite l'intérêt des étudiants qui ont été 96% à y répondre. Rejeté dans les questions précédentes c'est le journal de bord qui obtient, ici, le meilleur score, soit 32% des projections d'utilisation. Plébiscités précédemment, les entretiens avec d'autres professionnels seraient repris par 19% des étudiants, et dans un registre apparenté, 9% des **étudiants**<sup>10</sup> envisagent de poursuivre le travail en groupes d'intervision. 22% envisagent d'utiliser d'autres dispositifs qu'ils relient à la pratique réflexive. Le portfolio comme le scénario sont plus rarement cités (respectivement 9% et 2%). 7% des répondants disent ne rien envisager dans ce domaine, ou « attendre d'être en situation pour savoir ce dont ils auront besoin ».

Les arguments justificatifs restent sobres et centrés sur les avantages apportés à la pratique professionnelle : c'est l'efficacité des instruments, notamment des dispositifs d'écriture qui convainc. « Comme le journal de bord est personnalisé, je pourrais plus facilement m'y retrouver en cas de problème et l'utiliser à bon escient »; « Cela permet de mettre noir sur blanc ce qui ne va pas »; « L'écriture permet de retrouver ce qui a été important à un moment donné »; « Le journal est utile afin de pouvoir extérioriser des tensions ce qui permet de durer dans la profession »; « Il permet de se détacher des moments vécus »; « Il permet d'évacuer et de prendre de la distance »; « Le journal de bord m'aide à constater mon développement professionnel et à voir immédiatement où je dois encore m'améliorer »; « Les entretiens sont les seuls qui me permettent d'avancer »; « J'ai besoin de communiquer pour avancer »; « La supervision apporte le regard extérieur d'un autre praticien »; « L'intervision permet de ne pas rester seul avec un problème »; « L'intervision, pour les apports théoriques et pratiques très concrets »; « C'est ce qui me permet le plus concrètement d'élaborer un changement »; etc.

10. Seuls les étudiants de dernière année, soit environ le tiers des répondants, connaissent ce dispositif qui n'a pas fait l'objet d'une question particulière dans notre recherche.



## Discussion

Une progression certaine habite les réponses données aux quatre questions posées. Les premiers instruments de pratique réflexive dont l'utilité est reconnue par l'ensemble des étudiants sont ceux qui, d'une part, sont utilisés dès le début de la formation (entretiens de supervision et document de suivi de stage) et qui, d'autre part, sont destinés à une communication directe avec des formateurs (de l'institut de formation et le formateur de terrain). Une minorité d'étudiants (20%) se prononcent sur l'inutilité de certains instruments proposés en des termes souvent teintés de colère, de rejet, de revanche. Encore moins d'étudiants (13%) arrivent à nommer des situations qui se prêtent à la pratique réflexive, et ce sont les situations imposées soit par un cheminement personnel conjoncturellement délicat, soit par le dispositif de formation qui ont fourni les occasions d'utiliser des instruments de pratique réflexive. Mais, projeté dans une pratique professionnelle encore à venir, seuls 7% des étudiants émettent un avis neutre ou sont en position d'attente. Les instruments qu'ils se proposent *a posteriori* d'utiliser se distinguent de ceux qu'ils estiment utiles en formation. Ils relèvent d'abord le primat de l'écriture (32% pour le journal de bord) et ceux qui ont connu le dispositif d'intervision à partir des études de cas (environ 23% des étudiants concernés) n'hésitent pas à l'introduire au sein des dispositifs professionnels intéressants. 22% des étudiants souhaitent se référer un autre dispositif, de manière informelle et solitaire (principalement des intentions de réflexion et d'autoévaluation personnelle et non instrumentée, du développement personnel, ou encore la pratique du sport ou de la musique, etc.) Si les dispositifs proposés ne sont pas utilisés, le fait de devoir trouver des moyens pour réfléchir, comprendre et mettre à distance n'est aucunement nié.

Il nous semble intéressant de mettre ces données en discussion avec quelques éléments théoriques complémentaires qui, s'ils n'ont pas été convoqués lorsqu'il s'est agi de mettre en place le dispositif de formation, ne se retrouvent pas moins en filigrane de l'analyse des présents résultats. Nous pensons notamment au cadre vygotkien du développement et de l'apprentissage par le processus qui voit entre autres le langage interpersonnel être progressivement intégrés par le sujet et transformés en un langage intrapersonnel (Schneuwly & Bronckart, 1985), de même qu'aux travaux relatifs aux caractéristiques des enseignants novices, débutants dans le métier (Saujat, 2002, 2004; Ria, 2004) et enfin aux paradigmes de l'enseignant décrits par Paquay (1994) et en particulier à celui de l'enseignant 'personne'.

Pour Vygostky, tout sujet en apprentissage met en jeu des fonctions cognitives supérieures dans un cadre social d'échanges et de transmission culturelle. Dépendant d'une relation interpersonnelle lorsqu'il se trouve devant une activité nouvelle, le sujet apprenant va peu à peu prendre à son compte les compétences externes de son interlocuteur pour les faire progressivement siennes avant de pouvoir, en toute



autonomie, conduire une action désormais maîtrisée (mouvement de transfert de la collaboration externe à la collaboration interne avec soi-même).

Les étudiants de la HEP qui ont répondu à l'enquête ont réfléchi le plus souvent sur des situations imposées par le contrat de formation, à l'intérieur de cadres fournis par un interlocuteur externe. Le plébiscite qu'obtiennent les entretiens de supervision (unaniment jugés utiles, voire très utiles) vont dans le même sens : la réflexion menée selon un cadre défini et en présence de deux professionnels permet à la pensée de se construire à la faveur de modèles de pensées énoncés selon une procédure où la relation externe fait office de garant de la pertinence d'une pensée professionnelle en construction.

Nous avons d'autre part relevé dans une étude précédente (Périsset Bagnoud, 2005) à quel point les étudiants qui entrent en formation d'enseignant sont fascinés par les aspects relationnels et par les caractéristiques de l'enseignant 'personne'. Notre présente étude montre que cette caractéristique accompagne les étudiants tout au long de leur formation : ce sont les situations où ils ont été eux-mêmes en difficulté qui les ont poussés à entreprendre une démarche plus systématique de réflexion dans un cadre de formation qui a l'avantage d'offrir, du fait de la présence d'un formateur, une certaine sécurité affective. Le rejet de modèles jugés coercitifs ou intrusifs s'explique aussi en tant qu'attitude de défense et de protection, lorsque des certitudes identitaires risquent d'être ébranlées par une réflexion systématisée qui demande au sujet d'oser s'exposer quelque peu.

Les enseignants débutants observés par Saujat et Ria ne procèdent pas autrement : entre « prendre la classe », c'est-à-dire capter l'attention des élèves, asseoir son autorité et établir un cadre qui leur permette d'apprendre à exercer leur métier, et « faire la classe », c'est-à-dire exercer le métier, il y a la progression d'un apprentissage qui s'inscrit dans un processus complexe d'expériences, de réflexion et de régulations progressives.

Les réponses fournies par la question relative à la projection dans la pratique professionnelle montrent, d'une certaine manière, l'évolution des représentations des étudiants. Si, dans l'ici et maintenant, les sentiments personnels l'emportent, dans le futur, ce sont bien les préoccupations professionnelles qui se retrouvent prioritaires. Les instruments dont les étudiants pensent se servir une fois devenus professionnels sont ceux qui demandent des compétences réflexives et une attitude conceptuelle « méta » : le journal de bord, la supervision entre professionnels. Personnel et intime, le processus d'écriture demande au sujet qui l'investit une autonomie de pensée et de langage. Il se situe dans les procédures intrapersonnelles décrites par Vygotsky, lorsque le transfert interpersonnel est achevé. Il est donc le fait de professionnels démontrant une maîtrise autonome de leur objet qu'alimente la réflexion intime et le dialogue



avec soi-même. Mais les étudiants ont conscience de l'importance de la relation sociale et de ses apports : ils n'oublient de se nourrir de la confrontation au regard d'autres professionnels et prévoient de poursuivre le dialogue entre professionnels.

## **Conclusion**

Reprenant notre propos initial, force nous est de constater que 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.). Les échéances évaluatives qui mettraient l'accent sur l'un ou l'autre instrument ne semblent pas avoir l'influence que nous avons postulée. Une distance certaine s'est installée, du moins pendant les études, avec le travail expert décrit par Schön, l'appui réflexif offert par la confrontation des situations problématiques aux apports des sciences sociales et humaines semble négligé.

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 (ce qui ne veut pas dire que leurs bénéfiques soient moindres) dans le cadre formel de la formation.

Les contraintes l'emportent donc à court terme pour les étudiants. Dans le cadre de cette enquête, nous pouvons relever que les caractéristiques des débutants et novices identifiées ailleurs et qui relèvent avant tout des préoccupations personnelles, masquent, le temps des études, les plus-values professionnelles sous-tendues par les instruments. C'est qu'en formation et construction d'un avenir professionnel, les étudiants ont à la fois à assurer leurs besoins immédiats, à se construire une nouvelle identité, à asseoir une posture d'adulte véritablement autonome.

La projection qu'ils se font de leurs besoins dans leur future vie professionnelle montre pourtant que leur registre va évoluer. Est postulé un investissement postérieur, en situation réelle, de dispositifs plus complexes demandant de grandes compétences d'autonomie et de décentrement, dispositifs dont l'utilité, ni le confort à court terme ne sont évidents.

Si la pratique réflexive est le fait de professionnels, la formation à ses dispositifs se doit d'offrir un panel de possibles, en fonction de besoins et de stades d'évolution personnelle et professionnelle différents. D'où l'utilité de mettre en place des dispositifs destinés à répondre aux besoins immédiats, mais aussi, malgré leur impopularité relative, de proposer des instruments propres à favoriser un développement professionnel ultérieur.



## Références

- Acheson, K.A., Gall, M. D., (1993) *La supervision pédagogique. Méthodes et secrets d'un superviseur clinique*. Québec : Editions Logiques.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation : formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Carbonneau, M. (1993). Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines. *Revue des Sciences de l'Education*, XIX, 1, 33-58.
- CDHEP (2003). *Projet de référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement*. Neuchâtel : Secrétariat CDHEP/CDIP.
- Commission des stages (2001a). *Suivi de stage*. Brig et St-Maurice : HEP-VS.
- Commission des stages (2001b). *Canevas du rapport de stage*. Brig et St-Maurice : HEP-VS.
- Commission des stages (2005a). *Guide de la supervision*. Brig et St-Maurice : HEP-VS.
- Commission des stages (2005b). *Informations générales*. Brig et St-Maurice : HEP-VS.
- Démarche portfolio-bilan de compétences. Directives pour les experts*. (2004). Brig et St-Maurice : HEP-VS.
- Heynemand J. & Gagnon D. (1992). *Devenir enseignant. A la conquête de l'identité professionnelle. D'une expérience de survie à la pratique professionnelle*. Montréal : Editions Logiques.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Mante, M. (1998). *La visite de classe*. In A. Bouvier & J.-P. Obin (Eds), *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 87-116). Paris : Hachette.
- Marcel, J.-F. & Piot, T. (Eds). *Les relations entre les pratiques enseignantes dans et hors de la classe*. Paris : INRP.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants. Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de la recherche du Girsef*, 18. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Objectifs généraux de la nouvelle formation des enseignants primaires à Genève*. (1994). Genève : Université, FPSE, groupe de projet.
- Oser, F. (1997). Standards für Lehrerbildung, teil 1 u. 2. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1).
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Périsset Bagnoud, D. (1998). *Haute école pédagogique du Valais. Groupe de travail Domaines et champs de formation. Formation initiale des enseignants des degrés élémentaires et moyens. Annexe (jaune) au Rapport intermédiaire*. Sion : Département de l'Education, de la Culture et du Sport.
- Périsset Bagnoud, D. (2005). Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande In L. Talbot (Ed.), *Des compétences pour enseigner : de l'objet social à l'objet de recherche* (sous presse).
- Perreard Vité, A. (2003). *Réfléchir sur sa pratique : études de cas pour la formation initiale et continue des enseignants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education n° 318. Université de Genève : FPSE.
- Perrenoud Ph. (2001b) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001a). Mettre la pratique réflexive au centre de la formation. *Cahiers Pédagogiques*, janvier, 390, 42-45.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inisan (Ed.) *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, pp. 11-32
- Revaz, N. (2005). Portfolio de formation et bilan de compétences. Du côté de la HEP. *Résonances*, 5, 32-33.
- Ria, L. (2004). Expériences typiques des enseignants débutants. *EPS*, 305, 67-70.



- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de Doctorat. Université de Provence, Aix-en-Provence, 13/12.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. In D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin & D. Martin, *L'apprentissage de la lecture. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, pp. 97-106. Neuchâtel : IRDP et CDHEP.
- Schmidrig, B. (2001). *Lehrerinnen-/Lehrerprofil*. Brigue : Haute école pédagogique du Valais.
- Schön, D. A. (1983/1994 pour la trad. fr.) *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques, coll. Formation des maîtres.
- Steiner, E. (2005). *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce*. Dissertation, Philosophische Fakultät der Universität Zürich.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, TDB.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses de l'Université Laval & Bruxelles : De Boeck.
- Truffer Moreau, I. & Périsset Bagnoud, D. (2005). Ecrire pour se former. Un outil de formation et d'évaluation : le journal de bord des formateurs de terrain. *Mesure et évaluation en éducation* (sous presse). Québec : ADMEE.
- Truffer Moreau, I. (2004). *Démarche pour un scénario*. Brigue et St-Maurice : Haute Ecole Pédagogique du Valais.
- Zurbriggen, E. (2005). *Portfolio und PH-VS* (sous presse). Mitteilungsblatt Oberwallis. Sion/Sitten : Departement für Erziehung, Kultur und Sport.

