Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ?

Françoise Campanale

▶ **To cite this version:**

Françoise Campanale. Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ?. Jorro, A. Evaluation et développement professionnel, Editions l'Harmattan, 2007, Pratiques en Formation. hal-01172015

HAL Id: hal-01172015
https://hal.science/hal-01172015

Submitted on 6 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? (pp. 55-75). In A. Jorro, *Evaluation et développement professionnel,* L'Harmattan – Pratiques en Formation.

Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ?

Françoise Campanale
Laboratoire des Sciences de l'éducation - UPMF & IUFM de Grenoble

« L'aptitude à analyser sa pratique professionnelle » est inscrite comme objectif à atteindre en fin de formation initiale dans le texte ministériel qui définit la mission du professeur du second degré (MEN, 1997). Cet objectif a été rattaché par les concepteurs des plans de formation des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (Iufm) au champ de la réflexivité : l'enseignant professionnel serait un praticien réflexif (Schön, 1994 ; Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996 ; Lang, 1999). Toutefois, quand il s'agit d'évaluer cette capacité à la pratique réflexive, l'indicateur qui paraît significatif aux évaluateurs est un discours autoévaluatif de l'enseignant stagiaire sur sa pratique. C'est alors un autre champ conceptuel qui intervient, essentiellement développé d'ailleurs dans le champ de l'évaluation des apprentissages des élèves. Au niveau de la formation, tout se passe comme si l'analyse réflexive était réservée aux enseignants et l'autoévaluation aux élèves. Cela pose le problème de l'articulation que peuvent faire les enseignants en formation, entre prise de distance réflexive, compétence qu'ils sont censés construire, et démarche d'autoévaluation qu'ils sont censés faire acquérir aux élèves, sans pouvoir identifier ce qui distingue ces deux démarches et ce qui leur est commun. Cela pose le problème de la relation entre réflexivité et autoévaluation. Est-ce deux démarches différentes ou la même sous des appellations différentes ?

Nous clarifierons d'abord les sens de cette introduction de l'analyse réflexive dans le métier d'enseignant. Puis nous décrirons comment se traduit la formation à la réflexivité dans la formation professionnelle initiale des enseignants, en prenant le cas des séminaires d'analyse des pratiques à l'Iufm de Grenoble. Enfin, en explicitant le processus d'autoévaluation, nous montrerons comment s'articulent analyse réflexive et autoévaluation.

1. Pourquoi l'analyse réflexive en formation d'enseignants ?

En lien avec la réflexion sur la professionnalisation du métier (Huberman, 1986), les textes qui ont orienté la création des Iufm ont affirmé la nécessité pour l'enseignant d'apprendre à porter un regard distancié sur sa pratique et à la modifier en fonction des résultats observés (Prost, 1985), à « porter un jugement critique sur et à l'intérieur même de sa propre pratique » (Berger, 1989, p. 20). Le rapport Bancel (1989), texte fondateur des Iufm, a préconisé l'analyse des pratiques comme modalité de formation. Cette modalité a été rattachée aux groupes de parole (type Balint) des professionnels de santé, au modèle de formation centré sur l'analyse de Ferry (1983) qui se distingue du modèle centré sur les acquisitions et du modèle centré sur la démarche qui vise le développement personnel. Le modèle du praticien réflexif (Schön, 1994) se diffusant, il est devenu une référence pour l'analyse des pratiques.

1.1 Le métier évolue vers une profession confrontée à de nombreux dilemmes

Le travail enseignant tient à la fois du métier et de la profession (Perrenoud, 1994, 2001 ; Tardif & Lessard, 1999). Il tient du métier du fait qu'il est cadré par des programmes, qu'il est constitué d'activités répétitives et standardisées, qu'il est évalué par un supérieur hiérarchique. Il tient de la profession du fait que l'enseignant agit sur autrui, qu'il agit dans un environnement dynamique (c. à d. complexe, en évolution constante du fait des interactions humaines multiples et variées avec différents acteurs, de l'imprévisibilité des événements qui peuvent survenir), dans un environnement différencié (il enseigne à des populations d'élèves très hétérogènes, des élèves de niveaux de classe et de milieux socioéconomiques très différents). De plus, l'évolution des connaissances et des techniques (les TICE par exemple) fait que l'enseignant doit assumer une réactualisation régulière de ce qu'il a appris lors de sa formation initiale, qu'il se trouve souvent en situation de faire des choix didactiques et pédagogiques sans maîtriser totalement ce qui les fonde. Il est, en outre, soumis à des tensions, des dilemmes, et son action dont les effets sont difficiles à contrôler est empreinte d'improvisations plus ou moins réglées, d'invention de stratégies en cours d'action (Perrenoud, 1996a). On peut alors qualifier le métier d'enseignant de semi-profession, à la différence des professions « vedettes » comme celles de médecin ou d'avocat (Schön, 1994). Toutefois, la dimension professionnelle se fait plus prégnante.

En effet, quotidiennement, l'enseignant a à faire face à des situations auxquelles les routines standards du métier ne permettent pas de répondre de façon satisfaisante. Le déclin de l'institution (Dubet, 2002), au sens où les valeurs ont perdu de leur unité, fait que l'enseignant est de plus en plus confronté à des dilemmes, à des injonctions institutionnelles contradictoires : il doit à la fois :

- concourir à la sélection des meilleurs élèves et contribuer à la promotion de tous ;
- concilier les principes d'égalité et d'équité ou d'égalité des chances, traiter pareillement tous les élèves et tenir compte des spécificités et des besoins de chacun en différenciant sa pédagogie, être efficace, c'est-à-dire faire réussir un maximum d'élèves et aider les plus en difficulté ;
- orienter en fonction des possibilités d'accueil dans les filières et aider chacun à se développer au maximum de ses potentialités ;
- faire respecter la loi et des règles pour socialiser, pour faire intégrer aux élèves des normes sociales, et favoriser le développement de l'autonomie, la prise d'initiatives ;
- faire vivre ensemble tout en tenant compte des personnalités et des situations singulières ;
- construire une culture commune tout en faisant place aux cultures particulières de plus en plus hétérogènes.

En somme, l'enseignant est en permanence confronté à des choix d'autant plus difficiles à faire que les principes généraux, auxquels il peut faire appel, ne cessent d'augmenter, de se diversifier, voire d'entrer en conflit. Il est le plus souvent dans l'incertitude quant à la pertinence de ses choix. Aussi, la part d'autonomie et de responsabilité élevée, quant aux conséquences de ses actes, augmente, dans un contexte plus complexe et exigeant du fait de l'hétérogénéité plus grande des populations d'élèves, des contraintes de plus en plus nombreuses et de la demande institutionnelle et sociale d'efficacité au niveau des résultats aux examens et aux épreuves des évaluations nationales et internationales. C'est pour faire face à cette évolution qu'il est maintenant formé à l'analyse réflexive.

1.2 Le double but de l'analyse réflexive, sous l'angle de la compétence professionnelle

Qu'est-ce qui distingue le praticien expérimenté du praticien réflexif ? Quel est l'intérêt de savoir conduire une analyse réflexive ? Je reprendrai la distinction de Schön (1994) en l'appliquant à l'enseignant.

Le praticien expérimenté, au fil du temps et de la récurrence de certaines situations, a tiré des principes d'action généraux pour y faire face. Il sait analyser une situation connue, en la référant à une catégorie pour laquelle il possède un répertoire de stratégies à appliquer. Mais, il se trouve démuni face à des situations nouvelles pour lui, pour lesquelles il ne dispose pas dans son expérience de réponses. C'est le cas, par exemple pour un enseignant, face à des incompréhensions résistantes de certains élèves, des refus manifestes de travail, des bavardages, face à des violences verbales, voire physiques, aussi soudaines qu'imprévisibles. Son expérience lui permet de concevoir et mettre en œuvre des préparations de cours de façon efficace dans une situation courante, en fonction de standards qu'il s'est construit, mais face à des situations qu'il ne comprend pas, il n'a d'autres recours que la sanction ou le découragement quand cette dernière n'a pas d'effet.

Le praticien réflexif, praticien professionnel, réfléchit sur son agir professionnel, en cours ou juste après l'action. Il se parle tout en agissant, non seulement pour tenir son action sous son contrôle actif et la réajuster en fonction de son objectif et de la situation, mais aussi pour se questionner : Qu'est-ce qui me frappe dans cette situation ? Qu'est-ce qui motive ma réaction ? Quel problème est-ce que je cherche à résoudre ? Comment je m'y prends pour le résoudre ? En somme, il agit, se contrôle et se questionne.
Après l'action, « en même temps qu'il s'efforce d'en tirer un certain sens, il réfléchit aussi sur les évidences implicites dans ses actions, évidences qu'il se remémore, qu'il critique, restructure et incorpore dans ses actions ultérieures » (*id.*, p. 77). Cela lui permet d'une part, de construire plus vite qu'à l'expérience non réfléchie, principes et répertoire de stratégies standards pour des situations répétitives, d'autre part, de faire face à des situations nouvelles et instables, qui le surprennent, lui semblent a priori dénuées de sens.

En somme, le développement de cette capacité réflexive, caractéristique du professionnalisme, a un double but :

- d'une part, de savoir rapidement repérer les situations répétitives et construire des automatismes pour les gérer ;
- d'autre part, de savoir résoudre des problèmes qui surgissent dans des situations souvent singulières, complexes, instables, qui exacerbent des conflits de valeurs et rendent incertaines les solutions adoptées, types de situations auxquelles les enseignants sont aujourd'hui de plus en plus confrontés.

C'est sur ce deuxième but, faire face à une situation inattendue, que Schön (1994) insiste. Comment procède le praticien réflexif face à une situation complexe et mal définie qui le déstabilise ? Il réexamine la situation après coup, la relit, en dégage des éléments à retenir, la restructure en lui imposant une cohérence, dont il n'est pas sûr qu'elle soit la plus pertinente, mais qui lui permet de dire ce qui ne va pas, sur quoi agir pour ça aille mieux, et qui lui permet ainsi d'identifier, de poser un problème à résoudre. C'est en reconstruisant le problème particulier qu'il pourra clarifier les fins et envisager des moyens d'y parvenir. La mise à distance a posteriori lui permet de reconsidérer la situation, de valider ou non le sens qu'il lui a attribué sur le moment, de questionner les stratégies qu'il a adoptées, de confirmer ou réorienter son action tout en enrichissant / régulant les principes qui le guident. Autrement

dit, le praticien réflexif conduit une réflexion métacognitive sur son action qui lui permet d'expliciter et d'interroger le sens qu'il a attribué à la situation et la façon dont il a procédé.

1.3 L'analyse réflexive interroge l'identité professionnelle, le style d'enseignement

Mais, l'agir professionnel n'est pas seulement dépendant de compétences, de routines du métier « bricolées », « braconnées », mais aussi de valeur implicites, de croyances enfouies qui donnent telle ou telle coloration aux gestes professionnels accomplis (Jorro, 2002). En effet toute pratique éducative engage une relation interpersonnelle, intersubjective, qui déborde la stratégie envisagée. L'enseignant dans sa classe n'est pas qu'un expert en didactique. Il n'agit pas seulement dans la conduite du groupe-classe avec des consignes, de la planification et de l'évaluation. Il est une présence physique et symbolique dans un espace groupal. Il intervient avec ses valeurs, ses croyances, son histoire. Il cherche à créer un climat de confiance, de la connivence, du partage d'émotions (*id.*). Consciemment ou non, il tente de « marquer » les élèves, de leur faire reconnaître sa singularité, sa personnalité.

L'analyse réflexive devrait aussi permettre de prendre une distance avec les ressentis émotionnels liés aux situations de travail sur autrui, quand les relations interpersonnelles se sont avérées difficiles, voire conflictuelles, ou au contraire trop fusionnelles, et que la visée de l'action d'enseignement s'est perdue. Ces situations, génératrices d'émotions positives ou négatives, sont difficiles à maîtriser sur le moment et nécessitent un travail de parole pour en vider la charge émotionnelle et pouvoir les reconstruire après-coup avec un regard distancié, lucide qui permet de mettre à jour les ressorts personnels qui ont provoqué telle ou telle façon de réagir (Baietto, Barthélémy, Gadeau, 2003). En somme, il s'agit d'enrichir la connaissance de soi-même dans des situations qui mettent en jeu des affects. La dimension personnelle échappe à l'analyse rationnelle appuyée sur des modèles didactiques et pédagogiques. Pourtant, c'est une évidence qu'elle est une composante essentielle de la professionnalité d'un enseignant. L'analyse réflexive sert alors à mettre en lumière, à mettre en travail son style d'enseignement, agi par sa personnalité propre.

En somme, l'analyse réflexive peut prendre comme objets les trois dimensions qui composent, pour Jorro (2002), l'agir professionnel (autre façon de nommer la pratique professionnelle, terme fourre-tout) : la tactique (quels sont les « trucs » / les recettes que j'utilise en action ?), la stratégie (quelles sont les compétences dont je fais preuve ?), et l'éthique de son action (qu'est-ce qui me fait me conduire ainsi, en pensant que c'est ainsi que je dois me conduire ?).

2. Comment les Iufm forment-ils à l'analyse réflexive ?

Savoir analyser sa pratique professionnelle figure dans les référentiels de compétences des professeurs, que ce soit ceux du premier degré ou ceux du second. Et cela dans le but de savoir confronter ses démarches à celles de ses collègues de l'établissement d'exercice, et de pouvoir progressivement construire son style personnel dans l'exercice du métier (MEN, 1997). Aussi, à la fin de la formation en Iufm, la capacité à réfléchir sur son agir professionnel figure dans les critères d'évaluation sous la forme d'expressions comme : « prise de distance avec sa pratique » ; et cela au niveau des trois objets pris en compte lors de l'évaluation terminale de la formation :

- le mémoire professionnel,
- les productions réalisées au cours des modules de formation à l'Iufm (formalisations de séquences d'enseignement accompagnées d'une justification des choix didactiques et pédagogiques),
- Le ou les stages en responsabilité.

Comment les Iufm contribuent-ils au développement de cette capacité réflexive qu'ils évaluent ? Il semble entendu que le savoir analyser sa pratique se développe, un peu magiquement dans les modules de didactique et de pédagogie, à l'occasion de présentations par quelques uns de séquences d'enseignement réalisées ou à réaliser et, plus spécifiquement, dans les séminaires d'analyse des pratiques. Ces derniers, en effet, ciblent explicitement la prise de distance réflexive par rapport à sa pratique tout en bannissant le terme évaluation de leurs modalités.

2.1. Les séminaires d'analyse des pratiques : caractéristiques générales

Ces séminaires d'analyse des pratiques ont donné lieu à une abondante littérature qui en souligne la diversité en matière de modalités et de référents théoriques (Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. 1998, 2002 ; Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, Sonntag, 2002). Il semble même que chaque Iufm ait inventé sa propre modalité au risque d'une grande dispersion, préjudiciable à la légitimité de cette modalité de formation (Perrenoud, 2003).

Toutefois, l'analyse des pratiques est définie partout comme activités, organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, rassemblant un groupe de praticiens et un formateur/animateur, pour échanger et réfléchir sur des pratiques observées ou le plus souvent rapportées. La forme d'analyse utilisée est une approche « compréhensive » et multiréférentielle d'une pratique singulière (celle d'une personne), observée et/ou décrite, en vue de l'interpréter, d'en reconstruire le sens, de la réorienter (Altet, 2000 et 2002). L'analyse est transversale et ne relève pas d'une didactique disciplinaire, même si des éléments de didactique générale peuvent intervenir. Elle est outillée par des savoirs qui permettent de « décrire, de mettre en mots, de lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique » (Altet, 2000, p. 28).

Le problème est la multiplicité des savoirs qui peuvent éclairer la complexité des situations, la multiplicité des paradigmes au travers desquels les situations peuvent être analysées (approches cognitiviste, psychologique, psychanalytique, sociologique….). Chaque paradigme comportant plusieurs sous composantes, les différentes approches se traduisent par une grande quantité de sigles, chacun ayant l'ambition de singulariser un type de séminaires d'analyse des pratiques[1]. Suivant l'approche choisie, certaines dimensions de la pratique seront privilégiées au détriment d'autres. En effet, la pratique professionnelle d'un enseignant est fondée sur une combinaison de connaissances déclaratives (théoriques et procédurales), de micro savoir faire plus ou moins stabilisés, de routines plus difficilement explicables, de coutumes et croyances de la communauté professionnelle (Prost, 1985), de croyances personnelles et de métaconnaissances, issues de l'expérience (De Montmollin, 1996).

Toutefois, un déroulement, qu'on pourrait qualifier de canonique en 4 à 6 phases (Robo, 2002), se dégage des descriptions qui sont faites de différents types d'analyse des pratiques. Généralement, un volontaire expose une situation professionnelle vécue, en donne

[1] Pour un aperçu des différentes modalités et de leurs sigles, voir Robo (2002).

une lecture personnelle, communique son ressenti et ses interrogations. Le groupe de pairs pose des questions pour clarifier les paramètres en jeu et comprendre ce qui s'est produit. Puis le groupe émet des hypothèses interprétatives, éventuellement chacun confronte la situation à ses propres expériences. Le participant qui a exposé la situation fait ensuite une synthèse des différentes interprétations et est invité à dire ce qu'il retient de l'échange. Le formateur ou animateur qui a facilité l'expression des participants, leur questionnement et leurs interprétations, clôt la séance en faisant s'exprimer les participants sur ce qui s'est passé. Dans les séminaires, se référant à une approche autre que psychologique ou psychanalytique, le formateur peut proposer des hypothèses de lecture. Il s'agit d'une « démarche spécifique, méthodique, partiellement instrumentée et éthiquement contrôlée… » (Perrenoud, 1996b, p. 18).

Ces séminaires visent à construire du métier, de l'identité professionnelle et à développer une pratique réflexive, en exerçant à un *savoir analyser* une situation professionnelle pour faire évoluer les pratiques (Altet, 2000). En effet, pour Perrenoud (1996c), la pratique est régie par un *habitus* professionnel qui mêle des croyances et représentations personnelles, des conceptions et des routines, installées dans la profession. Il fait l'hypothèse que l'analyse d'une pratique, à travers des prises de conscience qu'elle provoque, peut contribuer à la transformation de schèmes, constitutifs de cet habitus. Dans les confrontations, le sujet peut se rendre compte que ce qui lui paraît « le bon sens même ne va pas de soi pour autrui, que les évidences ne sont pas partagées… » (*id*., p. 197). Ainsi, par la découverte de la façon dont pratiquent les autres dans des situations similaires, le sujet peut prendre de la distance avec sa propre pratique et envisager d'autres possibles.

2.2. Des effets de l'analyse des pratiques

C'est à partir d'une étude du Séminaire d'Analyse des Pratiques d'Enseignement-Apprentissage (Sapea) que je dégagerai des effets. Ce séminaire a été proposé aux professeurs stagiaires de lycées et collèges (PLC2), à partir de 1999-2000, comme choix alternatif avec le Séminaire Clinique d'Analyse des Pratiques Educatives (Scape), inscrit dans le plan de formation de l'Iufm de Grenoble dès 1992-93. Une évaluation du Scape (Baïetto, Campanale & Gadeau, 2001) avait montré que, sans remettre en question la pertinence de l'approche psychologique, voire psychanalytique de ce séminaire, environ un tiers des participants était dérouté par : son caractère obligatoire, l'implication personnelle forte qui leur était demandée, l'absence d'un contenu de formation explicité, l'attitude du moniteur qui s'interdisait interprétations didactiques, pédagogiques et conseils. Aussi, nous avons choisi de proposer ce dispositif a priori moins dérangeant. Actuellement, environ deux tiers des PLC2 choisissent le Sapea.

2.2.1 Présentation du Sapea

Les deux types de séminaires rassemblent de douze à quinze PLC2[2], de disciplines différentes, pendant huit séances de deux heures sur six mois. La confidentialité des propos tenus est de règle dans les deux. Le but est le même, à savoir : « développer une attitude réflexive » (livret de l'Iufm de Grenoble, p. 38). Le travail part de l'analyse de situations. Mais, dans le Sapea, si les cas étudiés sont le plus souvent présentés par les enseignants

[2] Lors de leur année de formation professionnelle à l'IUFM, les PLC2 alternent, dans la semaine, la formation à l'Iufm et l'exercice du métier d'enseignant pendant six heures dans un établissement scolaire avec une ou deux classes.

stagiaires, ils peuvent aussi être fournis par le formateur (par exemple à travers des vidéos). Et surtout, les analyses sont éclairées par des apports théoriques issus des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive, voire à l'occasion, par des documents issus de la littérature institutionnelle[3]. Le conducteur du séminaire a davantage le statut de formateur que de moniteur.

Les façons de conduire les séances sont singulières, propres à chaque formateur et aux situations présentées. Toutefois, on note des invariants à partir des comptes rendus des séances faits par les formateurs :

- Ouverture par un échange sur l'actualité de la vie dans les établissements scolaires.
- Présentation volontaire d'un incident critique ou d'un problème rencontré dans une classe, sous forme d'exposition d'une situation précise, guidée par un questionnement d'explicitation[4] (inspiré de Vermersch, 1994). Et / ou description d'une pratique en lien avec des gestes récurrents du métier[5], guidée aussi par une série de questions[6] et appuyée sur des traces amenés par les participants.
- Analyse collective ou en petits groupes de la situation présentée, des façons de pratiquer tel geste du métier. L'analyse est éclairée par de brefs documents de référence[7] qui présentent un résumé simple, non exhaustif, de savoirs théoriques et pratiques sur le geste du métier analysé ou sur le problème relatif à la situation critique présentée. L'analyse permet aux enseignants stagiaires de s'interroger sur le sens des gestes professionnels qu'ils ont effectués, sur la posture qu'ils ont adoptée, au regard de ces savoirs, des échanges d'expérience, de ce qu'ils rapportent des préconisations de leurs formateurs ou tuteurs, de l'éthique de la profession.
- Dégagement collectif de principes pour agir dans ce type de situation qui constitue un référentiel commun provisoire, révisable.

En somme, le Sapea suit, au niveau de son déroulement, la procédure générale des séminaires d'analyse des pratiques. Sa spécificité tient à la diffusion de documents de synthèse sur des questions liées aux gestes du métier et au dégagement de principes d'action.

2.2.2 L'analyse des pratiques développe de la réflexivité

Deux évaluations des effets des séminaires ont été effectuées deux années de suite (Dessus & Campanale, 2000 ; Campanale & Dessus, 2002).

Tout d'abord, pour les enseignants stagiaires, ces séminaires ont une fonction plurielle. Ils souhaitent pouvoir confronter avec des pairs leurs expériences et les documents

[3] Par exemple, les Bulletins Officiels concernant les droits et les devoirs des élèves, les règlements intérieurs des établissements et les sanctions, les recommandations pour remplir les bulletins scolaires.

[4] Le guide du questionnement comprend les questions suivantes : C'était où, quand, avec quels acteurs ? Comment ça a démarré, et ensuite… et après… ? Quelles ont été les réactions de l'enseignant ? Et celles des élèves ou autres acteurs impliqués ? Quelles autres réactions auraient pu être possibles ?

[5] Des gestes comme : donner des consignes de travail, corriger des copies, rendre des devoirs, gérer de comportements perturbateurs, remplir des bulletins scolaires, préparer et conduire les rencontres parents-professeurs,…

[6] Exemple de questions pour analyser une situation de travail en groupes des élèves : Quelle classe avec combien d'élèves, dans quelle discipline ? Quel est l'objectif de la séquence d'apprentissage ? Quel est l'objectif du travail en groupes ? Où se situe-t-il dans la séquence ? Combien de groupes et combien d'élèves par groupe ? Quelles consignes ont été données aux groupes ? Quelles ont été les modalités d'évaluation ? Qu'a pensé l'enseignant qui présente la situation de son dispositif et de ses effets sur le travail et l'apprentissage des élèves ? Sur quoi fonde-t-il ses appréciations ? Qu'envisage-t-il de modifier et pourquoi ?

[7] On trouvera des exemples de ce type de documents sur le site de Philippe Dessus : http://web.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/index.html.

qu'ils ont pu élaborer tout en disposant de grilles de lecture pour pouvoir les analyser. Ils souhaitent aussi pouvoir parler de leurs difficultés en classe dans cet espace de formation non soumis à évaluation certificative et qu'ils considèrent comme un lieu où ils peuvent s'exprimer librement. Cela amène d'ailleurs le formateur à changer de postures au cours de la même séance, à surseoir à l'analyse prévue pour naviguer entre des gestes de conseil et des gestes d'accompagnement (Jorro, 2002, p. 52), tant les stagiaires investissent parfois le séminaire pour y déverser amertumes, déceptions, angoisses liées à leur insertion fragile dans les établissements scolaires, aux incertitudes de leur affectation future, voire à des relations difficiles avec un tuteur ou un formateur.

Qu'en retirent-ils ? La moitié d'entre eux considère que le séminaire a permis une réflexion sur leur pratique de classe, plus du quart qu'il a facilité une communication professionnelle entre collègues. Par contre, les séminaires sont dits avoir peu d'effets sur des prises de décisions en situation ou sur des changements significatifs de pratiques au cours de l'année (moins d'un quart). Les séminaires permettent un enrichissement de l'expérience sur la pratique de classe, l'acquisition de savoirs de référence (à travers les documents distribués), mais ne semblent guère provoquer de modifications importantes de pratiques pendant l'année de formation. Les résultats des évaluations des années suivantes confirment cette tendance, tout en accentuant l'adoption d'une vision plus positive par rapport aux élèves et l'introduction de légers changements de pratiques en classe.

Ces résultats sont à nuancer par la situation des enseignants stagiaires dont la pratique est contrôlée régulièrement en cours d'année dans l'établissement par leur tuteur et par le formateur de l'Iufm qui va assister deux fois à une séance de classe. En tant que novices, soumis à une évaluation terminale dont l'enjeu est leur titularisation, ils se soucient avant tout d'appliquer les pratiques qui leur sont conseillées et d'essayer de correspondre à une norme imaginaire qu'ils appellent parfois « la norme Iufm ». Leur urgence, c'est d'arriver à faire cours dans des conditions acceptables, de trouver rapidement (par emprunt) une façon de résoudre les situations critiques plutôt que de les questionner pour inventer une façon personnelle de les gérer. Aussi, quand l'analyse fait émerger d'autres pratiques possibles que les leurs (comme par exemple : pratiquer de l'évaluation formative, mettre en oeuvre des évaluations mutuelles entre élèves pour impliquer davantage les élèves dans les apprentissages), ils reportent ces essais aux années ultérieures.

Pendant l'année de formation, ils disent évoluer plus que changer, en ajustant progressivement les outils qu'ils construisent, en adaptant leur langage pour se mettre davantage à la portée des élèves, en sachant mieux gérer le temps, en étant plus à l'aise face au groupe-classe. Ce qui se construit, peu à peu, c'est du métier. Ils passent de la préparation d'un contenu de cours à la détermination des activités des élèves qui leur permettront de s'approprier des savoirs. Ils mettent au point des techniques pour gérer les comportements des élèves. Ils modifient leur positionnement d'enseignant stagiaire du début de l'année, qui voudrait bien que les élèves l'aiment, pour endosser celui d'enseignant responsable des apprentissages des élèves et partie prenante d'une communauté éducative. Ils disent prendre conscience de la complexité du métier.

Peut-on dire alors qu'ils ont développé de la réflexivité ? Oui, répond A. Jorro (2002), car « en s'inspirant de ce qui existe » (p. 22) ils mettent à distance leur expérience, (ils « prennent du recul », disent-ils), pour ajuster localement leur pratique, de façon réfléchie. Ils régulent, réservant les modifications qu'ils projettent pour plus tard.

2.2.3 Les participants développent-ils un savoir analyser *sa* pratique ?

Peut-on pour autant dire que les professeurs stagiaires ont acquis du savoir analyser sa pratique, garant de l'adoption d'une posture réflexive permanente dans l'exercice de la profession ?

Remarquons tout d'abord que les enseignants stagiaires, quand ils s'expriment librement sur les effets des séminaires, ne disent pas : « J'ai appris à analyser ma pratique ». D'ailleurs, l'intitulé « Analyse des pratiques », peut laisser croire qu'il ne s'agit pas forcément d'analyser sa pratique. Aussi, on retrouve chez les participants du Sapea les trois attitudes de participation dégagées par Jorro (2004) : le retranchement ou refus d'analyse, le témoignage ou acceptation de soumettre à l'analyse collective une situation considérée comme problématique, le questionnement quand l'enseignant reconnaît s'interroger déjà sur cette situation et sollicite d'autres éclairages. Au cours de la séance, chaque participant peut s'en tenir à la première voire à la deuxième, adopter successivement ou par intermittence ces différentes attitudes. Si les témoignages ne manquent pas, les participants arrivent difficilement à questionner d'abord la situation avant d'émettre des interprétations, voire des conseils. Savoir analyser leur paraît concerner surtout celui ou celle qui expose la situation. Toutefois, tout participant à un séminaire d'analyse des pratiques, qu'il ait ou non exposé une situation professionnelle personnelle, intériorise des démarches d'analyse (Perrenoud, 2001), au fil des séances. Si on peut douter que huit séances suffisent à construire du savoir analyser, même à l'état embryonnaire, cette métaconnaissance peut engager ultérieurement à poursuivre l'analyse réflexive de situations critiques et quelques uns (rares) le souhaitent explicitement.

Mais, ces enseignants stagiaires qui ont fait évoluer leurs outils, leurs attitudes et façons d'agir en classe, sous l'effet de confrontations avec les points de vue de leurs collègues, de l'utilisation de références didactiques ou pédagogiques, ne se sont pas arrêtés à l'analyse. Ils ont autoévalué. Ils ont été aux prises avec ce processus intime qui se manifeste par un dialogue interne, qu'ils l'explicitent ou non, par l'énoncé de principes d'action retenus pour agir ultérieurement face à des situations similaires à celles analysées. Alors se pose la question de la place de l'autoévaluation dans l'analyse des pratiques.

3. Analyse réflexive et autoévaluation : des relations clandestines à révéler

L'analyse réflexive s'est développée dans le champ professionnel et l'autoévaluation dans le champ scolaire. Toutefois, l'analyse réflexive, comme processus de conceptualisation et reproblématisation d'une situation professionnelle, n'a pas de sens sans l'autoévaluation de son action, comme processus de questionnement qui, se greffant sur le premier, engage de la régulation (Jorro, 2004). Quant à l'autoévaluation, sans analyse d'objets précis, elle relève de l'intuition. Elle est fonction de l'estime de soi du sujet, de son sentiment d'autoefficacité (*Cf.* Bandura, 2002). Chacun des processus n'a guère de sens sans l'autre. Ils s'articulent l'un à l'autre.

3.1. L'autoévaluation est le déclencheur de la régulation

L'analyse réflexive est annoncée comme n'étant pas une démarche d'évaluation (Altet, 2000). En le disant ainsi, sans préciser qu'il s'agit d'évaluation institutionnelle, et en définissant l'évaluation comme mesure d'écarts par rapport à une norme (*id.*), autrement dit

comme démarche de contrôle, on contribue à conforter l'acceptation courante de l'évaluation comme mesure, sa réduction au contrôle de conformité, au lieu d'ouvrir à une conception de l'évaluation comme construction de grilles de lecture pour questionner une situation. Il est surprenant que la littérature consacrée à l'analyse des pratiques, comme modalité de formation, ne se réfère pas au modèle de l'évaluation comme *problématique du sens* (Bonniol & Vial, 1997). Le savoir analyser vise de l'autorégulation, mais le terme autoévaluation n'est pas utilisé. De fait, les promoteurs de l'analyse des pratiques professionnelles n'établissent pas de lien entre le savoir analyser et le savoir autoévaluer, alors qu'ils visent la régulation des pratiques.

La régulation comprend tout à la fois les réajustements qu'un sujet effectue au niveau de l'activité qu'il réalise pour l'adapter au contexte, en fonction de ce qu'il a projeté, et les transformations de ses représentations de cette activité, quand il la projette ou la réoriente (Allal, 2005). Or, la régulation procède d'une autoévaluation, plus ou moins consciente, plus ou moins explicitable. Les réajustements *one line* de l'activité relèvent d'une autoévaluation à peine consciente, fugitive. La réorientation de l'activité nécessite une autoévaluation consciente, explicitable (Campanale, 1996, 1997, 1999).
Le recours dans l'analyse des pratiques à des savoirs théoriques, pratiques, d'expérience, et aux interprétations d'autrui met en jeu un dispositif favorisant l'autoévaluation consciente. Cette autoévaluation consciente et explicitable (*id*.) est issue d'une confrontation tripolaire (*Cf*. figure 1) entre :

- ce que le sujet saisit de son activité et de ses effets (le réel observé),
- son référentiel interne (ses représentations de la situation, de la façon dont il voulait procéder et a procédé, des effets qu'il en attendait)
- des références externes (grilles de lecture de l'activité qui interroge le référentiel interne).

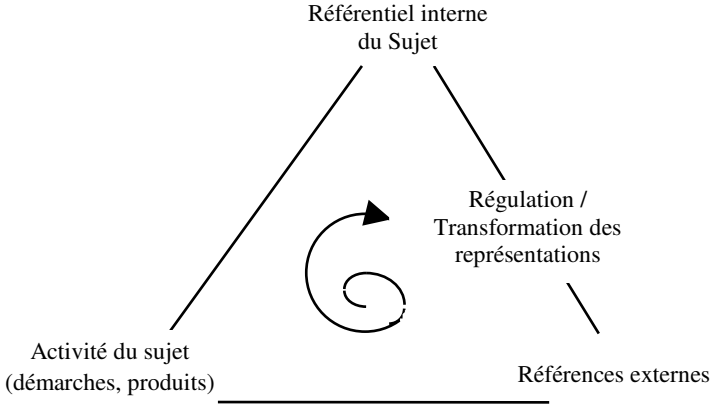

Figure 1 - *Modèle de l'autoévaluation*

Cette confrontation questionne le référentiel interne qui a piloté l'activité, l'altère[8] et, par là, provoque de la régulation. Mais, au niveau de chacun des pôles, le sujet peut effleurer, ne prendre que certains aspects ou englober davantage et toucher plus profond.

[8] Altère est à prendre au sens de faire devenir autre.

Ce processus autoévaluatif peut prendre trois formes qui peuvent ou non se combiner en fonction de trois types de prises de distance impliqués par la confrontation (*id.*) : le recul, la distanciation, la décentration. Ces différentes prises de distance ont été constatées à travers l'analyse de propos d'enseignants, recueillis à la suite d'une formation à l'évaluation pédagogique, appuyée sur des analyses de pratiques en groupe et émaillée de situations d'autoévaluation. Ces prises de distance ont des effets différents au niveau de la régulation des pratiques. Les propos d'enseignants stagiaires à l'issue du séminaire d'analyse des pratiques témoignent des mêmes phénomènes.

- Le recul se manifeste par le témoignage d'une pratique et de son impact, un jugement sur son efficacité. Il provoque éventuellement l'ajustement d'une modalité (« *Je ne mettrai plus de zéro pour travail non fait, ça ne sert à rien* »), mais sans remise en cause de la ligne de conduite générale de l'action. Le recul se focalise sur l'écart entre résultats attendus (inclus dans le référentiel interne) et résultats obtenus (réel observé). Une référence externe (et pas des références) n'est utilisée que pour conforter la décision prise.
- La distanciation est engagée par l'explicitation d'une pratique, générant de l'insatisfaction et de l'émotion négative. La démarche est questionnée en fonction à la fois du souhaité et de pratiques de référence. Le sujet, évolue au niveau de ses représentations du faire et régule sa façon de procéder dans une volonté de cohérence (« *Avant, il m'arrivait de pleurer devant un paquet de copies, face à l'ampleur et la difficulté de la tâche. J'arrivais pas à tenir tous les bouts. Maintenant, avec les critères, je sais que je tiens compte de ça et de ça…* » ; « *Je savais qu'en cas de brouhaha, je devais m'arrêter de parler, mais je voulais finir le cours, je continuais. Je sortais épuisée, en colère contre les élèves, en me disant que j'étais nulle. Maintenant, je me dis " stop !", et je demande ce qui se passe* »). La confrontation tripolaire se limite aux procédures.
- La décentration suppose, qu'au-delà de l'exposition à d'autres d'objets témoignant de sa pratique, par la prise en compte d'autres références que les siennes, à travers les interprétations d'autres acteurs, le sujet interroge le sens de sa pratique, prenne conscience des représentations qui la fondent. La confrontation se focalise sur l'interaction référentiel interne-références externes qui permet au sujet de réorienter sa façon de penser sa pratique (« *J'ai pris conscience de l'existence des élèves, que je m'adressais à chaque élève et à un groupe. Au début, je faisais cours à un ensemble indistinct. J'ai pris conscience de l'importance pour l'enseignant de l'activité des élèves, de la nécessité de dialoguer avec eux, de leur proposer des projets,… Je les regarde différemment.*»).

3.2 Analyse réflexive et autoévaluation : des processus imbriqués

C'est à partir de journaux de bord, écrits par des participants à des ateliers d'analyse de pratiques, que Jorro (2004) définit trois seuils de réflexivité dans l'analyse réflexive engagée à partir d'un témoignage :

- *le reflet* ou description de la situation empreinte de justifications de conduites ;
- *l'interprétation*, à partir d'un ou de plusieurs cadres de référence qui suscite « un questionnement inédit sur soi » (*id.* p. 42), voire un conflit intrapersonnel, une confrontation entre le « moi » et le « je », qui amène le praticien, s'interrogeant sur sa pratique, à se libérer des affects pour pouvoir ensuite la conceptualiser ;

- *la critique-régulatrice*, « forme aboutie de réflexivité », plus rarement observée, quand le praticien « envisage une solution de rechange à l'action qu'il a mise en œuvre, entrevoit des aménagements » et va même jusqu'à s'adresser des prescriptions qui témoignent de l'amorce d'une régulation de « sa conception de l'activité » (*id*., p. 43).

Ces seuils correspondent aux différentes prises de distance évaluatives, énoncées plus haut, et à leurs effets de régulation. Le *reflet* correspond au *recul* par rapport à sa pratique et ne produit, tout au plus, qu'un ajustement de pratiques, mais sans changement de conceptions sur lesquelles campe le praticien, en les justifiant pour lui et pour autrui. *L'interprétation*, c'est-à-dire la prise en compte d'un autre cadre de référence, permet la *distanciation* et des évolutions de pratiques. *La critique-régulatrice* des conceptions sous jacentes à sa pratique suppose la *décentration* qui permet la réorientation des conceptions et des pratiques.

Autrement dit, c'est à partir d'une mise en situation d'autoévaluation et du discours qui est alors produit que peuvent être distingués des seuils de réflexivité. L'analyse réflexive, qui signifie que l'objet de l'analyse est sa propre action, suppose une prise de distance d'avec son action, son analyse et une autoévaluation. L'analyse réflexive sans autoévaluation n'est pas aboutie. Les deux processus s'imbriquent dans une démarche que l'on peut qualifier d'autoévaluative ou de réflexive (*Cf.* Tableau 1).

Démarche / **Posture**	***Prendre de la distance***	***Analyser***	***Autoévaluer***
Relecteur	Se reculer pour témoigner de sa pratique et constater	Problématiser	Justifier et maintenir ou Interpréter et réajuster
Observateur	Se distancier pour décrire précisément sa façon de pratiquer et la questionner	Conceptualiser en fonction d'un cadre de références externe	Interpréter et Réguler
Explorateur-Reconstructeur	Se décentrer de sa pratique pour confronter ses conceptions à d'autres	Critiquer ses conceptions de la pratique Restructurer Reproblématiser,	Questionner la pertinence de ses représentations et stratégies, Réorienter son référentiel d'action

Tableau 1 - *Démarche autoévaluative ou réflexive*

La forme tableau, par sa mise à plat, présente la démarche comme linéaire. Or, si la situation d'analyse des pratiques, par ses modalités, peut favoriser une prise de distance de plus ou moins grande ampleur, la démarche réflexive est avant tout une démarche personnelle qui met en jeu du conatif, du cognitif et de l'affectif. Aussi, elle procède par allers et retours, comme le disent Ardoino et Berger de l'évaluation (1986), « au fil des ruses et des dérobades des sujets, et des tiroirs à double fond qui s'ouvrent lentement ou brusquement » (p. 9). Chaque praticien, incité à l'analyse réflexive ou à l'autoévaluation, reste maître du jeu qu'il veut jouer, de son degré d'implication dans la démarche, de ce qu'il livre aux autres des pensées qui l'agitent.

La posture réflexive, ce n'est pas seulement réfléchir, pour agir, durant l'action et après coup ce que tout le monde fait, mais interroger son action de différents points de vue et, par là, apprendre (Perrenoud, 2001, p. 18), c'est-à-dire se modifier. Elle implique que la réflexion, qui interroge, engage de l'autoévaluation au-delà du recul de l'après coup, avec de la distanciation, de la décentration, pour toucher sa pratique et ce qui la fonde. Ce travail nécessite l'intervention d'autrui et une volonté du sujet d'évoluer, de changer. La posture réflexive suppose de savoir analyser sa pratique professionnelle et de vouloir l'évaluer.

3. 3. Expliciter la dimension autoévaluative de l'analyse réflexive

Reste la question de ce qui peut favoriser le passage d'un seuil à l'autre. D'une part, le climat de confiance qui règne dans le groupe d'analyse des pratiques, l'échelonnement des séances sur une durée assez longue sont des facteurs importants. D'autre part, l'acquisition de cadres théoriques de référence, didactique et pédagogique, travaillés par ailleurs dans la formation, est nécessaire au questionnement et à l'interprétation. Mais se priver d'une clarification de ce qu'est l'autoévaluation risque de limiter l'ampleur de la posture réflexive, de ne pas faire aboutir l'analyse réflexive à la régulation qu'elle vise. Les enseignants stagiaires qui sortent de l'université sont habitués à appliquer des théories et des techniques de façon rigoureuse, mais beaucoup moins à inventer une technique pertinente à une situation qu'ils perçoivent confuse et ne savent pas restructurer pour lui donner du sens. Ils ne sont pas non plus exercés à autoévaluer leur action. L'expérience qu'ils ont de l'évaluation est celle surtout du contrôle externe.

Certes, introduire le terme autoévaluation dans l'intitulé des séminaires risquerait de provoquer des réactions défensives chez des novices, déjà déstabilisés par leur situation et dont on souhaite qu'ils témoignent librement de leur pratique. L'expression *analyse réflexive* à une connotation savante et plus neutre qui peut même piquer la curiosité. Toutefois, la présentation du travail dans les séminaires d'analyse des pratiques, devrait clarifier ce qui est entendu par analyse réflexive et par autoévaluation. On peut, en effet, mieux conduire une démarche quand on en connaît les différentes phases. En outre, l'explicitation des règles du jeu relève d'un principe de déontologie professionnelle.

De plus, ne pas utiliser le terme *autoévaluation* dans l'analyse des pratiques, c'est conforter l'idée qu'il est réservé aux apprentissages des élèves, comme si les enseignants stagiaires n'étaient que dans l'analyse et pas aussi dans l'apprentissage, comme si on n'apprenait pas dans les séminaires d'analyse des pratiques. Certes l'autoévaluation dans l'analyse réflexive du praticien est plus complexe. Il recherche, combine des cadres de références pluriels pour construire une grille de lecture de situations singulières. Il *référentialise* (Figari, 1994) pour évaluer sa pratique dans ces situations. L'élève, quand il autoévalue, dispose d'une référence stabilisée de la tâche à réaliser sous forme de grille de critères de réussite à respecter, communiqués par l'enseignant, quelquefois élaborés avec les élèves. Mais, il s'agit bien aussi pour lui de questionner son faire et ses représentations de la tâche, de son but et des moyens de la réaliser.

Clarifier la démarche d'autoévaluation, introduire des temps d'autobilans oraux et écrits, permettrait aux enseignants stagiaires de sortir de la conception de l'autoévaluation comme autocontrôle solitaire par confrontation d'une production à un référent externe. La modalité des analyses de pratiques : exposition, à tour de rôle, de situations professionnelles interprétées collectivement, est à rapprocher de l'évaluation mutuelle réciproque de productions entre élèves (Allal, 1993, 1999 ; Campanale, 2003). Ce serait leur permettre de transférer leur expérience de l'autoévaluation pour concevoir en classe des situations d'évaluation mutuelles, de coévaluation avec des échanges oraux entre les acteurs, dont on sait qu'ils sont davantage générateurs d'autoquestionnement et de régulation que les situations d'autoévaluation au sens strict (Allal & Michel, 1993). Cela contribuerait à faire évoluer les pratiques évaluatives des enseignants, encore cantonnées à l'évaluation sommative (même si l'évaluation formative commence à être mise en œuvre) et ignorant les situations d'évaluation partagée avec les élèves (Braxmeyer, Guillaume, Lairez, Lévy, 2005).

Conclusion

La réflexion conduite dans ce chapitre amène à dire qu'une posture réflexive est une posture d'autoévaluation. La démarche réflexive ou autoévaluative combine prise de distance, analyse et régulation de sa pratique. La réflexivité comporte différents degrés, en fonction de l'ampleur de la prise de distance, de l'implication du praticien dans l'analyse et des régulations que ses connaissances, son système de valeurs et la situation dans laquelle il se trouve peuvent lui permettre d'envisager.

Les séminaires d'analyse des pratiques qui se sont généralisés dans les IUFM, avec des variantes diverses, contribuent à développer de la réflexivité chez les enseignants débutants et ainsi à les professionnaliser. Mais, ils se heurtent à la résistance de certains d'entre eux à exposer leur pratique au regard des autres. De plus, le bannissement du terme évaluation dans l'analyse des pratiques, peut laisser croire qu'on ne s'y forme pas, qu'on peut se contenter d'analyser les pratiques des autres, voire d'échanger des expériences. Il ne s'agit pas d'y introduire de l'évaluation-contrôle, mais de l'autoévaluation, forme évaluative pertinente à cette modalité de formation. Réintroduire le terme permettrait d'expliciter le processus d'autoévaluation, d'engager les participants à une démarche réflexive plus large, et contribuerait à faire évoluer leur conception de l'évaluation, encore trop limitée au contrôle, vers l'évaluation comme recherche de sens.

Cela mettrait aussi en évidence que si l'autoévaluation ou la réflexivité est une démarche personnelle, délibérée, elle a besoin, pour se déployer, du regard, des interprétations des autres impliqués dans la même communauté de travail. Le praticien réflexif de Schön est un professionnel solitaire, qui inscrit sa pratique réflexive comme réflexion de soi à soi. Or, les professionnels travaillent de plus en plus en équipes et la posture réflexive est favorisée par le creuset que représente un petit groupe de personnes qui, entre leurs interventions personnelles, ont des échanges collaboratifs. Certes, l'enseignant dans sa classe est seul avec le groupe d'élèves, mais il fait partie d'équipes d'enseignants, et il n'a pas toujours conscience du profit qu'il peut en tirer pour sa propre pratique. Les enseignants échangent sur les comportements des élèves et leurs résultats, mais résistent au travail en équipes sur des projets communs (Barrère, 2003), et songent encore moins à confronter et analyser leurs pratiques. Le professionnel, c'est aussi celui qui de lui-même sait chercher l'autre pour pouvoir confronter sa pratique dans telle ou telle situation précise, une interprétation externe d'un ou plusieurs pairs en fonction d'un référentiel partagé au moins en partie. Le professionnel recherche cette triangulation pour introduire de la distance entre son activité, l'interprétation qu'il en fait et celle (s) d'autrui. Dans cet espace qui s'ouvre, peut surgir un questionnement autoévaluatif de sa lecture de la situation, de sa pratique et de sa traduction personnelle du référentiel professionnel commun (et cela dans un but de régulation, d'enrichissement de ses références d'action personnelles, non de conformation à des pratiques prescrites.

Que la formation professionnelle initiale comporte des séminaires d'analyse des pratiques est essentiel pour que les enseignants progressivement adoptent une posture réflexive, pour qu'une culture de l'analyse réflexive en groupe de pairs se développe dans les établissements scolaires.

Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? (pp. 55-75). In A. Jorro, *Evaluation et développement professionnel,* L'Harmattan – Pratiques en Formation.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allal, L. (1993). Régulations cognitives : Quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In Allal, Bain, Perrenoud, *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 81-98). Neuchâtel – Paris : Delachaux et Niestlé.

Allal L. & Michel Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain, P. Perrenoud, *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 239-264). Delachaux et Niestlé.

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.

Allal, L. (2005). Introduction. In L. Allal, E. Wegmüller, L. Mottier-Lopez, *Régulation des* apprentissages (soumis pour publication).

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation,* n° 30, 25-41.

Altet, M. (2002). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation,* n°35, 25-41.

Ardoino, J. & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *POUR*, n°107,120-127.

Baïetto, M.C., Campanale, F., Gadeau, L. (2001). L'évaluation d'un dispositif clinique de formation à l'analyse des pratiques éducatives. *Recherche et Formation, Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation,* N° 36 –191-212.

Baïetto, M.C., Barthélémy, A., Gadeau, L. (2003). *Pour une clinique de la relation éducative, recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles.* Paris : L'Harmattan.

Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. MEN : Rapports officiels.

Bandura, A. (1997, 2002 trad. frse). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle.* Bruxelles : De Boeck.

Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C., Lairez, T., Lévy, J.-F. (2005). *Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège*. Les dossiers " Enseignement scolaire ", n°160. Paris : DEP.

Berger, G. (1989). Eléments de réflexion pour des dynamiques de changements dans la formation des enseignants. *Recherche et Formation*, n°6, 9-22.

Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (1998) (Eds). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2002) (Eds). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles.* Paris : L'Harmattan.

Bonniol, J.J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation – Textes fondateurs avec commentaires*. Paris, Bruxelles : De Boeck.

Campanale, F. (1996). *L'autoévaluation, facteur de transformations des conceptions et des pratiques. Etudes d'actions de formation continue des enseignants dans le domaine de l'évaluation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Pierre-Mendès-France (Grenoble II).

Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation,* Vol. 20 (n°1), 1-24.

Campanale, F. (1999). D'un modèle de l'autoévaluation aux situations d'évaluation partagée dans la formation initiale des enseignants. In C. Fabre-Cols et E. Triquet (coor.) *Actes du 2ème Colloque International Recherche(s) et Formation des Enseignants, IUFM de Grenoble, mars 99, (cédérom).* Grenoble : 5, 6, 7 février 1998.

Campanale, F. & Dessus, P. (2002). Séminaires d'analyse collaborative des pratiques : décrire des situations pour faire évoluer des pratiques. Communication au *4ème Colloque International Inter-IUFM « Formation des enseignants et professionnalité »*. Bordeaux : IUFM d'Aquitaine, 15-17 avril.

Campanale, F. (2003). L'évaluation mutuelle interrogée par les principes d'efficacité et d'équité. *Actes du colloque international de l'Admée-Europe « Evaluation entre efficacité et équité »,* Université de Liège, 4-6 septembre, *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, nos 15 et 16, cdrom, pp. 251-262.

De Montmollin, M. (1996). Savoir travailler : le point de vue de l'ergonome. In J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et Savoirs d'action* (pp. 189-199). *Paris :*PUF.

Dessus, P. & Campanale, F. (2000). Séminaires d'analyse des pratiques à l'IUFM : Théorie de la pratique et pratique de la théorie. *Colloque International de Sciences de l'Education « Les pratiques dans l'Enseignement Supérieur »*. Toulouse : AECSE, 2, 3, 4 octobre. Cédérom, Université de Toulouse-Le Mirail.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation.* Paris : Dunod.

Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? (pp. 55-75). In A. Jorro, *Evaluation et développement professionnel,* L'Harmattan – Pratiques en Formation.

Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, n°75, 5-15.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 27, N° 2, 33-47.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.

Marcel, J.F., Olry, P. Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse – Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, 135-170.

MEN - Ministère de l'éducation nationale (1997). *Mission du professeur*. Circulaire n°97-123 du 23/05/1997, adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM. [http://eduscol.education.fr/D0033/FXNREF08.htm]

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (1996) (Eds.), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique.* Paris : l'Harmattan.

Perrenoud, P. (1996a) Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris : ESF (2e éd. 1999).

Perrenoud, P. (1996b). L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ? In *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites* (pp. 17-34). Paris : Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Perrenoud, P. (1996c). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience. In Paquay *et al.*. *Former des enseignants professionnels* (pp. 181-207). Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (2003). L'analyse de pratiques en questions. *Cahiers Pédagogiques*, n°416, 12-15.

Prost, A. (1985). *Eloge des pédagogues*. Seuil.

Robo, P. (2002). *L'analyse de pratiques professionnelles - Différentes modalités.* [http://probo.free.fr/ecrits_app/ecrits_app.htm : Différents types d'AP.P.]

Schön, Donald A. (1983, 1994 pour la traduction française). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.

Tardif, M & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.

Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue. Paris : ESF.