

- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education permanente*, 140(3), 123-144.
- Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay (dir). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Universités.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat STAPS sous la responsabilité de Marc Durand. Université de Montpellier 1.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2011). *Analyser des pratiques enseignantes, d'un modèle théorique à une méthodologie*. Conférence donnée le 7 avril 2011 dans le cadre du GREFFE. UCL. Louvain-la-Neuve.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal.
- Theureau, J. (2002). *L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique*. 2ème Journées Internationales des Sciences du Sport « Expertise et sport de haut niveau », <http://coursdaction.fr/02-Communications/2002-JT-C93FR.pdf>, page consultée le 15 septembre 2014.
- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française, *Activités*, 1(2), 11-25. <http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf>, page consultée le 12 septembre 2014.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF.
- Walton & Rusznyak, (2013). Pre-service teacher's pedagogical learning during practicum placement in special schools. *Teaching and Teacher Education*, 36, 112-120.
- Yvon, F. & Saussez, F. (dir.). (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'université de Laval.

Évaluation formative des démarches d'analyse réflexive des pratiques professionnelles de jeunes enseignants en Haute École (7536)

Isabelle Lambert* & Florence Pirard**

*Haute école Robert Schuman et Université de Liège, Belgique

**Université de Liège, Belgique

Mots-clés : pratique réflexive, évaluation formative, enseignement supérieur

À la suite des travaux fondateurs de Schön (1994), les recherches en Sciences de l'Éducation n'ont cessé de souligner l'importance des pratiques réflexives dans l'exercice des métiers de l'interaction humaine. Cela transparaît particulièrement dans les manières de concevoir la formation des enseignants où la pratique réflexive apparaît comme un incontournable. Celle-ci désigne à la fois une démarche et

une finalité nécessaires à la formation de professionnels, capables de s'ajuster à la singularité et à la complexité des situations qu'ils rencontrent dans une société caractérisée par une grande diversité.

Nous en voulons pour preuve l'une des exigences du décret « CAPAES » (Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur) qui, en Fédération Wallonie-Bruxelles, est le certificat complémentaire exigé pour tout enseignant qui veut maintenir sa fonction dans l'enseignement supérieur non universitaire. Dans une circulaire précisant les exigences du dossier professionnel attendu pour la certification, le recul réflexif est un critère incontournable : « *À travers des éléments concrets et objectivables, le candidat veillera à démontrer une approche réflexive de sa pratique professionnelle* ». Dans le cadre de cette communication, nous nous interrogerons sur la façon d'agir positivement par des évaluations formatives sur les démarches d'analyses réflexives des enseignants en Haute École inscrits dans cette démarche certificative.

Comme nous venons de le souligner, l'acquisition d'une capacité réflexive sur sa propre pratique représente l'une des missions pédagogiques capitales des opérateurs de formation impliqués dans le CAPAES. Notre double expérience, à la fois de formatrices dans le cadre du cours de « Didactique professionnelle » dispensé par l'Université de Liège et, pour l'une d'entre nous, d'accompagnatrice CAPAES sur le terrain d'une Haute École (Haute École Robert Schuman), nous a permis de mesurer la difficulté qu'avaient les jeunes professionnels à porter un regard réflexif sur leurs pratiques alors qu'ils étaient pourtant tous porteurs d'un baccalauréat ou d'un master. Être pleinement conscient de ce que l'on fait en tant qu'enseignant, des objectifs poursuivis, des compétences développées, ou encore porter un regard critique sur ses choix méthodologiques n'est pas simple. Loin d'être spontanée, cette démarche nécessite d'avoir été préparé à savoir prendre de la distance par rapport à ses actions et aux situations d'enseignement rencontrées ou imaginées. Comme le souligne Y. Lenoir (2012), cela suppose l'acquisition d'un « *savoir analyser* » (Perrenoud, 2001a), d'une réflexivité entendue comme la « *capacité de réfléchir sur ses réflexions courantes* » (Donnay & Charlier, 2006).

La présente communication propose une analyse inscrite dans deux contextes contrastés qui impliquent des participants aux profils différents impliqués dans des conditions d'apprentissage variées. Elle vise à objectiver les difficultés perçues dans l'évaluation formative assurée auprès des candidats CAPAES, que celle-ci soit ponctuelle ou inscrite dans un accompagnement continu au sein d'un dispositif formatif. Elle propose d'abord l'analyse des difficultés observées dans les écrits réflexifs en fin de parcours (juste avant le dépôt du dossier professionnel) de cinq candidats CAPAES d'une Haute École (Robert Schuman), qui n'ont pas suivi le dispositif d'accompagnement réflexif proposé par l'Université de Liège mais qui ont terminé leur formation dans une autre institution. Ces candidats sont dans les conditions requises pour déposer leur dossier auprès de la Commission et bénéficient d'une évaluation formative par un accompagnateur référent de leur Haute École. Dans quelle mesure démontrent-ils (ou non) une démarche réflexive de leurs pratiques professionnelles ? Quelles difficultés peuvent être observées en fin de parcours ? En complément de l'analyse des traces (rapport du candidat et feedback de l'accompagnateur) à l'aide d'une grille de réflexivité adaptée de Michaud et Alin (2010 ; Housen, Lambert, Pirard, 2016), des entretiens seront menés dans un esprit de recherche collaborative pour comprendre avec les candidats les éléments qui ont été porteurs pour eux dans l'évaluation formative reçue.

Pour approfondir ce questionnement, l'analyse se concentre ensuite, avec les mêmes outils, sur ces mêmes difficultés réflexives rencontrées par un deuxième groupe de candidats (N=5) provenant de différentes Hautes Écoles, mais participant tous à un même dispositif d'accompagnement réflexif de candidats CAPAES en formation à l'Université de Liège. La perspective est ici longitudinale et met en

relation les difficultés observées en fin de formation avec celles observées durant l'accompagnement et l'évaluation formative, qu'ils soient assurés dans le cadre de séminaires à l'université, au cours des visites sur le terrain de stage ou dans le suivi à distance. Il s'agit à nouveau d'objectiver les difficultés réflexives et dans une perspective de régulation, d'identifier ce qui, dans l'accompagnement et l'évaluation formative d'un candidat en formation, peut être essentiel dans l'acquisition d'une démarche réflexive. Nous nous efforcerons de porter un regard critique sur les difficultés présentées par chaque candidat aux différentes phases du processus en lien avec les huit étapes en boucle proposées dans leur dispositif de formation (contextualisation, identification d'une insatisfaction, objectivation, formulation d'hypothèses explicatives, regard critique sur les hypothèses, proposition d'un dispositif régulant, mise en discussion de ce dispositif, régulation et mise en œuvre, analyse rétrospective de l'action en fonction de l'insatisfaction de départ) et faisant l'objet d'un accompagnement en séminaire, in situ et à distance, combinant feedback par les pairs et par les formateurs.

En accord avec le principe selon lequel devenir réflexif, c'est accepter d'entrer dans un mouvement perpétuel de réajustement de ses pratiques, notre analyse nous permettra de mieux comprendre la portée et les limites d'un dispositif de formation et d'accompagnement, susceptible d'améliorer les pratiques réflexives des enseignants et d'envisager des perspectives de régulation.

Bibliographie

- Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Bocquillon, M. (2016). Limites de l'activité réflexive : analyse des propos sur la pratique d'une enseignante en formation initiale. *TransFormations : Recherche en Éducation des Adultes*, 13-14, 1-13.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur/sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP.
- Housen, M., Lambert, I., & Pirard, F. (2017, Janvier). *Évaluation de la réflexivité au travers de portfolio dans trois contextes formatifs de l'enseignement supérieur*. Papier présenté au 29^e colloque international de l'ADMEE, Dijon, France.
- Legault, G. A. (2009). *La pratique réflexive et le praticien en éthique*. Colloque de l'APEC Québec, juin. Document disponible à l'adresse http://www.reoq.ca/wp-content/themes/theme1070/doc/colloques/2008_legault_pratique.pdf
- Lenoir, Y. (2012). *Dossier spécial : la pratique réflexive, vivre le primaire*, Université de Sherbrooke. Document disponible à l'adresse https://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/Chantier_7/Outils_FV/Analyse_re__flexive-Outil1.pdf
- Michaud, C., & Alin, C. (2010). Le portfolio : un en-(je)u de formation et de développement professionnel. In : *Acte du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)* (pp. 1-9). Université de Genève.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Terwagne, C. (2005). *Enjeux d'une démarche collective de pratique réflexive pour le développement de compétences et de l'identité professionnelle*. Forum permanent des pratiques, rencontre internationale, Lyon, 5-7 avril.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche d'un savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques (1^{re} ed. : 1983).