



**L'autoévaluation accompagnée et contractualisée :
Quelles retombées sur le développement
professionnel?
Ce qu'en disent les futurs enseignants et
formateurs d'adultes**

Bruno Perrault et Thérèse Levené



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1989>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Bruno Perrault et Thérèse Levené, « L'autoévaluation accompagnée et contractualisée :
Quelles retombées sur le développement professionnel?
Ce qu'en disent les futurs enseignants et formateurs d'adultes », *Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur* [En ligne], 35(1) | 2019, mis en ligne le 19 mai 2019, consulté le 20 mai 2019.
URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1989>

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2019.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

L'autoévaluation accompagnée et contractualisée : Quelles retombées sur le développement professionnel? Ce qu'en disent les futurs enseignants et formateurs d'adultes

Bruno Perrault et Thérèse Levené

1. Introduction

- 1 La recherche s'inscrit dans le contexte universitaire français et porte sur la formation des professeurs des écoles en École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE), des formateurs d'adultes et des ingénieurs de formation à l'université (Licence 3 et Master 1 en sciences de l'éducation). Ces deux cursus de professionnalisation ont en commun la construction de compétences précisées dans des référentiels professionnels spécifiques¹. Ces compétences se construisent dans le cadre d'une alternance entre institution de formation et lieu professionnel. La période de stage en responsabilité fait l'objet d'une évaluation menée par des référents pédagogique et professionnel qui accompagnent le stagiaire dans la construction de ses compétences. Cet accompagnement prend la forme de regroupements collectifs sur le lieu de formation 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 d'évaluation sur le niveau de maîtrise d'un ensemble de compétences définies dans le référentiel des métiers préparés. Ce dispositif d'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 évaluation est jugée chronophage par ceux qui en ont la charge

et à faible valeur ajoutée sur le plan pédagogique. Dans le but de dépasser ces limites, un dispositif d'autoévaluation qui place le stagiaire en situation d'identifier ses forces et ses faiblesses dans une perspective de régulation a été expérimenté. Cet article porte sur les effets de ce dispositif sur le développement professionnel de professeurs des écoles-stagiaires et d'étudiants en ingénierie de formation.

- 2 Un état des recherches sur l'écriture réflexive et la régulation des apprentissages permet d'avancer l'hypothèse qu'une démarche d'autoévaluation accompagnée et contractualisée favorise l'émergence d'un sujet réflexif capable de réguler ses pratiques professionnelles. L'analyse des entretiens semi-directifs conduits en fin d'année universitaire auprès d'étudiants futurs enseignants, formateurs d'adultes ou ingénieurs de formation ayant participé à la démarche met en évidence le processus de développement professionnel à l'œuvre. Les résultats invitent au débat et ouvrent des perspectives proposées en conclusion.

2. Ancrage théorique

2.1. Réflexivité et développement professionnel

- 3 Le développement professionnel est considéré dans cette étude dans une perspective socioconstructiviste. Nous référant à Vygotsky (1997), nous le définissons comme l'appropriation et l'intériorisation de règles, de techniques, de savoirs et de connaissances constitués au fil du temps par d'autres et transmis au sujet par son entourage. Le processus appropriation/intériorisation procède d'un double mouvement allant du social par le biais des échanges avec autrui, des relations d'aide, de la médiation (niveau interpsychique) à l'individuel par intériorisation de ce qui a été transmis, discuté, échangé (niveau intrapsychique). On comprend ici que l'apprentissage – passage de l'interpsychique à l'intrapsychique – est un préalable au développement, la zone proximale de développement permettant le passage entre les deux. Dans cet espace intersubjectif, le sujet construit des savoirs professionnels à partir des savoirs scientifiques transmis à l'université et des savoirs pratiques acquis sur les lieux de stage (Dobrowolska et al., 2017). L'articulation de ces savoirs procède d'un processus réflexif-discursif associant formateurs et étudiants. Ce dialogue entre soi et autrui porte dans un premier temps sur « des objets perçus par chacun et mis ensemble à distance en vue d'évaluer des possibilités d'actions » (Vanhulle, 2004, p. 16) – processus intersubjectif d'objectivation. Ces objets sont les savoirs expérimentiels, les savoirs théoriques et les significations sociales qui traversent les situations d'enseignement/apprentissage. Dans un second temps, le sujet re-décline « dans un discours propre des modes d'analyse du réel » (Vanhulle, 2004, p. 20) travaillés avec autrui (les étudiants, les enseignants, les tuteurs professionnels) et devient capable d'« évaluer lui-même ses propres capacités d'action » (Vanhulle, 2004, p. 20) – processus de subjectivation.
- 4 Facteur de développement professionnel attesté dans de nombreuses études (Boucher et Desgagné, 2001; Butler, 2005; Buysse et Vanhulle, 2009; Day, 1999; Jorro, 2005; Perrenoud, 2001; Vanhulle, 2004; Vinatier 2012; Wittorsky, 2008), la posture réflexive s'est imposée en formation des maîtres à travers notamment la rédaction du mémoire professionnel (Perrenoud, 2001). Défini comme un lieu de problématisation des pratiques (Crinon et Guigue, 2006), il est attendu du stagiaire qu'il prenne appui sur les événements et les expériences professionnelles significatifs vécus au cours de sa période de stage et qu'il

exerce ses capacités à identifier un problème concernant ses pratiques, à l'analyser pour proposer des pistes d'action en mobilisant des savoirs formalisés dispensés en formation. L'aboutissement de la pensée réflexive s'opérationnalise dans la régulation de la situation qui pose problème. La référence au « praticien réflexif » (Schön, 1993) est explicite.

2.2. Limites du mémoire professionnel

- 5 Toutefois, en dépit de sa valeur ajoutée reconnue sur le plan de la professionnalisation, le mémoire professionnel peine à tenir ses promesses. Nombreux sont les stagiaires à faire preuve de réticences à écrire sur leurs pratiques; beaucoup se borneraient à l'indigente description de situations ou d'événements vécus en stage (Chartier, 2003). En conséquence, l'écriture sur la pratique aurait peu d'effets sur le développement professionnel (Gomez et Hostein, 1996). Crinon et Guigue (2006) vont dans le même sens et avancent que certains formés s'acquittent de l'obligation d'écrire comme d'une formalité institutionnelle sans portée formative, où l'important serait de plaire, ou du moins de ne pas déplaire, en reproduisant le discours de ses formateurs. Absence de problématisation et de théorisation (Deronne, 2011), pas de réels effets dans le développement de la réflexivité (Bouissou et Brau-Antony, 2005) résument les critiques le plus souvent adressées au mémoire professionnel.
- 6 Jorro (2005) regrette, pour sa part, que la régulation, comprise en termes de capacités d'anticipation, de contrôle et d'ajustement (Allal, 2007), soit très faiblement investie. Dans une recherche portant sur l'analyse des journaux de bord rédigés par des enseignants en formation, elle constate que la fonction critique-régulatrice, expression aboutie de la réflexivité, qui permet au praticien « de se lancer des défis, d'innover dans [son] quotidien, d'essayer autrement » (Jorro, 2005, p.17), reste rare en formation. « Comprendre une situation [capacité réflexive] ne prédispose pas à mettre en jeu une régulation » (Jorro, 2005, p. 11).
- 7 Plus largement, les dispositifs qui font appel à l'écriture dans le but de développer une posture réflexive se heurteraient aussi au scepticisme affiché d'une partie des formateurs, ceux « qui donnent au contenu de leurs enseignements plus d'importance qu'à l'accompagnement des apprentissages [...] soit parce qu'allergiques à la posture réflexive et à la démarche clinique soit parce qu'elle complique leur tâche » (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay et Perrenoud, 2013, p. 13).
- 8 Toutefois, d'autres recherches sur l'écriture en formation vont à contre sens du discours récusant le potentiel professionnalisant des écrits portant sur la pratique. La réflexivité à travers l'activité d'écriture peut emprunter d'autres chemins, notamment à travers la constitution de portfolios de développement professionnel. La sélection de traces, premier pas d'un travail réflexif, se prolonge par une écriture réflexive qui révèle à la conscience du sujet les apprentissages effectués mais aussi ses besoins de formation (Buisse, 2010). Plus largement, la réflexivité ne relève pas uniquement de l'exercice écrit; l'autoévaluation des pratiques peut aussi amener les stagiaires à réfléchir sur leurs apprentissages dans le but de réajuster leurs pratiques ou conduites (Campanale, Dejemeppe, Vanhulle et Saussez, 2010).

2.3. Régulation par l'autoévaluation des pratiques

- 9 Considérée comme un facteur puissant de transformation et de développement (Allal, 1991; Allal et Mottier-Lopez, 2007; Hadji, 2012 ; Legendre, 1993), l'autoévaluation ne semble cependant pas être une pratique courante dans les formations à visée professionnalisante (Métral, 2013), au mieux elle est imposée aux stagiaires « sans les y former explicitement » (Campanale et Raïche, 2008, p. 52). Dans la rhétorique scientifique de ses partisans, l'autoévaluation apparaît intrinsèquement liée à l'autorégulation (Campanale, 1997; Campanale et al., 2010). Associer le sujet à l'évaluation de la valeur de son travail lui fait prendre conscience de ses points forts et de ses faiblesses. Pour les tenants de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) et de l'apprentissage autodirigé (Carré, 1993), de cette réflexion sur soi naît de façon quasi mécanique la nécessité de remédier à ses besoins. Le sujet autodéterminé, « sans pression ou stimulation extérieure » (Carré, 2003) se fixe des objectifs à atteindre, opère des changements, évalue son action ou sa production et réalise les ajustements nécessaires. Il devient alors auteur et acteur de son changement.

2.3.1. Indispensable confrontation des points de vue

- 10 Toutefois, l'autorégulation espérée peut être entravée par la capacité à porter un juste jugement sur soi-même. Nous avons pu constater qu'en début de formation, le manque d'expériences mais aussi la faiblesse des capacités d'analyse des stagiaires les amènent bien souvent à mésestimer leurs capacités (Perrault, 2006). Mais plus que tout, en contexte de formation certificative, l'autoévaluation peut être biaisée par l'enjeu de la formation. Ainsi, nous avons montré « qu'un stagiaire en difficulté s'isole, se replie sur lui-même, ne parle ni ne partage ses problèmes avec son formateur et son maître de stage, ce dernier étant perçu comme un évaluateur puisqu'il intervient dans la validation de la formation. » (Perrault, 2006, p. 240). Ce comportement a été également relevé dans le cadre de la démarche exploratoire à la recherche en cours. Nous avons en effet remarqué que les apprenants mettaient en avant leurs réussites et avaient tendance à taire leurs difficultés, craignant des incidences négatives dans le processus de certification. Plus inquiétant, nous avons également constaté que certaines compétences étaient négligées au point de ne pas être travaillées sur le terrain pendant l'année de formation. En conséquence et comme le souligne Allal (1999), l'autoévaluation seule ne suffit pas. Un regard extérieur est nécessaire pour permettre à l'étudiant de confronter sa propre perception de ses compétences au jugement d'autrui. Il revient alors au formateur d'accompagner le processus d'autoévaluation.
- 11 Son intervention a pour fonction de « provoquer par recul, distanciation et décentration, l'interrogation [de l']action du stagiaire et des représentations qui la déterminent » (Campanale, 1997, p. 9). En explicitant à l'autre ce qui fait problème, il clarifie en même temps pour lui-même le problème. Plus généralement, il se découvre à travers le regard de l'autre. Dès lors, pour que l'autoévaluation engage réellement une réflexion critique permettant de progresser dans ses apprentissages et de modifier ses pratiques, une coévaluation apparaît indispensable (Campanale et al., 2010) – coévaluation comprise en termes de confrontation entre ce que dit l'étudiant de lui et le regard porté sur lui par le formateur (Morales Villabona, 2015). Cette coévaluation vise à amener le stagiaire à revisiter, pour les expliciter, les événements qui ont marqué ses expériences vécues en

milieu professionnel c'est-à-dire celles qu'il estime maîtriser mais aussi celles pour lesquelles il éprouve des difficultés. Elle vise également à mettre à jour les tâches qu'il a laissées de côté et à en clarifier les raisons.

- 12 La posture de l'accompagnant est déterminante. En effet, libérer la parole passe par l'instauration d'un climat de confiance afin que l'apprenti formateur ou enseignant ose « dévoiler des aspects problématiques de sa pratique » (Perréard-Vité, Balslev et Tominska, 2015, p. 225). Il doit également faire preuve de bienveillance pour aider « l'apprenant à trouver des opportunités d'amélioration sans tomber dans la complaisance » (Perréard-Vité, Balslev et Tominska, 2015, p. 225).

2.3.2. Nécessaire contractualisation des apprentissages

- 13 Si la confrontation des points de vue est indispensable à la prise de conscience, il revient au stagiaire à passer à l'action. Néanmoins, notre expérience montre que la régulation laissée à la seule initiative du sujet peut s'avérer un vœu pieu (voir supra). Il apparaît alors nécessaire d'impulser une dynamique de transformation en fixant des objectifs négociés entre les parties prenantes de la formation : tuteur professionnel, tuteur universitaire et stagiaire. Le contrat pédagogique vise cette stratégie. Élément central dans le processus d'apprentissage autodirigé tel que théorisé par Knowles (1986, cité dans Carré, 1992), considéré par la suite comme un des sept piliers fondamentaux de l'autoformation, le recours au contrat d'objectifs s'est largement répandu en formation d'adultes à partir des années 80. Reprenant les travaux de Knowles (1986, cité dans Carré, 1992) et les comptes rendus d'expérience menés en Amérique du Nord et en France dans le courant des années 80, Carré (1992) fait la synthèse de ses effets sur le développement de l'apprenant. Nous retenons qu'associer l'apprenant à la définition des objectifs lui donne un certain contrôle sur sa formation, le responsabilise dans ses apprentissages, l'engage dans l'atteinte des objectifs fixés (Knowles, 1986, cité dans Carré, 1992), galvanise ses énergies (Hammond et Colins, 1991, cités dans Carré, 1992), dynamise ses apprentissages (Landry, 1986, cité dans Carré, 1992) et donne à l'évaluation une signification positive (Burguière, Chambon et Chauveau, 1987). Des études plus récentes ajoutent que le contrat rend explicite les attentes institutionnelles et guide les apprentissages (Villeneuve et Levasseur, 2010). Il aurait également un effet positif sur le développement de l'autonomie, sur la capacité à s'auto-former et sur la communication entre tuteur universitaire, tuteur professionnel et étudiant.
- 14 A l'appui des travaux précédemment cités, un dispositif d'autoévaluation accompagnée a été expérimenté au cours de l'année universitaire 2016/2017 auprès de quatre professeurs des écoles-stagiaires en ESPÉ et de trois étudiants futurs formateurs d'adultes ou ingénieurs de formation à l'université en sciences de l'éducation.

3. Architecture du dispositif

3.1. Positionnement professionnel

- 15 Le dispositif est médiatisé par un instrument appelé dans le cadre de cette étude « grille de positionnement professionnel ». Ce positionnement vise l'autoévaluation par l'apprenant de sa capacité d'action au regard d'un ensemble de tâches spécifiques aux professions préparées². Pour chacune d'entre elles, il est amené à se positionner sur une

échelle à six niveaux : « J'ai mis en œuvre plusieurs fois, je pense que je m'en sors plutôt bien », « Je mets en œuvre mais je rencontre des difficultés », « Je n'ai pas essayé car je ne sais pas comment m'y prendre », « Je n'ai pas essayé car je redoute les problèmes de gestion de classe ou d'équipe », « Je n'ai pas essayé car je n'en ai pas eu l'opportunité » ou « Je ne suis pas concerné(e) ». 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'autoévaluation des compétences laisse place à la rédaction libre d'une synthèse relatant le vécu professionnel et le ressenti au cours de la période écoulée. Elle s'achève par la formalisation succincte des activités que le stagiaire pense plutôt bien maîtriser, d'une part et celles qu'il souhaiterait améliorer, renforcer, d'autre part. L'objectif de cette dernière étape est d'initier l'engagement et de préparer la phase de contractualisation des apprentissages en fin d'entretien réflexif. Rappelons que le positionnement est proposé à quatre reprises au cours de l'année universitaire.

3.2. Entretiens réflexifs et contractualisation des apprentissages

- 16 Le positionnement est suivi d'un entretien d'explicitation réunissant stagiaire et tuteurs universitaire et professionnel. Le but est d'amener le stagiaire à revisiter et à verbaliser les événements qui ont marqué ses expériences passées. La verbalisation de l'action met à jour des avancées mais aussi des problèmes sous-estimés et/ou que la démarche d'autoévaluation au moyen de la grille n'a pas pris en compte. Cet entretien s'achève par l'établissement d'un contrat négocié qui place le stagiaire en situation de prendre en charge l'apprentissage ou la résolution d'une situation problème.
- 17 La négociation porte sur la situation retenue, les objectifs à atteindre et les moyens à mettre en œuvre. Certains de ces moyens sont laissés à l'initiative de l'apprenant; d'autres sont conseillés par le référent pédagogique qui l'oriente vers des lectures scientifiques en lien avec la problématique. Le référent professionnel peut, quant à lui, organiser des rencontres sur le lieu de stage avec des professionnels experts dans des domaines en lien avec la situation qui posent problème au stagiaire. Au final, les échanges avec l'accompagnant « arment » l'étudiant pour une réflexion sur l'action et dans l'action à venir. La confrontation des points de vue soutient également le changement nécessaire dans l'habitus professionnel (Lenoir, 2012) par la prise de conscience de ses dispositions résultant d'expériences intériorisées (Bourdieu, 1980). La démarche d'autoévaluation accompagne l'apprenant dans l'éventuelle nécessité de modifier ses représentations et manières d'être.
- 18 Notons que la démarche d'autoévaluation s'inscrit dans un espace-temps protégé de formation (Campanale et al., 2010) : les entretiens et les termes du contrat constituent les étapes d'une évaluation formative qui se déroulent à huis clos. La grille de positionnement est propriété des stagiaires; il leur appartient de la faire figurer ou non dans leur dossier réflexif ou mémoire³.
- 19 Ces deux étapes, positionnement et entretien d'explicitation se répètent à quatre reprises dans l'année. Nous nous attendons à ce que le dispositif favorise l'émergence d'un sujet réflexif allant jusqu'à la régulation de ses pratiques sur son lieu d'exercice. Par ailleurs, ce dispositif devrait permettre aussi bien aux bénéficiaires qu'aux tuteurs de tenir le fil conducteur du développement professionnel en cours en mesurant les progressions en

termes de compétences développées, de savoirs professionnels en cours d'acquisition et de connaissances du métier.

4. Méthodologie

- 20 À l'issue de l'expérimentation, les sept professeurs des écoles stagiaires et étudiants en ingénierie de formation ont livré leurs représentations au cours d'un entretien individuel. Interviewé et interviewer se sont retrouvés autour de questions permettant de prendre la mesure des effets produits par le dispositif. Les réponses aux deux questions suivantes : « Qu'est-ce que le dispositif vous a apporté sur le plan professionnel? » et « Au cours d'une année de formation, il est normal d'évoluer dans l'apprentissage du métier, mais quelle est la part selon vous du dispositif dans cette évolution? » ont donné accès aux représentations portant sur le développement professionnel. D'autres questions ont ciblé la relation avec les accompagnants, la capacité à s'autoévaluer et l'outil de positionnement.
- 21 Le contenu du corpus d'entretiens enregistrés et transcrits a fait l'objet d'une analyse qualitative exploratoire guidée par la recherche d'indices lexicaux témoignant de développement de capacités réflexives et de régulation, tout en étant attentifs à d'autres effets inattendus tant sur le plan de l'apprentissage que par rapport à la manière dont les stagiaires se sont appropriés le dispositif et les conditions nécessaires à son efficacité. La démarche est inférentielle sans exploitation statistique; elle se fonde sur la présence d'indices – thèmes, expressions, mots – en lien avec les hypothèses formulées et non sur la fréquence de leur apparition (Bardin, 2013).

5. Résultats

- 22 Les unités sémantiques à la base des inférences apparaissent sous la forme de verbatims retenus pour leur puissance évocatrice. Le recours aux verbatims⁴ permet en quelque sorte au lecteur de « voir » les acteurs, leurs actions, ce qui a marqué leurs expériences, leurs émotions en situation, leurs attentes, leurs opinions et plus généralement leurs représentations (Dumez, 2011).

5.1. Développement de la réflexivité

- 23 Le premier contact avec l'outil de positionnement amène tout d'abord les stagiaires à prendre la mesure de l'ampleur des activités attendues sur le lieu de stage. Une étudiante de master en ingénierie de formation « s'est rendue compte de la complexité du métier de formateur » (Maya, MIF). Puis, en remplissant la grille, les étudiants distinguent « ce qu'[ils savent] faire de ce qu'[ils ne savent pas] faire [...] et [prennent] conscience de ce qu'il y a à faire » (Rosalie, PES). Les difficultés identifiées constituent alors la base d'une dynamique d'apprentissage et les incitent à travailler leurs points faibles, à faire des recherches « sur des choses qu'on ne maîtrise pas [...], à lire des manuels, à poser des questions aux collègues de l'école ou aux stagiaires de l'ESPÉ » (Rosalie, PES). Au-delà de l'identification des compétences attendues sur le terrain, positionnement et entretien « aident à faire le point sur [soi] [...] il y a une prise de conscience qui se fait » (Alice, PES), en témoignent les expressions relevées dans les entretiens : réfléchir, prendre conscience,

prendre du recul, prendre de la distance, se rendre compte, identifier ses compétences, se poser des questions.

- 24 Le positionnement peut cependant apparaître comme un exercice difficile. Au début « c'est un peu vague » (Maryse, Licence 3 Sciences de l'Education-Formation des Adultes (L3SEFA)). Les items de la grille ne font pas tous sens. De plus, la perception que le stagiaire a de lui-même est parfois erronée. L'entretien d'explicitation qui suit ajuste les représentations des compétences, conforte dans les orientations prises sur le terrain ou au contraire amène à les reconsidérer. La répétition de l'exercice – le deuxième positionnement, les suivants et les entretiens associés – conduit à une meilleure connaissance de soi et renforce l'engagement dans le dispositif. Il devient « plus simple de se positionner [...] Certains items [sont] en tête, ça oriente [le] travail » (Justine, PES).

5.2. Régulation des pratiques

- 25 La réflexivité induite par le dispositif s'accompagnerait de tentatives de régulation des pratiques. La lecture d'écrits scientifiques conseillés par le tuteur universitaire, l'aide apportée par le tuteur professionnel et le dialogue parfois engagé avec les collègues sur le lieu de stage ont alors pour effet de « changer [les] pratiques [...] de réajuster sur le terrain les activités insuffisamment maîtrisées » (Maya, MIF). L'une s'est risquée à participer à la négociation d'achat de formation. « À chaque positionnement, [elle a] vu [son] évolution, avant [elle] n'arrivait pas à faire de la négociation, grâce au positionnement [elle a] compris que c'est une des compétences attendues et [elle a] demandé à y participer pour s'y former » (Tatiana, MIF). Une autre a « expérimenté l'autoévaluation auprès de ses élèves » (Alice, PES).
- 26 En cours de formation, le positionnement permet de prévenir les éventuelles mises à l'écart des activités que les stagiaires estiment parfois ne pas devoir assumer. C'est particulièrement vrai dans la formation des enseignants où l'organisation du stage implique une répartition des disciplines à enseigner entre les stagiaires et le professeur titulaire de la classe. Cette organisation n'est pas sans effet sur l'apprentissage du métier; les expériences vécues par l'apprenant sur le lieu de stage déterminent son engagement professionnel ultérieur. Dans une étude non publiée (Perrault, 2015) portant sur l'enseignement de l'anglais par les professeurs-stagiaires en école primaire, nous avons relevé des différences significatives dans le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation à enseigner une langue vivante étrangère selon que les stagiaires ont vécu ou pas cette expérience dans le cadre de leur formation.

5.3. Aide à l'écriture réflexive

- 27 Effet très intéressant et inattendu au démarrage de cette étude, le dispositif semble lever les réticences à écrire sur sa pratique. Le positionnement invite à une formalisation des expériences vécues qui témoignent du niveau de compétence ressenti et se conclue par une synthèse. Cet exercice rencontre l'adhésion des étudiants, en témoigne la qualité des écrits synthétiques de fin de positionnement qui « obligent à rédiger [...] permettent d'aborder des aspects qui ne sont pas dans la grille [...] et aident à prendre du recul » (Alice, PES). Au final, le dispositif prépare à l'écriture du mémoire professionnel. Les stagiaires affirment qu'il « [les] a aidé[s] à réaliser [leur] dossier réflexif » (Rosalie, PES); l'une d'entre-elles avouant même que « sans ça il serait passé à la "trappe" et ça ne

l'aurait pas intéressée de le faire » (Justine, PES). Une autre ajoute que « dans la partie synthèse du dossier réflexif [elle s'est] servie de tous les positionnements pour rendre compte de [sa] progression professionnelle » (Alice, PES). En plus de l'aide apportée, « le dispositif donne du sens au dossier réflexif » (Alice, PES). Au-delà, il semble être un outil utile à la recherche d'emploi et pourrait « aider à la rédaction du CV » (Maya, MIF).

5.4. Développement professionnel

- 28 Le positionnement balise le parcours de formation et amène le stagiaire à se « centrer sur certaines activités pour progresser » (Justine, PES). Il constitue un guide, une référence : la trace des positionnements précédents est précieuse; elle rend compte de la « progression d'une période à l'autre » (Alice, PES). Parce qu'il « permet la prise de conscience de ce qu'[l'apprenant] sait faire et de ce qu'[il] ne sait pas faire » (Alice, PES), il est vécu comme un soutien dans les apprentissages : l'étudiant découvre ce qui pose problème et prend conscience de ses besoins de formation.
- 29 Le dispositif inscrit les apprenants dans une dynamique d'évaluation positive. À l'issue de l'année de formation, ils découvrent que la juxtaposition des différents moments d'autoévaluation leur renvoie les progrès réalisés ainsi que le chemin qui reste à parcourir. D'une manière générale, pour l'ensemble des personnes interrogées, le sentiment est celui d'un réel effet du dispositif sur leur développement professionnel.

6. Conditions à respecter

6.1. Conditions de la réflexivité : l'entretien post-positionnement

- 30 L'ensemble des stagiaires est unanime à reconnaître qu'il n'est pas facile de s'autoévaluer. Une première difficulté réside dans l'intelligibilité des items de la grille de positionnement. Certains reconnaissent n'avoir pas compris plusieurs d'entre eux. L'incompréhension levée, la mise en situation d'auto-analyse de ses capacités déstabilise, particulièrement à l'occasion du premier positionnement. Ils se voient placés dans une posture qui les « oblige à se poser des questions [...] à se remettre en question » (Rosalie, PES) alors qu'« [ils] attende[nt] qu'on leur dise ce qu'ils savent faire ou ne pas faire » (Rosalie, PES). La relation de dépendance à l'autre évolue paradoxalement dans la relation à l'autre; les apprenants n'envisagent pas de positionnement seul sans dialogue avec le tuteur. Le positionnement vient préparer l'entretien et l'entretien vient alimenter le positionnement. Le premier initie le rapport à soi, c'est une première étape qui amène l'apprenant à se poser la question « Comment je m'en sors par rapport à ce que je dois faire? ». Le second crée la distance par rapport à soi, favorise l'émergence de la conscience réflexive : « Les entretiens sont intéressants [...] y a une prise de conscience de nos difficultés et de nos besoins qui se fait » (Alice, PES). Plus largement, le dispositif - positionnement et entretien - « aide à faire le point sur soi-même » (Alice, PES); les apprenants évoluent dans leur capacité à s'autoévaluer.
- 31 Notons que l'écoute bienveillante du tuteur, sa disponibilité, le climat de confiance sont mentionnés par les étudiants. L'absence de jugement et la confidentialité créent un cadre sécurisant. Autrement dit, la relation avec l'accompagnant est déterminante dans l'instauration d'un dialogue constructif, ce qui amène l'apprenant à partager ce que l'on peut appeler des confidences professionnelles et à se sentir libre de parler de ses

difficultés et de ses problèmes. Outre sa fonction d'explicitation, l'entretien rassure. Couplé à la contractualisation, c'est un premier pas vers la régulation.

6.2. Conditions de la régulation : la contractualisation des apprentissages

- 32 Les résultats confirment les effets cognitifs (apprentissages), conatifs (motivation) et psycho-sociaux (relation positive avec le tuteur) du contrat enregistré dans le cadre des études précédentes (Carré, 1993; Carré, 2003; Knowles, 1986, cité dans Carré, 1992). Il apparaît comme facteur de motivation qui dynamise les apprentissages, crée « une petite pression [...] met un coup de pied aux fesses » (Justine, PES), « booste les apprentissages » (Grégoire, PES). Il responsabilise les stagiaires qui s'investissent dans « les dimensions du métier [qu'ils avaient] laissées de côté » (Grégoire, PES) et les amène à expérimenter des alternatives aux activités qui leur posent problème, le calcul mental pour Rosalie, l'anglais et l'autoévaluation de ses élèves pour Justine, la mise en place d'une pédagogie différenciée pour Grégoire, tous trois futurs PE et la négociation d'offres de formation pour Tatiana dans le cadre de ses activités d'ingénierie de formation.
- 33 « En forçant à travailler », pour reprendre l'expression de Grégoire (PES), le contrat mobilise les étudiants dans l'apprentissage du métier (Carré, 1992) et produit des changements. Le stagiaire se voit évoluer dans sa maîtrise professionnelle et « à chaque entretien souhaite montrer [son] évolution » (Justine, PES). Il gagne en confiance et se libère progressivement de la tutelle du formateur pour se fixer lui-même des objectifs de développement.
- 34 Au-delà de ses effets sur le plan des apprentissages, l'étude révèle l'existence d'une relation entre entretien et contrat. Au cours d'un même entretien, tuteur et stagiaire reviennent sur le positionnement et analysent les effets de l'engagement passé; l'issue de l'entretien se concluant par un nouveau contrat. L'étude montre que la perspective de l'entretien à venir « force l'engagement [...] incite à mettre en œuvre le contrat [...] arriver avec le même positionnement à chaque entretien [mettrait] mal à l'aise » (Justine, PES).

7. Quelques éléments de discussion

- 35 L'étude met à jour des retombées de l'autoévaluation accompagnée qui vont dans le sens des hypothèses formulées : développement d'une posture réflexive allant jusqu'à des tentatives de régulation des pratiques et au final une évolution professionnelle reconnue par les stagiaires eux-mêmes et attestée par les tuteurs.
- 36 Le dispositif aurait une incidence positive sur la rédaction du dossier professionnel réflexif. À l'issue de l'expérimentation, la relecture des différents moments d'autoévaluation et des écrits synthétiques fournit une trame détaillée à l'écriture réflexive. Le stagiaire, en se racontant, met à jour son évolution en s'appuyant sur ses réussites, ses difficultés, ses défis, et les ressources mobilisées pour y parvenir. Cet effet reste cependant à confirmer en évaluant notamment la qualité des productions écrites finales.
- 37 Par ailleurs, l'étude révèle une relation dialectique entre contractualisation des apprentissages et entretien. Il semble que le processus vygoskien d'appropriation/

intériorisation se trouve renforcée par la contractualisation des apprentissages. Mais si associer le stagiaire à la détermination de sa zone proximale de développement et à la contractualisation des axes de progrès crée une dynamique de changement à l'issue de l'entretien, c'est la perspective de l'entretien à venir qui soutient la motivation à réguler les pratiques. On sait depuis Lewin que la motivation ne garantit pas l'engagement dans l'action (Fenouillet, 2011). C'est particulièrement vrai en début de formation; les stagiaires accaparés par l'urgence du quotidien peinent parfois à travailler dans le sens des objectifs fixés. Le pouvoir motivationnel et dynamisant du contrat (Carré, 1992) pourrait se trouver renforcé par l'entretien.

- 38 Au-delà des effets induits au niveau des stagiaires, les résultats renseignent sur le dispositif et ses acteurs.

7.1. Caractère normatif de la grille

- 39 Les items constitutifs de l'outil de positionnement clarifient les attentes institutionnelles en précisant les compétences à développer au cours de l'année. En même temps qu'ils rassurent, ils orientent également l'activité des stagiaires. Le caractère normatif de l'outil alerte alors sur le choix des items et sur l'importance de leur co-construction associant professionnels à l'expertise reconnue et formateurs. Par ailleurs, les initiatives doivent être reconnues et la lecture critique des référentiels de compétences encouragée et soutenue (Buysse, 2010): « Comment permettre à la personne d'aller au-delà de l'obéissance dans son cheminement d'autoévaluation? » (Bélaïr, 2015, p. 51).

7.2. Difficulté des stagiaires à exprimer leurs besoins de formation

- 40 La grille propose une colonne intitulée « Aide souhaitée » prévue pour recueillir les besoins des stagiaires. Elle est rarement utilisée lors du premier positionnement. Exprimer des besoins de formation n'est pas chose aisée mais suppose un processus préalable de formation (Charlot, 1976). Plusieurs entretiens sont nécessaires pour qu'une réponse éducative à partir d'une situation problème se co-construise et que les futurs professionnels se forment à l'analyse de leurs besoins de formation.

7.3. Côté formateur : disponibilité et changement de posture

- 41 L'autoévaluation accompagnée repose sur l'engagement et la disponibilité des tuteurs professionnel et universitaire lesquels doivent gérer un emploi du temps contraint. Comme l'organisation des visites conjointes et la planification des rendez-vous professionnels requièrent une disponibilité commune difficile à dégager, le nombre de stagiaires à accompagner détermine pour partie l'efficacité du dispositif. Mais la seule disponibilité ne suffit pas si elle ne s'accompagne pas d'un changement de posture. La confiance en celui qui accompagne apparaît jouer un rôle essentiel dans le cheminement réflexif.
- 42 Au niveau institutionnel, les résultats issus de l'expérimentation ont alimenté la réflexion des responsables de formation sur la façon d'impliquer les apprenants dans leur évaluation et plus largement sur les modalités de leur accompagnement dans le cadre de l'alternance. Enfin, le dispositif expérimenté a fait l'objet d'une formation de formateurs à l'accompagnement et au suivi individualisé du parcours professionnel des stagiaires.

8. Prolongement de l'étude

- 43 Dans la pensée vygoskienne, la médiation occupe une place centrale dans le développement. En se référant à Perréard-Vité et al. (2015) et à Campanale et al. (2010) et au regard des résultats de cette étude, la qualité de la médiation apparaît déterminante pour que le stagiaire ose avouer ses faiblesses et ses difficultés. C'est autour de la dimension relationnelle de l'accompagnement au développement de la pensée réflexive que nous souhaitons prolonger cette étude. L'expertise professionnelle qu'on reconnaît aux maîtres de stage ou aux tuteurs ne serait en aucun cas garante d'une capacité à accompagner des professionnels en construction (Brau-Antony et Mieusset, 2013; Kunégel, 2012). De fait, au cours de la phase exploratoire de notre recherche et comme d'autres avant nous (Agulhon et Lechaux, 1996; Barbier, 1996; Faingold, 1996), 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 et Valdès, 2016).

BIBLIOGRAPHIE

- Agulhon, C. et Lechaux, P. (1996). Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversité des pratiques. *Recherche et formation*, 7, 21-34.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depouver C. et B. Noël (éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier-Lopez (éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne R., Paquay L. et Perrenoud, P. (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Barbier, J. M. (1996). Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse. *Recherche et Formation*, 22, 7-19.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Bélaïr, L. M. (2015). Entre lotto-évaluation et autoévaluation : questionnements sur les logiques de formations et les démarches d'accompagnement. Dans P. F. Coen et L. M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation?* (p. 37-54). Louvain La Neuve, Belgique : De Boeck.
- Brau-Anthony, S. et Mieusset, C. (2013). Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche et formation*, 72, 27-40.
- Boucher, L. P. et Desgagné, Y. (2001). Une expérience de transformation des pratiques pédagogiques au primaire : un processus de changement véritable. Dans D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p. 55-70). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Bouissou, C. et Brau-Anthony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 20(2), 113-122.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Burguière, E., Chambon, A. et Chauveau, G. (1987). *Contrats et éducation : la pédagogie du contrat, le contrat en éducation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Byusse, A. (2010, septembre). *Portfolio de développement professionnel et certification : frictions constructives et destructives*. Communication présentée au Congrès international Actualité de la Recherche en Education et Formation 2010, Genève, Suisse. Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-p/l2019evaluation-levier-du-developpement-professionnel-autour-des-portfolios-a-enjeux-de-carriere-tensions-dispositifs-et-perspectives-nouvelles/Portfolio%20de%20developpement%20professionnel.pdf/view>
- Byusse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs? *Questions Vives recherche en éducation*, 5(11).
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 20(1), 1-24. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01111189>.
- Campanale, F. et Raïche, G. (2008). L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 31(3), 35-59.
- Campanale, F., Dejemeppe, X., Vanhulle S. et Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel?* (p. 193-205). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris, France : La Documentation française.
- Carré, P. (1993). L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine. *Revue française de pédagogie*, 102, 17-22.
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé. Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 17(1), 66-91.
- Charlot, B. (1976). L'analyse des besoins éducatifs : recueillir les besoins ou construire une réponse éducative? *Éducation permanente*, 34, 19-32.

- Chartier, A-M. (2003). Écrire les pratiques professionnelles : réticences et résistance des praticiens. Dans C. Blanchart-Laville et D. Fablet (coord.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et d'écriture*. (p. 17-56). Paris, France : L'Harmattan.
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres, Angleterre : Palmer Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Revue québécoise de psychologie*, 21 (2).
- Deronne, C. (2011). Postures énonciatives du scripteur : le cas du mémoire d'IUFM. *Pratiques*, 149-150, 91-11. Repéré à <http://pratiques.revues.org/1711>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47-58. Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925>
- Dobrowolska, D., Bota, C., Balslev, K., Mosquera Roa, S., Pellanda Dieci, S., Perréard Vité, A., ... Vanhulle, S. (2017). Phénomènes discursifs-réflexifs dans la formation des enseignants en alternance. *Formation et profession*, 25(1), 50-65.
- Faingold, N. (1996). Explicitation de pratiques tutorales et formation de formateurs. *Recherche et Formation*, 22, 81-97.
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adultes. *Savoirs*, 25, 9-46.
- Gomez, F. et Hostein, B. (1996). Le mémoire professionnel. Pour une approche formative. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 23, 73-86.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages? L'auto-régulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris, France : ESF.
- Hammond, M. et Collins, R. (1991). *Self-directed learning : critical practice*. Londres, Angleterre : Kogan Page; New-York, NY : Nichols/GP Publishing.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto évaluation dans les pratiques professionnelles des enseignants. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 27(2), 33-47.
- Kunégel, P. (2012, juillet). *Analyse des pratiques des maîtres d'apprentissage en situation de travail*. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France. Résumé repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00867025/document>
- Landry, C. (1986). *Les projets autodidactes en éducation des adultes : fondements et interventions*. Rimouski, Canada : Université du Québec à Rimouski.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin; Paris : Eska.
- Lenoir, Y. (2012). *Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable. Outil 1*. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/Chantier_7/Outils_FV/Analyse_re_flexive-Outil1.pdf
- Métral, J.-F. (2013). *Autoévaluation en formation professionnelle : le rôle des situations de formation*. Communication présentée au 25^e colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe). Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation? Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01688319>

- Morales Villabona, F. (2015). Autoévaluation et collaboration : analyse des interactions entre élèves à l'école primaire. Dans P.-F. Coen et L. M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (p. 119-136). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Perrault, B. (2006). *L'accompagnement dans la formation des enseignants*. s. l. : Éditions Universitaires Européennes.
- Perrault, B. (2015). *Motivations pour enseigner une langue vivante étrangère : étude menée auprès des professeurs des écoles stagiaires en École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE)*. Document inédit.
- Perrault, B., Levené, T. ET Valdes, C. (2016, juillet). *Construire des compétences dans des dispositifs de formation professionnelle par alternance : former des praticiens réflexifs à travers l'autoévaluation des compétences*. Communication présentée au Congrès international Actualité de la Recherche en Education et Formation (AREF), Mons, Belgique.
- Perréard-Vité, A., Balslev, K. et Tominska, E. (2015). Les entretiens tripartites de stage : opportunités pour une autoévaluation porteuse de développement. Dans P.-F. Coen et L. M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation?* (p. 221-239). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, France : ESF éditeur.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Vanhulle S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 30, 13-31.
- Villeneuve, L. et Levasseur, N. (2010). Le contrat d'apprentissage. Dans B. Raucant, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* (p. 187-221). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse, France : Octarès éditions.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.

NOTES

1. Référentiel du Réseau national des Universités préparant aux Métiers de la Formation (2013) et Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013).
2. Ces tâches sont issues des référentiels spécifiques aux métiers préparés : professeur des écoles, formateurs d'adultes et ingénieurs de formation.
3. Les étudiants de l'ESPÉ et de Licence 3 en sciences de l'éducation présentent un dossier réflexif en fin d'année, les étudiants de Master 1 en sciences de l'éducation rédigent un mémoire.
4. Les verbatims sont présentés entre guillemets dans le texte suivis du prénom de l'auteur et de son statut.

RÉSUMÉS

L'étude, menée en contexte universitaire français, part du constat que la rédaction du mémoire professionnel par les enseignants et les formateurs d'adultes en formation initiale ne garantit pas à elle seule le développement d'une posture réflexive régulatrice des pratiques. Une autre voie, peu explorée en formation d'adultes, consiste à envisager le développement de la pensée réflexive par l'autoévaluation des pratiques. Un dispositif d'autoévaluation accompagnée et contractualisée a été expérimenté au cours de l'année universitaire 2016-2017 auprès d'un public d'étudiants futurs enseignants, formateurs d'adultes ou ingénieurs de formation. L'analyse de contenu d'entretiens menés à l'issue de l'expérimentation avec les intéressés met à jour des effets sur la réflexivité et plus largement sur le développement professionnel. Les résultats précisent les conditions de réussite de la démarche d'autoévaluation, invitent au débat et ouvrent des perspectives pour l'accompagnement des étudiants.

The study, led in French university context, is based on the observation that the writing of the professional dissertation by teachers and trainers of adults in higher education does not guarantee the development of a reflexive posture which regulates practices. Another way, little explored in adult education, is to consider the development of reflective thinking through self-assessment of practices. An accompanied and contractualized self-assessment device was tested during the 2016-2017 academic year by an audience of student future school teachers, adult trainers or training engineers. An analysis of content of interviews conducted after the experimentation with stakeholders highlights effects on reflexivity and more broadly on professional development. The results specify success factors for the self-assessment approach, invite to discussion and open up perspectives for student support.

INDEX

Mots-clés : autoévaluation, pratique réflexive, formation professionnelle, régulation, alternance, contrat.

AUTEURS

BRUNO PERRAULT

RECIFES, Université d'Artois, Arras, France
bruno.perrault@espe-Inf.fr

THÉRÈSE LEVENÉ

CIREL, Université de Lille, France
therese.levene@univ-lille.fr