



**HAL**  
open science

# Réflexivité et régulation des pratiques par l'auto-évaluation du niveau de maîtrise professionnelle

Bruno Perrault, Thérèse Levené

## ► To cite this version:

Bruno Perrault, Thérèse Levené. Réflexivité et régulation des pratiques par l'auto-évaluation du niveau de maîtrise professionnelle . Actes du 4ème colloque du gEvaPE : Former, accompagner et évaluer les pratiques : tension et enjeux en situation d'alternance., Feb 2017, Lausanne, Suisse. hal-01683508

**HAL Id: hal-01683508**

**<https://hal.science/hal-01683508>**

Submitted on 13 Jan 2018

**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.



**IFFP**

INSTITUT FÉDÉRAL DES  
HAUTES ÉTUDES EN  
FORMATION PROFESSIONNELLE

*L'excellence suisse  
en formation professionnelle*

**hep/** haute  
école  
pédagogique  
vaud

**gEvaPE**  
groupe Evaluation des  
Pratiques Enseignantes

**FNSNF**

FONDS NATIONAL SUISSE  
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

# ACTES DU 4<sup>e</sup> colloque du gEvaPE

**FORMER, ACCOMPAGNER ET EVALUER LES  
PRATIQUES :  
TENSION ET ENJEUX EN SITUATION D'ALTERNANCE**

**16-17 FEVRIER 2017  
IFFP – LAUSANNE (SUISSE)**

**sous la direction de Bernard André, Christophe Gremion &  
Méliné Zinguinian**

## Remerciements

Vous avez sous les yeux les Actes du 4<sup>e</sup> colloque du groupe Évaluation des Pratiques Enseignantes (gEvaPE). Ces contributions, qui je l'espère nourriront vos réflexions et vos pratiques, n'auraient pas pu voir le jour sans l'engagement d'un nombre important de personnes.

Je remercie d'abord toutes les personnes qui ont contribué, par leur présentation et leur texte, à partager leurs recherches, leur cheminement, leurs pratiques, pour nourrir les vôtres (et les miennes par la même occasion !). J'y associe les auteurs des conférences et des grands témoins qui, respectivement en ouvrant le colloque ou en synthétisant les travaux, ont contribué à la clarification des enjeux de l'évaluation des pratiques professionnelles.

J'adresse ensuite mes remerciements à toute l'équipe de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), qui sous la supervision de Christophe Gremion, a largement contribué à l'organisation de la manifestation, et en a assuré avec maestria la logistique.

Un merci encore adressé aux membres du gEvaPE, qui ont pensé ce colloque et ont travaillé à son élaboration, ainsi qu'au comité scientifique, pour son évaluation de toutes les propositions de communication que nous avons reçues.

Les encouragements reçus pendant le colloque, les nombreuses discussions et la qualité des échanges montrent que les efforts fournis pour ce colloque ont atteint les objectifs : nous ne pouvons donc que souhaiter que ces Actes en soient le prolongement, et nous vous en souhaitons bonne lecture.

Dr Bernard André, HEP Vaud

Président du gEvaPE

**Pour citer ce document**

André, B., Gremion, C. & Zinguinian, M. (dir.). (2017). *Actes du 4ème Colloque du gEvaPE: Former, accompagner et évaluer les pratiques : tensions et enjeux en situation d'alternance*. Renens, Suisse : Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP).

**Mise en page :**

Letizia Saugy

**Graphisme :**

Janick Pelozzi

## Index des auteurs

<i>A</i>	
Amez-Droz Sophie .....	73
André Bernard .....	8
Antille François .....	40
<i>B</i>	
Balslev Kristine .....	96
Barras Hervé .....	72
Beywl Wolfgang.....	47
Blanvillain Christian .....	10
Boldrini Elena .....	18
Bruley Cecile .....	22
Buchmann Florence .....	47
<i>C</i>	
Caligiuri Pascaline .....	47
Carrupt Romain .....	76
Cattaneo Alberto.....	18
Chambon Josiane.....	26
Chauvet Jessica .....	28
Chochard Yves .....	55, 66
Coen Pierre-François .....	33
Curchod Pierre .....	89
<i>D</i>	
De Ferrari Mariela.....	22
Dessibourg Malika .....	36
Dobrowolska Dominika.....	96
Duchène Maéva .....	38
<i>F</i>	
Favre Patrick .....	40
Feller Magali .....	45
Follmer Zellmeyer Helena .....	47
Fristalon Isabelle .....	50
<i>G</i>	
Gabathuler Chloé .....	80
Gilles Jean-Luc.....	55
González Martinez Esther .....	58
Gremion Christophe .....	101
Guillemot Valérie .....	60
Gut Caroline .....	50
<i>H</i>	
Haldimann Julie .....	63
<i>L</i>	
Levene Thérèse.....	82
Lubinu Francesco .....	18
Lygoura Styliani.....	33
<i>M</i>	
Mazalon Elisabeth .....	66
Mili Ismaïl.....	78
Mottier Lopez Lucie .....	40
<i>P</i>	
Périsset Danièle .....	71, 75
Perrault Bruno .....	82
Perrinel Michel.....	87
Poplimont Christine .....	38
Poretti Michele.....	89
<i>R</i>	
Ramillon Corinne .....	76
Rebord Nicolas .....	91
Rywalski Patrick .....	93
<i>S</i>	
Sieber Maud .....	33
<i>T</i>	
Tominska Edyta.....	96
Travnjak Jasmina .....	10
Troxler Marjorie .....	101
<i>V</i>	
Vivegnis Isabelle.....	103
Vuillet Yann .....	80
<i>Z</i>	
Zinguinian Méliné .....	8

## **Former, accompagner et évaluer les pratiques : tensions et enjeux en situations d'alternance**

Bernard André, HEP VD

Christophe Gremion, IFFP

Méliné Zinguinian, HEP VD

Les formations à la pratique professionnelle (pratique de tout métier y compris celui d'enseignant) sont fréquemment articulées autour de l'alternance. Que ce soit pour mieux connaître la réalité du métier, pour faire des liens entre les savoirs issus de la théorie et ceux issus de la pratique, pour faciliter l'insertion et l'employabilité des personnes en formation ou encore pour développer une pratique réflexive, l'alternance est vue comme participant grandement à la professionnalisation des praticiens. Mais les formations en alternance se retrouvent fréquemment écartelées entre plusieurs logiques : celle de production, celle de formation et celle d'évaluation (Maubant, 2007).

**Le 4ème colloque du gEvaPE s'adressait à tous les formateurs actifs dans les dispositifs de formation en alternance, qu'ils aient été issus du terrain ou d'un institut de formation.** Il s'intéressait à la formation, à l'accompagnement et l'évaluation des pratiques dans ces dispositifs d'alternance et tentait d'en cerner les enjeux, dans différents contextes nationaux et systèmes de formation, à travers quatre axes de réflexion non exclusifs :

1. Les buts et fonctions de la formation, de l'accompagnement ou de l'évaluation en alternance
2. Les questions de normes dans la formation, dans l'accompagnement ou dans l'évaluation en alternance
3. Les acteurs de la formation, de l'accompagnement ou de l'évaluation en alternance
4. Les outils de la formation, de l'accompagnement ou de l'évaluation en alternance

### **1. Axe 1 : les buts et fonctions de la formation, de l'accompagnement ou de l'évaluation en alternance**

Selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), il y a deux types d'évaluation : celle qui sert à contrôler et celle qui sert à « *faire tout le reste* ». Lorsque ces deux fonctions de l'évaluation se croisent sur les deux terrains (voire plus) de l'alternance, il semble nécessaire de bien clarifier les intentions. Les expériences vécues en stage comme occasion d'apprentissage ou comme occasion de faire ses preuves ? Les contenus - ressources théoriques - comme fin en soi ou comme ressources à réinvestir en situation ? Selon les lieux de l'évaluation, il semble dominer une logique de production propre au monde du travail ou une logique d'apprentissage propre au monde de la formation. Mais ces deux logiques peuvent-elles se retrouver autour de "celle de la production enjointe à l'efficacité à partir d'un modèle de rationalisation de l'acte humain" (Roger, Jorro & Maubant, 2014) ?

## **2. Axe 2 : les questions de normes dans l'évaluation en alternance**

L'évaluation des enseignants en formation et des enseignants novices pose la question de la référence utilisée pour permettre la comparaison en vue de l'évaluation (Figari, Remaud, Tourmen & Mayen, 2014). Cette question de référentialisation se pose pour tous les métiers car, dans de nombreux domaines, la possibilité de définir, consensuellement, de "bonnes pratiques" universelles ne fait pas l'unanimité. En formation duale, les choses se compliquent encore car l'institut de formation est souvent perçu comme détenteur de la norme, garant des bonnes pratiques. Dès lors, lorsque la personne en formation se retrouve sur le terrain, encadrée par un agent de formation, une pluralité des lieux de formation s'oppose parfois à une norme unique et institutionnelle, une forte asymétrie des rôles et une absence de pratique partagées (Zulauf, 2006).

## **3. Axe 3 : les acteurs de l'évaluation en alternance**

Ce troisième axe traite des différents acteurs directement ou indirectement impliqués dans l'évaluation des pratiques dans les dispositifs de formation en alternance. S'intéresser à ces acteurs peut mener, par exemple, à l'étude de leur(s) rôle(s) et statut(s) ou de leurs interactions.

Outre une réflexion sur les acteurs et l'articulation des lieux de formation, la question de la distribution des rôles dans la formation est également centrale dans cette thématique. Ainsi les acteurs de l'évaluation peuvent endosser un ou plusieurs rôles parmi lesquels figurent notamment ceux d'accompagnateur, d'évaluateur, d'acculturateur, de guide, de formateur, de compagnon, de collègue voire de directeur. Multiplicité des rôles à l'origine de nombreuses injonctions paradoxales (Mottier Lopez & Vanhulle, 2008). Cet axe invite donc à penser cette complexité et ses effets sur la formation et l'insertion professionnelle.

## **4. Axe 4 : les outils de l'évaluation en alternance**

La complexité de l'évaluation dans les dispositifs de formation en alternance amène les acteurs à tester, à s'adapter, à innover... Cet axe offre la possibilité de partager des expériences d'évaluation, le développement d'outils permettant la mise en réseau des acteurs, la création de liens entre savoirs issus de la théorie et de la pratique, l'observation de compétences...

Ce colloque a été l'occasion d'aborder les enjeux de l'évaluation des pratiques à l'interface du travail réel des acteurs impliqués et des recherches théoriques et empiriques qui s'y intéressent. Les axes n'étant pas exclusifs, les communications ont pu traiter d'aspects de l'évaluation des pratiques non mentionnées ici pour autant que le propos s'inscrive dans la thématique générale du colloque telle qu'elle a été présentée lors de l'appel à communication.

## **Références**

- Figari, G., & Remaud, D. (Éd.). (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. *Raisons éducatives*, 67-82.
- Mottier Lopez, L., & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, & C. Thélot (éd.), *Evaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (p. 143-158). Bruxelles: De Boeck.
- Roger, L., Jorro, A., & Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante: genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de

professionnalisation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (35).  
<http://doi.org/10.4000/edso.675>

Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.

Zulauf, M. (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain? In M. Zulauf & P.-F. Coen (éd.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler* (p. 233-258). Paris: Editions L'Harmattan.

# Réflexivité et régulation des pratiques par l'auto-évaluation du niveau de maîtrise professionnelle

Perrault Bruno | [bruno.perrault@espe-Inf.fr](mailto:bruno.perrault@espe-Inf.fr) | Université d'Artois  
Levene Thérèse | [therese.levene@univ-lille1.fr](mailto:therese.levene@univ-lille1.fr) | Université de Lille 1

## Introduction

Le contexte général de la recherche est celui de la formation initiale des professeurs des écoles en École Supérieure de Professorat et d'Éducation (ESPE), des assistants de service social en Institut Régional du Travail Social (IRTS) et des formateurs d'adultes à l'université. Ces trois cursus de professionnalisation ont en commun la construction de compétences précisées dans des référentiels professionnels spécifiques. Ces compétences se construisent dans le cadre d'une alternance entre institution de formation et lieu professionnel. La période de stage en responsabilité négociée fait l'objet d'une évaluation de type formative menée par des référents pédagogique et professionnel qui accompagnent le stagiaire dans la construction de ses compétences. Cet accompagnement prend la forme de regroupements ou de visites sur les lieux de stage à différents moments de l'année à l'issue desquels il est demandé aux référents d'apporter un jugement sur le niveau de maîtrise d'un ensemble de compétences définies dans le référentiel des métiers préparés. Ce dispositif d'hétéro-évaluation des compétences en acte pose problème dans la mesure où, en contexte professionnel, la situation observée n'offre jamais l'opportunité d'évaluer l'ensemble des compétences référencées. De plus, cette hétéro-évaluation est jugée chronophage par ceux qui en ont la charge et à faible valeur ajoutée sur le plan pédagogique. En réponse à ces limites, un dispositif d'auto-évaluation qui place le stagiaire en situation d'identifier ses forces et faiblesses dans une perspective de régulation a été expérimenté.

## L'écriture réflexive comme facteur de professionnalisation

Les formations étudiées présentent la particularité de valoriser la posture réflexive comme facteur de professionnalisation se fondant sur le postulat que la pensée critique permettrait de réguler les situations problématiques qui caractérisent ces métiers. Le développement de cette posture a été particulièrement promu notamment dans la formation des maîtres (Perrenoud, 2001). Parmi les dispositifs qui favorisent son développement, le mémoire professionnel est de loin le plus répandu dans le cadre des formations étudiées. Défini comme un lieu de problématisation des pratiques (Guigue & Crinon, 2006), la référence au « praticien réflexif » (Schön, 1993) est explicite. Toutefois, en dépit de la valeur ajoutée reconnue sur le plan de la professionnalisation, le mémoire professionnel ne tiendrait pas ses promesses : absence de problématisation et de théorisation résumant le plus souvent les critiques qui lui sont adressées (Deronne, 2011). Pour sa part Jorro (2005) constate que la régulation apparaît très faiblement investie.

## Une alternative : la régulation des apprentissages par l'autoévaluation des pratiques

En ce qui nous concerne, nous considérons qu'amener les stagiaires à réfléchir sur leurs pratiques peut emprunter d'autres voies que l'écriture professionnelle notamment en les impliquant dans un processus d'auto-évaluation de leur niveau de maîtrise professionnelle. Pour les tenants de la participation des apprenants au processus d'évaluation (Alla, 1991),

cette posture réflexive de production d'un jugement critique argumenté sur soi-même serait un processus puissant de développement professionnel parce qu'elle favoriserait l'auto-régulation des conduites. Le processus de régulation naîtrait de la réflexion critique conduite par le sujet lui-même sur la valeur de ce qu'il a produit à partir de critères déterminés (Scallon, 2004). L'apprenant prend alors conscience de sa propre valeur, identifie ses points forts, ceux qui restent à améliorer et les pistes pour le faire, en revisitant sa production, son agir professionnel sur la base de critères de jugement clairement définis au préalable.

### **Méthodologie : un positionnement professionnel accompagné**

Un outil a été créé qui vise l'auto-évaluation par l'apprenant de sa capacité d'action au regard d'un ensemble de tâches spécifiques aux professions préparées. Outre ce positionnement, pour chacune des tâches considérées, l'apprenant est invité à expliciter les expériences vécues qui témoignent du niveau de compétence ressentie et à signaler les demandes de soutien susceptibles de l'aider à progresser. L'outil de positionnement guide la réflexion en créant les conditions d'une distanciation critique approfondie au cours de l'entretien. Ce positionnement professionnel est proposé à plusieurs reprises au cours de l'année universitaire. Il est suivi d'un bilan qualitatif sous forme d'un entretien réflexif amenant le stagiaire à revisiter et verbaliser les événements qui ont marqué ses expériences passées. Ce bilan s'achève par l'établissement d'un contrat négocié qui place le stagiaire en situation de prendre en charge l'apprentissage d'une situation problème. La négociation porte sur la situation professionnelle retenue, les objectifs à atteindre et les moyens à mettre en œuvre.

### **Premiers résultats enregistrés**

A l'heure où nous intervenons, nous ne sommes pas en mesure de livrer l'ensemble des résultats enregistrés suite à l'analyse des entretiens d'évaluation du dispositif. Néanmoins, nous nous proposons de rapporter des éléments significatifs recueillis lors d'entretiens bilans menés en fin d'année universitaire auprès des professeurs des écoles-stagiaires (PES), les futurs formateurs (F) ou ingénieurs de formation (IF), les illustrant par quelques *verbatim*.

D'une manière générale, pour l'ensemble des personnes interrogées, le sentiment est celui d'un réel effet du dispositif sur leur développement professionnel :

- Je ne sais pas si j'aurais autant progressé s'il n'y avait pas eu le dispositif. (PES)
- Avec K [l'enseignant qui dirige la rédaction du dossier] on a été beaucoup plus dans les aspects du dossier réflexif dans tout ce qui concernait la méthodologie de recherche, donc finalement pas tellement sur des pratiques de formateur a proprement dites. Là je trouvais que c'était beaucoup plus professionnel, enfin qu'il y avait un aspect via cette grille, un enjeu plus pro en fait (F)

Elles partagent le sentiment que l'outil de positionnement les a beaucoup aidées à prendre conscience de leurs limites et du travail à accomplir pour les dépasser.

- Ça m'a incité à travailler mes points faibles et à faire des recherches sur des choses que je ne maîtrisais pas du tout. J'ai fait pas mal de lectures sur l'autoévaluation [il faut comprendre ici les démarches d'évaluation menés par la PES auprès de ses élèves...] et j'ai pu découvrir quels étaient les avantages.

Le positionnement aurait également eu pour effet de les amener à travailler des compétences qui, jusque-là, étaient laissées de côté et/ou à prendre conscience des compétences à développer.

- Les positionnements m'ont permis de travailler des compétences que je n'aurais pas travaillées (PES).
- C'est vrai que remplir la grille, les compétences qu'on mobilise en lieu de stage, les formaliser ça a été un travail, enfin moi je l'ai pris comme ça, ça a été un travail de repérer les compétences attendues pour un ingénieur (IF)

- J'ai découvert finalement dans la première grille, ah oui, on attend tout ça du métier de formateur. C'était concret d'un seul coup de se rendre compte du contenu du métier de formateur et donc ça je trouve que c'est pas mal en fait d'avoir une vue là-dessus (F).

La réflexivité induite par le dispositif s'accompagnerait de la régulation des pratiques.

- Ça a changé ma pratique (PES).
- Quand j'ai vu ce que provoquait l'auto-évaluation sur moi, je l'ai mise en œuvre dans ma classe (PES)
- Avant j'arrivais pas à faire de la négociation [promotion et vente des actions de formation] puis j'ai vu que c'est une des compétences qu'on attend de moi et c'est vrai que j'ai peut-être plus utilisé, plus développé cette compétence-là en stage en fait. (IF)
- C'est une grille qui est intéressante et l'auto-évaluation aussi en elle-même, le fait de s'interroger moi m'a beaucoup plu, notamment pour les constructions de modules pédagogiques dont on avait parlé. (F)

Entretiens et contractualisation auraient un effet positif sur l'engagement en formation et détermineraient le processus de réflexivité/régulation des pratiques.

- Parfois je me disais que j'allais avoir des difficultés à travailler mes objectifs parce qu'en début d'année on a tellement de choses à faire que ça va être compliqué mais à chaque fois que je remplissais ma grille de positionnement ça me mettait un coup de pied aux fesses. « Ça j'avais dit que j'allais le travailler, je dois m'y mettre... » (PES)
- Le contrat ça me booste, c'est un défi...(PES)
- L'entretien à venir m'incite à mettre en œuvre le contrat, arriver avec le même positionnement à chaque entretien ça me mettrait mal à l'aise. (PES)
- L'entretien ça demande un travail de notre part et je trouve que c'est comme un engagement. Des fois je me disais j'ai un peu abusé, j'avais dit que j'allais travailler ce point-là et je ne le fais pas encore fait et donc ça me force à m'y mettre avant notre entretien. (PES).
- L'entretien a favorisé mon développement, ça crée une petite pression. (PES)
- A chaque entretien j'avais à cœur de montrer l'évolution dans cette compétence-là [négociation] (IF).
- Déjà ça m'a rassurée, à me dire que je n'étais pas forcément dans la mauvaise voie, donc ça m'a motivée, ça a soutenu mon engagement. (IF)
- Je pense avec le recul, si j'avais eu les ressources, j'aurais pu être plus efficace dans les premiers cours que j'ai donnés. Pas à tâtonner, pas à expérimenter mais répondre finalement à leurs besoins. C'est pour ça aussi que là j'ai envie de me former spécifiquement en FLE [français langue étrangère] parce que.... c'est une vraie envie parce que je me suis rendue compte qu'en grammaire, en animant ce cours de grammaire, ben j'avais pas toutes les compétences requises ! (F)

Pour terminer, les professeurs-stagiaires soulignent l'importance de la relation avec l'accompagnant : altérité, confiance et disponibilité apparaissent particulièrement appréciées.

- J'ai pris de l'assurance au fil des entretiens quand je parlais avec vous. Il y a un lien qui se crée, une relation de confiance (PES)
- J'ai pris conscience que vous passez beaucoup de temps à nous suivre, à lire nos positionnements, à nous écouter. On se dit que pour ce prof là on a de l'importance, il veut qu'on réussisse ( PES)

- J'ai pu m'apercevoir que naturellement avec vous on arrivait spontanément à des confidences professionnelles, ne serait-ce que ça, des situations que l'on n'aurait pas pu expliciter en fait dans la grille (F)

## Perspectives

Dans le prolongement de cette recherche, des pistes d'analyses se dessinent compte tenu de la richesse des situations analysées. Une attention particulière sera accordée à l'accompagnement qui apparaît jouer un rôle essentiel dans le processus réflexif. Or, de récents travaux montrent que cette posture manque de véritables repères (Brau-Antony, Mieusset, 2013). L'expertise professionnelle qu'on reconnaît aux maîtres de stage ou tuteurs ne serait en aucun cas garante d'une capacité à accompagner des professionnels en construction (Kunegel, 2012). De fait, lors de la première recherche et comme d'autres avant nous (Barbier (1996), Faingold (1996), Agulhon, (2000)) nous avons constaté de façon informelle que cet accompagnement diffère selon les contextes d'exercice et le profil des tuteurs et qu'il impacte en conséquence le vécu des stagiaires. Certains font état d'une mise en situation de travail progressive et formatrice, d'autres rapportent qu'ils se sentent livrés à eux-mêmes et ne bénéficient d'aucun guidage quand d'autres encore font état d'attitudes vexantes voire humiliantes (Perrault, Levené, Valdès, 2016).

Ce constat nous invite à investiguer plus avant la relation tuteur-tutoré. Sur le plan méthodologique, des enquêtes qualitatives et quantitatives se focaliseront sur les relations entre tuteurs et stagiaires dans la perspective de les caractériser, d'identifier les postures adoptées par le tuteur, les modèles professionnels induits par l'accompagnement, les tensions et/ou contradictions dans les représentations et les pratiques de l'alternance et au final leur contribution au développement professionnel des futurs enseignants, formateurs et travailleurs sociaux.

## Références

- Allal L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants. Bruxelles : De Boeck.
- Allal L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L.Allal & L.Mottier-Lopez (Eds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (7-23)*. Bruxelles : De Boeck.
- Altet M., Desjardins J., Etienne R., Paquay L., Perrenoud, P. (dir) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura A. (2002). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles, De Boeck.
- Baudrit A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 1/2007 (Vol. 40) 115-136.
- Bélaïr L-M. (2015). Entre lotto-évaluation et autoévaluation : questionnements sur les logiques de formations et les démarches d'accompagnement. In P-F.Coen, L-M. Bélaïr (dir). *Evaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* Louvain La Neuve : De Boeck.
- Bouissou C., Brau-Antony S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours l'éducation*, Armand Colin, p. 113-122.

- Bucheton D. (2003). Le journal de bord, un écrit de travail en formation. In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan, p.209-240.
- Chartier A.-M. (2003). Ecrire les pratiques professionnelles : réticences et résistance des praticiens. In C. Blanchart-Laville & D. Fablet (coord.), *Ecrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et d'écriture*. Paris : L'Harmattan, p.17-56.
- Deronne C. (2014). Postures énonciatives du scripteur : le cas du mémoire d'IUFM. *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 15 mars décembre 2016. URL : <http://pratiques.revues.org/1711>.
- Gomez F. & Hostein B. (1996). Le mémoire professionnel. Pour une approche formative. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n°23, p. 73-86.
- Guigue M. (1995). Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction des savoirs. Paris : L'Harmattan.
- Jorro A. (2005). Réflexivité et auto évaluation dans les pratiques professionnelles des enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*. 27 (2) 33-47.
- Perrenoud P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF éditeur.
- Perrault B. (2006). *L'accompagnement dans la formation des enseignants*. Thèse dirigée par Poisson D. Editions universitaires européennes.
- Perrault B., Levené T., Valdès C. (2016). Construire des compétences dans des dispositifs de formation professionnelle par alternance : former des praticiens réflexifs à travers l'autoévaluation des compétences. Congrès international Actualité de la Recherche en Education et Formation. Mons du 04 au 07 juillet 2016.
- Perréard Vité A., Balslev K., Tominska E. (2015). Les entretiens tripartites de stage : opportunités pour une autoévaluation porteuse de développement. In P-F.Coen, L-M. Bélair (dir). *Evaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* Louvain La Neuve : De Boeck.
- Schön D. (1993). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal, Éditions Logiques.
- Vinatier I. (2012). Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation. Octarès éditions.