

Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ?

Frédéric Saussez et Linda Allal

Volume 30, numéro 1, 2007

Pratiques d'évaluation liées aux stages de terrain

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1086174ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1086174ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Saussez, F. & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97–124.
<https://doi.org/10.7202/1086174ar>

Résumé de l'article

Cette étude propose une analyse théorique du rôle de l'autoévaluation dans le développement des compétences réflexives et de la capacité à apprendre de l'expérience des stages de terrain des futurs enseignants. Nous mettons en évidence quatre conceptions de l'articulation théorie-pratique prévalant dans les discours scientifiques concernant la formation à l'enseignement : le référent de l'autoévaluation varie selon la conception de l'articulation théorie-pratique défendue. Nous approfondissons ensuite l'analyse critique des écrits de Schön et de Dewey : la réflexion sur l'action s'inscrit dans un projet d'autorégulation de l'action et nécessite par conséquent l'engagement de la personne dans une démarche autoévaluative. Cette étude identifie des conditions favorables à l'utilisation de l'autoévaluation pour stimuler la réflexion sur la pratique. Elle circonscrit également un écueil majeur à cette utilisation en situation d'évaluation certificative : le paradoxe « apprendre et réussir ».

Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ?

Frédéric Saussez

Université de Montréal

Linda Allal

Université de Genève

MOTS CLÉS : Autoévaluation, réflexion sur l'action, expérience réflexive, stage de terrain, paradoxe

Cette étude propose une analyse théorique du rôle de l'autoévaluation dans le développement des compétences réflexives et de la capacité à apprendre de l'expérience des stages de terrain des futurs enseignants. Nous mettons en évidence quatre conceptions de l'articulation théorie-pratique prévalant dans les discours scientifiques concernant la formation à l'enseignement : le référent de l'autoévaluation varie selon la conception de l'articulation théorie-pratique défendue. Nous approfondissons ensuite l'analyse critique des écrits de Schön et de Dewey : la réflexion sur l'action s'inscrit dans un projet d'autorégulation de l'action et nécessite par conséquent l'engagement de la personne dans une démarche autoévaluative. Cette étude identifie des conditions favorables à l'utilisation de l'autoévaluation pour stimuler la réflexion sur la pratique. Elle circonscrit également un écueil majeur à cette utilisation en situation d'évaluation certificative : le paradoxe « apprendre et réussir ».

KEY WORDS : Self-assessment, reflection on action, reflective experience, field experience

This study proposes a theoretical analysis of the role of self-assessment in the development of the prospective teachers' reflexive skills and their ability to learn from teaching experience. We identify four conceptions about links between theory and practice in scientific research on teacher education : the reference for self-assessment varies according to the conception one adopts. We then develop a critical analysis of Schön's and Dewey's ideas about reflective practice and reflective experience allowing self-regulation of action based on a person's implication in self-assessment activities. We examine the role of self-assessment as a tool for stimulating reflection about teaching practice. Nevertheless, we warn teacher educators about a pitfall inherent in certification assessment : the paradoxical relationship between learning and getting good grades.

PALAVRAS-CHAVE: Auto- avaliação, reflexão sobre a acção, experiência reflexiva, estágio de terreno, paradoxo

Este estudo propõe uma análise teórica do papel da auto-avaliação no desenvolvimento das competências reflexivas e da capacidade de aprender com a experiência dos estágios de terreno dos futuros professores. Evidenciamos quatro concepções da articulação teoria-prática que prevalecem nos discursos científicos relativos à formação para o ensino: o referente da auto-avaliação muda segundo a concepção da articulação teoria-prática defendida. Aprofundamos, em seguida, a análise crítica das ideias de Schön e de Dewey: a reflexão sobre a acção inscreve-se num projecto de autoregulação da acção e necessita, assim, do envolvimento da pessoa num processo autoavaliativo. Este estudo identifica as condições favoráveis à utilização da auto-avaliação para estimular a reflexão sobre a prática. Além disso, circunscreve um grande “perigo” desta utilização em situação de avaliação certificativa: o paradoxo “aprender e vencer”.

L'action nourrit la réflexion et la réflexion guide l'action.

*L'action valide la réflexion et la réflexion développe
les capacités de contrôle de soi et de son environnement.*

(Cyr, 1981, p. 21, cité par Landry, 1990, p. 16)

Les rapports souvent difficiles entre la théorie et la pratique de l'enseignement sont au cœur des réflexions actuelles sur la formation des enseignants. Le futur enseignant apparaît comme un funambule sur le fil de son développement professionnel, régulant de manière plus ou moins réfléchie ses mouvements d'oscillation entre la science et l'art de l'enseignement. Cependant, face à la difficulté de se maintenir dans un tel équilibre instable, combien de futurs enseignants n'ont-ils pas perdu pied, ou renoncé à l'effort?

Dans le but de tirer parti de la tension entre ces deux pôles, la réflexion sur la pratique apparaît aux yeux de beaucoup comme une des pistes à suivre (Saussez & Paquay, 2004). Différents auteurs (Dinkelmanns, 2003; Kelchtermans, 2001; Loughran, 2002; Perrenoud, 2001; Rodgers, 2002) mettent en avant le rôle déterminant de la réflexion sur l'expérience de terrain dans le développement de la professionnalité enseignante. Mais comment stimuler la réflexion sur la pratique? L'autoévaluation constitue-t-elle une stratégie pour stimuler celle-ci?

À travers des résultats de recherches empiriques ou théoriques et des réflexions sur des expériences de formation, nous analysons le rôle de l'autoévaluation dans la formation des futurs enseignants à la réflexion sur leur pratique d'enseignement au terme des stages de terrain.

Cette contribution est structurée en quatre points. Dans un premier temps, nous circonscrivons le concept d'autoévaluation. Nous ferons de même en ce qui concerne le concept de réflexion sur la pratique. Ensuite, nous passerons de la théorie à la pratique de l'autoévaluation comme levier d'une réflexion sur la pratique en analysant certains enjeux de son articulation avec la certification des compétences et de son inscription dans une interaction avec le formateur de terrain. Enfin, nous terminerons par quelques questions ouvertes.

L'autoévaluation, de quoi s'agit-il ?

Évaluer, c'est estimer l'écart entre un « attendu » et un « réel perçu », entre un référent et un référé (Barbier, 1985). Cependant, si écart il y a, encore faut-il prendre une décision à propos de cet écart. Il s'agit de dépasser le simple constat. Évaluer implique donc une prise de décision, une régulation qui vise à améliorer le fonctionnement du système (Stufflebeam, 1980). Pour Ardoino et Berger (1986), deux logiques traversent le processus de régulation : une logique de contrôle (la décision vise à trouver une solution pour minimiser l'écart entre le référent et le référé) et une logique de production de sens (comprendre le sens de l'espace des possibles entre le référent et le référé ; la décision peut alors porter sur la définition même du référent).

Dans une logique de professionnalisation du métier d'enseignant et de préparation à ce métier, il est primordial de rendre le futur praticien acteur de son évaluation et que celle-ci contribue au développement de sa professionnalité. Pour Oberg (1992), l'autoévaluation constitue le moteur du développement préprofessionnel des enseignants. C'est pourquoi il paraît primordial de cerner le rôle de l'autoévaluation dans la formation des enseignants et plus particulièrement dans le cadre des activités réflexives sur la pratique d'enseignement. Mais qu'entendons-nous par autoévaluation ?

Démarches autoévaluatives

De manière générale, le vocable d'autoévaluation désigne des situations où le sujet est engagé de manière active dans le processus d'évaluation. Celui-ci consiste en « l'observation systématique de tout ce qui éclaire le processus d'apprentissage en vue d'une régulation de celui-ci » (Perrenoud, 1991, p. 17).

Il s'agit ici, en l'occurrence, de l'apprentissage de l'enseignement. Il est essentiel, dans le cadre de la formation de futurs professionnels de l'enseignement, de développer la capacité des personnes à prendre en charge le développement de leurs compétences professionnelles et, par conséquent, de leur rétrocéder le pouvoir de décider des orientations qu'elles souhaitent imprimer à leur formation, tout en tenant compte d'un ensemble de contraintes et d'occasions favorables liées aux systèmes de formation.

De manière spécifique, l'autoévaluation nécessite la mise en œuvre par le sujet d'au moins trois démarches (Saussez & Paquay, 1994, adapté de Paquay, Allal & Laveault, 1990):

- l'auto-observation (de soi-même et des situations vécues); la personne s'interroge, explicite et dégage des éléments de l'action entreprise: *Qu'est-ce qui se passe? Qu'est-ce qui attire mon attention?*
- l'autodiagnostic (interprétation); la personne attribue du sens aux observations et aux données dégagées lors de l'auto-observation: *Quelle interprétation puis-je faire de ces éléments? Quel sens puis-je attribuer à la situation et en fonction de quel référent?*
- l'autorégulation (ajustements de l'action); la personne adapte ses démarches et décide des moyens à mettre en œuvre pour améliorer l'action: *Qu'est-ce que je décide de faire? Comment réorienter ma démarche?*

Il reste encore à définir les situations comprises sous le terme d'autoévaluation. Nous en distinguons trois. Elles correspondent à trois modalités d'engagement du sujet dans le processus d'évaluation (Allal, 1984, 1999; Allal & Michel, 1993; Paquay et al., 1990):

- l'autoévaluation *stricto sensu*, où le sujet seul prend en charge l'évaluation d'un objet (démarche, produit, projet, etc.) qui émane de lui;
- l'évaluation mutuelle, où deux ou plusieurs sujets évaluent réciproquement ou conjointement les démarches, produits, projets, etc., formulés par chacun d'entre eux;
- la coévaluation, où un dialogue se noue autour de la confrontation entre l'autoévaluation réalisée par le sujet et l'évaluation que le formateur a effectuée à propos du même objet.

Dans l'évaluation mutuelle et la coévaluation, le rôle d'autrui est évident car l'autoévaluation du sujet se réalise en interaction directe avec un pair ou un formateur. Mais même dans une autoévaluation au sens strict – par exemple, un élève utilisant seul le dictionnaire pour corriger son texte – une dimension

sociale, une relation implicite avec autrui est toujours présente. Elle existe à travers les représentations de l'élève à propos des attentes du maître, à travers les normes culturelles (en l'occurrence, orthographiques) codifiées dans le matériel d'enseignement (Allal & Michel, 1993). Regardons donc de plus près le rôle d'autrui dans l'élaboration des conduites d'autoévaluation.

Du recul à la décentration, le rôle d'autrui dans l'autoévaluation

Pour prolonger la clarification du concept d'autoévaluation, nous formulons quelques réflexions relatives au rôle d'autrui dans l'autoévaluation. Comment l'autre peut-il interagir avec les conduites autorégulatrices du sujet, dans une situation d'autoévaluation? Depuis les travaux de Vygotsky, on reconnaît le rôle central des interactions sociales dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire dans le développement et la transformation des savoirs et des savoir-faire du sujet. L'autorégulation de l'action est considérée comme le fruit d'une intériorisation de régulations élaborées en interaction avec autrui (Allal, 1999).

Campanale (1996, 1997) s'intéresse à la question du changement de pratiques en rapport avec le changement des conceptions de l'évaluation des enseignants du français. Dans sa recherche doctorale, elle pose la question : «Comment faire bouger, chez les enseignants en formation, les conceptions de l'évaluation dans les sens d'une évaluation formative-formatrice pour provoquer un changement des pratiques pédagogiques?» (Campanale, 1996, p. 4).

L'hypothèse sous-jacente est que l'introduction de situations d'autoévaluation dans les activités de formation peut favoriser la transformation des conceptions des sujets en matière d'évaluation formative et, conséquemment, leurs pratiques pédagogiques. L'autoévaluation se définit, dans cette perspective, comme un processus conscient et intentionnel dont la fonction est de faire passer la conduite de l'action d'un mode semi-automatique à un mode conscient; non seulement pour la réguler mais aussi pour en dégager un sens plus général en rapport avec le projet du sujet. Pour Campanale, l'autoévaluation permet de rendre explicite les conceptions constitutives de la base d'orientation (Galpérine, 1966, cité par Campanale, 1996) du sujet, laquelle détermine de manière implicite comment le sujet planifie et s'engage dans des actions et, par la suite, comment il évalue ses démarches et les produits de ses actions.

La transformation des conceptions de la base d'orientation nécessite la confrontation à autrui dans la démarche autoévaluative. De même que l'«on n'apprend pas tout seul» (CRESAS, 1987), on ne s'autoévalue pas tout seul! C'est à travers le regard d'autrui que le sujet peut se construire¹. L'autre permet

d'introduire une rupture, une discontinuité dans la démarche d'autoévaluation. Cette expérience du regard de l'autre peut altérer les conceptions et conduire à les réorganiser. Elle peut être source d'apprentissage et amener le sujet *in fine* à transformer ses actions.

Campanale (1996, 1997) dégage trois mouvements dans la démarche autoévaluative :

- prendre du recul,
- se distancier,
- se décentrer.

Nous allons brièvement les détailler.

Prendre du recul. Dans des situations relativement simples, un sujet évalue le produit de son action par rapport à un attendu. La base d'orientation du sujet demeure relativement implicite. Il y a centration sur le produit et celui-ci ne subit que quelques modifications de surface. C'est le cas notamment dans des situations d'autocorrection réalisée en fonction de critères fournis par un formateur. La présence d'autrui se manifeste, dans ce cas, seulement dans la définition de l'attendu.

Se distancier. La situation d'autoévaluation se complexifie. Le sujet confronte l'attendu et le produit, comme dans le cas précédent, mais de plus, avec l'aide d'autrui, il explicite les démarches qu'il a mises en œuvre. Cette explicitation permet de préciser et d'assurer des démarches mieux régulées conduisant à un produit assez fortement remanié. Si les représentations et les conceptions plus profondes émergent, elles ne sont pas pour autant modifiées.

Se décentrer. Le sujet envisage son action à travers le regard de l'autre et de ses interprétations. Chacun explicite les références avec lesquelles il interprète l'action. C'est dans la confrontation des référents que l'on est amené à se décentrer, tant par rapport au produit qu'à la démarche et aux conceptions sous-jacentes à l'action. Les conditions nécessaires à la transformation de la base d'orientation sont réunies. Le sujet peut alors envisager de nouvelles démarches devant conduire à de nouveaux produits.

La systématisation de ces trois mouvements est utile pour analyser des situations d'autoévaluation en formation. Les conceptions théoriques sous-jacentes à ce travail situent l'action des enseignants et la problématique de l'autoévaluation dans le contexte plus global d'un projet d'action. Selon Campanale (1997), pour conduire à un changement de la base d'orientation des enseignants en matière de pratiques pédagogiques, il faut réunir un certain nombre de conditions :

- un objet précis (une production ou des procédures explicitées) qui émane de soi ;
- la confrontation avec le regard d'autrui et l'explicitation des références respectives ;
- le dépassement du simple échange des représentations (il faut la construction d'un « modèle » pour restructurer les représentations) ;
- un contexte sécurisant et valorisant car le sujet est impliqué affectivement.

Dans une telle perspective, l'autoévaluation a pour fonction d'expliciter l'implicite ou de faire prendre conscience des théories personnelles, voire de transformer celles-ci. Dès lors, ne constitue-t-elle pas le levier d'une réflexion normée sur la pratique ? Mais comment envisager cette dernière ?

Former à la réflexion sur la pratique, selon quel modèle ?

La notion de réflexion, en dépit du nombre considérable de publications dont elle est l'objet, demeure relativement floue et sujette à de multiples interprétations (Saussez, Ewen & Girard, 2001). Celles-ci constituent d'ailleurs des analyseurs des référents privilégiés dans ce processus. Nous traitons cette question dans un premier temps. Dans un second temps, nous discutons une conception particulière de la réflexion qui s'inspire des travaux de Dewey (1933, 1938) relatifs à l'investigation (*inquiry*) et de ceux de Schön (1983) à propos du praticien réflexif. La réflexion peut être définie, en première approximation, comme un rapport particulier que la personne établit avec sa propre expérience d'une situation vécue comme interpellante (Saussez & Ewen, 2006).

Des modèles de pratique réflexive

Nous formulons trois hypothèses d'analyse :

- les diverses conceptions de la réflexion sur la pratique sont étroitement liées aux manières de se représenter les rapports entre la théorie et la pratique en formation d'enseignants ;
- les différents types de programmes de formation des enseignants, leur structuration et les stratégies privilégiées sont à mettre en relation avec diverses conceptions de la réflexion et de l'articulation théorie-pratique ;
- les différentes conceptions de la réflexion sur la pratique sont en relation étroite avec les finalités adoptées dans un programme de formation et avec les croyances des formateurs.

En résumé, nous montrerons que le référent de l'autoévaluation est différent selon les conceptions de l'articulation théorie-pratique adoptées et selon le rôle assigné dans la formation, aux connaissances scientifiques à propos de l'enseignement. Nous tentons d'explicitier les conceptions de la réflexion sous-jacentes à quatre modèles de formation à l'enseignement, tels qu'ils sont développés dans des pays anglo-saxons, et leurs implications sur la conception de l'autoévaluation comme levier de la réflexion (Allal, 1995).

La pratique réfléchie en fonction d'une base de connaissance sur l'enseignement. Le paradigme de formation initiale des enseignants inspiré des travaux de Berliner (1984) est fondé sur l'identification d'une base de connaissances sur l'enseignement. Dans un tel paradigme, il importe de former les futurs praticiens à la maîtrise de stratégies et de *skills* validés par les recherches sur l'enseignement efficace et sur l'expertise enseignante.

Les contenus de la formation initiale sont constitués de savoirs scientifiques, dûment validés, ayant trait, par exemple, à la gestion de classe, à la didactique, à l'évaluation, à l'organisation scolaire. Une stratégie de formation privilégiée consiste à engager les étudiants dans des projets d'intervention et de recherche sur le terrain (*field research*) dans lesquels ils sont conduits à découvrir et à valider un certain nombre d'hypothèses. Ce qui permet non seulement d'instrumenter les observations réalisées en classe, mais aussi de démontrer aux étudiants la pertinence des données de la base de connaissances sur l'enseignement.

Sans dénigrer cette approche, on peut relever ses limites. Comme le souligne Gauthier (1992), «des recherches ont effectivement permis d'isoler plusieurs facteurs contribuant à l'amélioration de la performance des apprenants, mais la connaissance de ces facteurs est une donnée nécessaire mais non suffisante à un bon enseignement» (p. 197). La réflexion, dans ce paradigme, porte essentiellement sur les savoirs mobilisés durant la pratique; elle vise à établir des liens entre l'action et les résultats issus de recherches sur l'efficacité de l'enseignement. À titre d'exemple, voici une des questions d'autoévaluation susceptibles de stimuler la réflexion dans un tel paradigme: *Puis-je situer et justifier mes démarches par rapport aux données des recherches sur les processus d'enseignement et leur efficacité?*

La pratique réfléchie en fonction de problèmes à résoudre. Un autre paradigme de formation des enseignants, élaboré par Cruickshank (1987) notamment, repose sur des situations-problèmes d'enseignement. Il s'agit alors de former les futurs praticiens à la démarche de résolution de problèmes.

Cette démarche est exercée à travers des activités de formation basées sur des études de cas concrets (*case studies*), des simulations et des expériences de terrain. Dans un tel paradigme, les savoirs scientifiques sont progressivement intégrés au fil de ces activités.

Cette perspective, tout comme la précédente, donne une vision relativement technique et rationaliste du métier d'enseignant. L'analyse de pratiques et la réflexion sur celles-ci sont centrées sur l'efficacité de la résolution des problèmes, un peu comme si le sujet pouvait vivre une relation d'extériorité au regard de la situation analysée. On donne, toutefois, une assez grande importance aux activités de formation en petits groupes, aux interactions entre pairs et aux échanges avec les formateurs qui accompagnent les expériences de terrain. Une question d'autoévaluation dans ce paradigme pourrait être : *Suis-je en mesure d'analyser mes démarches et de les situer vis-à-vis de celles d'autres étudiants ou collègues (échange direct ou via étude de cas) ?*

La pratique réflexive en fonction de l'expérience professionnelle personnelle. Pour Schön (1987), la pratique même de l'enseignement est source d'un savoir. Cet auteur (Schön, 1983) souligne que lorsqu'un professionnel réfléchit sur l'efficacité spontanée de ses actes professionnels, il manifeste une forme de savoir particulier qui fonde son expertise. Les enseignants savent souvent comment s'y prendre, sans forcément réfléchir sur pourquoi ils s'y prennent de telle ou telle manière. Il s'agit donc de former les futurs enseignants à expliciter et analyser leurs savoirs d'action afin d'élargir et d'enrichir leur propre base de connaissances ainsi que de pouvoir décrire et débattre de ce savoir de la pratique avec les collègues et les différents intervenants en formation.

Une stratégie de formation privilégiée dans un tel paradigme est l'étude de cas (notamment à partir de situations singulières apportées par l'étudiant) servant de base à la réflexion et aux conversations réflexives à propos de l'action professionnelle entre le futur praticien et un mentor. On souhaite qu'à travers ces échanges l'étudiant s'initie à « l'art » de la pratique enseignante et à la culture de ce monde professionnel. Les stages et les dispositifs d'encadrement visent le développement de compétences métacognitives, tant sur le plan de la prise de conscience que sur celui de la régulation de l'action. Une question d'autoévaluation dans cette perspective pourrait se formuler comme suit : *Puis-je expliciter pourquoi j'ai entrepris mes démarches ; ma perception de leurs incidences (attendues, inattendues) ; des implications pour d'autres acteurs ; les modifications que j'envisagerais dans d'autres situations ?*

La pratique réfléchie en fonction des enjeux sociaux et éthiques de la situation éducative. Zeichner (1987) conçoit la formation des enseignants en fonction de ce que certains nomment un paradigme «critique» (Korthagen & Wubbels, 1995). Ce paradigme envisage l'enseignement comme un ensemble d'orientations et d'aptitudes à effectuer une investigation critique et réfléchie permettant de transformer une problématique d'enseignement et le contexte dans lequel elle se pose (Calderhead, 1992).

Zeichner (1993) distingue trois types de réflexions :

- la réflexion technique, c'est-à-dire une réflexion comme médiation instrumentale de l'action ; le savoir est utilisé pour «diriger» la pratique. La préoccupation principale concerne l'efficacité des moyens au regard des objectifs ;
- la réflexion pratique, c'est-à-dire une réflexion comme délibération à propos de points de vue complémentaires sur l'enseignement. La préoccupation principale concerne les fondements de l'action ;
- la réflexion critique, c'est-à-dire une réflexion sur la transformation des situations au regard de critères sociaux, éthiques et politiques, la question centrale étant la transformation des pratiques d'enseignement et, au-delà, des pratiques sociales.

Ce paradigme apparaît comme une tentative de transcender les trois paradigmes précédents. Ceux-ci encouragent la réflexion sur le comment atteindre efficacement des objectifs fixés par d'autres, ou focalisent la réflexion du futur enseignant sur sa propre pratique ou sur les conduites de ses élèves, négligeant alors les dimensions sociales, éthiques et politiques inhérentes à l'exercice du métier d'enseignant.

Une stratégie de formation privilégiée au sein de ce paradigme est le séminaire comme lieu d'échanges et de débats à propos de questions éthiques, sociales et politiques, en relation avec les pratiques de formation. Ces séminaires portent sur les pratiques vécues durant des stages communautaires (impliquant la prise en charge de groupes d'étudiants par une équipe d'enseignants de l'école de stage, ou par une autre instance collective). Des situations d'analyse de pratiques et d'études de cas sont insérées dans cette forme d'accompagnement. Celles-ci constituent un prétexte à une réflexion autant sur la situation que sur les démarches des individus en formation. Une question typique d'autoévaluation dans ce paradigme serait : *Suis-je en mesure de situer mes démarches dans un contexte plus large : vis-à-vis des considérations éthiques et des enjeux de la vie communautaire ?*

Ces quatre conceptions de la réflexion et des relations théorie-pratique qu'elles véhiculent conditionnent la manière de concevoir le rôle de l'autoévaluation dans la formation des enseignants. Chaque modèle privilégie un type de référent particulier : le savoir scientifique, la résolution de problèmes, l'évolution personnelle, l'action dans un contexte socio-culturel. Outre le fait qu'il ne faut pas considérer ces conceptions comme mutuellement exclusives, il importe de ne pas les ordonner selon une séquence linéaire dans laquelle le formateur stimulerait, dans un premier temps, la réflexion à propos des fondements scientifiques de la pratique pour terminer avec un questionnement sur les implications sociales de la pratique d'enseignement. Il s'agit plutôt de créer des conditions d'autoévaluation qui introduisent des repères variés : autant des références scientifiques que des références de collégialité, ou encore de compréhension personnelle ou d'action sociale. Bref, varier les référents de la démarche autoévaluative afin d'enrichir le regard que le futur praticien peut porter sur les pratiques d'enseignement en général et sur les siennes en particulier.

Dans une telle perspective, l'autoévaluation apparaît comme le levier d'une réflexion sur la pratique. Cette hypothèse générale mériterait d'être mise à l'épreuve. Il s'agirait de procéder à une évaluation de dispositifs de formation à la réflexion sur la pratique en étudiant l'impact de l'autoévaluation sur les processus réflexifs activés par les participants ainsi qu'en explorant l'évolution de ces processus au cours de la formation. Il est toutefois indispensable, pour ce faire, de préciser la dynamique intellectuelle en jeu dans la démarche réflexive.

Les processus de la réflexion sur la pratique

Les analyses actuelles de la réflexion sur la pratique se réfèrent aux travaux de Schön (1983) concernant le praticien réflexif. Il est important de souligner néanmoins, que cet auteur s'est largement inspiré des travaux de Dewey (1933, 1938) relatifs à l'expérience réflexive. Bien que Schön (1983) s'intéresse à la mobilisation de savoirs d'expérience dans la résolution de problèmes professionnels complexes et peu structurés, il introduit dans l'analyse des pratiques professionnelles une question formulée par Dewey (1933) dans le champ des apprentissages scolaires : comment s'établissent, au sein d'une nouvelle expérience, les rapports entre le répertoire des expériences passées et la situation d'action présente ?

Pour Schön (1983), le rapport réfléchi à l'expérience prend la forme d'une conversation réflexive, d'un dialogue avec la situation où le langage joue un rôle clé pour accéder au répertoire d'expériences et dégager de nouveaux modes de structuration de la situation. Dewey (1933) s'intéressant, pour sa part, à l'apprentissage des savoirs constitués, en milieu scolaire, il traite des rapports entre l'irruption d'une rupture épistémique au sein de l'organisation de l'expérience et l'abstraction de celle-ci. Pour Dewey (1933, 1938), le rapport réfléchi à l'expérience prend la forme d'une investigation critique de la situation conduisant à une réélaboration conceptuelle de celle-ci. Le langage joue également un rôle-clé dans la réflexion. Il est un instrument de pensée au service d'un approfondissement de l'expérience et de saisie de l'idée qui permettra de la restructurer (Saussez & Ewen, 2006).

La réflexion est suscitée par des dilemmes difficiles à résoudre par le recours à des routines. Lorsque le réel résiste à l'action et qu'il ne rentre pas dans les catégories existantes de la connaissance, la réflexion peut conduire à une réorganisation conceptuelle de la situation. L'expérience réflexive consiste alors à expérimenter des idées, non pas en «tentant sa chance», mais en suivant des règles méthodiques: poser des gestes, observer les résultats ainsi obtenus, puis tenter de les expliquer. Il s'agit donc d'une démarche de connaissance lucide et intentionnelle «qui associe étroitement la pensée et l'action en faisant d'eux des partenaires tout à fait indissociables» (Cyr, 1981, cité par Landry, 1990, p. 21). Ou, pour reprendre les paroles de Dewey (1916, cité par Garrison, 1995): «La connaissance est littéralement ce qu'on fait» (p. 367).

La réflexion surgit lorsque le flux de l'expérience est interrompu. Une rupture dans le cours naturel de l'action se manifeste. L'action coince, la situation résiste, une incertitude émerge. Cela nécessite la mobilisation des ressources intellectuelles afin de réajuster l'action et de réorganiser la situation: quels gestes poser pour réajuster le tir et structurer la situation de manière satisfaisante?

La réflexion médiatise le passage d'une forme d'expérience où des routines permettaient de maintenir l'équilibre dans le flux des transactions entre les différents éléments de la situation vers un travail de réorganisation de la situation éprouvée comme insatisfaisante. Dewey (1993, p. 165) définit l'investigation de la manière suivante: «La transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originale en un tout unifié.» L'organisation de la situation est l'élément clé. La situation indéterminée correspond à une situation dont les éléments ne tiennent plus ensemble. L'équilibre ne peut être restauré que par sa réorganisation.

La réflexion est une investigation semblable à l'investigation scientifique. À partir d'études de professionnels en action, Schön (1983) définit le processus de réflexion dans et sur la pratique comme un processus de recherche. Le praticien est un chercheur en contexte de pratique professionnelle qui se construit un répertoire de connaissances à travers la réflexion dans et sur l'action. Son art repose sur un schéma d'investigation proche de celui du chercheur en contexte scientifique (Saussez, 2003).

Il est possible de dégager de l'analyse de Schön (1983) quatre opérations structurant la dynamique de la réflexion :

- identifier une situation problématique (mettre en question une situation), c'est-à-dire une interpellation provoquée par un événement ou une classe d'événements, par une situation perturbante, insatisfaisante : *Que se passe-t-il ? Qu'est-ce qui se trame ? Où cela va-t-il mener ? Que faire ? Comment m'en sortir ?*
- poser (cadrer) le problème, c'est-à-dire construire et imposer une forme à la situation et en dégager la signification (notamment à l'aide d'une métaphore génératrice)² : *Qu'est-ce qui me frappe ? Quels sont les principaux éléments de la situation et leurs interrelations ? Quels sont les éléments sur lesquels je suis en mesure d'agir ? Comment formuler le problème et dégager le sens de la situation ? En fonction de quoi (quelles valeurs, quels buts à atteindre) poser le problème ?*
- restructurer (recadrer) le problème et établir une réponse possible, c'est-à-dire interpréter le problème en fonction d'autres expériences ou connaissances et se représenter un modèle d'action face au problème : *Quels autres éclairages conceptuels ou pragmatiques permettent de comprendre le problème ? Quelles sont les représentations et les stratégies d'action à déployer pour transformer la situation ? Ces hypothèses d'action offrent-elles une réponse fonctionnelle au problème ?*
- expérimenter et valider la solution, c'est-à-dire mettre en œuvre un modèle d'action et contrôler ses effets ; il s'agit de savoir comment décider si la situation est devenue satisfaisante ainsi que si la façon d'agir produit bien les résultats escomptés : *Suis-je en train de transformer la situation dans le sens voulu ? Mes actes conduisent-ils bien aux résultats escomptés, ont-ils des effets non voulus ?*

La réflexion (l'investigation) marque la mobilisation des ressources intellectuelles pour rétablir un équilibre au sein de l'expérience d'une situation qui est vécue comme interpellante. C'est la situation qui est douteuse (Dewey, 1938) ou embarrassante (Schön, 1983). Dewey (1938) envisage trois caractéristiques d'une situation douteuse :

- le caractère confus, c'est-à-dire que le dénouement de la situation est imprévisible ;
- le caractère obscur, c'est-à-dire que le déroulement de la situation entraîne des conséquences qu'on ne peut pas distinguer clairement (enchaînement des actions/réactions) ;
- le caractère contradictoire, c'est-à-dire que la situation tend à générer des réactions discordantes.

Pour Schön (1983), l'expérimentation du praticien peut être de trois ordres différents :

- l'exploration, qui consiste à «jouer», à tâtonner pour acquérir une certaine connaissance des choses ; cette opération est une réussite si elle débouche sur une découverte ;
- la vérification du geste, qui correspond à tout acte délibérément accompli dans un but précis ; elle est affirmative si le geste produit ce qui était désiré et négative dans le cas contraire ;
- la vérification d'hypothèses, qui consiste à provoquer une discrimination parmi des explications concurrentes.

Ainsi, la réflexion démarre avec l'intuition qu'il y a quelque chose de problématique ou de prometteur et elle s'arrête soit au moment où les résultats produits sont jugés dans l'ensemble satisfaisants, soit lorsque la découverte de nouvelles caractéristiques donne à la situation un sens nouveau et modifie la nature des explorations à mener.

La réflexion articule la spéculation et l'observation. Elle peut produire de l'apprentissage si elle débouche sur l'élaboration, la justification et la validation de nouveaux modes d'actions (Saussez & Ewen, 2006). À travers le processus de réflexion, la personne ne se limite pas à identifier, poser, structurer, expérimenter ; elle modifie et accroît sa compréhension d'une situation de pratique professionnelle. La réflexion permet ainsi au futur enseignant d'apprendre, à «devenir conscient de ses théories personnelles et si nécessaires de les transformer» (Korthagen, 1993, p. 133). Dans ce sens, la réflexion lui permet de progresser dans l'abstraction et la formalisation de l'expérience et, par conséquent, d'accroître sa maîtrise professionnelle. C'est dans cette

perspective que Saussez et Paquay (2004) proposent une mise en tension entre les théories personnelles et les représentations des théories scientifiques. L'articulation théorie-pratique concerne alors la manière d'aménager les conditions favorisant au mieux les échanges entre ces deux champs.

En résumé, la réflexion est une conduite d'autorégulation de l'action, une action réfléchie. Schön (1983) illustre, à travers des exemples de conversations réflexives, la manière dont un professionnel extrait des expériences de son répertoire pour tenter de rendre intelligible une situation et de l'orienter dans la direction souhaitée. Il s'agit d'une réflexion sur l'action, en cours d'action où les savoirs d'expérience sont des ressources pour agir. L'analyse de Dewey (1933) se situe en amont de celle de Schön. Il analyse le rôle que joue la réflexion dans la construction de savoirs en lien avec l'expérience, il développe un modèle d'apprentissage enraciné dans la praxis. C'est pourquoi il insiste sur l'analyse rétrospective des actions entreprises afin de dégager les croyances les structurant et d'apprécier leurs « mérites épistémologiques » (Fernstermacher, 1994).

La réflexion est une conduite qui peut être mise en branle plus ou moins spontanément. Néanmoins, elle doit faire l'objet d'un apprentissage pour que la personne la mette en œuvre intentionnellement en mobilisant des instruments intellectuels de qualité (Dewey, 1938). La formation à la réflexion apparaît comme une des conditions nécessaires au développement des capacités à apprendre par l'expérience et l'autoévaluation constitue alors une forme de réflexion normée (en regard du référentiel) sur la pratique.

Si, dans l'idéal, l'autoévaluation apparaît comme une pratique à privilégier dans la formation à l'enseignement afin de développer la réflexion, il s'agit pourtant d'être attentif lors de sa mise en œuvre en contexte de formation. Il y a, en effet, un certain nombre de conditions à réunir afin de ne pas dévier l'autoévaluation de son but et, par conséquent, d'inhiber plutôt que de stimuler la réflexion sur la pratique.

L'autoévaluation dans le contexte d'une formation professionnalisante

Nous focalisons maintenant notre attention, non pas sur les aspects conceptuels de la réflexion sur la pratique et de l'autoévaluation, mais sur la mise en œuvre des processus réflexifs et autoévaluatifs en situation concrète de formation. Dans une perspective d'alternance entre moments de formation théorique (sur la didactique, les processus d'apprentissage, etc.) et moments de

formation pratique (observation sur le terrain, animation d'activités d'enseignement, etc.), les temps de terrain apparaissent comme des moments privilégiés pour permettre aux futurs enseignants de faire le point à propos de diverses questions relatives au développement de leurs compétences professionnelles. Dès lors, l'autoévaluation de l'étudiant durant les stages est nécessaire car elle lui permet de construire sa professionnalité.

Or, si une formation à la réflexion ne peut se concevoir que dans ses rapports avec la pratique, encore faut-il qu'elle se déroule sans dérive, faute de quoi les futurs praticiens auront tôt fait d'intérioriser les croyances des formateurs et à les substituer aux leurs. Dans une formation fondée sur la pratique réfléchie se pose de manière insistante la question de savoir comment articuler l'autoévaluation des compétences professionnelles manifestées durant les stages de terrain avec les contraintes liées à la certification des compétences (Saussez, 1995). En outre, sur le terrain, l'autoévaluation est tributaire également du rapport avec le formateur de terrain, avec des exigences propres à une confrontation authentique. Nous traiterons par conséquent, de deux contraintes susceptibles d'altérer la réflexion des futurs enseignants sur leurs pratiques :

1. les problèmes d'articulation entre la fonction de formation de l'autoévaluation et la question de la certification des compétences professionnelles et
2. les relations entre le stagiaire et le formateur de terrain et la capacité de celui-ci de mettre son expertise professionnelle au service du développement du stagiaire (Saussez, 2004).

Le paradoxe « apprendre et réussir » au cœur de toute situation d'autoévaluation

Dans de nombreux dispositifs de formation à l'enseignement, l'évaluation des compétences professionnelles visées par le programme fait appel, à un moment ou l'autre, à l'autoévaluation du futur enseignant, que ce soit sous la forme d'ateliers de bilans de compétences et de préparation à la soutenance d'un portfolio de compétences professionnelles (Saussez & Ewen, 2001), la rédaction d'un rapport et d'un bilan de synthèse, après les stages de terrain, les séances de coévaluation pendant et au terme des stages (Allal, 2002 ; Paquay & Saussez, 1996). Pour l'essentiel, ces dispositifs visent à amener l'étudiant à participer en tant qu'acteur central à l'évaluation du développement de ses compétences professionnelles. Toutefois, d'autres acteurs de la formation sont associés à l'autoévaluation de la personne et sont invités à formuler une appréciation sur sa trajectoire de professionnalisation (Le Boterf, 1998).

L'évaluation se définit dans ce contexte comme une autoévaluation socialisée, c'est-à-dire une autoévaluation de l'étudiant assistée par les formateurs, orientée vers la progression de l'étudiant.

Ces dispositifs visent, en fait, à stimuler l'exercice d'un «savoir réflexif» sur les pratiques d'enseignement. Cependant, l'appréciation formulée à propos des compétences professionnelles développées par le futur enseignant dans le cadre des stages risque aussi d'être utilisée pour prendre des décisions relatives à la certification des compétences manifestées par les étudiants durant les stages. Il s'agit de ne pas être naïf au point de croire que la fonction de formation de l'autoévaluation constitue la seule fonction reconnue par les futurs enseignants et par les formateurs engagés dans de tels dispositifs. Si la formation constitue parfois un lieu d'apprentissage, elle constitue aussi un lieu où se jouent la réussite et la reconnaissance du droit à exercer un métier particulier. Ainsi, même si le processus d'apprentissage constitue un fait individuel, il s'inscrit dans des processus de reconnaissance sociale pour ce qui est de la certification.

Il est essentiel de prendre en considération que toute situation de formation dont les acquis sont certifiés renferme les germes du paradoxe «apprendre et réussir» (Saussez & Paquay, 1994). Dans le cadre de l'évaluation des stages de terrain, l'autoévaluation des futurs enseignants est traversée par ce paradoxe. D'une part, il s'agit effectivement, pour l'étudiant, de se donner les moyens d'apprendre et de se développer à partir d'une réflexion sur l'expérience vécue en situation professionnelle. D'autre part, il s'agit aussi pour le futur enseignant de dégager des indicateurs ou d'être confronté à ceux-ci à partir desquels il sera possible pour lui, ou pour quelqu'un d'autre, de démontrer le développement ou non des compétences visées par le programme de formation. Cette dialectique se reflète bien dans la manière dont les futurs enseignants construisent leur autoévaluation : une oscillation entre un travail de réflexion sur le «qu'est-ce que j'ai appris?», «qu'est-ce que je suis en mesure de tirer comme enseignement de cette expérience?» et un travail d'appréciation de la conformité des produits : «est-ce que je me suis comporté comme il fallait?», «est-ce que c'est bien ce qu'il fallait faire?»

Depuis plusieurs années, une équipe de recherche de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve explore le paradoxe «apprendre et réussir» inhérent à toute situation d'autoévaluation, fût-elle à visée formative (Paquay, Darras & Saussez, 2001 ; Paquay & Saussez, 1996 ; Paquay & Saussez, 2004 ; Saussez & Paquay, 1994). De manière plus particulière, cette équipe se questionne sur les représentations sociales des stratégies autoévaluatives

déclarées par de futurs professionnels (enseignants, infirmières, assistants sociaux, etc.) engagés dans des dispositifs de coévaluation. Il s'agit de rendre intelligibles, d'une part, les modes de régulation et d'adaptation mis en œuvre par les étudiants au regard de la situation d'évaluation et, d'autre part, la manière dont les étudiants construisent leur expérience de la situation, ainsi que les stratégies – cognitive, affective, comportementale – auxquelles ils déclarent recourir dans un tel contexte.

Plusieurs enquêtes par questionnaires ont été menées (Huvenne, 2001 ; Paquay & Saussez, 2004 ; Saussez & Paquay, 1994). L'information relative aux stratégies de coévaluation est recueillie à l'aide de métaphores qui illustrent, de manière imagée, diverses façons de fonctionner durant ces interactions formatives (une description des métaphores est fournie à l'annexe 1).

De manière assez sommaire, nous dégagons de la première enquête (Saussez & Paquay, 1994) le fait que la majorité de la centaine des futurs enseignants interrogés déclare jouer le jeu de la fonction formative attachée à l'autoévaluation (stratégie de *l'agneau*), lorsqu'ils sont engagés dans des dispositifs d'autoévaluation socialisée et qu'ils s'engagent dans une démarche autoévaluative. Les étudiants affinaient même, au fil des ans, leurs stratégies. Centrées essentiellement sur l'auto-observation et la constitution de leur identité de futur professionnel (*explorateur*) en première année, celles-ci tendent en plus en deuxième année vers l'autodiagnostic (*explorateur*, *aigle*, *jardinier*) et en troisième vers l'autorégulation (*jardinier*, *médecin*). Cependant, on constate que plus on progresse dans les années d'étude – et donc plus le poids des stages dans la certification est important – plus les étudiants ont tendance à déclarer recourir également à des stratégies d'évitement qui traduisent un jeu par rapport à la certification (*renard*, *caliméro*, ou encore *âne*).

Dans le cadre d'une deuxième enquête menée auprès de 202 futurs enseignants (Huvenne, 2001 ; Paquay & Saussez, 2001 ; Paquay & Saussez, 2004), une analyse factorielle permet de dégager trois facteurs expliquant près de 40% de la variance au sein des stratégies déclarées. Un premier facteur expliquant 16,4% de la variance regroupe un ensemble de stratégies qui témoignent d'une représentation de l'autoévaluation structurée autour de la fonction formative: les étudiants déclarent fonctionner comme un *docteur*, un *aigle*, un *jardinier*, un *explorateur*, une *fourmi*. Il y aurait un pattern de stratégies déclarées susceptible de constituer un analyseur d'une composante des représentations de l'autoévaluation associée à sa dimension formative. Un deuxième facteur expliquant 15,5% de la variance regroupe un ensemble de

stratégies qui s'articulent autour d'une représentation de l'autoévaluation où il s'agit d'être prudent ou plutôt méfiant à l'égard des conséquences de l'autoévaluation : les étudiants déclarent fonctionner comme un *renard*, un *paon*, un *magicien*. Il y aurait un pattern de stratégies servant d'analyseur d'une composante des représentations de l'autoévaluation associée à la sauvegarde de l'image positive du soi professionnel. Enfin, un troisième facteur expliquant 8,3 % de la variance regroupe des stratégies qui s'enracinent clairement dans une représentation négative de l'autoévaluation : les étudiants déclarent recourir à des stratégies d'évitement telles que *Judas*, *caméléon*, *César*. Ce pattern de stratégies constituerait un révélateur d'une composante des représentations de l'autoévaluation où la dimension du projet de réussir envers et contre tout prédomine.

D'autres enquêtes ont été réalisées dans le secteur de la formation en soins infirmiers sous la forme d'entretiens semi-structurés (Paquay et al., 2001). Les représentations de l'autoévaluation ont été recueillies à nouveau, sous la forme de métaphores, produites cette fois par les personnes interrogées (par exemple, si l'autoévaluation était un animal, une fleur, un film, etc.). Les résultats obtenus mettent également en évidence le caractère pathogène des situations d'autoévaluation socialisée. Les représentations sociales des futures infirmières se structurent, soit autour d'une dimension formative, soit le plus souvent autour d'une dimension négative au regard du rôle du formateur et de la fonction de l'autoévaluation où la notion de jugement est prédominante.

En résumé, ces différentes enquêtes mettent en évidence la prévalence du paradoxe apprendre et réussir dans les représentations de l'autoévaluation de futurs enseignants et infirmiers engagés dans des dispositifs d'autoévaluation socialisée. Il y a donc un paradoxe à stimuler la formation de professionnels, c'est-à-dire de personnes capables de réaliser en autonomie et en responsabilité des actes professionnels, en recourant à l'autoévaluation alors que celle-ci est interprétée aussi comme liée à des enjeux relatifs à la réussite pour lesquels le pouvoir de décision des futurs professionnels se réduit le plus souvent à sa plus simple expression.

Il ne s'agit pas pourtant ici de condamner l'autoévaluation et de la bannir des formations professionnalisantes. Il importe plutôt de mettre l'accent sur le fait que pour que ces pratiques soient en mesure de constituer le ferment d'un apprentissage à la réflexion sur la pratique, il est essentiel de prendre en compte le paradoxe apprendre et réussir. Dès lors, nous nous questionnons sur les formes d'autoévaluation, en formation à l'enseignement : ne nécessiteraient-

elles pas des espaces protégés³ de toute sanction sociale (certification) pour que le futur praticien puisse explorer le développement de compétences nouvelles, dans la construction de sa professionnalité? Par exemple, un entretien avec un formateur-conseiller non engagé dans la certification mais disponible pour analyser des situations avec l'étudiant?

En outre, nous pensons que l'expérimentation de nouvelles compétences ainsi que le développement de la lucidité des futurs praticiens, dans le cadre des stages, implique non seulement que soient réunies des conditions qui garantissent une certaine sécurité aux futurs praticiens, mais aussi une transformation du rôle des formateurs de terrain. Ceci implique un travail sur soi pour celui-ci (et aussi pour le formateur superviseur de l'institution de formation), afin qu'il puisse tenir pleinement son rôle d'accompagnateur durant les entretiens de coévaluation et les moments de réflexion sur la pratique.

L'autoévaluation durant les stages, l'affaire des seuls stagiaires ?

Les temps de terrain deviennent des moments charnières durant lesquels l'étudiant se questionne sur les dimensions théoriques de sa formation. Des moments durant lesquels il construit des relations entre ce qu'il fait dans la réalité de la classe et ce qu'on lui a enseigné à propos de cette réalité. Ce sont des moments où il est également en mesure de théoriser sa pratique, d'expliquer et d'approfondir son schème de référence, son « modèle d'intervention » (Saint-Arnaud, 1992) qui sous-tend l'interprétation des situations vécues et qui guide les décisions prises, le choix d'enseigner de telle ou telle manière, dans telle circonstance, etc.

Le rôle du formateur de terrain est crucial pour permettre cette explicitation. Comme guide pédagogique, il facilite les explorations, les expérimentations, les tâtonnements de l'étudiant dans l'apprentissage de son métier. Or, cela ne va pas toujours sans mal car les pratiques des formateurs de terrain sont souvent traversées par des contradictions.

Dans la pratique idéale d'accompagnement et de supervision des stages, on attend que le formateur de terrain joue le rôle de guide, qu'il soit présent auprès de l'étudiant dans ses explorations et ses cheminements, dans l'explicitation progressive, dans la construction de son modèle personnel d'enseignement. Or, les exemples présentés par Bélair (1995) tendent à montrer que les formateurs de terrain sont parfois prisonniers de leurs propres modèles d'intervention et, par conséquent, ne mettent pas en œuvre des pratiques favorables à l'autoévaluation et à la progression du futur praticien.

Langevin et Bélair (1995) ont étayé ce constat par une recherche empirique dans le domaine de la formation en soins infirmiers. Mais les résultats obtenus pourraient, de l'avis des auteures, être extrapolés à diverses situations de supervision des stages dans le domaine de l'enseignement. Bien que tous les sujets de l'échantillon partagent le même discours sur une dimension idéale, à propos de la pratique d'accompagnement de stagiaires, où «leur rôle consiste à établir une relation aidante de confiance et de collaboration soutenue par des actes d'assistance auprès de l'étudiant» (Langevin & Bélair, 1995, p. 45), sur une dimension manifeste, l'évaluation est organisée non pas en fonction de l'étudiant et des objectifs d'une évaluation formative mais en fonction du cadre de référence des enseignantes accompagnatrices.

Dans une situation où le stagiaire est présenté comme étant en difficulté, les enseignantes accompagnatrices évoquent un schème d'intervention davantage normatif que formatif: «interpréter selon des critères; poser un jugement et agir pour le stagiaire et le lui montrer.» Bref, le stagiaire n'existe plus en tant que personne apprenante mais comme un produit dont il faut rectifier les imperfections. Les modes d'intervention s'éloignent du modèle de la réflexion sur la pratique et d'une autoévaluation dynamique.

Ce qui se joue à ce niveau, c'est la capacité du formateur de terrain (mais aussi du centre) à mettre son expertise professionnelle au service de sa fonction d'accompagnement de la personne en formation, dans son cheminement professionnel. Ce travail d'accompagnement exige une posture particulière vis-à-vis de son expertise afin de l'utiliser comme outil pour intervenir auprès du stagiaire. Il est indispensable en fait, pour exercer une fonction d'accompagnement, d'adopter une posture réflexive et de se réapproprier son expérience. Le travail d'accompagnement implique que le formateur de terrain soit en mesure de se mettre à distance de son expérience; il doit la «parler», la «questionner», la «relativiser» pour y puiser des savoirs à injecter dans le travail de coévaluation et de coréflexion qu'il entreprend avec le stagiaire (Saussez, 2004). Plusieurs études empiriques, réalisées dans divers contextes (formation universitaire en sciences de l'éducation, formation des enseignants, formation en soins infirmiers (Anderführen Fiaux, 2004; Jans, 2004; Jorro, 2004; Rouiller & Pillonel, 2004) ont documenté les rapports ambigus entre le processus de coévaluation conduit par le formateur et les démarches autoévaluatives émergentes des personnes en formation. Les problèmes à surmonter sont nombreux: instrumentation parfois trop lourde, pièges et paradoxes multiples, évolution lente des pratiques, sans oublier des expériences de souffrance que certains étudiants n'arrivent pas toujours à dépasser (Allal, 2004)

L'autoévaluation comme levier d'une prise de conscience, d'une explicitation et d'une réorganisation des cadres de référence – ou, comme le suggérait Campanale (1996), de la base d'orientation – des stagiaires implique que chacun des intervenants soit plus ou moins au clair quant aux conceptions, aux référents personnels et aux savoirs qui sous-tendent ses représentations de l'enseignement et ses pratiques d'accompagnement des stagiaires. Faut de quoi le formateur risque d'étouffer le questionnement du stagiaire à propos de la construction de sa propre professionnalité. Ce n'est que si chacun des partenaires de formation explicite ses cadres de référence qu'ils pourront les confronter en connaissance de cause et les faire évoluer.

Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ?

Questions ouvertes

D'un point de vue épistémologique, le développement de la recherche sur la manière dont les enseignants réfléchissent sur leur pratique permet d'appréhender les phénomènes d'enseignement de manière différente, notamment en tenant compte de la rationalité particulière des enseignants. Dans ce contexte, l'autoévaluation est perçue comme un processus susceptible de faire passer les intuitions du praticien au niveau de la conscience et de contribuer à les transformer en véritable connaissance de la pratique (Loughran, 2002). Mais aussi, dans une référence plus générale à l'autorégulation, l'autoévaluation est vue comme un des leviers de la transformation des pratiques pédagogiques effectives. Il reste néanmoins à définir sous quelles conditions l'autoévaluation peut réellement contribuer à une amélioration de l'efficacité de la pratique de l'enseignant.

Il importe toutefois que les formateurs d'enseignants nuancent leurs attentes en matière d'autoévaluation, principalement dans le cadre de la formation initiale. Comme le soulignait Calderhead (1992), l'autoévaluation requiert des compétences et attitudes que les futurs praticiens ne possèdent guère ou maîtrisent à peine. En outre, il importe aussi, comme le mentionnent Wideen, Mayer & Moon (1998) que les formateurs n'idéalisent pas les situations de formation sur le terrain. Elles sont moins des situations d'ouverture à des nouvelles façons de faire le métier que des situations de survie. D'où l'accent mis par Schön (1987, 1992) sur des moments de conversation réflexive entre novices en formation et experts, sur les problèmes rencontrés et

analysés comme moments privilégiés d'acquisition de connaissances pratiques susceptibles d'enrichir la base de connaissances et la compétence autoévaluative des (futurs) praticiens. Un travail sur le processus de développement des compétences réflexives et sur les déterminants de ce développement reste à entreprendre.

Comme nous l'avons montré, la réflexion sur la pratique renvoie à un univers polysémique, à un ensemble de réalités bien différentes qui conditionnent la manière de concevoir les démarches autoévaluatives mais aussi le statut des savoirs scientifiques dans la formation des enseignants. Les modèles de Schön (1983), de Zeichner (1987) et de Kelchtermans (2001) mettent en cause le paradigme de la rationalité technique et contribuent à nuancer l'apport de la connaissance scientifique à la résolution de problèmes pratiques. Force est de reconnaître, toutefois, que les projets épistémologiques et politiques de ces modèles prennent le dessus sur l'analyse rigoureuse des processus de réflexion. Il y a donc place aussi pour une réflexion critique à propos de l'idéologie véhiculée par ces travaux et de leur adoption dans la communauté des praticiens, des formateurs et des chercheurs.

Comme on ne peut pas former le futur praticien à toutes les situations auxquelles il aura à faire face durant sa carrière, il est postulé que le développement de ses compétences réflexives lui permettra de continuer à apprendre tout au long de sa carrière. Il est indispensable d'étayer ce postulat et de le valider. Pour ce faire, la discussion et l'intégration de la problématique de la réflexivité dans le cadre d'une théorie générale de l'apprentissage constituent une piste à explorer.

Sans oublier tout le travail de formalisation des savoirs d'actions construits par les formateurs d'enseignants et les enseignants à travers... le processus de réflexion sur la pratique.

NOTES

1. De manière imagée, on peut comprendre l'importance de l'irruption d'autrui dans le retour sur soi de la manière suivante : « Quand un volcan se contemple le nombril, il n'y voit que du feu » (Marc Favreau, alias Sol).
2. La métaphore génératrice correspond à une représentation « imagée » de la situation où, par analogie à une autre situation, le praticien lui donne du sens (« Ah oui, c'est comme... ! »).
3. Même s'il est illusoire de vouloir dénouer le paradoxe, il s'agit de l'atténuer. L'expérience de ce paradoxe pourrait même s'avérer formative pour les enseignants. Il est représentatif du paradoxe fondateur de l'éducation (Reboul, 1989).

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1984). Vers une implication active de l'élève dans le processus d'évaluation formative. *Éducateur*, 3, 22-26.
- Allal, L. (1995). *Modèles de pratique réflexive: Un cadre pour l'auto-évaluation*. Communication au colloque de l'ADMEE-Europe, Louvain-la-Neuve, le 15 septembre 1995.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'auto-évaluation. In C. Depover & B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (2002). L'entretien de co-évaluation en situation de stage. *Les sciences de l'éducation en question*, 1, 11-16.
- Allal, L. (2004). Auto-évaluation en situation de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 1-8.
- Allal, L., & Michel, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In D. Bain, P. Perrenoud & L. Allal (éds), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 239-261). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Anderführen Fiaux, S. (2004). Expériences de l'auto-évaluation en soins infirmiers: Reflets d'une étude qualitative. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 69-89.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Pour*, 107, 120-127.
- Barbier, J.M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.
- Bélair, L. (1995). *L'importance de l'auto-évaluation dans l'apprentissage du métier d'enseignant*. Communication au colloque de l'ADMEE-Europe, Louvain-la-Neuve, le 15 septembre 1995.
- Berliner, D. C. (1984). Making the right changes in preservice teacher education. *Phi Delta Kappan*, 66, 94-96.
- Calderhead, J. (1992). Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 11, 51-63.
- Campanale, F. (1996). *L'auto-évaluation facteurs de transformation des pratiques: étude d'action de formation continue des enseignants dans le domaine de l'évaluation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Pierre-Mendes-France, Grenoble II.
- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20, 1-24.
- CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul*. Paris: PUF.
- Cruikshank, D. (1987). *Reflective teaching*. Reston: Association of Teacher Educators.
- Dewey, J. (1916). An added note as to the practical. Cité par Garrison, J. (1994), Realism, Deweyan paradigm and educational research. *Educational Research*, 23(1), 5-14.
- Dewey, J. (1933). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1993). *Logique. Une théorie de l'enquête* (trad., G. Deledalle). Paris: PUF (original publié en 1938).
- Dinkelmanns, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and a tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6-18.
- Fernstermacher, G. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Gauthier, C. (1992). La raison du pédagogue. In C. Gauthier, M. Mellouki & M. Tardif (éds), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal: Logique.

- Huvenne, S. (2001). *L'auto-évaluation en formation initiale d'enseignants. Le point de vue des acteurs sur des dispositifs de co-évaluation consécutifs aux stages*. Mémoire de licence inédit. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain-la-Neuve.
- Jans, V. (2004). L'analyse individuelle de concordance des jugements auto- et allo-évaluatifs sur une performance complexe : un outil diagnostique au service d'un feedback formatif. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 9-31.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-68.
- Korthagen, F. (1993). The role of reflection in teachers professional development. In L. Hayon, H. Vonck & R. Fessler (éds), *Teacher professional development : A multiple perspective*. Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- Korthagen, F.A.J., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 51-72.
- Landry, F. (1990). La formation expérientielle : Origines, définitions et tendances. *Éducation permanente*, 100-101, 13-22.
- Langevin, D., & Bélair, L. (1995). Les représentations des enseignantes en situation de stage à l'égard de l'évaluation formative des stagiaires. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(3), 31-60.
- Le Boterf, G. (1998). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice : In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Oberg, A. (1992). Rôle de l'auto-évaluation dans le développement professionnel. In P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews (éds), *Devenir enseignant* (tome 2, pp. 71-84). Montréal : Éditions Logiques.
- Paquay, L., Allal, L., & Laveault, D. (1990). L'auto-évaluation en question(s) : Propos pour un débat. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(3), 5-22.
- Paquay, L., Darras, E., & Saussez, F. (2001). Les pratiques d'auto-évaluation dans les formations professionnalisantes : Questions à la lumière de la recherche. In G. Figari & M. Achouche (éds), *L'activité évaluative réinterrogée : Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., & Saussez, F. (1996). Un dispositif de co-évaluation au cœur de la formation initiale d'enseignants : Levier pour l'autonomie ou analyseur des incohérences du système? In D. Bain (éd.), *Fonctionnement de l'évaluation dans les systèmes de formation* (pp. 275-280). Genève : Édition du CRPP.
- Paquay, L., & Saussez, F. (2001). *Which strategies have students teachers when they participate in evaluation meetings after a practice internship*. ISATT conference, University of Algarve, septembre 2001.
- Paquay, L., & Saussez, F. (2004). *Which factors determine the strategies adopted by the student teachers when they self-assess their practice?* Paper presented at the AERA meeting, San Diego, April 2004.
- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), 49-81.

- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Rouiller, J., & Pillonel, M. (2004). Conceptions des pratiques auto-évaluatives développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans le suivi des stages professionnels. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 49-68.
- Rodgers, C. (2002). Seeing students learning : Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230-253.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal.
- Saussez, F. (2003). *D'un dialogue de sourd entre connaissances à un rapport dialogique entre discours ? La médiation formative comme espace dialogique*. Communication présentée au symposium numéro sept du REF sur la formation des enseignants. Université de Genève, le 18 et 19 septembre 2003.
- Saussez, F. (2004). *Former les tuteurs à l'accompagnement des stagiaires dans la construction de leur identité professionnelle et de leurs savoirs professionnels. Principes, questions, perspectives et enjeux*. Synthèse des travaux de l'Université d'été du Département de formation pédagogique de l'Université de Luxembourg, Bernkastel-Kues (Allemagne), le 10 septembre 2004, 22 pages.
- Saussez, F. (1995). *Entre savoir analyser sa pratique et devoir se conformer, quelle place pour l'autoévaluation en formation initiale d'enseignants ?* Communication au colloque de l'ADMEE-Europe. Louvain-la-Neuve, septembre 1995.
- Saussez, F., & Ewen, N. (2001). *Quelques réflexions à propos de l'usage du portfolio dans le cadre d'un bilan de compétences*. Centre universitaire de Luxembourg, Département de formation pédagogique, 8 pages.
- Saussez, F., & Ewen, N. (2006). La démarche d'investigation critique, pierre angulaire d'une formation à des compétences professionnelles ? D'un cadre conceptuel à l'expérimentation de projets de formation. In J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter & A. Beauchesne (éds), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle ?* Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, 108, 45-68.
- Saussez, F., Ewen, N., & Girard, J. (2001). Au cœur de la réflexivité, la conceptualisation ? *Recherche et formation*, 36, 69-87.
- Saussez, F., & Paquay, L. (1994). *La co-évaluation en question du point de vue de l'étudiant écartelé entre apprendre et réussir*. Nivelles : ICADOP, 71 pages.
- Saussez, F., & Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (éds), *Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner* (pp. 115-138). Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Schön, D. (éd.) (1992). *The reflective turn : Case studies in and on educational practice*. New York : Teachers College Press.
- Stufflebeam, D. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Victoriaville, Qc : Édition du NHP.

- Wideen, M., Mayer, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565-575.
- Zeichner, K. (1993). *Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education*. Conférence présentée à l'International Conference of the International Study Association on Teacher Thinking. Göteborg, août 1993.

ANNEXE

***Les métaphores utilisées pour explorer les stratégies
auxquelles les étudiants déclarent recourir dans des
situations d'autoévaluation socialisée***

(extrait de Saussez & Paquay, 1994)

Caliméro	«C'est trop injuste!» J'accepte les critiques mais j'attribue la cause de mes imperfections à des facteurs ou personnes extérieures.
Explorateur	Je cherche une voie d'accès à la profession, je parle de mes problèmes et des solutions apportées. J'attends un peu d'aide de mes guides.
Caméléon	Ma couleur affichée est celle des professeurs, je suis conforme à l'avis qu'ils ont émis sur moi dans leurs commentaires.
Aigle	J'ai une vue très large sur l'ensemble de la situation; mais je perçois également le détail; je fonce sur celui-ci si besoin est; sinon, je suis patient et dégagé.
Fourmi	Été comme hivers, j'enregistre les conseils et remarques de mes professeurs; sans arrêt, j'emmagine afin de ne pas me trouver démuni.
Cigale	Je viens aux entretiens de coévaluation sans préparer. Je vis l'instant présent et je m'adapte aux réactions des professeurs.
Agneau	Je joue le jeu, je suis franc et je me montre comme je suis. J'espère ne pas tomber dans la gueule du loup.
Renard	Ma ruse me permet d'éviter les pièges, je flatte et j'obtiens ce que je désire.
Âne	Jamais je ne bute sur la même pierre; cependant, je cherche le bâton et la carotte qui me feront avancer.
Paon	Je fais le beau; je montre mes belles plumes pour mieux séduire.
Médecin	J'analyse les données de la situation; j'en synthétise les aspects essentiels sous la forme d'un diagnostic; enfin, je prescris le remède approprié.
Judas	Pour obtenir une appréciation positive, je suis prêt à trahir ce que je pense.
César	Vindictif, je me lance dans des conflits en semant la zizanie: diviser pour mieux régner.
Magicien	Mes tours de passe-passe ébahissent, surprennent et détournent l'attention de l'essentiel.
Jardinier	Je taille ce qui doit être coupé; je soigne ce qui doit encore mûrir; je présente ce qui est à point. Je discute le fruit de mon travail.