

**Faculté de psychologie et des sciences  
de l'éducation**

**En quoi les écrits des candidats CAPAES, au sein de leur portfolio certificatif de la partie pratique de la formation, traduisent-ils des niveaux de réflexivité autour de leur pratique de l'évaluation ?**

Auteur : Klinsport Gaëtan  
Promoteur : Mariane Frenay  
Lecteur : Stéphane Colognesi  
Accompagnateur : Arlette Vanwinkel  
Année académique 2021-2022  
Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée



## Remerciements

Ce mémoire, aboutissement d'une formation riche en apprentissages, en partages et en émotions, n'a pu se réaliser qu'avec l'aide et le soutien précieux de nombreuses personnes.

Je tiens à remercier Mme Frenay pour les apports théoriques en cours de séminaire. Votre présence, vos conseils et votre clairvoyance dans l'évolution de ce travail lui ont donné un cadre humain et rassurant donnant envie de progresser. Merci aussi pour la bienveillance et l'écoute dans les moments qui ont été difficiles.

Des remerciements tout particulier à Mme Vanwinkel, présente dans mon parcours depuis de nombreuses années. Les pistes de réflexion, les idées, les conseils et les relectures ont tous été des éléments qui m'ont permis d'avancer. Merci d'être là !

Merci à vous, M. Colognesi, de vous être proposé pour être lecteur de ce travail. Les circonstances de la vie ont fait que nous n'avons eu que très peu d'échanges... ce qui aurait peut-être ouvert ce mémoire à d'autres pistes de réflexion.

Merci le groupe FOPA. Voilà quatre années que nous avons formé un groupe de travail. Nous étions loin de nous douter qu'il deviendrait un groupe d'amis ! Merci à chacun d'être qui vous êtes, d'être présent, d'être de bons conseils et des soutiens inébranlables. Sans vous, ce travail n'aurait sans doute jamais été entrepris.

Merci à mes parents et à Philippe, toujours présents et réconfortants. La patience et les encouragements dont ils ont fait preuve depuis toutes ces années où formations et travaux rythment le quotidien est remarquable. C'est la clé de voûte d'un édifice personnel et de formation encore en construction.

Finalement, je remercie toutes les personnes que j'aurais oubliées et qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce mémoire.



# TABLE DES MATIÈRES

<b>1. Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>2. La réflexivité</b> .....	<b>5</b>
2.1. Historique .....	6
2.1.1. Dewey : une référence en matière d'éducation nouvelle.....	6
2.1.2. La pratique réflexive selon Schön .....	7
2.1.3. Plus récemment .....	10
2.2. Des modèles de la réflexivité.....	11
2.2.1. Des modèles de la réflexivité vue comme un processus .....	11
2.2.1.1. Le modèle de Kolb (1984) et l'apprentissage expérientiel .....	12
2.2.1.2. Le modèle de Korthagen (2001) .....	13
2.2.1.3. Le modèle de Mc Alpine et al. (2004).....	14
2.2.1.4. Le modèle de Chaubet (2010) .....	16
2.2.2. Des modèles de la réflexivité vue comme une échelle hiérarchique.....	18
2.2.2.1. Le modèle de Van Manen (1977) .....	18
2.2.2.2. Le modèle de Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko (1990).....	19
2.2.3. Des modèles de la réflexivité vue comme une thématique.....	20
2.2.3.1. Le modèle de Jorro (2005).....	20
2.3. Le portfolio, un support pour la réflexivité.....	22
2.1. Une Synthèse par .....	24
2.1.1. Une définition .....	24
2.1.2. Un tableau récapitulatif .....	24
2.1.3. Un modèle unificateur de la réflexivité (selon Derobertmasure) .....	26
2.1.3.1. Les processus réflexifs de niveau 1.....	28
2.1.3.2. Les processus réflexifs de niveau 2.....	29
2.1.3.3. Les processus réflexifs de niveau 3.....	30
<b>3. Le cadre contextuel et méthodologique</b> .....	<b>33</b>
3.1. Question de recherche .....	34
3.2. Recueil des données .....	35
3.2.1. Public et échantillon.....	35
3.2.2. Matériau de recherche et type de données .....	37
3.3. Méthode d'analyse des données.....	40
<b>4. Résultats</b> .....	<b>45</b>
4.1. Introduction des portfolios.....	47
4.2. Le dispositif d'évaluation des candidats avant la formation .....	48
4.3. Le dispositif d'évaluation pendant la formation.....	53

4.4.	Le dispositif d'évaluation en fin de (ou après la) formation.....	58
4.5.	Conclusion des portfolios des candidats .....	64
4.6.	Conclusions des résultats .....	65
4.6.1.	Des <i>processus réflexifs</i> pour des boucles réflexives.....	65
4.6.2.	Apports pour les <i>processus réflexifs</i> .....	67
<b>5.</b>	<b>Discussion .....</b>	<b>71</b>
5.1.	Le portfolio, un outil pertinent pour la réflexivité.....	71
5.2.	Un modèle en accord avec les visions de la réflexivité.....	73
5.3.	Zoom sur des processus réflexifs.....	73
5.4.	Des apports à vérifier .....	77
5.5.	Réflexivité et développement professionnel.....	77
<b>6.</b>	<b>Conclusions .....</b>	<b>81</b>
<b>7.</b>	<b>Bibliographie.....</b>	<b>85</b>

Remarque préliminaire :

Les annexes, relativement volumineuses, sont situées dans un document à part. Ce document reprend les annexes énoncées dans le corps du travail et les portfolios analysés dans le cadre de cette recherche. Ces derniers sont présentés répondant par répondant, dans l'ordre alphabétique (en fonction du pseudonyme attribué). Ils sont paginés selon leur version originale.

## Table des figures et tableaux

### Figures :

<i>Figure 1 : Le processus réflexif de Schön (tiré de Derobertmasure, 2012).....</i>	8
<i>Figure 2 : Modèle de Kolb (Kolb, 1984, p.21).....</i>	12
<i>Figure 3 : Modèle ALACT (Korthagen, tiré de Derobertmasure, 2012).....</i>	14
<i>Figure 4 : Modèle de Mc Alpine (tiré de De Cock, 2007).....</i>	15
<i>Figure 5 : modèle de Chaubet (2010).....</i>	16

### Tableaux :

<i>Tableau 1 : les dimensions de la réflexivité selon Jorro (2005, p. 14), adapté à notre recherche.....</i>	21
<i>Tableau 2 : Synthèse des typologies de la réflexivité.....</i>	25
<i>Tableau 3 : les processus réflexifs selon Derobertmasure (2012) en lien avec les concepts antérieurs.....</i>	27
<i>Tableau 4 : description des processus réflexifs.....</i>	42



# **1. Introduction**

Ce travail porte sur l'analyse de traces écrites de nature réflexive relatives à la pratique de l'évaluation par des enseignants du supérieur en formation pour l'obtention du CAPAES. Ces quelques lignes vont vous permettre de comprendre l'origine de nos réflexions concernant ce sujet et la manière dont nous organisons ce mémoire.

Après des études à la Haute École Francisco Ferrer pour devenir AESI en mathématique et quelques années de pratique, nous nous sommes retrouvés dans la même Haute École en tant que MFP (maître de formation pratique). L'envie de progresser nous a conduit à la FOPA où nous avons été, dans le cadre du stage de pratiques professionnelles, stagiaire dans la formation CAPAES (certificat d'aptitudes pédagogiques adapté à l'enseignement supérieur) au sein de l'Institut Roger Guilbert (IRG). Le CAPAES est un diplôme décerné par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) suite au dépôt d'un dossier professionnel qui doit être validé par la Commission CAPAES. Ce certificat est obligatoire depuis 2002 pour tout enseignant du supérieur (hors université) afin de pouvoir rester en fonction au-delà de la 6<sup>e</sup> année de fonction. Le dossier professionnel ne peut être soumis à la Commission qu'à condition d'avoir réussi la formation CAPAES qui s'organise dans les universités et Écoles de Promotion Sociale (EPS). Ce stage a été l'occasion de se poser des questions quant à la formation pédagogique des enseignants du supérieur en FWB.

L'intérêt pour la formation des enseignants n'est pas neuf et ne se limite pas à la FWB. En effet, la déclaration de Bologne en 1999 indique, pour l'Europe, quelques orientations à suivre : notamment, le développement de compétences réflexives. Suite à cela, la FWB entame une réforme de grande envergure qui touche successivement tous les niveaux de formation de futurs enseignants. Les décrets organisant cela sont maintenant en accord avec le concept de *praticien réflexif* développé par Schön (1994) qui s'est imposé comme une référence dans le monde de la formation. C'est pourquoi nous avons choisi de focaliser notre recherche sur la réflexivité relative à la pratique d'enseignants du supérieur en formation pour obtenir le CAPAES. C'est au travers des portfolios certifiant la partie pratique de cette formation que nous chercherons les traces de réflexivité des candidats au CAPAES.

Nous verrons, dans la partie méthodologique de ce travail, que ce portfolio demande une réflexion par rapport à sa pratique, comme attendu dans le dossier professionnel à remettre à la Commission CAPAES. L'axe pratique de la formation

que nous suivons se concentre sur l'évaluation d'un dispositif d'apprentissage professionnalisant dispensé par les candidats et sur son évolution. Il est attendu des candidats qu'ils soient capables de prendre du recul par rapport à leur pratique, de l'évaluer, d'en proposer des alternatives. Dans ce contexte, nous nous demandons si le portfolio a favorisé la réflexivité auprès des candidats. En d'autres termes, les candidats au CAPAES font-ils preuve de réflexivité sur leur pratique de l'évaluation ? Si oui, comment se manifeste-t-elle ? Nous cherchons donc à comprendre la manière dont les répondants réfléchissent à leur pratique de l'évaluation. Mais le problème majeur est alors de savoir comment repérer, observer cette réflexivité pour l'analyser et rendre cette analyse la plus objective possible.

Une opérationnalisation compliquée : comme vous le découvrirez dans la partie théorique qui suit cette introduction, la réflexivité est un concept qui reste complexe malgré le nombre important de recherches qui lui sont consacrées. Un concept qui comprend plusieurs significations, se définit différemment en fonction des auteurs, peut se regarder sous différents angles. De plus, la réflexivité ne peut se mesurer que de manière indirecte, au travers d'écrits, d'entretiens oraux, entre autres. De nombreux auteurs se sont penchés sur cette notion. Ils ont élaboré des modèles pour la circonscrire. Le modèle de Derobertmeasure, choisi dans le cadre de cette recherche, fait une synthèse des modèles de réflexivité vue comme un processus cyclique, hiérarchique et thématique. Il permet de déceler les indices textuels en lien avec la réflexivité par ce que l'auteur a défini comme *processus réflexif*. Dans le cadre de sa recherche, Derobertmeasure a utilisé ce modèle sur des dossiers réflexifs de futurs AESS.

Depuis Schön (1994), nous savons que la réflexivité permet d'améliorer sa pratique. Développer sa réflexivité, comme nous l'avons évoqué, est une obligation pour s'améliorer et pouvoir s'adapter. Cette prescription est suffisante pour faire de la réflexivité un objet de recherche, ainsi que le suggèrent Grangeat et Besson (as cited in Derobertmeasure et Dehon, 2012). L'outil utilisé pour analyser les écrits réflexifs a été construit pour un public différent de celui ciblé dans cette recherche. Notre recherche montrera, au niveau théorique, que le modèle d'origine s'adapte à notre public moyennant quelques amendements. De plus, nos résultats amèneront quelques nuances, compléments et de simples remarques par rapport à des éléments du modèle choisi. Considérant une perspective cognitiviste, notre recherche a pour objectif de comprendre la manière dont les répondants présentent leurs pratiques de l'évaluation,

en prennent du recul, proposent une alternative et comment ils passent d'une étape à l'autre. Nous verrons si certaines tendances en termes de réflexivité se mettent en évidence, c'est-à-dire s'il est possible de trouver des points communs dans la manière dont les répondants expriment leurs réflexions concernant leur pratique de l'évaluation. Nous tenterons de voir si ces tendances peuvent être conditionnées par certains facteurs propres aux répondants. D'un point de vue plus pragmatique, les résultats de notre recherche peuvent amener des informations aux formateurs de l'axe pratique de la formation CAPAES à l'IRG. Celles-ci auraient pour vocation de valider le dispositif de formation et son portfolio certificatif comme outil favorisant la réflexivité ou de permettre d'amener une régulation de l'outil, du suivi lors de la formation, voire de la formation elle-même. Rappelons au passage que la formation des enseignants est un enjeu sociétal d'envergure, car plus ces derniers seront compétents, plus les étudiants auront une formation de qualité et mieux ils sauront transmettre les apprentissages.

Afin d'amener les éléments nécessaires pour répondre à notre question de recherche, à savoir *en quoi les portfolios des candidats au CAPAES traduisent-ils des niveaux de réflexivité en lien avec leur pratique de l'évaluation*, nous présentons notre travail suivant la structure décrite ci-après. Premièrement, nous explorons la sphère conceptuelle relative à la réflexivité. Nous y développons son historique ainsi que des modèles qui permettent de la comprendre sous différents angles avant de relier la réflexivité à l'écriture et au portfolio. Nous terminons cette partie par la présentation du modèle de Derobertmeasure comme synthèse des autres modèles. Dans sa deuxième partie, ce travail évoque le contexte relatif à cette recherche, c'est-à-dire la formation CAPAES à l'IRG. Nous y développons notre question de recherche, notre échantillon et les caractéristiques de l'outil que nous analysons. Nous expliquons également la manière dont nos données ont été traitées. La partie suivante présente nos résultats et certaines conclusions issus de l'analyse des données. Nous y verrons la manière dont les répondants évoluent dans les *processus réflexifs* définis par Derobertmeasure (2012) et ainsi, leur manière d'agencer leurs pensées pour développer leurs propos. Avant la conclusion qui clôture ce mémoire, nous discutons nos résultats pour les mettre en perspective par rapport aux résultats de recherches antérieures. Nous les nuançons par rapport à notre méthode d'analyse. Nous confrontons également nos résultats par rapport au modèle de Derobertmeasure (2012). Nous proposons également quelques pistes pour de futures recherches.



## **2. La réflexivité**

Une revue simple de la littérature concernant la réflexivité, abondante tant du côté francophone qu'anglophone, attire l'attention sur le nombre d'appellations et synonymes plus ou moins proches. Les termes réflexion, pratique réflexive, réflexion enseignante, réflexion sur l'action, compétence réflexive, *reflection*, *reflective practice*, *critical thinking* sont autant de représentants d'une même sphère conceptuelle. Cependant, cette multiplicité provoque, comme l'évoquent plusieurs auteurs (De Cock, 2007 ; Hatton et Smith, 1995 ; Peters et al., 2005 ; Beauchamp, 2006 ; Saussez et Allal, 2007 ; Chaubet, 2010), une complexité quant à la construction d'une définition commune du concept ainsi qu'à son opérationnalisation. Deux raisons majeures apparaissent pour expliquer l'abondance d'études s'intéressant au sujet.

La première est l'intérêt croissant pour la posture du praticien réflexif telle que développée par Schön (1994) qui consiste à un changement de paradigme (Saint-Arnaud, 2001) du champ de la formation et qui est qualifié de virage réflexif par Tardif et al. (2012). En effet, depuis la fin des années 80, via les travaux de Tochon (as cited in Maurice, 2002), la théorie de Schön s'est répandue en Europe et a entraîné une diffusion du modèle du praticien réflexif au sein des programmes de formation (Collin, 2010). Par ailleurs, les gouvernements ont prescrit des référentiels de compétences dans lesquels les références à la réflexivité sont nombreuses.

Outre les déclinaisons terminologiques précitées, la manière d'envisager la réflexivité varie fortement selon l'angle considéré. En effet, les auteurs approchent la réflexivité selon différentes théories. Parmi ces dernières, un élément récurrent semble émerger : la réflexivité se mesure de manière indirecte, c'est-à-dire que le langage, écrit ou oral, reconstruit après l'action, est le témoin indirect de la réflexivité.

Mais avant d'aborder l'écriture comme support de la réflexivité, il convient de l'examiner de façon plus théorique en vue de la clarifier. À cette fin, nous développons, dans un premier temps, un historique de la réflexivité pour découvrir ses origines et évolutions. Dans un second temps, nous évoquerons certains modèles de la réflexivité. Développés par différents auteurs, nous verrons que l'angle de vue choisi pour analyser la réflexivité amène à la considérer tantôt comme un processus, tantôt comme une hiérarchie, ou encore comme un ensemble de thématiques. De plus, nous établirons, au fur et à mesure les caractéristiques de la réflexivité mises en avant par ces auteurs afin d'en construire une définition, adaptée à ce travail.

## 2.1. Historique

Au travers de la littérature, concernant la réflexivité dans le champ de l'éducation et de la formation, des références sont récurrentes à deux auteurs, John Dewey (1859-1952) et Donald Schön (1930-1997), jugés comme pionniers en la matière.

### 2.1.1. Dewey : une référence en matière d'éducation nouvelle

Dewey, philosophe américain du début du XX<sup>e</sup> siècle, est le premier auteur à élaborer des considérations méthodologiques systématiques sur la pratique réflexive. Sa philosophie pragmatique est soucieuse de construire la pensée en intégrant en son cœur la pratique, les actions, l'expérience (Rozier, 2010). En 1933, il écrit une seconde version de son livre « *How we think* » dans lequel il appréhende l'Homme comme un être qui agit et conclut que d'une part, la conscience de l'action faite et d'autre part, la régulation de cette action sont un trait spécifiquement humain de l'action humaine (Guillemette, 2016). Autrement dit, l'Homme, par la prise de conscience de ses actions, est capable de les transformer en les améliorant en vue de résoudre des problèmes.

Dewey ajoute que la prise de conscience et la régulation peuvent s'effectuer de manière rigoureuse et méthodique. Il s'intéresse donc à la résolution de problèmes et la méthodologie de la réflexivité. De plus, pour Dewey, la condition pour que l'être humain apprenne en agissant, est qu'il entre dans un processus réflexif méthodique par rapport à son action (Guillemette, 2016). Pour Dewey, la réflexivité est donc un processus volontaire et conscient.

Un processus selon lequel, face à une difficulté, l'Homme est dans un état de doute. Selon Dewey, le besoin de réguler le doute est le fil conducteur au processus réflexif. L'Homme va alors chercher des faits, des données, des outils pour infirmer ou confirmer une idée de solution. Ce processus se termine par la mise en pratique de la solution réfléchie afin de la valider.

Deux opérations distinctes peuvent résumer le processus réflexif décrit par Dewey : l'observation et l'inférence. L'observation consiste à percevoir des éléments apparemment isolés qui servent à la réflexion. En effet, le manque de cohérence entre ceux-ci stimule le processus réflexif. L'inférence, quant à elle, est le moment de

distanciation par rapport aux données, aux éléments. Des hypothèses d'agencement, nommées *idées* par Dewey, émergent et sont testées. En annexe 1 (p.1), vous trouverez une représentation du processus réflexif selon Dewey.

Bien que les conceptions de Dewey aient influencé le monde de l'éducation aux États-Unis et dans de nombreux pays, sa philosophie s'est vue critiquée par son approche essentiellement rationnelle où le côté émotionnel de l'individu est laissé pour compte (Boud, Keogh et Walker, as cited in Derobertmeasure 2012 ; Valli, 1997).

D'auteurs s'inscrivent dans la mouvance pragmatique de Dewey dont Kurt Lewin (1890-1947), père de la recherche-action, qui a également placé la méthode et la rigueur comme fondement pour la transformation de l'action en vue de plus d'efficacité. Comme Dewey, il considère que l'apprentissage a toujours pour origine l'expérience. Cependant, elle n'est pas une condition suffisante à l'apprentissage. Il faut lui ajouter la réflexion méthodique.

De Dewey ou de Lewin, nous pouvons tirer quelques caractéristiques définitoires de la réflexivité. Ainsi, la réflexivité est un processus conscient et méthodique mis en place volontairement, suite à une difficulté à accomplir une action et dans le but de résoudre le problème.

Après Dewey et Lewin, Chris Argyris (1923-2013) a poursuivi la recherche sur la pratique réflexive en ciblant l'apprentissage organisationnel. Il utilise le processus de science-action comme méthode rigoureuse pour identifier les savoirs imbriqués dans l'action (Guillemette, 2016). Contrairement à ses prédécesseurs, il considère la logique de l'application comme secondaire et place la logique d'extraction des théories issues de la pratique en avant. Autrement dit, l'intérêt n'est pas de voir l'application de théories acquises préalablement, mais de faire émerger, inductivement, les connaissances inhérentes à la pratique. Argyris, à partir des années 70, sera aidé dans ses travaux par Donald Schön qui développera, par la suite, des travaux sur les stratégies d'apprentissage par la réflexivité relative à la pratique.

### 2.1.2. La pratique réflexive selon Schön

À l'instar de Dewey, Schön prétend que la réflexion nécessite un dialogue réflexif avec les situations professionnelles problématiques et changeantes. De plus, elle a comme finalité la résolution de ces situations problématiques. Schön pense également qu'une partie des connaissances des professionnels s'acquière au cours de

l'action elle-même. Ainsi, il s'écarte du point de vue de Dewey dans le fait que le professionnel n'est pas un simple applicateur de savoirs, mais qu'un savoir pratique existe et profite à la résolution de problèmes où le savoir théorique est insuffisant. En effet, dans les résultats de son ouvrage concernant le praticien réflexif (1987), il affirme qu'un professionnel est efficace s'il fait preuve de pratique réflexive. Il réfléchit méthodiquement et rigoureusement *dans* l'action et *sur* l'action.

Schön (as cited in Dochy et al., 2012) distingue deux types de réflexions permettant à l'enseignant de développer sa pratique professionnelle. Tout d'abord, la réflexion *dans* l'action est celle qui permet, sans interrompre l'action, de réfléchir et d'ajuster le comportement en fonction de situations professionnelles. Les savoirs tacites issus de ce type de réflexion se construisent sur base d'actions répétées et intériorisées. Ensuite, la réflexion *sur* l'action consiste, après l'action, à passer en revue ce qui a été fait pour comprendre la manière dont les actes posés ont conduit à tel ou tel résultat. Cette étape nécessite une prise de distance par rapport à la situation pour en tirer du sens. Les réflexions *dans* et *sur* l'action amènent l'enseignant à analyser sa pratique de manière critique et ses résultats serviront de ressources lors d'actions futures. Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons particulièrement à la réflexion *sur* l'action que nous tenterons d'identifier au travers des écrits des portfolios des candidats CAPAES.

Schön décrit le processus inhérent à la pratique réflexive comme un cycle. Il le représente comme ci-dessous.



Figure 1 : Le processus réflexif de Schön (tiré de Derobertmeasure, 2012)

Ainsi qu'il est possible de l'observer, Schön développe cinq étapes successives dans le processus réflexif. Au départ, le praticien est dans l'action et applique son

savoir routinier (*knowing-in-action*). Un événement critique (*clinical surprise*) intervient pour lequel une réponse automatique ne suffit plus. Le processus réflexif en cours d'action (*reflection-in-action*) démarre. Une fois cette réflexion réalisée, le professionnel analyse la situation problématique au regard de ses expériences antérieures et met en place une solution : une décision de régulation pratique (*apply to practice*). Pour finir, la réflexion *sur* l'action se produit (*reflection-on-action*). Elle analyse la situation et la réponse apportée dans le but de créer de nouveaux savoirs pouvant être finalement incorporés aux pratiques.

Par son modèle cyclique, Schön prend une distance par rapport à Dewey dans le sens où la conception linéaire de la réflexivité de ce dernier laisse place à une forme qui permet, conceptuellement parlant, de considérer la réflexivité comme une action itérative et évolutive qui allie la théorie et la pratique. Ces caractéristiques serviront à la construction de notre définition de la réflexivité.

Tardif et al. (2012) arrivent à la conclusion, dans leurs travaux sur le praticien réflexif, que la théorie de Schön est à l'origine de trois grandes évolutions. Premièrement, la notion du praticien réflexif remet en question la vision instrumentale de la formation professionnelle de l'époque. Ensuite, les études de cas, utilisées comme méthodologie par Schön dans ses travaux, ont montré que chacun, face à une situation professionnelle problématique, réagit de manière différente. Enfin, scientifiquement, ses conclusions donnent une dimension cognitive de la profession.

Au travers de cette brève séquence consacrée à Schön, nous pouvons constater des ressemblances et des évolutions par rapport aux éléments définitoires approchés chez Dewey. Pour Schön et Dewey, la réflexivité prend sa source lors d'une expérience concrète qui pose un problème et la réflexivité a comme finalité la résolution de ce problème. Schön apporte une distinction dans la réflexivité : la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. La première, inexistante dans la théorie de Dewey, se rapproche davantage de la théorie de l'action de Argyris alors que la seconde se réfère plus aux phases d'observation et d'inférence décrites par Dewey. Schön, au travers de sa théorie, nous indique que la réflexion est à l'intérieur de la réflexivité. Plus récemment et pour compléter les propos de Schön, Donnay et Charlier (2008) indiquent que la réflexivité comprend la réflexion sur la situation et la réflexion sur cette réflexion. Dès lors, nous préférons le terme de réflexivité à celui de réflexion.

### 2.1.3. Plus récemment

Après que la théorie de Schön se soit répandue à travers le monde de l'éducation et de la formation, la notion de praticien réflexif a pris une importance considérable. Pour Correa Molina et Thomas (2013), l'engouement pour la notion du praticien réflexif amène à le considérer comme un nouveau paradigme. De nombreux auteurs se sont penchés sur le sujet afin de mieux circonscrire la notion de réflexivité. Certains (Kolb, 1984 ; Korthagen et al., 2001 ; Mc Alpine et al., 2004 ; Jorro, 2005) ont élaboré des modèles permettant de décrire et d'analyser la réflexivité selon une théorie. D'autres (Beauchamp, 2006 ; Correa Molina et al., 2010 ; Mann et al., 2009 ; Couturier, 2013), dans une volonté de synthèse, se sont concentrés à construire une typologie de ces modèles en vue de donner plus de sens ou de critiquer la notion.

Voilà donc près de quarante ans que la notion de réflexivité a pris une place essentielle, et ce grâce à différentes fonctions qu'elle remplit. Selon Gervais et al.(2008), la réflexivité peut être vue comme une compétence transversale permettant de développer des compétences liées à l'acte d'enseigner. Romainville (2006), quant à lui, considère l'importance accordée à la réflexivité comme réponse à la réconciliation qu'elle effectue entre la théorie et la pratique qui posait problème dans la sphère de la formation. Pour leur part, Tardif et al. (2012) indiquent que le contexte intellectuel de l'époque est propice à l'engouement pour la théorie de Schön. Tout d'abord, à cette époque, il y a de nombreuses critiques de la rationalité (notamment technique) : les automatismes empêchent l'adaptation. Ensuite, d'un point de vue sociologique, l'action du professionnel n'est plus vue comme une conséquence logique de l'application d'un savoir acquis, mais plutôt comme une conséquence relative à des choix pris par le professionnel. En psychologie, le cognitivisme a pris son essor : l'action est le résultat de plusieurs opérations cognitives élevées progressivement réutilisées dans l'activité. Enfin, dans le domaine des sciences de l'éducation et sous l'influence du cognitivisme, les recherches s'intéressent davantage à des dimensions où les émotions, les croyances et les savoirs des professionnels sont pris en compte, contrairement aux recherches antérieures principalement basées sur le comportementisme.

## 2.2. *Des modèles de la réflexivité*

Dans cette seconde partie cherchant à clarifier la notion de réflexivité, nous présentons différents modèles. Ils permettront de placer la démarche réflexive dans une catégorie en fonction qu'elle soit vue comme un processus, une échelle hiérarchique, ou une thématique (Correa Molina et al., 2010). Cette classification des modèles de réflexivité permet d'appréhender les différentes conceptions de celle-ci et d'en comprendre les principes.

Ainsi, les modèles vus comme processus s'organisent comme un ensemble d'étapes successives permettant d'arriver à une nouvelle compréhension d'une situation. Leur représentation sous forme schématique en tant que cercle illustre les aspects itératif et temporel de la réflexivité.

Les modèles hiérarchiques, quant à eux, abordent la réflexivité, non pas comme un processus, mais comme une échelle dont les barreaux représentent des niveaux ou des seuils allant du plus superficiel (bas) au plus profondi (haut). Cette philosophie de gradation, de classement implique une déconsidération des niveaux les plus bas par rapport aux autres. Nous reviendrons sur ce point un peu plus tard, mais nous pouvons déjà affirmer qu'ils ont une perspective évaluative de la réflexivité.

Pour finir, les modèles de réflexivité basés sur des thématiques appréhendent les sujets sur lesquels porte la réflexivité. A la place d'approcher la réflexivité en termes de niveaux ou sous forme de boucles répétitives, il s'agit ici de se focaliser sur les thèmes donnant naissance à la réflexivité.

### 2.2.1. Des modèles de la réflexivité vue comme un processus

Les modèles de cette catégorie renvoient à une succession d'étapes qui organisent le processus réflexif. La réflexivité, dans cette perspective, s'envisage selon un cycle : l'expérimentation suite à un premier processus réflexif peut déboucher sur un nouveau cycle réflexif. Plusieurs auteurs (à titre d'exemple : Kolb, 1984 ; Korthagen, 2001 ; Mc Alpine et al., 2004 ; Correa Molina et al., 2010 ; Chaubet, 2010) s'appuient sur un tel processus, à la fois itératif et temporel. Ils marquent ainsi leur distance par rapport au modèle de Dewey souvent jugé comme trop linéaire (Collin, 2010) et schématisent leur modèle sous forme d'un cercle montrant la continuité du processus.

Au-delà de Schön, présenté précédemment, dont le modèle appartient à cette catégorie, Kolb (1984), Korthagen (2001), Mc Alpine et al. (2004), Correa Molina et al. (2010) et Chaubet (2010) sont des auteurs majeurs. La présentation des modèles et leur mise en perspective permettront de mieux comprendre les modèles de réflexivité quand elle est appréhendée comme un processus.

#### 2.2.1.1. Le modèle de Kolb (1984) et l'apprentissage expérientiel

Ce modèle, en lien avec les travaux de Dewey, Piaget et de Lewin, a d'abord été développé pour analyser l'apprentissage des adultes en situation de travail. Le modèle de Kolb (1984) est nommé apprentissage expérientiel s'écarte de la position dominante du cognitivisme de l'apprentissage en donnant un rôle à l'expérience subjective. Son modèle est donc davantage constructiviste que cognitif. Kolb élabore sa théorie à partir du travail d'éminents intellectuels du XX<sup>e</sup> siècle et a ensuite été reconnu comme pertinent dans les situations pédagogiques. Kolb pose les fondements de sa théorie sur six principes fondamentaux eux-mêmes développés par les auteurs sur lesquels il s'appuie. (1) l'apprentissage est davantage un processus qu'un résultat ; (2) tout apprentissage est un ré-apprentissage ; (3) l'apprentissage nécessite la résolution de conflits ; (4) l'apprentissage n'est pas simplement le résultat de la cognition, mais suppose un fonctionnement intégré de la personne ; (5) l'apprentissage est la résultante de transactions entre la personne elle-même et son environnement ; (6) l'apprentissage est un processus de création de savoirs.

Le modèle de Kolb a pour objectif d'explicitier la démarche réflexive d'un enseignant à propos de sa pratique. Il permet d'établir un lien entre la théorie et la pratique, entre l'action et la réflexion (Derobertmeasure, 2012). La figure suivante présente la schématisation du modèle de Kolb.

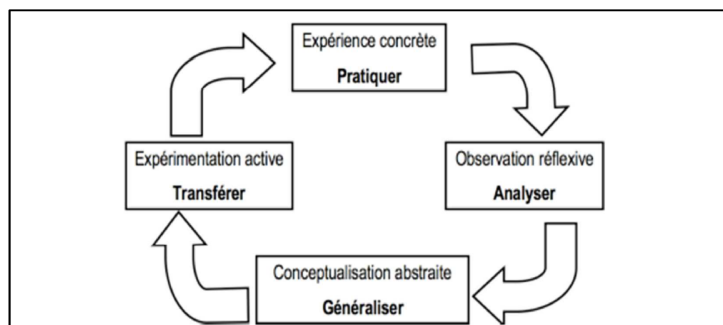


Figure 2 : Modèle de Kolb (Kolb, 1984, p.21)

Kolb présente un modèle à quatre étapes. Au départ – bien que le processus de cycle annihile un ordre strict des étapes – le praticien expérimente une situation concrète. Il y rencontre un incident critique (Kelchtermans, 2001). C’est le début de la démarche d’observation réflexive où le praticien analyse son expérience. Vient ensuite la phase de conceptualisation. C’est le moment de prise de recul, de généralisation : le praticien élabore des théories personnelles en lien avec la situation et ses connaissances. Le cycle se termine par l’opérationnalisation de cette généralisation et son transfert pour la valider ou la réfuter. C’est la phase d’expérimentation active, une nouvelle phase de pratique. Nous remarquons le rapprochement de ces étapes avec celles décrites dans le modèle de Dewey : doute → observation → inférence → test (voir annexe 1 p.1).

Une double relation entre le savoir et l’expérience, ainsi que le suggèrent Chevrier et Charbonneau (as cited in Derobertmeasure, 2012), est visible. Tout d’abord, le savoir est issu des expériences vécues et ensuite, il se confirme par sa remise en application, après réflexion.

Kolb affirme donc l’indispensable nécessité de l’expérience et du savoir que la personne en sort pour la réflexivité. C’est la pratique professionnelle et la volonté de résoudre un problème qui sont à l’origine du processus réflexif.

#### 2.2.1.2. Le modèle de Korthagen (2001)

Korthagen part du présupposé que le praticien est acteur de son propre développement (De Cock, 2007). Cette hypothèse induit l’idée que l’individu réalise, de manière naturelle, une réflexion systématique par rapport à un problème pratique. Pour cet auteur, la réflexivité est donc un processus internalisé, c’est-à-dire que le processus est intégré à l’individu, qu’il se déclenche de manière systématique face à une problématique. Dans une même optique et plus récemment, Perrenoud (2010) montre l’importance d’exercer régulièrement la réflexivité pour qu’elle s’intériorise. Ce modèle est caractéristique d’une réflexion orientée, tout comme Kolb, vers la résolution du problème.

Présenté ci-dessous, le modèle, connu sous le nom de ALACT, est composé de cinq phases dont la première lettre de chacune forme cet acronyme : *Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial*. Ces phrases sont traduites en français pour une meilleure compréhension.

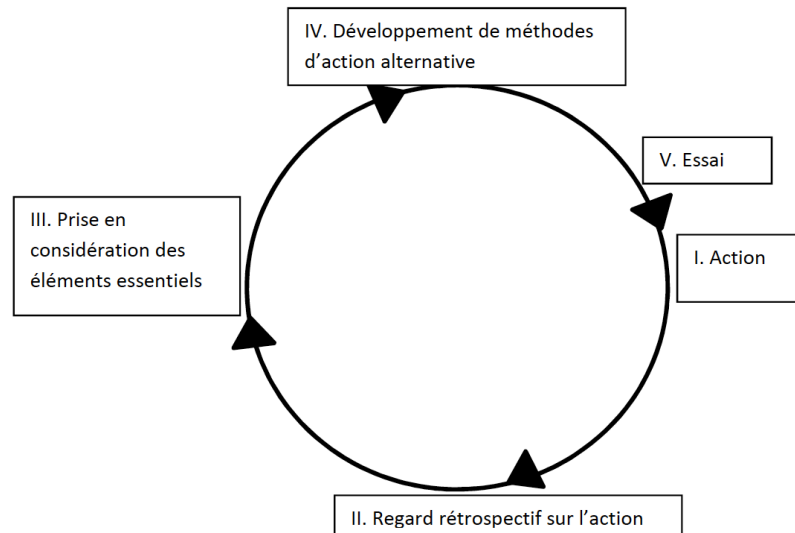


Figure 3 : Modèle ALACT (Korthagen, tiré de Derobertmeasure, 2012, p.53)

La première phase est l'action menée par le praticien dans une situation qui pose problème. La réflexion commence par le retour sur l'action via un regard rétrospectif où le praticien identifie notamment les causes au problème. La phase suivante consiste à la prise en considération des éléments situationnels essentiels à la résolution du problème comme les valeurs, le parcours antérieur, les émotions des acteurs. Par cet aspect, le modèle ALACT s'écarte de celui de Kolb. La quatrième étape est centrée sur l'élaboration d'actions alternatives susceptibles de résoudre le problème. Finalement, la mise en œuvre, l'essai, permet la validation des hypothèses alternatives par l'application sur une situation similaire et le déclenchement, dans le cas contraire, d'un nouveau cycle.

À nouveau, nous retrouvons les avantages décrits précédemment d'une forme cyclique de la réflexivité. De plus, le parallèle aux modèles et théories précédemment cités est assez évident. Les cinq phases de Korthagen peuvent s'assimiler à celles de Kolb, en distinguant dans la conceptualisation abstraite de Kolb, le regard rétrospectif et la prise en considération d'éléments essentiels de Korthagen.

#### 2.2.1.3. Le modèle de Mc Alpine et al. (2004)

Dans ce modèle, le processus de réflexion est mis en place par un enseignant dans sa pratique professionnelle. Il est défini, selon les auteurs, comme le processus évaluatif dans lequel il utilise des indices recueillis à partir de la situation pour analyser et parfaire son enseignement (Mc Alpine et al., 2004).

Le modèle rapporte six composants. À l'instar de Kolb et Korthagen, l'action (1) reste à l'origine du processus. Elle est liée aux connaissances (2) dans le sens où

d'une part, les connaissances antérieures influent sur les actions et d'autre part, l'expérience progressivement accumulée en permet la construction d'autres. Mc Alpine et al. (2004) entrent, de cette manière, dans la continuité des travaux de Kolb sur l'apprentissage expérientiel. Les buts (3) recherchés orientent l'action et, cette dernière sera déterminante pour l'obtention des premiers. De plus, les buts sont centraux dans ce modèle, car ils dirigent ses autres aspects. En effet, le processus d'évaluation (4) s'effectue par les connaissances antérieures de l'enseignant et pour s'assurer que les actions réalisées permettent d'atteindre les buts visés. Le processus de prise de décision (5) est, comme celui d'évaluation, en lien avec les connaissances (elles sont à la base de la construction d'actions alternatives ou de la décision de poursuivre l'action sans la modifier) et l'action par la mise en cause de la décision.

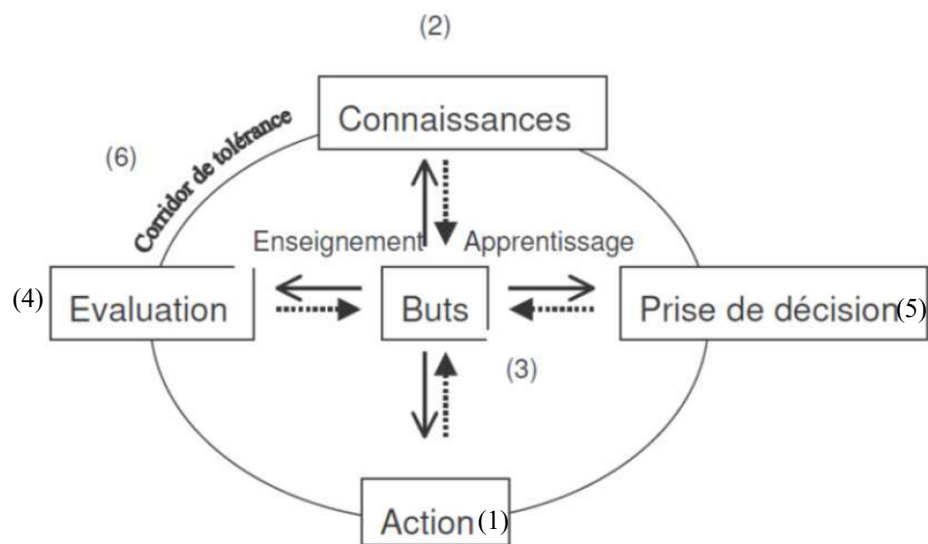


Figure 4 : Modèle de Mc Alpine (tiré de De Cock, 2007)

Ces deux processus se complètent par une centration commune sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Ainsi, il y a évaluation de l'impact de l'enseignement sur les élèves et de l'apprentissage de ceux-ci et il y a prise de décision quant à la mise en place d'actions qui, d'une part, visent l'amélioration de la pratique d'enseignement et d'autre part, favorisent l'apprentissage (Mc Alpine et al., 2004). Finalement, le *corridor de tolérance* (6), est un outil qui explique pourquoi un enseignant ne place pas d'actions alternatives systématiquement après la détection d'indices reflétant une problématique au sein de la situation : tant que l'écart est acceptable entre les indices repérés et les buts espérés, aucune décision d'ajustement de l'action n'est nécessaire.

Dans ce modèle, la réflexivité prend naissance à partir de la pratique professionnelle et a pour objectif une amélioration de celle-ci. Nous retrouvons également un lien fort entre la réflexion dans l'action et sur l'action. Ce modèle apporte un supplément par rapport aux autres : la réflexivité n'aboutit pas forcément à la mise en place d'une action en vue d'une amélioration.

#### 2.2.1.4. Le modèle de Chaubet (2010)

Chaubet présente un modèle qui fait la synthèse des processus réflexifs cycliques présentés précédemment. Au travers d'une étude exploratoire à petite échelle (25 répondants), il cherche à comprendre, par l'empirie, le fonctionnement des modèles précités pour vérifier la définition de la réflexivité et l'opérationnaliser pour le monde de l'enseignement.

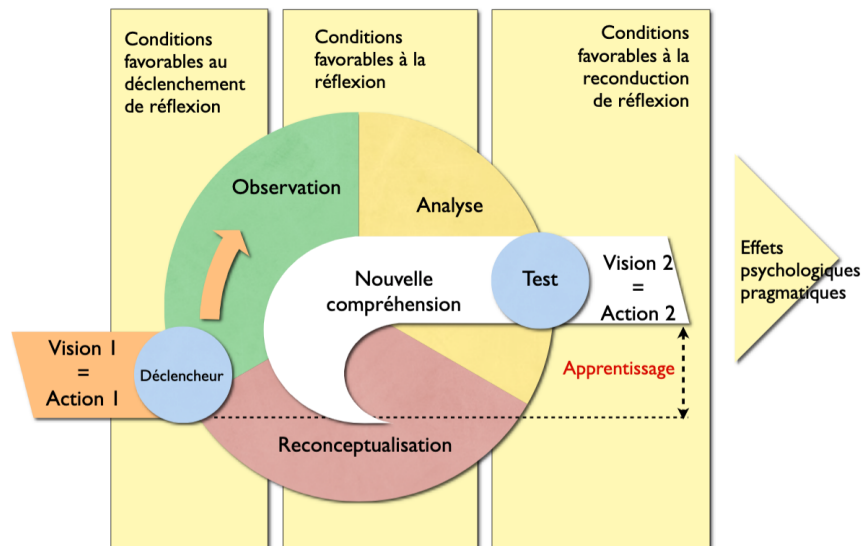


Figure 5 : modèle de Chaubet (2010, p.95)

La figure présentée ci-dessus décrit un processus réflexif en cinq étapes chronologiques. Premièrement, le **déclencheur** est un incident critique survenant pendant l'action. Il interpelle le praticien de manière positive (volonté de surmonter un défi) ou négative (malaise, problème). Bien évidemment, des conditions favorables au déclenchement de la réflexion sont nécessaires pour espérer arriver à une phase de reconceptualisation. La phase n°2, d'**observation**, moins repérable que la première, incite l'acteur à la recherche d'informations tant externes (situationnelles) qu'internes (issues de l'expérience). Le but de cette phase est de collecter de l'information pour, comme le posent Osterman et Kottkamp (as cited in Chaubet, 2010), que celle-ci prenne un rôle de catalyseur de la réflexion pour la troisième phase : l'**analyse** où des

liens sont établis entre action, observations et incident critique. Une analyse qui amène régulièrement à revenir à la phase d'observation pour tenter une vérification. Le principe de chronologie entre ces deux étapes est donc purement théorique (Chaubet, 2010). Par la suite, dans la phase de **reconceptualisation**, l'acteur vient à comprendre le phénomène qui l'interpelle. Un changement de vision entre un « avant » et un « après » qui laisse à penser que le cycle réflexif est considéré comme un outil permettant l'apprentissage et le développement. Enfin, le cycle se termine par un **test**. Ce test est réalisé à un double niveau : intérieur par la validation par le raisonnement et extérieur via l'expérimentation dans l'action. Le résultat du test peut être déclencheur d'un nouveau cycle.

Selon l'auteur, ce cycle de réflexion transforme à la fois le sujet et le réel. Comme processus, ce cycle est la réalisation d'une démarche cognitive sur l'expérience et l'environnement qui est influencée par les aspects internes de l'individu (émotions, parcours antérieur, motivation, ...). Le cycle est aussi vu par l'auteur comme un résultat en tant que tel. De par la modification de son regard sur la situation de départ, on peut considérer le cycle de réflexion de Chaubet comme une transformation de soi et de la vision du monde (Chaubet, 2010). Ce cycle est donc bénéfique à la fois pour l'individu qui progresse, apprend, mais également pour la situation en elle-même (action renouvelée, confirmée, améliorée). En effet, l'écart entre les deux actions, la première avant le processus et la seconde après, décrit l'apprentissage réalisé par le praticien.

Comme le suggère l'auteur, ces cycles de réflexion, basés sur la construction de connaissance (le cycle permet d'apprendre), présentent une similitude dans leurs fonctions : ils sont orientés vers la résolution d'un problème. Nous pouvons également faire le lien avec la théorie piagétienne du développement. Face à un incident, l'individu est déséquilibré. Le cycle réflexif permet une *rééquilibration majorante*. Ainsi, l'incident critique sert d'*activation* ( $\approx$  déclencheur). L'individu, face à la situation et à la complexité de son environnement, met en place ses *structures d'accueil* ( $\approx$  observation et analyse par traitement de l'information). Si les conditions sont favorables à la réflexivité, l'acteur pourra *accommoder* sa structure d'accueil en une nouvelle plus complexe et ainsi résoudre le *conflit cognitif* ( $\approx$  phase de *reconceptualisation et test*).

Comme nous pouvons l'observer, le modèle proposé par Chaubet (2010) reprend les principes des modèles antérieurs : cyclique, temporel, orienté vers la

résolution de problème et axé sur la pratique. De plus, nous constatons la présence récurrente d'un déclencheur, d'un incident critique ou d'un problème se trouvant au départ du processus réflexif. La réflexivité est donc un processus cognitif déclenché.

Après avoir présenté les modèles théoriques de la réflexivité vue comme un processus, le temps est venu de présenter les deux autres catégories. Commençons par celle considérant la réflexivité comme une échelle hiérarchique. Voyons les atouts et inconvénients qu'elle recèle pour compléter nos caractéristiques de la réflexivité.

### 2.2.2. Des modèles de la réflexivité vue comme une échelle hiérarchique

Les auteurs (Van Manen, 1977 ; Sparks-Langer et al., 1990) attachés à cette vision de la réflexivité ne l'appréhendent pas comme un processus cyclique mais plutôt comme une gradation. La réflexivité s'acquiert en avançant d'un niveau à un niveau plus complexe, de manière linéaire et verticale (Correa Molina et al., 2010). Dans la littérature scientifique, ces modèles sont régulièrement utilisés afin de mesurer le degré de profondeur de réflexivité de l'acteur face à une situation professionnelle analysée. Ces modèles estiment donc préférable de se trouver dans un niveau de réflexivité plus élevé et sont particulièrement critiqués sur ce point.

#### 2.2.2.1. Le modèle de Van Manen (1977)

Sur base des travaux de Habermas (as cited in Beckers, 2009), Van Manen propose trois niveaux de réflexion allant du concret à l'abstrait. Le premier niveau est celui de la réflexion technique (*technical reflection*), le second correspond à une réflexion praxique (*practical reflection*). Enfin, le dernier niveau concerne la réflexion critique (*critical reflection*). Nous décrivons ces niveaux dans les paragraphes suivants.

Le niveau 1 de réflexivité renvoie à l'application technique. De nature pragmatique, c'est dans ce niveau que le professionnel va chercher à rendre sa pratique efficace et efficiente pour atteindre les objectifs fixés (Beckers, 2009 ; Correa Molina et al., 2010 ; Derobertmeasure, 2012). À ce stade, la valeur des objectifs n'est pas visée, mais ce premier niveau est nécessaire à l'accès au second.

Dans le niveau de la réflexion praxique, le praticien prend en compte ses expériences, ses perceptions et ses valeurs pour guider sa pratique. Il questionne les

moyens et les objectifs visés en regard de son système de valeurs (Beckers, 2009 ; Correa Molina et al., 2010). A ce stade, il y a prise en compte d'un système ou d'une théorie permettant d'interpréter les situations d'expérience tout en incorporant les facteurs contextuels.

Enfin, le troisième niveau implique la réflexivité sur des critères moraux, éthiques et politiques. Les questions sur la pratique sont mises en relation avec les cadres social, économique, politique. La réflexion critique interroge le praticien quant aux finalités de l'enseignement.

Sur base de ces travaux, d'autres auteurs ont élaboré des modèles de réflexivité. Citons au passage Hatton et Smith (as cited in Derobertmeasure, 2012) qui décrivent quatre niveaux de réflexion : la description des faits ; la description et la justification des choix méthodologiques ; justification des choix et élaboration d'alternatives ; réflexion sur les savoirs liés au contexte général (historique, socio-politico-économique).

#### 2.2.2.2. Le modèle de Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko (1990)

Toujours dans une même logique de continuité, ces auteurs proposent un modèle à sept niveaux. Celui-ci est adapté à la justification d'actions professionnelles posées par les étudiants en formation initiale des enseignants. Considérée comme essentielle dans leur formation, la pratique réflexive peut s'entraîner grâce à ce modèle. Précisons au passage que le terme « pratique réflexive » n'est pas à confondre avec « réflexivité ». En effet, nous considérons que la réflexivité porte sur la pratique. C'est-à-dire que la pratique est l'objet à réguler par la réflexivité. Le terme de « réflexivité » sera donc préféré au sein de cette recherche.

Le premier niveau est une narration simple des faits. Le second donne des éléments de pratique sans utilisation théorie adéquate. Le suivant représente la dénomination précise de la pratique en fonction d'une théorie. Le 4<sup>e</sup> niveau met en avant les caractéristiques individuelles du praticien quant au choix de ses actions. Le cinquième utilise les théories pédagogiques pour justifier les choix. Le pénultième niveau établit le lien entre les théories pédagogiques et le contexte : prise en considération des cadres socio-économique et psychologique de l'élève. Enfin, le dernier niveau ajoute au précédent les considérations politiques, morales et éthiques liées à la profession.

L'approche hiérarchique de la réflexivité, bien que souvent utilisée dans les études pour sa facilité d'opérationnalisation, est abondamment critiquée par le principe de gradation entre les niveaux. En effet, il semble mieux que la réflexivité porte sur des points éthiques plutôt que sur des éléments pragmatiques. Il y aurait donc une dévalorisation des premiers niveaux de réflexivité au profit des autres (Correa Molina et al., 2010). De nombreux auteurs ont montré l'importance du passage par ces premiers niveaux afin de pouvoir accéder aux suivants (Derobertmeasure, 2012 ; Van Manen, 1977). De plus, Sparks-Langer et al. (as cited in Derobertmeasure, 2012) avancent le fait que certains praticiens émettent des considérations éthiques en termes de réflexivité sans pour autant mettre en avant ou pouvoir justifier des choix méthodologiques. Dès lors, il convient d'être délicat quant à l'utilisation de tels modèles afin de ne pas uniquement considérer la hiérarchie entre les niveaux.

### 2.2.3. Des modèles de la réflexivité vue comme une thématique

Contrairement aux modèles de réflexivité vue comme un processus ou une hiérarchie, les modèles thématiques s'intéressent à ce sur quoi porte la réflexivité. L'approche par thème associe la réflexivité à un plan horizontal d'analyse des contenus de celle-ci plutôt que sur la profondeur (liée à une dimension verticale de la réflexivité vue comme une échelle hiérarchique).

Beauchamp (2012), suite à sa revue de la littérature, a élaboré une typologie comprenant sept logiques inhérentes à la réflexivité : penser autrement ; justifier ses choix ; examiner ses actions et décisions ; changer sa pensée, sa vision ; améliorer sa pratique ; améliorer l'apprentissage des élèves ; se transformer en tant qu'individu pour transformer la société.

Dans la sous-section suivante, nous présentons le modèle de Jorro (2005) qui, par ses multiples composantes, appréhende la réflexivité selon une grande variété de dimensions.

#### 2.2.3.1. Le modèle de Jorro (2005)

A partir des résultats obtenus par l'analyse d'écrits réflexifs d'enseignants en formation initiale, Anne Jorro (2005) élabore un modèle de la réflexivité reprenant

trois composantes principales : les postures réflexives, les formes auto-évaluatrices et les seuils de réflexivité. Elle présente ses résultats empiriques selon le tableau suivant.

*Dimensions de la réflexivité*

<b>Réflexivité</b>				
<b>Postures</b>	<b>Retranchement</b>	<b>Témoignage</b>	<b>Questionnement</b>	<b>Evaluation-régulation</b>
Seuils de réflexivité	Sur-argumentation	Reflét	Interprétation	Fonction critique Régulation

*Tableau 1 : les dimensions de la réflexivité selon Jorro (2005, p. 14), adapté à notre recherche*

Trois postures réflexives sont annoncées par l’auteure : le retranchement, le témoignage et le questionnement. Elles décrivent la manière dont l’acteur révèle ou non sa réflexivité. Le retranchement est une manière d’esquiver un jugement, supposé négatif, sur soi et ses pratiques. Par une appréhension de se dévoiler, l’acteur va esquiver le fait de se légitimer ou de mettre en question sa pratique et ainsi, évite la réflexivité. La posture correspondant au témoignage consiste en la description d’une situation professionnelle dans une volonté de, ultérieurement, l’analyser. Afin d’arriver à cette posture, le praticien doit avoir conscience des limites de sa pratique et de pouvoir saisir les éléments de sa pratique qui sont en cohérence les uns avec les autres (Jorro, 2005). Le questionnement parle de lui-même. La régulation est l’objectif.

La typologie, présentée ci-dessus, sur les postures réflexives se base sur la manière dont la réflexivité est communiquée (ou non) par les acteurs. Les seuils de réflexivité cités par l’auteure sont le reflét, l’interprétation et la fonction régulatrice. Le reflét consiste à la description des faits d’une situation problématique, sans prendre une distance particulière par rapport à ceux-ci. L’interprétation est une remise en question des faits par l’évocation d’un cadre de référence. Finalement, la fonction régulatrice est la forme la plus élaborée de réflexivité. Elle permet l’élaboration de solutions alternatives et de normes à respecter.

### 2.3. Le portfolio, un support pour la réflexivité

Comme nous l'avons abordé au début de cette partie théorique, la réflexivité se mesure de manière indirecte. C'est-à-dire que le langage, écrit ou oral, reconstruit après l'action, est un témoin indirect de la réflexivité. L'expression d'un art en est certainement un autre. Pour rappel, dans notre recherche, nous prenons, à l'instar de Jorro (2005), des traces écrites sous forme d'un portfolio, comme substrat pour déceler la réflexivité des répondants. Prenons un moment pour développer de manière théorique l'écriture et son support, c'est-à-dire ici, le portfolio.

L'écriture est un vecteur de réflexivité. À ce titre, Crinon et Guigue (2006) indiquent que l'acte d'écrire consiste à prendre un temps pour faire surgir et mettre en forme des représentations. L'écriture est l'occasion de donner une existence matérielle à la pensée et permet de prendre un temps pour réfléchir. Dans le cadre de l'enseignement, Vanhulle (2005) considère l'écriture comme un outil permettant un travail réflexif avec de futurs enseignants. L'écriture combine « *la mise à distance de l'objet de connaissance, l'analyse autobiographique et la projection de soi dans un futur professionnel* » (Vanhulle, 2005, p. 46). La mise en discours, par l'écriture, de savoirs professionnels inclut le recours à des processus réflexifs variables, volontaires et conscients (Buisse et Vanhulle, 2009). Ces auteurs affirment que le processus d'écriture prend tout son sens quand le futur enseignant arrive à se voir dans son évolution. Pour De Cock (2007), l'écriture est un outil utile pour « *stimuler l'analyse et le raisonnement critique du futur enseignant, de pousser la réflexion à des niveaux de pensée plus élevés* » (p. 22). C'est-à-dire le niveau *critical reflection* de Van Manen (1977) ou le processus de *généralisation* de Derobertmeasure (2012) qui vous sera expliqué dans la synthèse de ce cadre théorique.

Plusieurs auteurs ont observé la réflexivité sur base de traces écrites. Citons par exemple, Hatton et Smith (1995) qui ont analysé la réflexivité dans des écrits d'étudiants de dernière année, destinés à devenir enseignants. Gremion (2016) a utilisé des traces écrites de futurs enseignants et son analyse des seuils de réflexivité (Jorro, 2005) a montré le manque de hiérarchie dans les processus réflexifs utilisés par les étudiants. Derobertmeasure et Dehon (2010) ; Derobertmeasure, Bocquillon et Dehon (2015) ont travaillé sur les dossiers réflexifs de futurs AESS. Les processus réflexifs sont donc visibles par la narration de l'expérience et l'analyse qui en est faite.

Derobertmasure (2012), sur base des travaux de De Cock (2007) et Hatton et Smith (1995), a élaboré une série d'activités permettant le développement de la réflexivité. Il en ressort notamment des activités orales et des activités écrites. Les activités orales sont collectives. Les activités d'écriture réflexive sont davantage individuelles. Réalisées par l'acteur qui a vécu l'action sur laquelle il réfléchit, elles s'organisent par la rédaction d'un portfolio, d'un journal de bord ou encore d'un rapport de stage. La durée d'écriture, la fréquence ou encore l'objectif différencient ces matériaux (Derobertmasure, 2012). Le portfolio nécessite ainsi une rédaction davantage continue qu'un rapport qui est plus ponctuel. De plus, le portfolio a plutôt une visée certificative et est souvent remis à un superviseur alors que le journal de bord est quant à lui, davantage personnel. C'est pour cela que les travaux de fin de formation des candidats CAPAES sont considérés par nos soins comme des portfolios.

Notre parcours de la littérature indique un consensus quant à l'utilité du portfolio pour le développement de la réflexivité. Il est d'ailleurs largement utilisé dans le cadre des formations certificatives liées à l'enseignement et l'éducation : formation initiale des enseignants, agrégation, CAP, CAPAES, FOPA. Il nous paraît donc important d'approfondir théoriquement cet outil pédagogique.

Au départ, le portfolio est utilisé dans le monde artistique pour présenter l'évolution de son art. C'est un outil de communication qui démontre les compétences acquises lors d'un apprentissage. Son élaboration s'établit dans le temps : Bucheton (2003) indique qu'il faut laisser du temps aux formés pour s'approprier les savoirs, les méthodes et les attitudes intellectuelles nécessaires. Legendre (as cited in Romainville et Fischer, 2020) donne, dans son dictionnaire de l'éducation, une définition du portfolio en tant que document écrit attestant des acquis de formation en fonction d'un objectif. Sur base de cette définition, Romainville et Fischer (2020, p.81) indiquent, dans leurs travaux concernant l'utilisation du portfolio dans l'enseignement supérieur, que « *les formules de recours au portfolio peuvent être très diverses en ce qui concerne non seulement les modalités organisationnelles retenues mais aussi les fonctions qu'elles cherchent à remplir* ». Ils établissent une grille heuristique permettant de positionner un portfolio par rapport aux fonctions et aux modalités d'usage dont il est l'objet. Les auteurs ont résumé cela en onze dilemmes. Nous les développons succinctement par le tableau (voir annexe 2, p. 1), afin de nous aider à catégoriser les portfolios des candidats CAPAES dans la section suivante de ce travail.

## 2.1. *Une Synthèse par ...*

Après cette présentation de la réflexivité au travers de son historique, de différents modèles et l'explication quant à un support de celle-ci, nous tenons à synthétiser la notion.

Le tableau présenté à la page suivante reprend les différentes typologies évoquées et les décrit par rapport à leur structure, leur schématisation, les auteurs de référence et l'objectif visé.

Avant cela, notre parcours théorique nous permet de donner la définition de la réflexivité retenue pour ce travail. Elle est basée sur les caractéristiques repérées au travers des différents modèles abordés et de leurs auteurs. Finalement, nous développerons le modèle de réflexivité de Derobertmasure (2010). Ce modèle unificateur des trois visions de la réflexivité nous servira de base pour l'analyse des données des portfolios des candidats au CAPAES présentés à la fin de la formation pratique.

### 2.1.1. Une définition

« *Il n'y a pas de définition univoque ou consensuelle de la réflexivité* » (Jouquan et al., 2013). Cependant, notre cadre théorique nous amène à considérer la **réflexivité** comme **un processus cognitif déclenché, volontaire, évolutif et incorporé, ayant son origine dans la pratique professionnelle en vue d'un apprentissage pour améliorer cette pratique.**

De plus, ainsi qu'évoqué préalablement, le terme de réflexivité a été préféré à d'autres, appartenant à la même sphère conceptuelle. Ainsi, nous avons rejeté « réflexion », car celle-ci est incluse à la réflexivité : rappelons Schön qui, dans son modèle de la réflexivité, parle de la réflexion dans et sur l'action. Il en va de même pour « analyse réflexive » : pour Donnay et Charlier (2006), Beckers (2009), l'analyse consiste en une activité cognitive qui permet de donner du sens à une situation, c'est-à-dire à en créer une nouvelle lecture. L'analyse serait donc une partie du processus réflexif et pas le processus en tant que tel.

### 2.1.2. Un tableau récapitulatif

Le tableau suivant décrit les différentes vues de la réflexivité.

	<b><u>Modèle cyclique</u></b>	<b><u>Modèle hiérarchique</u></b>	<b><u>Modèle thématique</u></b>
La réflexivité est vue comme...	Un processus	Une succession de niveaux	Une série de domaines
Le modèle est schématisé ...	Par un cercle	Verticalement	Horizontalement
Auteurs de référence:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dewey</li> <li>- Schön</li> <li>- Kolb</li> <li>- Korthagen</li> <li>- Mc Alpine et al.</li> <li>- Chaubet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Van Manen</li> <li>- Hatton et Smith</li> <li>- Sparks-Langer et al.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jorro</li> <li>- Zeichner et Liston</li> </ul>
Objectif du modèle :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Résolution de problème : Dewey, Schön</li> <li>- Apprendre et construire des savoirs : Kolb, Schön</li> <li>- Analyser et améliorer ses pratiques : Korthagen, Chaubet, Mc Alpine et al.</li> <li>- Se transformer : Korthagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Résolution de problèmes concrets</li> <li>- Remise en question des moyens et des objectifs</li> <li>- Considération éthique et philosophie sur l'éducation et l'enseignement</li> </ul>	Appréhender la réflexivité par rapport à un domaine, une thématique

Tableau 2 : synthèse des typologies de la réflexivité

### 2.1.3. Un modèle unificateur de la réflexivité (selon Derobertmeasure)

Le modèle proposé par Derobertmeasure (2012) a pour ambition de clarifier et d'opérationnaliser la notion de réflexivité. Il propose un modèle de synthèse intégrant les différentes visions de la réflexivité : la réflexivité vue comme un processus, comme une échelle hiérarchique ou comme une série de thématiques sur lesquelles elle porte.

Derobertmeasure (2012) établit prioritairement son modèle, à l'instar de Van Manen (1977) et de nombreux autres chercheurs, sur l'axe hiérarchique de la réflexivité. Il propose en effet trois niveaux de réflexivité. Le premier correspond à une phase de description. Il a pour objectif de « *faire état de, de mettre à jour les éléments jugés importants* » (Derobertmeasure, 2012, p. 65) et s'apparente au premier niveau décrit par Sparks-Langer. Le deuxième niveau positionne ces éléments jugés importants au regard d'une norme, d'un modèle, d'une intention. C'est un moment de prise de recul. Enfin, le troisième niveau est focalisé sur l'expérience future (hypothétique ou concrète). Notons que cette orientation du troisième niveau de réflexivité vers une nouvelle expérience est en adéquation avec la vision de la réflexivité comme un processus. Selon le modèle de l'auteur, chaque niveau de réflexivité est subdivisé en différents *processus réflexifs* (Derobertmeasure, 2012). Son parcours de la littérature l'a amené à considérer treize *processus réflexifs*.

Prenons un temps pour éclaircir ce nouveau concept. Le terme *processus réflexif*, tel que Derobertmeasure l'utilise, ne renvoie pas à la même notion de processus en tant que famille de modèles de réflexivité (cfr. les modèles cycliques de Schön, Kolb ou Chaubet). Dans le cas de sa recherche sur l'objectivation du concept de réflexivité et l'analyse de productions écrites de futurs AESS, l'auteur associe les *processus réflexifs* à des « formes » de réflexivité. C'est-à-dire aux différentes manières dont celle-ci peut s'exprimer ou ce sur quoi elle porte. L'utilisation des différents *processus réflexifs* rapproche le modèle de Derobertmeasure (2012) de la vision de la réflexivité sous forme de thématiques. Dans le cadre de ce travail et afin de distinguer les processus réflexifs, décrits précédemment comme des modèles de réflexivité, des *processus réflexifs* utilisés par Derobertmeasure, nous indiquerons ces derniers en italique.

Avant de décrire plus en profondeur les différents niveaux de réflexivité et les *processus réflexifs* identifiés par l'auteur, nous présentons un tableau (tableau n°3)

illustrant la répartition de ces derniers au sein de leur niveau respectif. Nous y ajoutons les bases théoriques sur lesquels se posent ces *processus*. Précisons directement que pour Derobertmeasure (2012), les processus réflexifs au sein d'un niveau ne sont pas disposés de manière hiérarchique.

Niveaux	<i>Processus réflexifs</i>	<i>Auteurs ou modèles de référence</i>
1 : « dire ce qui est »	Narrer/décrire	<i>No descriptive language</i> (Sparks-Langer et al., 1990). Posture d'observation (Jorro, 2005). <i>Descriptive labeled with appropriate terms</i> (Sparks-Langer et al., 1990)
	Questionner	Questionnement (Jorro)
	Prendre conscience	Perrenoud (2000) Hensler et al. (2000)
	Pointer ses difficultés/ses problèmes	Derobertmeasure et Dehon (2012)
2 : prendre du recul par rapport à « ce qui est »	Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition, de son expérience	<i>Descriptive reflection</i> (Hatton et Smith, 1995) <i>Explanation with tradition on personal preference</i> (Sparks-Langer et al., 1990)
	Évaluer sa pratique	<i>Technical reflection</i> (Van Manen, 1977)
	Intentionnaliser sa pratique	<i>Practical reflection</i> (Van Manen, 1977)
	Légitimer en fonction d'arguments contextuels	<i>Explanation with consideration of context factors</i> (Sparks-Langer et al., 1990)
	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques	<i>Descriptive reflection</i> (Hatton et Smith, 1995). <i>Explanation with principle or theory given as the rational, with principle/theory and consideration of ethical, moral, political issues</i> (Sparks-Langer et al., 1990). <i>Critical reflexion</i> (Van Manen, 1977) Fenstermacher (as cited in Derobertmeasure, 2012)
	Diagnostiquer	Derobertmeasure et Dehon (2012)
3 : se tourner vers « la suite »	Proposer une ou des alternatives à sa pratique	Fonction critique régulatrice (Jorro, 2005) <i>Dialogical reflection</i> (Hatton et Smith, 1995)
	Explorer une ou des alternatives à sa pratique	
	Théoriser / Généraliser	Généralisation (Kolb, 1984)

Tableau n° 3 : les processus réflexifs selon Derobertmeasure (2012)  
en lien avec les concepts antérieurs

### 2.1.3.1. Les processus réflexifs de niveau 1.

Ce niveau contient des processus réflexifs considérés comme basiques dans le sens où ils sont indispensables pour entrer dans une phase de réflexivité. Les processus narrer/décrire ; questionner ; prendre conscience et pointer ses difficultés/problèmes constituent des préalables pour une prise de recul sur une pratique.

La narration et la description correspondent à effectuer un état des lieux de l'action sans prise de distance, d'évaluation ou de questionnement sur celle-ci. Bien que Sparks-Langer et al. (1990) et d'autres auteurs dans cette lignée aient distingué la narration de la description en stipulant que cette dernière recourt à des termes spécifiques à la discipline pour relater les faits, Derobertmeasure (2012) dans son étude les associe en justifiant que cette distinction est difficile à cerner dans le cadre de propos émis par de futurs enseignants puisque ceux-ci ne partagent pas un lexique commun. Nous verrons, dans le cas de notre recherche, si nous pouvons également nous baser sur cette justification vu qu'une partie des répondants n'a pas de titre pédagogique et n'enseigne que depuis peu de temps.

Le questionnement, deuxième *processus*, concerne le praticien dans son identité ou son action. Il y a questionnement lorsque l'action interpelle le praticien. Ce dernier n'apporte pas de réponse à l'interpellation. Jorro (2005) indique que le fait de questionner et de revenir en pensée sur sa pratique engendre une posture de « *praticien réfléchi* », faisant du questionnement un élément essentiel à la réflexivité.

Comme troisième *processus réflexif*, nous trouvons la prise de conscience. C'est le fait de se rendre compte de sa pratique. Perrenoud (2000) considère qu'il ne peut y avoir de pratique réflexive sans prise de conscience. Pour Hensler et al. (2000), la prise de conscience est le déclencheur du processus réflexif.

Le dernier *processus* de ce premier niveau est la mise en évidence de ses difficultés, de ses problèmes. La réflexivité et les problèmes sont étroitement liés : le problème est tantôt l'origine du processus réflexif (Kolb, 1984 ; Kelchtermans, 2001), tantôt l'objectif même de la réflexivité (la résolution du problème). Pour ces raisons, l'auteur considère que « *le fait de pointer un ou des problèmes rencontrés est crucial et constitue un processus réflexif* » (Derobertmeasure, 2012, p. 68).

### 2.1.3.2. Les processus réflexifs de niveau 2

Ce niveau de réflexivité est considéré par Derobertmasure (2012) comme supérieur au précédent dans le sens où ses *processus réflexifs* indiquent une prise de recul de l'enseignant par rapport à sa pratique. Ce niveau est composé des processus de légitimation, d'intentionnalisation, d'évaluation et de diagnostic de la pratique. La légitimation de la pratique est distinguée par l'auteur en fonction de ce sur quoi elle porte. Ainsi, elle se base soit sur une préférence, une expérience ; soit sur le contexte ou encore sur des arguments pédagogiques ou éthiques. Dans les paragraphes suivants, nous prenons un temps pour décrire chacun de ces *processus*.

La légitimation de la pratique en fonction d'une préférence ou de l'expérience est le premier *processus réflexif* identifié par l'auteur dans ce niveau. Comme son nom l'indique, l'enseignant va justifier sa pratique en utilisant des arguments basés sur sa propre personnalité façonnée par ses préférences et les expériences vécues, observées ou mises en place. Bien qu'il y ait une prise de distance par rapport à une simple description comme dans le niveau 1, ce type de légitimation a une faible valeur dans le sens où elle ne repose pas sur des arguments scientifiquement avérés. Malgré cette considération, ce processus reste présent dans la théorie de l'auteur car selon Fenstermacher (as cited in Derobertmasure, 2012), beaucoup d'enseignants utilisent « *leurs expériences passées comme fondement empirique suffisant et adéquat pour justifier leur action* » (Derobertmasure, 2012, p. 68). Pour indiquer l'importance de ce *processus*, insistons également sur le fait qu'un tel type de justification peut s'apparenter à la phase de *descriptive reflection* (niveau 2) de Hatton et Smith (1995) ou encore au quatrième niveau de Sparks-Langer et al. (1990) : *Explanation with tradition on personal preference*.

La légitimation consiste à justifier son action à partir d'arguments divers. Derobertmasure (2012) se base sur le modèle de Sparks-Langer et al. (1990) pour déterminer les différentes formes possibles de légitimation. En effet, les niveaux 5 (*description in connection with educational theory*), 6 (*explanation with consideration of context factors*) et 7 (*consideration of etical, moral, political issues*) du modèle de Sparks-Langer et al. (1990) interviennent dans celui de Derobertmasure (2012) comme les *processus réflexifs* de légitimation de la pratique en fonction d'arguments contextuels, pédagogiques et éthiques.

Après la légitimation, passons à la description du *processus* « intentionnaliser ». Pour Schön (1994), toute action est intentionnelle, toute réflexion

également. Pour l'auteur, l'intentionnalité vient de la différence qui existe entre une théorie de référence (*espoused theory*, Schön, 1987) et une théorie d'usage (*theory-in-use*, Schön, 1987). De plus, l'intention est en lien avec un principe d'ajustement entre la pratique et les contraintes du contexte (Bronner, 2006). Il y a intentionnalisation lorsque l'acteur exprime son désir d'adapter sa pratique en vue de l'améliorer. Ce *processus réflexif* s'apparente au niveau 2 (*Practical reflection*) du modèle de Van Manen (1977).

Le *processus réflexif* lié à l'évaluation consiste à juger des effets de ses pratiques et de vérifier qu'ils répondent aux objectifs fixés. Ce *processus* est associé par Derobertmeasure (2012) au *jugement* décrit par Vermesh (1994) dans son modèle des informations satellites de l'action. Nous pouvons ajouter que ce *processus* d'évaluation se rattache bien au premier niveau de réflexivité (*technical reflection*) formulé par Van Manen (1977). De plus, dans ce *processus*, le jugement est établi, mais pas argumenté ou justifié.

Enfin, dans le *processus* « diagnostiquer », dernier évoqué par l'auteur dans le deuxième niveau de réflexivité, le praticien identifie de manière exhaustive (pour lui) les causes qui expliquent son action. Malgré notre parcours de la littérature, nous n'avons trouvé d'autres définitions plus complètes ou précises pour ce *processus réflexif*. L'annexe 3 (p.3) présente un exemple de verbatim relatif au diagnostic et tiré des travaux de Derobertmeasure (2012) qui permet de mieux cerner ce *processus*.

#### 2.1.3.3. Les processus réflexifs de niveau 3

À ce niveau, les enseignants, selon Derobertmeasure (2012), se retirent de la réflexion sur l'action (Schön, 1994) pour se tourner vers une réflexion sur l'action future et une nouvelle boucle réflexive. L'auteur assure ainsi l'aspect de la réflexivité comme un processus. Le niveau 3 est composé de deux *processus réflexifs*.

Le premier correspond à une réflexion par rapport à « ce qui pourrait être fait » : ce sont des suggestions d'éléments pratiques permettant d'améliorer la pratique. Cet aspect s'approche de la *fonction critique régulatrice* identifiée par Jorro (2005) ou encore du troisième niveau de réflexivité (*dialogical reflection*) proposé par Hatton et Smith (as cited in Derobertmeasure, 2012). Nous pouvons également considérer qu'il correspond à la phase « *transférer* » de Kolb (1984). Deux sous-*processus réflexifs* sont décrits par l'auteur. D'une part, nous retrouvons, la formulation d'une ou plusieurs alternatives pratiques à l'action et d'autre part,

l'évaluation de ces alternatives et l'exploration de celle jugée comme la plus pertinente.

Le second *processus réflexif* se focalise sur « *l'explicitation du savoir tacite, la formulation de règles, de théories personnelles, de recommandations, de savoirs de la profession, etc. tirés de l'expérience et permettant une modification ultérieure de la pratique* » (Derobertmeasure, 2012, p. 74). Il s'agit de la théorisation (Derobertmeasure, 2012). Ce processus est, quant à lui, davantage lié à la phase de *généralisation* de Kolb (1984).

Le modèle de Derobertmeasure sera utilisé dans le cadre de cette recherche où nous déterminerons les *processus réflexifs* utilisés par les candidats au travers de leurs écrits dans leur portfolios en fin de formation CAPAES à l'IRG. Nous espérons ainsi trouver les traces de réflexivité et comprendre la manière dont ils l'expriment. La partie suivante de ce travail justifiera le choix de cet outil d'analyse des données. En effet, dans notre partie méthodologique, nous expliquons la manière dont les données ont été traitées, après avoir décrit en détail notre échantillon et quelques composants du dispositif de formation et d'évaluation soumis à nos répondants.



### **3. Le cadre contextuel et méthodologique**

Comme nous l'avons évoqué, cette recherche porte sur la réflexivité au sein des portfolios des candidats au CAPAES en fin de formation. Nous avons, dans la partie théorique, largement parlé de la réflexivité et du portfolio comme support de celle-ci. Il est toutefois nécessaire de présenter le décor de cette recherche avant d'en expliquer les rouages.

Ainsi, elle se situe dans le contexte de formation CAPAES. Âgée d'une vingtaine d'années, elle est destinée aux enseignants du supérieur francophone belge (hors université). Organisée dans les universités ou les Écoles de Promotion Sociale (EPS), elle comporte un volet théorique et un volet pratique. Au terme de leur formation, les candidats au CAPAES déposent un dossier professionnel, attestant des acquis de la formation, auprès de la Commission CAPAES. Elle l'évalue pour octroyer le diplôme, à condition qu'« *à travers des éléments concrets et objectivables, le candidat veillera à démontrer une approche réflexive de sa pratique professionnelle.* » (circulaire du 17/07/2002, définissant le CAPAES). Cette phrase montre déjà l'importance de la réflexivité demandée aux candidats. Plus de détails quant à l'historique du CAPAES et ses caractéristiques sont donnés en annexe 4 (p.3).

Le terrain sur lequel se pose notre recherche est celui de l'Institut Roger Gilbert (IRG), une EPS à Bruxelles. La structure de formation CAPAES à l'IRG et les détails concernant les dispositifs d'apprentissage des différentes unités de formation (UF) sont développés dans l'annexe 5 (p.8). La détention ou non, par le candidat, d'un titre pédagogique détermine le style de formation qu'il va suivre. S'il possède un titre pédagogique, le candidat doit réussir les UF 2 et 4. S'il n'en possède pas, les UF à réussir sont les UF1, 2 et 3. L'UF1 concerne la formation psycho-pédagogique générale et les candidats porteurs d'un titre pédagogique en sont dispensés. L'UF2 est commune pour tous les candidats. Elle porte sur les compétences psycho-pédagogiques spécifiques à l'enseignement supérieur. Enfin, les UF3 et 4 se consacrent à la pratique qui, à l'IRG, s'axe sur l'évaluation (ainsi que l'indique la figure en annexe 5, page 10). Ces deux UF sont semblables en termes de dispositifs d'apprentissage, d'objectifs, de compétences travaillées. Elles se différencient par deux éléments. L'UF3 est destinée aux candidats n'ayant pas de titre pédagogique et comporte davantage de périodes de cours. Nous insistons sur la consultation de

l'annexe 5 (p.10) et de se concentrer sur la partie concernant ces deux UF (p.11). Il est possible d'y trouver de nombreux liens avec la réflexivité.

Au-delà de la constatation faite sur la pratique de l'évaluation, cette figure nous indique également que la réussite de chaque UF se réalise au travers d'un travail écrit. Il est appelé *travail intégrateur* pour les UF1 et 2 et *portfolio* pour les UF3 et 4. À l'IRG, les formateurs ont choisi de s'orienter sur la pratique de l'évaluation et ainsi de travailler particulièrement la compétence n°8 du décret CAPAES relative à l'évaluation : « *Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix* ». Nous verrons plus loin en détail qu'au sein de ces portfolios, il est demandé de faire preuve d'une pratique réflexive par rapport à son processus évaluatif sur un dispositif d'apprentissage professionnalisant. Pour notre recherche, nous nous intéressons spécifiquement aux traces écrites relevant de la réflexivité au sujet de la pratique de l'évaluation dans les portfolios certifiant l'UF3 ou 4 des candidats CAPAES à l'IRG. Nous allons donc relire et analyser ces portfolios au travers d'une nouvelle grille mettant en avant la réflexivité des candidats : celle élaborée par Derobertmeasure (2012).

La suite de cette partie développe notre question de recherche à partir du cadre que nous venons de poser. Nous détaillons ensuite notre échantillon et l'obtention des données. Nous développerons également les UF3 et 4 qui nous intéressent en réalisant un zoom sur les portfolios des candidats. Finalement, nous détaillerons la méthode utilisée afin d'analyser nos données.

### 3.1. Question de recherche

Pour la partie pratique de la formation CAPAES à l'IRG, le candidat doit mener une réflexion, au travers de son portfolio, sur sa pratique de l'évaluation. Il est dès lors intéressant de s'interroger sur la nature des propos de nature réflexive retranscrits dans ces portfolios. La question centrale à notre recherche est :

*En quoi les écrits des candidats CAPAES, au sein de leur portfolio certificatif de la partie pratique de la formation, traduisent-ils des niveaux de réflexivité autour de leur pratique de l'évaluation ?*

Pour y répondre, nous allons identifier les éléments qui relèvent de la description de la réflexivité sur la pratique de l'évaluation. Nous souhaitons comprendre comment les candidats expriment et retranscrivent cette réflexivité : dans

le cas où des propos de nature réflexive par rapport à l'évaluation apparaissent, comment les candidats la mettent-ils en avant ? Comment en parlent-ils ? Quels termes utilisent-ils pour la décrire ?

Pour y arriver, il est nécessaire d'utiliser un modèle. Sans quoi, nous risquerions de nous égarer dans la complexité de la réalité. La partie théorique présentée préalablement nous amène à observer la réflexivité par le biais de trois prismes. Le modèle de Derobertmeasure exploite ces trois visions et est conçu pour l'analyse de propos de nature réflexive quant à la pratique dans l'enseignement. Nous utiliserons ce modèle pour élaborer une classification des écrits de nature réflexive sur la pratique de l'évaluation. Nous déterminerons alors les niveaux de réflexivité atteints par ces candidats ainsi que l'objet de cette réflexivité au travers des *processus réflexifs*.

Comme le suggère Dumez (2011), notre recherche est qualitative, car elle vise à comprendre les pensées des candidats, et ce dans le contexte précis de la formation CAPAES. Toujours selon ce principe, Anadon (2006) précise que cette compréhension est matière à observer et à rechercher. En ce sens, nous ne souhaitons aucunement chiffrer nos données ou généraliser nos résultats.

Comme nous le verrons dans la section suivante, ce sont les écrits des candidats qui permettront la démarche interprétative. Dans notre recherche, le chercheur s'engage lui-même dans la récolte, l'analyse et l'interprétation des données. Notre recherche s'oriente donc vers le paradigme constructiviste avec une approche à la fois psychologique et cognitive. En effet, le phénomène étudié touche la réflexivité des candidats au travers de leur vécu professionnel.

## 3.2. Recueil des données

### 3.2.1. Public et échantillon

Dans le cadre de cette recherche, le public concerné correspond aux candidats CAPAES à l'IRG. Enseignants en HE ou EPS, ils occupent diverses fonctions et opèrent dans différentes disciplines. Certains possèdent un titre pédagogique, d'autres pas. Ce sont tous des professionnels reconnus dans leur domaine spécifique.

Dans le but de réduire les biais liés à l'influence de l'accompagnement pour le travail intégrateur ou aux consignes relatives à sa rédaction, nous avons pris le parti de choisir les portfolios des candidats d'une même année académique ; à savoir la promotion 2019-2020. Source la plus actuelle possible au démarrage de cette

recherche. Ce choix est également dépendant du fait que nous avons réalisé notre stage d'insertion professionnelle (inscrit dans le programme de cours de la FOPA) au sein de cette formation pendant l'année considérée.

Après discussion avec Mme Vanwinkel, formatrice de l'UF4 et accompagnatrice de ce mémoire, nous avons décidé de sélectionner les dossiers des candidats ayant réussi la formation. C'est-à-dire ceux qui ont satisfait aux critères minimaux énoncés par les grilles critériées correspondantes et dans lesquelles, nous y reviendrons par la suite, plusieurs évocations à la réflexivité sont présentes. Ainsi, sur les 41 candidats inscrits à la formation CAPAES en 2019-2020 à l'IRG, un mail a été envoyé à 27 d'entre eux. Cependant, nous n'avons compté que 10 réponses affirmatives. Cela est peut-être dû au fait que ce travail demande une analyse du parcours professionnel et des pratiques. Certains préfèrent donc ne pas se dévoiler. D'autant plus si on considère le rapprochement effectué entre le chercheur et les candidats à cause de sa présence pendant la formation en tant que stagiaire. Après avoir obtenu les dossiers des dix répondants, nous les avons anonymisés.

Nous pouvons maintenant passer à la présentation des répondants à cette recherche. Elle se base sur la lecture de leur parcours professionnel qui est détaillé dans le dossier intégrateur de l'UF2. Notre échantillon se compose de six femmes et de quatre hommes. Les répondants ont entre trente et cinquante-cinq ans. À l'exception de Cécile qui débute sa formation CAPAES parallèlement à son entrée dans l'enseignement supérieur, ils ont tous plusieurs années d'ancienneté. Les candidats au CAPAES proviennent de différents établissements d'enseignement supérieur de la région bruxelloise. La Haute École Francisco Ferrer est particulièrement présente avec cinq représentants. Nous remarquons que l'ensemble des candidats, à l'exception d'Émile, appartient à un département pédagogique et est donc responsable de la formation de futurs enseignants. Parmi les répondants, quatre ne possèdent pas de titre pédagogique. Plus de détails concernant les répondants sont donnés dans l'annexe 6 (p.27). Cette annexe nous informe également sur le parcours professionnel des répondants.

Après cette brève description des candidats au CAPAES à l'IRG, répondants à notre recherche, nous allons décrire davantage le matériau de recherche et le situer par rapport à notre cadre théorique.

### 3.2.2. Matériau de recherche et type de données

Le matériau de recherche est constitué des transcriptions des candidats au CAPAES dans leur portfolio certificatif des UF3&4 organisées par l'IRG. Ce sont les écrits de ces personnes que nous allons analyser afin d'y trouver des expressions de réflexivité. En référence à la classification des données selon leur mode d'obtention décrite par Van der Maren (1996), les données traitées sont des *données invoquées* : la confection du matériau est préalable et extérieure à cette recherche, car il est orienté par et pour la formation CAPAES elle-même. Selon Fallery et Rodhain (2007), quatre approches distinctes permettent d'analyser des données textuelles : la lexicale, la linguistique, la cognitive et enfin, l'approche thématique. Ici, il s'agit d'une approche cognitive des contenus puisque nous nous intéressons à leurs interprétations dans le cadre de la réflexivité du candidat sur sa pratique de l'évaluation.

Notre matériau se complète par le dossier intégrateur de l'UF2 qui a permis (voir précédemment) de sortir quelques caractéristiques individuelles des candidats. Les dossiers intégrateurs de l'UF1 ne seront pas considérés étant donné que ce volet de la formation n'a pu être observé et vécu par nos soins comme les autres. De plus, cette UF est suivie uniquement par les candidats ne possédant pas de titre pédagogique. Bien que de la réflexivité existe certainement dans les dossiers intégrateurs des UF1 et 2, nous avons préféré nous focaliser sur celle se rapportant à de la pratique plutôt qu'à de la théorie. La partie théorique ayant montré l'importance de la pratique pour la réflexivité et l'importance de la réflexivité pour la pratique !

Le choix d'analyser les portfolios repose sur plusieurs facteurs. Tout d'abord, d'un point de vue pragmatique, ces documents sont facilement accessibles ; la seule condition pour leur utilisation étant l'accord des candidats. Ensuite, le portfolio constitue un champ de données textuellement retranscrites. Comme nous l'avons développé dans la partie théorique, l'écriture est un moyen propice à la prise de recul et à la réflexion sur ses pratiques. C'est aussi un très bon moyen pour conserver et exploiter à loisir les données à analyser. Nous espérons donc, au travers de ces écrits, trouver des traces de réflexivité quant à la pratique de l'évaluation. D'autant plus que les consignes concernant la structure et la rédaction du portfolio ont pour objectif de stimuler la réflexivité. Voyons cela plus en détail dans les paragraphes suivants.

Le terme de portfolio a été retenu par nos soins pour considérer les travaux de fin de formation aux UF3&4 pour différentes raisons. La première, la plus simple, est

que c'est le terme utilisé par l'institution elle-même. La seconde est par son rapprochement aux caractéristiques du portfolio, données dans la partie théorique de ce travail et en lien avec le tableau présenté en annexe 2 (p.1). En effet, c'est un document certificatif qui demande un temps de réalisation relativement long et une écriture davantage continue que ponctuelle. De plus, son objectif est bien d'attester de l'acquisition de compétences par les candidats.

Comme nous l'avons compris, les formatrices des UF3 et 4 ont décidé de travailler particulièrement la pratique de l'évaluation dans l'enseignement supérieur. Ce choix repose en partie sur la finalité suivante, commune aux deux UF : « *maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix* ». Nous y retrouvons le lien direct avec l'évaluation et un lien, peut-être plus subtil, avec la réflexivité quand il est écrit qu'il faut pouvoir répondre de ses choix. De plus, cette phrase est également une des compétences (compétence n°8) à acquérir par les candidats au CAPAES. Les portfolios des candidats que nous allons analyser traiteront donc de leur pratique de l'évaluation dans l'enseignement supérieur et de l'évolution de celle-ci.

Nous avons présenté, en introduisant cette partie méthodologique, la structure de la formation CAPAES à l'IRG (voir annexe 5, p.8). Elle indique clairement que le portfolio certificatif doit comprendre deux éléments : le plan d'accompagnement (lien entre la formation et le terrain grâce à la supervision par un collègue ayant son CAPAES et qui ne nous intéresse pas dans le cadre de cette recherche) et la description de l'évolution de sa pratique d'évaluation ; c'est-à-dire en montrant l'évolution concrète d'un outil didactique évaluatif (avant, pendant et après la formation CAPAES). Dans cette évolution, le candidat au CAPAES doit mettre en avant les forces et les faiblesses de sa pratique de l'évaluation afin de conserver les premières et d'atténuer les secondes. Cela nécessite une analyse de sa pratique, donc une prise de recul engendrant de la réflexivité.

En observant plus en détail notre matériau de recherche, nous comprenons que le portfolio de fin d'UF3&4 doit comporter différents éléments. La grille d'évaluation des portfolios de fin d'UF3&4 est présentée en annexe 7 (p.28). Elle indique des éléments qui incitent à la réflexivité.

La grille d'évaluation nous dévoile que les candidats, sur le fond, doivent établir des liens entre leurs paragraphes et avoir un titre problématisé. Deux éléments qui annoncent déjà de la réflexivité, mais pas spécifiquement à l'évaluation. Cela

continue, sur le fond cette fois, quand la grille indique la nécessité d'un développement de la problématique pédagogique concrète. Elle mentionne également le juste équilibre nécessaire entre cette problématique et la réflexivité. En outre, le portfolio doit contenir un dossier de progression qui intègre les éléments essentiels, travaillés pendant les séminaires, de l'approche évaluative. Le travail doit comprendre l'évolution d'une grille d'évaluation en trois temps (avant, pendant et après l'UF3/4). Ces trois grilles doivent être comparées et il est conseillé de faire preuve de réflexivité au travers d'une évaluation qualitative de celles-ci.

Le portfolio a donc des consignes de rédaction relativement précises. En observant l'annexe 8 (p.30), vous pourrez remarquer la problématique abordée par chaque candidat, la compétence CAPAES qu'il a travaillée ainsi que (et surtout) la structure de son portfolio. Nous y découvrons que tous les candidats ont une problématique portant sur l'évaluation et que tous travaillent la compétence n°8 relative à l'évaluation. Nous constatons également une structure presque similaire pour tous les répondants. Introduction, conclusion, bibliographie et annexes sont présentes chez chacun. Les quelques différences apparaissent au niveau du corps du texte. Tous présentent leur Dispositif d'Apprentissage Professionnalisant (DAP) au travers d'un modèle ou d'un canevas. Ils y décrivent entre autres, les stratégies d'évaluation. La plupart donne ensuite leurs grilles d'évaluation en trois temps : avant, pendant, après la formation. Béatrice et Dérya sont les deux seules candidates à ne pas avoir présenté explicitement cette structure. Nous décortiquerons donc, si c'est possible, leur manière de construire leur grille d'évaluation afin de trouver ce qui concerne le avant, le pendant et le après. Étant donné la structure semblable à l'ensemble des portfolios, nous présenterons nos résultats et leurs conclusions sous cette forme également.

Afin de préciser davantage les portfolios des candidats au CAPAES, nous utilisons la grille heuristique de Romainville et Fischer (2020) et les situons par rapport aux onze dilemmes. Cette grille est présentée en annexe 9 (p.32).

Après avoir détaillé notre échantillon et précisé les caractéristiques de notre matériau de recherche, développons maintenant la manière dont nous allons analyser les données issues des portfolios des répondants.

### 3.3. Méthode d'analyse des données

Nous avons suivi les principales étapes décrites par Quivy et Van Campenhoudt (2017) permettant une analyse des données. Il y a la préparation et la découverte des données, le codage suivi d'une analyse verticale et enfin, une analyse horizontale des données. Ce travail permettra, par la suite, de présenter une synthèse de ces analyses dans la partie « résultats » de cette recherche.

Le premier travail, après réception (numérique) des différents portfolios et dossiers intégrateurs, a été de les anonymiser. Les répondants à la recherche portent donc un pseudonyme, comme nous l'avons vu dans la description de l'échantillon (voir tableau annexe 6 (p.27)).

Un fichier Excel a permis de conserver toutes les données qui ont été traitées. Il rassemble les caractéristiques individuelles des répondants (données principalement issues du parcours professionnel développé dans le dossier intégrateur de l'UF2) et les différents *processus réflexifs* trouvés en rapport avec la pratique de l'évaluation décrite dans les portfolios des UF3&4.

Un code, selon Huberman et Miles (as cited in McLellan, MacQueen et Neidig, 2003), est un outil d'organisation permettant à l'analyste d'identifier et de classer rapidement des unités de sens liées à une question, un concept, un thème. L'unité de sens quant à elle, peut se définir comme une partie du discours (quelques mots, quelques phrases, un paragraphe) qui a une certaine signification. Dans notre recherche, l'unité de sens sera la phrase ou quelques phrases. Nous verrons également que la structure elle-même des dossiers sera porteuse de sens en termes de réflexivité sur la pratique de l'évaluation.

Le codage permet d'identifier les idées issues des données, de leur donner du sens et de les relier entre elles. Dans notre recherche, nous utilisons une logique déductive. En effet, la grille de codage de Derobertmeasure (2012) est utilisée dans notre recherche pour identifier les *processus réflexifs* des portfolios de l'UF3&4 des dix répondants. Comme déjà dit, cette grille a été utilisée sur les traces écrites d'étudiants futurs AESI et des candidats AESS.

Dans le but d'un classement efficace et structuré des verbatims, la grille proposée par Derobertmeasure (2012) telle que présentée dans la partie théorique se doit d'être précisée en fonction de ce travail. À cette fin, nous présentons ci-après, notre grille de classification des verbatims et rappelons, pour chaque *processus*

*réflexif*, sa définition. Nous donnons également quelques termes, expressions, caractéristiques qui leurs sont spécifiques. Cependant, avant de pouvoir classer les verbatims en fonction des *processus réflexifs*, il convient de préciser quelques éléments orientant notre lecture et notre analyse :

- Dans le portfolio, nous ne prenons pas d'éléments du texte qui expliquent la structure du dossier.
- Les facteurs environnementaux des candidats doivent être relevés. Ils sont classés au fur et à mesure des lectures dans le tableau à double entrée. Ceux-ci pouvant être multiples et variés, nous ne nous imposons pas de limite dans leur classification. Dans le cas des données portant sur les caractéristiques individuelles des candidats ou sur des facteurs environnementaux, nous sommes dans une logique inductive pour leur classement.
- Lorsqu'un élément du texte dévoile de la réflexivité, deux questions principales sont à se poser :
  - o Cela concerne-t-il la pratique de l'évaluation ? Si ce n'est pas le cas, le verbatim n'est pas relevé.
  - o Où se situe le verbatim ? Est-ce une simple description ? Y a-t-il une prise de recul ? Ou, est-ce tourné vers le futur ? La réponse à cette suite de questions permet de déterminer le niveau de réflexivité atteint selon le modèle de Derobertmeasure.
- Dans la conclusion du dossier, on ne relève pas les verbatims déjà évoqués et analysés auparavant dans le travail.
- Au-delà des verbatims, la structure du portfolio qui concerne l'évaluation doit être analysée pour comprendre comment le candidat présente sa réflexivité.

Niveaux	Processus réflexifs	Définition	Vocabulaire / caractéristiques
1 : « dire ce qui est » *Pas de prise de recul	Narrer / décrire	Effectuer un état des lieux, sans prise de recul, d'évaluation ni questionnement	*relatif au langage
	Questionner	Le questionnement intervient lorsque l'action interpelle l'acteur. Il n'y a pas de réponse donnée.	Présence d'une question.
	Prendre conscience	Est le fait de rendre compte de sa pratique. D'être interpellé par une découverte concernant sa pratique de l'évaluation.	« Je me suis rendu compte que ... » ; « J'ai compris que ... » ; « j'ai pris conscience que ... » Il n'y a pas de justification de cette prise de conscience.
	Pointer ses difficultés/ses problèmes	Fait référence à la révélation de difficultés, de problèmes sans y apporter une solution.	Montre une faiblesse dans la pratique de l'évaluation ou la réflexion sur la pratique de l'évaluation. N'apporte pas de causes ou de conséquences. Pas de jugement émis.
2 : prendre du recul par rapport à « ce qui est » *Il y a prise de distance	Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition	Justifier sa pratique en utilisant des arguments basés sur sa propre personnalité professionnelle façonnée par ses préférences et les expériences vécues, observées ou mises en place. Pas d'utilisation d'arguments scientifiques.	Remarque générale sur les processus de légitimation : légitimer ne signifie pas une justification d'éléments bons ou positifs. Il est possible d'évoquer des notions pédagogiques, éthiques, d'expérience ou contextuelles pour justifier une pratique jugée comme déficiente.
	Évaluer sa pratique	Juger des effets de sa pratique et les confronter aux objectifs visés/attendus.	Il doit y avoir un jugement du rapport entre ce qui est exprimé/fait de la pratique de l'évaluation et le but à atteindre.
	Intentionnaliser sa pratique	Justifier sa pratique en regard d'un but atteint ou à atteindre. Y a-t-il une différence entre théorie de référence et d'usage ? Entre ce qui est et ce qui devrait être ?	Présence d'indications d'une volonté de modifier la pratique dans un futur proche. Souvent utilisé avec des verbes comme « vouloir », « rechercher », « tenter », « s'attendre ». Il y a présentation de la volonté sans description d'une quelconque opérationnalisation de cette volonté.
	Légitimer sa pratique en	Justifier sa pratique en utilisant des arguments	

	fonction d'arguments contextuels	pratiques contextuels et environnementaux.	
	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques	Justifier sa pratique en utilisant des arguments pratiques de nature pédagogique ou éthique.	
	Diagnostiquer	Il y a analyse de la pratique. Identifier les causes qui expliquent la pratique.	C'est une prise de conscience avec explication des causes. On se base sur une expérience vécue dans laquelle un problème survient. L'identification des causes est soutenue par une théorie. Il y a analyse, examen de l'expérience pour trouver le problème, comprendre l'origine. Il est possible de donner une piste de solution. Dans ce cas, on s'approche du processus réflexif suivant.
3 : se trouver vers « la suite »	Proposer une ou des alternatives à sa pratique	Formulation de pistes en vue de l'amélioration de la pratique.	Doit être présenté comme une forme de conclusion à une réflexion sur la pratique de l'évaluation. Le verbatim doit montrer une intention de modification dans le futur sans montrer d'éléments attestant d'une quelconque opérationnalisation concrète de cette pensée. Cependant, la pensée est développée. Souvent employé avec des verbes comme « falloir », « devoir » utilisés au conditionnel. Présence d'une indication du futur : « la prochaine fois... »
	Explorer une ou des alternatives à sa pratique	Test et évaluation de nouvelles pratiques en vue de la sélection de la plus judicieuse.	
	Théoriser / Généraliser	Explicitation de savoirs (règles, tacites, personnels, de profession) issus de l'expérience permettant une modification ultérieure de la pratique.	S'approprier des concepts théoriques mis en relation avec le contexte et tirer des conclusions qui feront office de règles pour pratique future.

Tableau 4 : description des processus réflexifs

Cette grille a été construite à partir de la grille et des définitions élaborées par Derobertmasure (2012). Elle a été éprouvée sur quelques portfolios, ce qui a permis de la compléter et de l'adapter à notre échantillon. Nous avons ensuite lu l'ensemble du portfolio de chaque candidat. Cette lecture a permis d'une part de comprendre la structure du dossier et d'autre part, de rassembler les verbatims relatifs à la pratique de l'évaluation. Une seconde lecture de l'ensemble des portfolios a donné l'occasion de classer chaque verbatim au sein du *processus réflexif* approprié. Finalement, la structure commune des portfolios nous a incité à les relire de manière « découpée ». C'est-à-dire que nous avons (ré)analysé les verbatims de manière horizontale (partie par partie) pour chaque répondant. Nous verrons, dans la partie de ce travail concernant les résultats, les précisions que les différentes lectures ont amenées à cette grille.

C'est donc à partir de cette grille, adaptée à notre cadre de recherche, que nous allons classer les verbatims des répondants. Leur portfolio, par ses consignes, sa grille d'évaluation, sa structure et son positionnement par rapport aux onze dilemmes de Romainville et Fischer (2020) nous montre l'importance de la réflexivité sur la pratique de l'évaluation dont les candidats au CAPAES doivent faire preuve. Nous tenons à analyser ces portfolios au travers de cette nouvelle grille afin de déceler les niveaux de réflexivité atteints par les répondants.

Nos résultats, développés juste après, se présenteront de la façon suivante. Après une brève introduction, nous analyserons les verbatims relatifs à la réflexivité sur la pratique de l'évaluation au sein des différentes parties des portfolios des répondants. Nous verrons également en quoi cette structure est porteuse de réflexivité. Finalement, nous reviendrons sur les différents *processus réflexifs* afin de préciser les notions déjà abordées jusqu'ici.

## 4. Résultats

Au départ de l'écriture de ces résultats, nous pensions présenter un tableau décrivant la répartition, pour chaque candidat, des verbatims liés à la réflexivité sur la pratique de l'évaluation en fonction du *processus réflexif* auquel ils appartiennent. Mais, premièrement, cette recherche ne se base pas sur une approche quantitative et deuxièmement, l'explication qui suit montrera à quel point ces chiffres auraient pu être erronés. Ce qui en retire l'intérêt. Cependant, le lecteur pourra se donner un ordre de grandeur très relatif de ces verbatims en annexe 10 (p.33).

En effet, la lecture des portfolios nous a questionné quant à la longueur des verbatims. Selon sa taille, un même verbatim (c'est-à-dire en lien avec une même idée) peut se placer dans des *processus réflexifs* différents. Prenons un exemple :

*« je pars des connaissances préalables des étudiants pour proposer, ensuite, les notions théoriques via le support du syllabus. Celui-ci reprend les différentes notions qui[...]. » (Anne, p.13)*

Dans ce verbatim, Anne décrit sa pratique de l'évaluation (*processus réflexif* 1 – 1<sup>er</sup> niveau). Si nous prenons le verbatim suivant, nous pouvons lire : *« la triple concordance est donc respectée »*. Nous sommes dans de l'évaluation (*processus réflexif* 6 – 2<sup>e</sup> niveau), car elle émet un jugement par rapport à sa pratique. Cependant, en réunissant ces deux verbatims, cette description est en réalité un exemple illustrant une argumentation :

*« Un regard réflexif sur l'analyse de la triple concordance de Tyler et mon DAP : - L'objectif 1 est en accord avec la méthodologie dite de « transmission » proposée ainsi que les types d'évaluation proposés : je pars des connaissances préalables [...] La triple concordance est donc respectée ».*  
(Anne, p.13)

Ce verbatim, plus complet, indique que Anne interroge sa pratique. Elle la décrit et la justifie par rapport à un concept théorique de pédagogie. De plus, ce verbatim se situe dans la partie intitulée *« 6. Analyse de mon DAP selon la triple concordance de Tyler »* (Anne, p.12). La candidate voulant réaliser une analyse de sa pratique, le verbatim complet est donc de la légitimation de la pratique sur base d'arguments pédagogiques (*processus réflexif* 9a). La taille du verbatim et son emplacement dans le portfolio vont influencer son classement. Les chiffres présentés dans le tableau sont donc imprécis et partiellement faux.

Comme nous l'avons évoqué dans la partie méthodologique de ce mémoire, le portfolio demandé aux candidats respecte une structure assez claire. Nous vous renvoyons pour cela au tableau de l'annexe 8 (p.30). Nous pouvons considérer que cette structure est vectrice de réflexivité. En effet, de manière globale, il est possible d'associer chacune des parties du portfolio traitant de l'évaluation à un *processus réflexif*. Ainsi, la partie relative au processus d'évaluation avant la formation CAPAES et celle qui lui est liée (appelée *stratégies d'évaluation*) sont, au départ, au premier niveau de réflexivité. Les candidats y décrivent (*processus réflexif 1*) leurs pratiques évaluatives. La deuxième partie correspondant à la pratique de l'évaluation en cours de formation est, par rapport à la première, une proposition ou une exploration d'une alternative à la pratique (*processus réflexifs 11 ou 12*). Il en va de même pour la partie concernant l'évaluation après la formation. Nous verrons par la suite, les *processus réflexifs*, internes à chacun de ces *processus* plus larges, qui permettent le passage d'une pratique à l'autre. En considérant cela, nous analyserons les *processus réflexifs* au sein de chacune des parties du portfolio : introduction, l'évaluation avant la formation CAPAES et les stratégies d'évaluation, l'évaluation pendant et celle après la formation.

Avant de commencer l'analyse de nos données, il nous reste trois remarques à signaler. Tout d'abord, pour faciliter la lecture, nous avons, à certains moments, mis en évidence, par une légende, des parties de verbatim. Chacune est associée à un *processus réflexif* qui lui fera référence dans le texte. Ensuite, les candidates Béatrice et Dérya n'ont pas réalisé leur portfolio en trois temps (avant-pendant-après la formation). Nous avons donc, au fur et à mesure de la lecture, associé chaque verbatim au moment qui convient. Nous verrons finalement que l'introduction et la conclusion des portfolios des candidats n'apportent pas beaucoup d'éléments en termes de réflexivité. En ce qui concerne les autres parties, beaucoup plus riches, elles comprendront chacune une conclusion en fin de présentation.

#### 4.1. Introduction des portfolios

Les introductions des candidats présentent peu de *processus réflexifs*. En effet, nous y retrouvons systématiquement une présentation contextuelle et la structure du portfolio. Les candidats énoncent également la compétence CAPAES qu'ils vont travailler dans le portfolio : la compétence 8 relative aux outils d'évaluation. Plusieurs candidats dévoilent une part de leur pratique de l'évaluation. Ils sont alors dans le *processus réflexif* 1 : narrer/décrire. Cependant, celle-ci est reprise, par la suite, dans le corps du travail. Nous trouvons malgré tout une intentionnalisation (*processus réflexif* 7). Les candidats y évoquent l'objectif de leur portfolio et les souhaits quant à leur pratique :

*« Ce travail a pour finalité la conception d'une grille d'évaluation qui serait adaptée aux séances d'AFPI ». (Jamy, p.2)*

*« mon objectif est de rendre cette grille la plus claire et [...] en adéquation avec les différents objectifs pédagogiques visés dans cette UE. » (Gwène, p.2)*

*« J'ai le souhait sincère que l'élaboration d'une grille critériée complétée de ces éléments me permette d'évaluer les apprentissages de mes étudiants avec plus d'objectivité. » (Béatrice, p.3)*

Cette intentionnalisation vient régulièrement d'une prise de conscience (*processus réflexif* 3) de la part des candidats :

*« je prends maintenant conscience des ficelles qui sous-tendent un dispositif qui intègre l'évaluation. » (Béatrice, p.2)*

*« Je me suis rapidement rendu compte [...] que ce malaise venait probablement, en partie, de notre « grille » d'évaluation. » (Dérya, p.3)*

*« je me suis très rapidement rendu compte que ma grille d'évaluation présentait des faiblesses car elle était incomplète et, ne permettait pas à l'apprenant de comprendre mes attentes » (Fanny, p.1)*

De plus, l'intentionnalisation est en lien avec la problématique concrète relative à la pratique de l'évaluation. La problématique, sous forme de question pourrait s'apparenter au *processus réflexif* 2 : se poser des questions. Cependant, cette question est souvent générale, théorique et présente des termes pédagogiques. Nous estimons donc qu'elle ne se trouve pas au premier niveau de réflexivité, mais qu'elle est davantage énoncée avec une prise de recul. Son optique de réponse, orientée vers le futur, la placerait dans une sorte de théorisation (*processus réflexif* 13) : une théorisation hypothétique.

#### 4.2. Le dispositif d'évaluation des candidats avant la formation

Dans cette étape, les candidats narrent ce qu'ils font habituellement en termes d'évaluation. Ils décrivent ensuite les éléments qui posent problème dans leur première grille d'évaluation. Les candidats passent donc généralement du *processus* 1 narrer/décrire au *processus* 4 pointer ses difficultés, tous deux au premier niveau de réflexivité. Cependant, nombreux sont ceux qui décrivent ou pointent leurs difficultés en s'appuyant sur des arguments pédagogiques ou autres. Dès lors, ils passent à un processus de légitimation ou de diagnostic. Les candidats passent du niveau 1 au niveau 2 de réflexivité. À la fin de cette partie de leur portfolio, ils proposent quelques améliorations. Cela correspond à de l'intentionnalisation (processus réflexif 7) : les candidats expliquent ce qu'ils comptent mettre en place avant de proposer une alternative à leur pratique (dans la partie suivante du portfolio).

Comme annoncé, au début de cette partie de leur portfolio, les candidats décrivent (*processus* n°1) leur pratique d'évaluation. Ils passent par d'autres processus dans ce premier niveau qui permettent, au lecteur, d'une part de se situer dans le contexte et, d'autre part, de situer la pensée de l'auteur dans son cheminement afin de l'amener plus loin :

« Pour l'évaluation certificative dont il est question ici, j'ai, dans un premier temps, élaboré une grille comme je l'avais toujours fait » (Cécile p.9)

« L'ancien titulaire de cette ActA ne disposait pas d'outil d'évaluation et j'ai soumis à mes collègues l'outil présenté ci-après. » (Émile, p.8)

« Afin d'évaluer[...], un collègue chimiste/biologiste nous a proposé d'utiliser une grille « type » qu'il avait établi pour ses enseignements. » (Gwène, p.9)

« Au départ, [...], l'évaluation de ce dispositif était plus que sommaire. En effet, de grille d'évaluation, il n'y avait pas ! » (Henry, p.8)

Nous remarquons au travers de ces verbatims une récurrence de l'utilisation de l'indicatif imparfait ou du passé composé pour exprimer cette description lors de cette étape du travail des candidats. Cécile prend déjà du recul en passant au 2<sup>e</sup> niveau. En effet, quand elle dit « *comme je l'avais toujours fait* », elle justifie sa pratique en fonction d'une habitude (*processus réflexif* 5a).

Anne, Gwène, Ismaël et Henry présentent leur grille d'évaluation au début de cette partie. Nous remarquons ici que la présentation brute de quelque chose

s'apparente au *processus* n°1 de réflexivité : narrer/décrire. Mais ce qu'ils développent ensuite est intéressant :

« *Mes lectures des ouvrages de [...] m'ont permis de soulever plusieurs questionnements et réflexions à propos de ma première grille d'évaluation.* »

(Anne, p. 20).

« *Avec mes collègues, nous nous sommes rendues compte que la grille utilisée ne reflétait pas toujours notre appréciation quant au travail des étudiants.* »

(Gwène, p.9)

Anne et Gwène partent d'une prise de conscience (*processus réflexif* 3). Pour Gwène, l'expression de la prise de conscience est très claire. Elle se fait grâce à une expérience où elle pointe des difficultés (*processus réflexif* 4). Mais alors, ce verbatim se place dans deux processus différents, car c'est la prise de conscience d'une difficulté. Il en va de même pour Anne : la prise de conscience par la lecture laisse place aux difficultés qui vont être développées par la suite.

« *La première de mes réflexions se porte sur la validité, la fiabilité et la pertinence de ma grille d'évaluation (De Ketele et Roegiers, 1996)* » (Anne, p.20).

Dans son développement, Anne définit chacun des termes énoncés du verbatim ci-dessus. Cette définition correspond, à elle seule et de manière isolée, au *processus* 1 (narrer/décrire). Pour chaque terme, elle donne une explication de sa pratique d'évaluation. Elle réalise donc un lien entre la théorie et sa pratique. Elle prend du recul par rapport à sa pratique (passage au 2<sup>e</sup> niveau de réflexivité). Nous trouvons par exemple :

« *Lors de la rédaction des consignes du portfolio [...], je fais des allers-retours entre les objectifs et les acquis d'apprentissage afin de m'assurer que l'évaluation reste valide.* » (Anne, p.20).

La prise du recul par rapport à la pratique est expliquée par des arguments pédagogiques : la définition du concept. Anne se trouve donc dans le *processus* 9a : légitimer sa pratique sur base d'arguments pédagogiques. À nouveau, si nous considérons le verbatim précédent de manière isolée, nous sommes dans une description simple (*processus réflexif* 1). Ce qui n'est pas le cas si nous le situons dans le portfolio et dans le développement de l'auteur. Anne passe sa pratique au crible de la pertinence, de la validité et de la fiabilité. Elle l'évalue et la justifie par des moyens pédagogiques et ce, de manière exhaustive (pour elle). Nous estimons donc qu'un

processus de légitimation (*processus réflexif 9a*) est présent pour chaque concept évoqué et que l'ensemble de ces légitimations forment un diagnostic (*processus réflexif 10*) de la pratique de Anne.

Henry et Ismaël, après présentation (*processus réflexif 1*) de leur grille, établissent une série de constats (négatifs) qui pointent les difficultés (*processus réflexif 4*). Comme pour Anne, ils appuient leurs constats par un développement basé sur des arguments pédagogiques. Ils passent rapidement à une évaluation de leur pratique (**processus réflexif 6**) et une légitimation sur base d'arguments pédagogiques (*processus réflexif 9a*) comprenant elle-même de la description simple (*processus réflexif 1*) servant à rappeler une définition :

« Incidence du constat n°1, le problème de pertinence : De Ketele et Gérard (2005, p.2) établissent que la pertinence est le caractère plus ou moins approprié de l'épreuve mais [...]. Force est de constater que la grille critériée 2017 est, en la matière, inappropriée car elle est bâtie dans une optique certificative alors qu'une visée formative[...]. » (Ismaël, p. 6)

La réunion de différents verbatims, chacun lié à un constat, forme un diagnostic de la pratique de départ (*processus réflexif 10*). Par ces exemples (celui de Henry est présenté en annexe 11 p.34), nous voyons également qu'un *processus* d'évaluation et un *processus* de diagnostic sont proches l'un de l'autre. Nous nous permettons de les préciser dans le cadre de cette recherche. L'évaluation consiste à porter un jugement sur sa pratique d'évaluation, mais sans donner les raisons de ce jugement. Dans les cas présentés ci-dessus, l'évaluation est incorporée au diagnostic. Nous estimons toutefois qu'il est possible de trouver un processus d'évaluation sans avoir obligatoirement un diagnostic. De même, nous comprenons qu'un processus de diagnostic se compose d'autres processus réflexifs, mais qu'il est possible de trouver un diagnostic à une pratique sans évaluation explicitement présente.

Nous remarquons que beaucoup de candidats expriment leurs difficultés en stipulant un manquement ou en utilisant une forme de négation dans leur phrase :

« *chacun de nous trois allait devoir évaluer une intervention similaire [...]. Sans outil d'évaluation, l'exercice me semblait compliqué.* » (Émile, p.8).  
« *de grille d'évaluation, il n'y avait pas !* » , (Henry, p.8)

« En 2019, il n'y avait ni évaluation formative ni feedbacks en cours de formation avec les étudiants. Nous ne cherchions pas à réguler [...]. Nous cherchions uniquement [...] » (Dérya, p. 8)

Contrairement aux autres candidats, Fanny a préféré dans cette partie de son travail, décrire sa grille sans utiliser d'autres *processus réflexifs*. En voici l'exemple :

« Je propose deux types d'évaluations : [...]. [...] Il [l'étudiant] lui sera possible de repasser l'examen en septembre [...]. L'évaluation est pondérée de la manière suivante : [...]. Les critères d'évaluations proposés dans le **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** [...] » (Fanny, p.10)

Quelques candidats terminent cette partie par une intentionnalisation (*processus réflexif 7*). C'est-à-dire qu'ils expliquent leurs intentions de modifier leur pratique jugée inadaptée. Nous trouvons cela au travers des verbatims suivants :

« La grille critériée devra contenir des critères et des indicateurs les plus observables possibles » (Anne, p.21).

« j'ai suivi la démarche en cinq phases proposée par Berthiaume et al. (2011) afin d'améliorer la grille déjà existante. » (Gwène, p.9)

« Il faut absolument que [...], sans quoi, un déséquilibre persistera. » (Dérya, p.9).

Nous remarquons au travers de ces verbatims que l'intentionnalisation est souvent traduite par les candidats par l'utilisation de temps du futur. Cette intentionnalisation annonce la suite : la proposition d'une alternative à sa pratique par le développement de la grille d'évaluation pendant la formation CAPAES.

L'observation de cette partie des portfolios des candidats au CAPAES nous informe sur différents éléments que nous reprenons ci-après.

Les candidats commencent par des *processus* de premier niveau. Le *processus 1* (narrer/décrire) par/pour la mise en contexte, l'explication de la pratique originelle (souvent avec de l'imparfait ou du passé composé), la présentation de la grille, la présentation d'une définition. Ils prennent conscience ou pointent leurs difficultés (*processus 3-4*). Ces deux *processus* peuvent être proches quand un candidat prend conscience de ses difficultés, comme Gwène. Un verbatim pourrait donc se positionner dans deux processus réflexifs différents. La lecture des portfolios n'est sans doute pas

suffisante pour déceler en finesse l'idée réelle de l'auteur et situer le verbatim : des entretiens avec les répondants seraient intéressants pour amener des précisions. Plusieurs candidats indiquent leurs difficultés au moyen de phrases contenant une négation ou exprimant un manquement.

Comme troisième étape de réflexivité des candidats, nous trouvons le passage au deuxième niveau de réflexivité. Dans cette partie, nombreux sont ceux qui établissent un diagnostic (*processus réflexif* 10) de leur pratique. En effet, après la description, ces candidats prennent du recul par rapport à leur pratique. Ils l'évaluent et la justifient (*processus* d'évaluation et de légitimation). Pour cela, ils utilisent des concepts théoriques (souvent de pédagogie) et réalisent un lien avec le concret. Nous avons remarqué que plusieurs petits verbatims appartenant à des processus différents, mais portant sur une même idée s'organisaient entre eux pour former un verbatim plus grand décrivant un autre *processus réflexif*. Nous avons donc, pour l'établissement du diagnostic (*processus réflexif* 10), différents *processus* qui entrent en jeu : l'évaluation (*processus* 6), la légitimation sur base d'arguments (souvent) pédagogiques (*processus* 9a) et de la description (*processus* 1). Précisons que nous n'affirmons pas que l'ensemble de ces processus est nécessaire pour établir un diagnostic et de même, la réunion de ces différents processus n'est pas une cause à l'établissement d'un diagnostic ! Pour qu'il y ait diagnostic, nous estimons qu'il est nécessaire que la pratique soit passée au crible. Nous avons aussi remarqué un rapprochement entre les processus d'évaluation et de diagnostic. L'évaluation consiste à porter un jugement sur sa pratique d'évaluation, mais sans donner les raisons de ce jugement. Le diagnostic se base davantage sur une théorie où la pratique est analysée par rapport à chacun de ses concepts. Est-il possible d'avoir une évaluation sans diagnostic ? Est-il possible d'avoir un diagnostic sans évaluation ? A ces deux questions nous répondrions oui !

Finalement, nous considérons une quatrième étape au développement de la pensée d'une partie des candidats. Elle se réalise par une intentionnalisation de la pratique (*processus réflexif* 7). Nous avons constaté que celle-ci se traduit par une utilisation du futur simple dans les verbatims. L'intentionnalisation a lieu quand le candidat exprime brièvement sa volonté de modifier (un point de) sa pratique. L'intentionnalisation peut être perçue ici comme utile pour construire un pont vers le futur qui correspond à la pratique de l'évaluation pendant la formation CAPAES.

### 4.3. *Le dispositif d'évaluation pendant la formation*

Les intentions d'amélioration ou diagnostics présentés par les candidats les entraînent à livrer une nouvelle grille d'évaluation. Cette partie des portfolios consiste donc à proposer et/ou à explorer une alternative à sa pratique (*processus réflexif* 11 ou 12 – 3<sup>e</sup> niveau). Nous verrons dans les lignes qui suivent que, comme auparavant, ce processus en contient d'autres qui seront eux-mêmes précurseurs par la suite d'un nouveau cycle réflexif.

Béatrice, Émile et Gwène adoptent une structure semblable pour la présentation de cette partie. Ils reprennent une liste de prescrits issus de la grille d'évaluation des UF3 et 4. Ainsi, ils définissent leurs critères et leurs indicateurs, continuent avec les niveaux de maîtrise avant d'assembler leur grille.

Pour cela, ils commencent par évoquer certains éléments appartenant au premier niveau de réflexivité. Tous utilisent de la description (*processus* 1) et une prise de conscience (*processus* 3) ou une mise en avant des difficultés (*processus* 4). Le but est de placer le lecteur dans le contexte. Ainsi,

*« Le choix des critères d'évaluation était tant une opportunité qu'une faiblesse du « guide de cotation » [...] Ma sélection s'est notamment opérée en fonction des caractéristiques indispensables décrites par GERARD & VAN LINT-MUGUERZA (2000) » (Émile, p.9)*

*« Selon Gérard (2009), un critère est « un regard que l'on porte sur l'objet évalué, [...] ». Cette définition m'a permis de prendre conscience que les critères initialement évalués [...] n'étaient pas pertinents. » (Gwène, p.9)*

*« Choisir les critères d'évaluation est une étape essentielle car « elle établit la cohérence entre [...] » (Berthiaume, 2013, p.276). » (Béatrice, p.9).*

Dans cette partie, les candidats font preuve d'intentionnalité (*processus* 7 – 2<sup>e</sup> niveau). Ils expliquent ce qu'ils désirent réaliser concernant leurs critères d'évaluation aux regards des éléments avancés préalablement. Nous trouvons par exemple :

*« Pour garantir une cohérence et une triple concordance, je propose de formuler l'objectif supplémentaire en regard du RC<sup>1</sup> et qui me paraît compléter judicieusement les objectifs actuels » (Béatrice, p.9)*

---

<sup>1</sup> RC = référentiel de compétences

Nous remarquons, que dans cette partie, l'intentionnalisation n'est plus représentée par une conjugaison au futur simple de l'indicatif, mais plutôt sous la forme d'un futur proche. Pour la création de leur échelle d'appréciation, nous constatons des différences entre les trois candidats. Émile et Béatrice ont respectivement recours à de la prise de conscience (processus réflexif 3) et à la mise en avant de difficultés (processus réflexif 4) avant d'avancer des arguments pédagogiques justifiant leurs choix (processus réflexif 9a).

*« En lisant la littérature, notamment[...], j'ai dû me rendre à l'évidence que les « grilles à cinq ou six niveaux ne sont guère utilisées [...]. J'ai donc fait le choix de limiter le nombre d'échelons à quatre. » (Émile, p.10)*

Nous remarquons que le « choix » effectué par Émile est lié à sa prise de conscience et se justifie par la littérature. Le recours à la littérature pour expliquer un choix correspond à de la légitimation de la pratique sur base d'arguments pédagogiques. La locution « *me rendre à l'évidence* » correspond, quant à elle, à de la prise de conscience. Gwène reprend une échelle d'appréciation existante et n'élabore donc pas de nouveaux *processus réflexifs* de second niveau.

Contrairement aux candidats précédents, Anne, Cécile, Fanny, Henry, Ismaël et Jamy présentent, pour commencer cette partie, leur nouvelle grille d'évaluation de manière brute. Ils sont dans le *processus 1*. Très rapidement, ils passent au second niveau de réflexivité en prenant du recul : ils montrent les avancées et les inconvénients par rapport à l'ancienne grille. Ils les justifient par différents arguments : pédagogiques, contextuels, d'expérience. Certains décrivent explicitement une évaluation de leur pratique. Les candidats évoquent les causes qui engendrent les modifications de leur pratique. Nous considérons qu'ils réalisent un diagnostic de leur pratique. Le *processus réflexif 10* de diagnostic englobe une série d'autres processus plus « petits ». Voyons cela au travers de quelques exemples.

*« Cette nouvelle grille [...] apporte une amélioration sur quatre niveaux par rapport à la pertinence. Tous prétendent à ce que l'évaluation se dirige vers l'objectif formatif ainsi que la circulaire du 7/6/2001 le prescrit. Première amélioration, constat n°1, c'est l'ajout, sur l'échelle d'évaluation, d'un niveau de maîtrise [...] qui permet de gagner en sensibilité [...] Bonora (1996). La précision des items, constat n°2, apporte des clarifications [...]. La suppression de la note chiffrée, constat n°3, veille à ce que la culture*

*appréciative commune, [...], l'emporte sur la culture sommative et chiffrée. En effet, actuellement, le corps enseignant lui préfère une appréciation générale relevée de commentaires (constat n°4). » (Henry, p.10)*

Après l'évaluation de sa nouvelle grille (première phrase), Henry légitime sa pratique en ayant recours à des arguments contextuels (par la circulaire du 7/6), pédagogiques (en citant Bonora), ou d'expérience quand il prétend « *qu'actuellement, le corps enseignant lui préfère une appréciation générale* ». Henry certifie donc son évaluation de sa pratique (*processus 6*) en utilisant les *processus 5b, 8 et 9a*. Nous estimons que Henry dévoile de manière exhaustive (en tout cas pour lui), les éléments qui déterminent son évaluation. Dès lors, la réunion des *processus* évoqués s'accorde à établir un diagnostic de la pratique (*processus réflexif 10*).

Après cette explicitation par rapport à Henry, vous trouverez en annexe 12 (p.34) quelques verbatims qui illustrent, pour les autres candidats précités, la structure semblable en termes de réflexivité.

Dans cette partie du portfolio des candidats, l'expérience prend une place particulière :

*« je me rends compte aujourd'hui, que la grille que j'ai utilisée cette année n'est pas une réelle grille d'évaluation par compétences mais une grille critériée qui ne remplit donc pas tout à fait l'idée d'une évaluation continue et intégrée car... » (Jamy, p.5)*

Ce verbatim attire notre attention sur une légitimation par l'expérience (*processus réflexif 5b*). En effet, c'est par l'utilisation de la grille que Jamy a pris conscience de difficultés et qu'il a donc évalué négativement sa pratique. L'expérience se retrouve auprès de beaucoup de candidats comme une justification de leur pratique.

- *« Cette grille de correction était calquée sur les grilles que j'utilise dans le secondaire et telles qu'elles nous ont été présentées par les conseillers pédagogiques. » (Jamy, p.5)*
- *« le retour des étudiants suite à leur évaluation laisse place à une prise de recul critique. Bon nombre d'entre eux ont ressenti un fossé entre le sens qu'ils ont trouvé pour les différents items et le sens de l'évaluateur. » (Henry, p. 10)*
- *« Preuve en est que plus de 55 % des bacheliers régents ont déclaré que ma grille critériée ... n'était pas suffisamment explicite ! » (Ismaël, p.8)*

Une différence sur l'expérience apparaît. Pour Jamy, c'est l'expérience du passé qui légitime la construction de la grille d'évaluation. Pour Henry et Ismaël, c'est

l'expérience réalisée sur la grille d'évaluation qui la légitime. Les deux expériences sont donc à des plans différents, mais toutes deux permettent une légitimation de la pratique. Nous constatons que dans le deuxième cas, la légitimation paraît plus forte.

De leur côté, Émile, Gwène et Cécile ont expérimenté leur grille d'évaluation *pendant* la formation CAPAES et l'ont comparée avec l'ancienne. En plus d'une légitimation par l'expérience, cette comparaison permet une évaluation de la nouvelle pratique. Ici, l'expérience se réalise sur l'outil et sert tant à la légitimation (*processus réflexif 5b*) qu'à l'évaluation (*processus réflexif 6*). Le processus de légitimation par l'expérience se rapproche alors de celui d'évaluation quand l'expérience porte sur une comparaison de pratiques. En voici la preuve :

*« Afin de comparer la nouvelle grille d'évaluation établie lors de la formation CAPAES avec l'ancienne grille utilisée, j'ai effectué des simulations sur [...]. Les résultats de ces simulations ont révélé une baisse non significative des notes avec la nouvelle grille d'évaluation. »* (Gwène, p.12)

*« En corrigeant les copies en utilisant la grille « en cours de Capaes », j'ai fait la même constatation qu'avec la grille « classique » [...] Dès lors, les indicateurs que j'ai utilisés sont trop contraignants. Il faut veiller à rester général. »* (Cécile, p.12).

Le verbatim de Cécile apporte un supplément : la fin du verbatim correspond à une intentionnalisation (*processus réflexif 7*). Dans la mention « *il faut rester général* », Cécile montre sa volonté à parfaire sa grille en suivant cette indication. Surtout qu'elle l'a expérimentée. Toutefois, l'intentionnalisation présentée laisse apparaître une forme de théorisation. En effet, l'expérience faite après les améliorations sur la première grille donne à Cécile une règle concernant sa pratique. Au-delà du fait que Cécile, pour sa prochaine grille, tiendra cela en compte ; « *il faut veiller à rester général* » indique une volonté à long terme et généralisable (*processus réflexif 13* – de 3<sup>e</sup> niveau) à d'autres évaluations.

Pour Henry, sa pratique, jugée déficiente et argumentée par différents processus, laisse également place à un processus d'intentionnalisation. Elle tend vers une nouvelle alternative à celle-ci (*processus réflexif 11*). Nous pouvons ainsi voir que :

*« La grille critériée doit donc évaluer la progression au sein des compétences. »* (Henry, p. 10).

Il en va de même pour Jamy ou pour Anne (présentés en annexe 13 p.35).

Nous voyons, par ces verbatims, que l'intentionnalisation se trouve entre un diagnostic et la proposition d'une alternative à la pratique.

Ici, les candidats nous proposent de lire la suite, ce que sera la grille d'évaluation finale et quelle sera leur réflexion. L'intentionnalisation est, dans ce cadre, un pont vers une alternative à la pratique (*processus réflexif* 11 – 3<sup>e</sup> niveau).

Fanny, après la présentation de sa grille, ne propose pas de diagnostic de cette nouvelle vision de l'évaluation *en cours* de formation. Malgré ce verbatim :

« *Le paragraphe qui suit donne une première approche d'une grille d'évaluation critériée.* » (Fanny, p.11)

En effet, nous n'avons trouvé aucun paragraphe développant ce qui est avancé par la candidate. Il nous est donc impossible de continuer l'analyse de la réflexivité de la candidate pour cette partie de son dossier. Nous constatons au passage que le premier niveau de réflexivité décrit par Derobertmeasure ne représente pas de la réflexivité en tant que telle, mais un démarrage difficilement contournable vers de la réflexivité.

Avant de passer à la dernière grille d'évaluation, nous tenons à résumer ce que nous avons trouvé. Les candidats nous dévoilent une alternative à leur pratique originelle (*processus réflexif* 11). Nous remarquons des similarités avec la première partie. En effet, les candidats présentent certains éléments de leur pratique. Ils informent le lecteur de leurs difficultés. Les candidats utilisent, dans ce cas, des *processus* de premier niveau qui placent le lecteur dans le contexte. Ils prennent rapidement de la distance (passage au second niveau). Ils évaluent, souvent de manière explicite, cette nouvelle pratique. Ils montrent les avancées et les inconvénients de celle-ci. Ils la justifient en utilisant des arguments pédagogiques, contextuels, ou basés sur l'expérience. Comme avant, les candidats passent souvent par certains *processus réflexifs* : le 1 pour décrire, le 3 ou le 4 pour indiquer aux lecteurs des difficultés, le 6 qui permet une évaluation de chacun des points importants de la pratique (pertinence, validité, ...), le 9a pour justifier l'évaluation faite sur chacun de ces points. Comme pour la partie antérieure donc, nous estimons que les candidats qui procèdent de cette manière élaborent un diagnostic de leur pratique (*processus réflexif* 10). Un cycle dans les processus à l'air d'apparaître au travers des différentes parties du portfolio des candidats.

Dans cette partie du portfolio, l'expérience prend une place importante. Elle donne un argument pratique de poids dans le diagnostic. L'expérience peut être perçue

de différentes manières : elle peut être issue du passé (« on fait comme l'expérience nous l'a montré »), issue d'une simulation avec la nouvelle grille, ou issue d'une comparaison entre nouvelle et ancienne grilles. Dans la partie d'avant, concernant la première grille d'évaluation, les candidats ne mettaient pas en avant l'expérience. Ceci dit, étant donné qu'à ce moment, seule l'expérience permettait de réaliser une pratique, il est possible de voir que l'ensemble de la partie « avant » formation, est une légitimation de la pratique sur base d'arguments issus de l'expérience. Le diagnostic, l'évaluation ou l'expérimentation de la pratique donnent l'occasion aux candidats d'aller plus loin et de se tourner vers un futur. Ainsi, certains émettent des intentions pour leur pratique future (*processus réflexif 7*) et d'autres arrivent déjà à généraliser/théoriser une notion (*processus réflexif 13 – 3<sup>e</sup> niveau*). Cette étape permet aux candidats d'amener leur dernière grille d'évaluation qui correspondra à une nouvelle proposition d'alternative à la pratique (*processus réflexif 11*).

#### 4.4. Le dispositif d'évaluation en fin de (ou après la) formation

Au départ, les candidats sont dans un *processus* de narration, au premier niveau de réflexivité. Ils utilisent tous également la narration (*processus réflexif 1*) quand ils expliquent, définissent un concept théorique ; ainsi que nous l'avons vu dans les parties précédentes. Ce concept, généralement utilisé pour justifier ou évaluer une pratique, a besoin d'une description afin de situer le lecteur et de poser le raisonnement. La description (*processus réflexif 1*) est nécessaire à l'établissement de liens entre la théorie et la pratique et ainsi arriver à un diagnostic de cette dernière (*processus réflexif 10*).

Plusieurs candidats donnent leurs intentions (*processus réflexif 7*) sur leur pratique par rapport à ce qu'ils attendent de cette dernière grille d'évaluation. Nous pouvons ainsi lire (d'autres exemples en annexe 14 p.35) :

« Dès l'année prochaine je mettrai en application une adaptation de la précédente grille afin que [...] » (Jamy, p.5)

« Si la commission CAPAES la [dernière grille d'évaluation] valide, elle sera effective en décembre 2020. Bien que vouée à évoluer ..., j'espère qu'elle sera, un jour, le témoin d'un levier de réussite pour valoriser pleinement la progression de l'étudiant .... » (Henry, p.10)

Dans ces premiers verbatims, nous observons à nouveau une présence de la notion de futur, qui semble être caractéristique de l'intentionnalisation. Elle est illustrée par des termes comme *pour arriver, en vue de, dès l'année prochaine, sera effective*. L'intentionnalisation se marque d'autant plus que ces verbatims sont situés au début de la partie concernant la dernière grille d'évaluation, ils sont donc en continuité avec les diagnostics établis pour la grille d'évaluation intermédiaire. Nous remarquons également l'implication du candidat par la notion de « *je* » présente systématiquement. Nous n'avons pas réalisé cette constatation dans les verbatims d'intentionnalisation des parties antérieures. De plus, on constate que les intentions mises en avant sont basées sur des arguments pédagogiques. Dès lors, nous pourrions concevoir de décliner le *processus* d'intentionnalisation en *processus* qui différeraient en fonction du domaine, du thème à partir duquel l'intention est formulée, à l'instar du *processus* de légitimation.

Dans le verbatim de Jamy nous observons son intention d'explorer, dans le futur, une nouvelle pratique pensée maintenant. Celui de Henry est présenté différemment. Son intention est plus lointaine. Nous sentons que plusieurs améliorations seront encore nécessaires pour atteindre ce qu'il désire. Il pose ici une finalité à sa pratique. Cela nous rapprocherait du *processus réflexif* 13 : Théoriser/Généraliser.

D'autres candidats ne présentent pas de manière directe une intentionnalisation de créer une nouvelle grille mieux que la précédente. En effet, la formulation de leurs propos nous a davantage incités à classer ces verbatims dans un autre *processus réflexif*. Prenons des exemples pour y voir plus clair :

« *Sur base de ces réflexions, j'ai repris la grille « classique » et je l'ai modifiée. J'ai appelé la grille ainsi obtenue : « nouvelle grille »* ». (Cécile, p.13)

« *Pour construire la grille de juin 2020, je me suis basée sur le cadre de référence de l'évaluation des apprentissages d'après Pellegrino, Chudowsky et Glaser (2001)* ». (Dérya, p.10)

« *En fin d'unité de formation CAPAES, j'ai apporté différentes améliorations à ma grille d'évaluation. Les trois principales modifications sont synthétisées ci-après.* » (Émile, p.17)

Nous voyons en effet au travers de ces verbatims que si intention il y a eu, elle est passée. L'utilisation d'un temps du passé pour conjuguer les verbes nous montre une ouverture vers une nouvelle pratique (*processus réflexif* 11).

Qu'il y ait ou non une intentionnalisation vers une nouvelle pratique, les candidats élaborent, après la description de leur grille, un diagnostic de cette pratique. Ils entrent dans une phase de justification et/ou de test dans le but de réaliser un diagnostic.

D'un côté, nous trouvons Anne, Cécile, Gwène ou encore Émile qui réalisent une expérience, une simulation. Ils commencent par décrire la méthodologie de leur expérience. Ils sont dans le *processus réflexif* 1, au premier niveau.

*« Je propose donc une simulation simplifiée de la grille critériée et des résultats que les étudiants pourraient obtenir. »* (Anne, p.32).

*« L'expérimentation de ma grille d'évaluation m'a permis d'identifier six indicateurs sujets de désaccord entre évaluateurs. »* (Émile, p.17).

*« J'ai donc évalué l'examen de deux façons »* (Cécile, p.12)

En réalisant ce type d'expérience, les candidats explorent l'alternative proposée précédemment (*processus réflexif* 12 – de 3<sup>e</sup> niveau).

Pour Cécile et Gwène, la comparaison est effectuée de manière minutieuse, permettant en plus, une évaluation (*processus réflexif* 6) :

*« Dans les deux cas, le résultat est bon mais la grille « en cours de Capaes » est trop rigide et enfermée[...] »* (Cécile, p.15)

*« Les résultats de ces simulations ont révélé une baisse non significative des notes avec la nouvelle grille d'évaluation »* (Gwène, p.12)

Cécile argumente son évaluation par une analyse de l'expérience de comparaison. Elle diagnostique (*processus réflexif* 10) sa pratique au moyen de la comparaison.

*« Remarquons d'abord que les résultats sont grossièrement semblables : les étudiants qui maîtrisent la matière ont une bonne note avec les deux grilles et, à l'inverse, [...] »* (Cécile, p.13)

*« Si on analyse plus finement les résultats[...] »* (Cécile, p.13)

*« J'ai repris, en annexe 10, les résultats détaillés de toutes les questions de l'évaluation pour deux étudiants »* (Cécile, p.14)

Gwène, quant à elle, justifie son évaluation par l'utilisation d'arguments pédagogiques. Elle réalise un diagnostic de cette nouvelle pratique sur base d'arguments pédagogiques (*processus réflexif* 9a) :

*« De plus, dans l'ancienne grille les compétences évaluées n'étaient pas précisées alors que dans la nouvelle grille, les quatre compétences issues de la fiche UE sont présentées. »* (Gwène, p.12)

D'un autre côté, Fanny, Henry, Ismaël ou Jamy n'éprouvent pas leur dernière grille au moyen d'une comparaison. Henry et Ismaël établissent un diagnostic de cette nouvelle pratique en réalisant une analyse de leur grille :

« *Avant de commencer une analyse de cette grille...* » (Henry, p. 13)

« *La 4ème et dernière grille définitivement retenue aspire à agréger les évolutions des trois grilles précédentes afin de capitaliser en matière de pertinence, de validité et de fiabilité.* » (Ismaël, p.10)

Ils évaluent sur différents angles de vue leur nouvelle grille. Ils abordent des notions comme l'alignement pédagogique, la pertinence, la fiabilité, etc. Ils légitiment leur pratique à partir d'arguments pédagogiques (*processus réflexif 9a*) ou contextuels (*processus réflexif 8*) et l'illustrent par de la narration simple (*processus réflexif 1*), permettant de faire le lien entre la théorie et la pratique. Voici un exemple (d'autres sont présentés en annexe 15, p.35) :

« *Dans l'approche par compétence, le plus important n'est pas la note [...]. Cette grille permet à l'apprenant de se situer par rapport au sujet traité, mais il la situe également par rapport à un cadre plus vaste, celui des objectifs, de l'AA, des compétences [...]. Des lors, l'apprenant peut avoir un effet rétroactif (Rordet, 2000) de son apprentissage.* » (Fanny, p.12)

Pour terminer cette partie de leur travail et avant d'entamer la conclusion, plusieurs candidats émettent des acquis pour leur pratique. Ils entrent alors dans une phase de théorisation/généralisation (*processus réflexif 13*). Nous trouvons par exemple :

« *Ces trois points sur lesquels je mets l'accent avant de conclure me semblent essentiels dans le caractère novateur par rapport à ce que je pratiquais avant.* » (Jamy, p. 15)

En effet, pour Jamy, les trois points auxquels il fait référence (c'est-à-dire des innovations sur la grille d'évaluation) sont maintenant inscrits dans sa pratique.

« *Grâce à ce travail de réflexion, j'ai pu définir entre 1 à 4 indicateurs pertinents pour chaque critère évalué à partir du référentiel de compétences [...] et des consignes établies[...]. Ces nouveaux indicateurs définis correspondent aux objectifs opérationnels et seront donc reportés eux-aussi dans la fiche UE.* » (Gwène, p.12)

Dans ce verbatim tourné vers le futur, Gwène nous montre que sa réflexion sur son évaluation a des impacts sur la fiche UE, c'est-à-dire des conséquences qui dépassent cette évaluation. Elle est davantage dans une généralisation qu'une théorisation.

Pour Henry, il y a plus une théorisation qu'une généralisation. En effet, c'est par son instrument évaluatif s'appuyant sur la formation qu'il y a alignement pédagogique (pour son AA). Il appliquera (en partie) cette règle à d'autres dispositifs d'apprentissage :

« *La formation CAPAES a permis de confectionner une grille critériée qui soit un instrument évaluatif, [...] assurant ainsi le continuum entre méthodologie, objectif et évaluation.* » (Henry, p.15)

Ismaël, pour sa part, présente cette théorisation d'une autre manière :

« *Au sein de la grille 2020, l'alliage indicateurs et descripteurs semble d'avantage fiable pour élever la fidélité [...]. Sera-ce suffisant pour en faire le facteur x d'aide à la réussite ? L'avenir le dira !* » (Ismaël, p.12)

Ismaël souhaite, au travers de ce verbatim, arriver à quelque chose d'important pour lui. Il pense que c'est par l'alliage indicateurs et descripteurs qu'il y est peut-être arrivé. Ismaël, par la question qu'il pose et la réponse qu'il émet, place un pont vers le futur. Il espère donc se faire une théorie de cela et il a l'intention d'explorer sa nouvelle alternative à sa pratique (*processus réflexif* 12), de l'évaluer et la modifier à nouveau si nécessaire pour obtenir l'effet attendu.

Nous n'avons pas trouvé de traces de réflexivité par rapport à de la théorisation ou généralisation dans cette partie du travail pour Dérya et Béatrice. Cependant, elles n'ont pas réalisé une évolution de leur grille d'évaluation en trois temps. Fanny n'a pas eu recours à un *processus réflexif* tourné vers le futur dans cette partie de son travail. Elle est restée au deuxième niveau de réflexivité.

Anne, quant à elle, n'a peut-être pas exprimé de généralisation ou de théorisation, car elle nous explique que :

« *Comme précisé plus haut, je n'ai pas eu l'occasion de tester la dernière version de la grille car celle-ci a été finalisée après la session d'examens de janvier 2020. Je propose donc une simulation ...* » (Anne, p.32)

Il en va de même pour Cécile et Émile, qui comme Anne, ont réalisé des expériences sur leur dernière grille. Les savoirs issus de ces expériences peuvent-ils s'apparenter à une forme de généralisation ou théorisation et si oui, à quel point ?

Cette partie du travail est, comme la précédente, une proposition d'alternative à la pratique de l'évaluation des candidats. Elle représente, dans son ensemble, un *processus réflexif* 11. Au départ, beaucoup de candidats présentent leur dernière grille d'évaluation. Ils énoncent rapidement leurs intentions d'évolution. Ils passent donc du *processus réflexif* 1 (narrer/décrire) au *processus réflexif* 7, de deuxième niveau. Souvent exprimées en « je », les intentions sont conjuguées au futur et utilisées avec des termes comme *pour arriver, en vue de, dès l'année prochaine, sera effective*. Situés au début de cette partie, les verbatims relatifs à l'intentionnalisation sont dans la continuité du diagnostic posé avec la grille précédente. Nous imaginons aussi la possibilité de décliner l'intentionnalisation de la même manière que la légitimation pour gagner en finesse dans l'analyse. Finalement, l'intentionnalisation s'est vue se rapprocher d'une généralisation (*processus réflexif* 13) : une intentionnalisation lointaine montre une finalité à une pratique. Si l'intention a pour but l'intériorisation, elle devient généralisation.

Après la présentation de la grille et de l'intentionnalisation, un diagnostic a été porté par les candidats sur leur pratique. Nous avons remarqué l'indispensable présence de la narration/description pour établir le lien entre la théorie et la pratique. Le diagnostic se réalise comme vu auparavant. Certains candidats complètent le diagnostic en réalisant une simulation. L'expérimentation transforme la proposition d'alternative à la pratique relative à cette partie du portfolio en une exploration de l'alternative (*processus réflexif* 12). La simulation se compose de plusieurs *processus réflexifs* : de la description (*processus réflexif* 1), de l'évaluation de la pratique (*processus réflexif* 6). *In fine*, ses conclusions servent à réaliser le diagnostic de la pratique et y deviennent des éléments de légitimation de la pratique par l'expérience.

Pour terminer cette partie de leur travail, des candidats ont évoqué des généralisations/théorisations (*processus réflexif* 13). Nous avons observé une différence entre la notion de généralisation et celle de théorisation. Quand l'acquis lié à la pratique de l'évaluation a une influence sur d'autres éléments que la pratique de l'évaluation elle-même (ex : structure du cours, compétences visées), nous sommes plus proches de la généralisation. Par contre, lorsque l'acquis amène à se créer une règle relative à la pratique de l'évaluation qui peut s'appliquer à l'évaluation d'autres dispositifs d'enseignement, nous sommes plus proches d'une théorisation.

#### 4.5. Conclusion des portfolios des candidats

Au sein de leur conclusion, les candidats reviennent en partie sur les éléments évoqués dans le corps du portfolio. Ils indiquent également les apports de la formation CAPAES quant à leur pratique de l'évaluation. Nous ne les reprenons donc pas dans nos résultats. Toutefois, nombreux sont ceux à évoquer la perfectibilité constante de leur pratique et à laisser des questions en suspens réalisant ainsi un pont vers le futur.

*« L'évaluation par cette grille de compétences permet-elle vraiment de régulariser la part de subjectivité de l'évaluateur ? Difficile de répondre à cette question de manière catégorique car nous restons humains [...]. L'expérience répétée de situations d'évaluation me permettra certainement d'y répondre de manière plus clairvoyante à l'avenir. » (Jamy, p.16)*

Jamy laisse sa problématique de départ ouverte. Il indique son intention d'expérimenter sa nouvelle pratique (*processus réflexif* 7). À l'instar de :

*« Pour la suite, je souhaiterais tester la grille critériée et la développer. » (Fanny, p.15)*

*« Je termine donc ce travail avec l'impatience de tester notre nouvelle grille, avec l'impression qu'elle est plus [...]. » (Dérya, p.12)*

*« Cette nouvelle grille critériée et ces défis m'apportent une énergie positive pour tester ce [DAP] « amélioré » dès l'année académique 2020-2021 » (Anne, p.36)*

Plusieurs candidats n'ayant pas évoqué de théorisation/généralisation (*processus réflexif* 13) dans la partie relative à la grille d'évaluation après la formation CAPAES, en ont développé dans la conclusion. D'autres en ajoutent. Nous trouvons dans les exemples ci-dessous la distinction entre généralisation et théorisation comme nous l'avons trouvée dans la partie précédente (un autre exemple permettant une distinction entre les deux notions se trouve en annexe 16 (p.36) :

*« J'ai l'intention de construire mes DAP en veillant à faire concorder les objectifs, la méthodologie ainsi que mes stratégies d'évaluation. [...]. Il me semble aujourd'hui primordiale de réaliser une grille pour l'ensemble de mes AA » (Fanny, p.15) → Théorisation*

*« Cet outil élaboré dans les stratégies d'évaluation pourrait – in fine – servir les stratégies d'enseignement, ce qui consoliderait encore la triple concordance voulue par Tyler. » (Émile, p.18) → Généralisation*

## 4.6. Conclusions des résultats

### 4.6.1. Des *processus réflexifs* pour des boucles réflexives

La structure des portfolios d'UF3 ou 4 est, comme nous l'avons vu, porteuse de réflexivité. Elle demande aux candidats de respecter certains critères qui, ensemble, les amènent à différents niveaux de réflexivité. La première partie relate la pratique de l'évaluation des candidats avant la formation CAPAES. Cette partie correspond principalement à de la réflexivité de premier niveau. Les candidats décrivent leurs pratiques. Ils prennent conscience de leur pratique, pointent leurs difficultés et organisent souvent un diagnostic ou une évaluation de leur pratique. Cela permet d'arriver au deuxième niveau de réflexivité. Le diagnostic posé, il laisse place à la deuxième partie du portfolio et un *processus réflexif* tourné vers le futur (3<sup>e</sup> niveau). Les candidats proposent une alternative à leur pratique évaluative. Le dispositif d'évaluation pendant la formation CAPAES est d'abord décrit, puis diagnostiqué. Ce dispositif a été éprouvé par les candidats, ce qui les amène au 12<sup>e</sup> *processus réflexif* avec une exploration de la pratique. L'exploration de cette pratique engendre un diagnostic ou une évaluation. Les candidats repassent donc au 2<sup>e</sup> niveau de réflexivité afin de prendre le recul nécessaire à leur pratique. Le résultat de ce diagnostic amène le candidat à proposer une nouvelle alternative à la pratique. La troisième partie du portfolio qui correspond à nouveau à proposer une alternative à sa pratique (mais à un niveau supérieur de la précédente). Les candidats sont donc au troisième niveau de réflexivité. Grâce à cette structure, les candidats passent par les trois niveaux de réflexivité et nous voyons apparaître une première boucle réflexive de dimension macro.

À l'intérieur de chaque partie, nous trouvons certains processus réflexifs relativement caractéristiques. Au premier niveau de réflexivité, il y a toujours de la narration/description (*processus réflexif* 1) pour donner le contexte, une définition, pour présenter une grille d'évaluation. Ensuite, les candidats évoquent leurs difficultés ou leurs prises de conscience (*processus réflexifs* 3 ou 4). Cela permet de passer ensuite au second niveau de réflexivité. L'utilisation de concepts pédagogiques donne à beaucoup l'opportunité de prendre du recul. Les candidats ont ainsi des points d'attache sur lesquels s'appuyer. Ils vont évaluer ou diagnostiquer leur pratique (*processus réflexifs* 6 et 10). Pour asseoir leurs propos, les concepts pédagogiques et l'expérimentation sont régulièrement employés. Les candidats légitiment ainsi leur

pratique sur base d'arguments pédagogiques (*processus réflexif* 9a) ou via l'expérience (*processus réflexif* 5b). Pour établir leur diagnostic, les candidats établissent des aller-retour entre théorie (concepts pédagogiques) et pratique (par de la description). Il y a donc réexploitation du *processus* de description, mais pour une pratique plus précise (en lien avec le concept). Finalement, le diagnostic laisse apparaître de nouvelles difficultés. Les candidats émettent enfin des intentions (*processus réflexif* 7) d'amélioration et se dirigent vers le *processus* d'alternative à la pratique pour la partie suivante du portfolio. Ceci laisse voir que certains *processus réflexifs* s'agencent dans un ordre relatif et forment, entre eux, une boucle réflexive et ce, dans chaque partie du portfolio. Nous trouvons donc dans la boucle réflexive liée à la structure du portfolio, de nouvelles boucles réflexives, de dimension meso, liées à chacune des parties. Nous nuançons les propos précédents dans le sens où, par rapport à l'évolution de la pratique d'évaluation, d'autres *processus réflexifs* peuvent intervenir.

Nous avons remarqué qu'à l'intérieur d'un *processus réflexif*, nous pouvons trouver d'autres *processus réflexifs*, plus petits. Celui lié au diagnostic (*processus* 10) en est un témoin représentatif. Nous nous permettons d'avancer une proposition de définition propre à notre recherche : diagnostiquer est le fait de passer sa pratique de l'évaluation au crible pour la comprendre et pouvoir expliquer les causes des lacunes ou des points forts trouvés. Pour diagnostiquer, les candidats passent par les *processus* d'évaluation (*processus* 6), de légitimation par des arguments pédagogiques (9a), par des arguments liés à l'expérience (5b) ou par des arguments basés sur le contexte (8). Ils agrémentent cela par de la description nécessaire pour le lien avec la pratique, comme évoqué plus haut. Un ensemble de petits *processus* peut en représenter un plus grand. Nous avons donc ici, une troisième boucle réflexive de dimension micro à l'intérieur d'une partie d'une autre.

Les différentes boucles réflexives rejoignent la vision de la réflexivité vue comme un cycle. Cependant, les boucles ne sont pas toutes de même dimension. D'une part, certaines sont plus grandes en considérant l'espace qu'elles prennent dans le portfolio. D'autre part, des boucles réflexives contiennent d'autres *processus réflexifs* qui forment également une nouvelle boucle. Avec l'évolution au sein des niveaux de réflexivité dû à la structure du portfolio, ces nouvelles boucles sont, dans leur départ, à un autre niveau de réflexivité. Dès lors, la vue cyclique ne suffit pas et nous lui préférons une vue hélicoïdale.

#### 4.6.2. Apports pour les processus réflexifs

**Processus 1 (narrer/décrire) :** il peut se présenter de différentes manières (phrases, schémas, grille d'évaluation). La description peut être liée à la pratique de l'évaluation en générale pour répondre aux questions « comment est mon dispositif d'évaluation ? », « comment je pense mon évaluation ? », « comment je la mets en place ? ». Dans la partie « avant formation », les candidats utilisent souvent l'imparfait pour expliquer leur pratique. La description apparaît aussi dans d'autres processus réflexifs comme l'intentionnalisation ou le diagnostic pour établir un lien entre de la théorie et la pratique. La description sert alors aussi à définir les notions théoriques abordées.

**Processus 2 (Se poser des questions) :** ce processus est assez peu représenté de manière explicite dans les portfolios. Nous en trouvons principalement dans l'introduction et la conclusion des candidats. Il se représente par une question sur la pratique de l'évaluation. Bien que peu explicitement présent, nous supposons qu'il se trouve en filigrane d'autres processus tels que pointer des difficultés ou évaluer (ce que je fais est-il correct ?).

**Processus 3 et 4 (prendre conscience et pointer ses difficultés) :** ces deux processus, comme nous l'avons vu, sont proches l'un de l'autre. Dans les portfolios, la grande majorité des prises de conscience se fait sur des difficultés relatives à la pratique de l'évaluation. Les termes « *j'ai pris conscience de* », « *je me suis rendu compte que* » sont caractéristiques de la prise de conscience. Les difficultés sont mises en avant de manière directe sur la grille d'évaluation par des constats (par exemple) ou de manière indirecte. Dans ce cas, la difficulté se montre au travers d'évaluation ou de diagnostic (*processus réflexifs 6 ou 10*) de la pratique.

Au sein des *processus* de deuxième niveau, nous allons associer les légitimations pour en donner des caractéristiques générales avant d'en montrer des différences.

**Les processus de légitimation (5-8-9) :** la légitimation consiste à justifier une pratique qui peut être positive ou négative. De même la justification liée à la pratique peut, elle-même, être scientifiquement valable ou non, sachant que la légitimation dépend de l'auteur. Il s'agit donc d'expliquer en quoi la pratique est en adéquation ou pas avec certains éléments. Ces éléments déterminent ce sur quoi porte la légitimation. Si le candidat utilise des notions scientifiques de pédagogie, il légitimera sa pratique sur base d'arguments pédagogiques. Ce type de légitimation est présent pour tous les

candidats. La légitimation par l'expérience a également une place importante. Elle permet souvent de confirmer une pratique auparavant jugée et légitimée par la théorie. C'est la raison pour laquelle nous avons séparé en deux le *processus* n°5 : l'expérience a du poids, mais la légitimation par une tradition ou des préférences est peu représentée. Pour la même raison, nous avons établi une séparation entre la légitimation par des arguments pédagogiques et celle par arguments éthiques.

**Le processus de diagnostic (10)** est très présent dans les portfolios. En effet, les candidats établissent des diagnostics de leur pratique pour confirmer l'évaluation générale qu'ils en ont faite. Pour cela, ils utilisent différentes légitimations et évaluent leur pratique en fonction des différents concepts émergeant de la théorie, de l'expérience ou autre. Les candidats utilisent aussi de la narration/description pour établir un lien avec la pratique. Ce processus en contient donc d'autres. En fonction des éléments utilisés pour établir le diagnostic, nous pourrions concevoir de décliner le processus de diagnostic en différents *processus*.

**Le processus d'évaluation (6)** apparaît régulièrement aussi. Il est présent pour évaluer la pratique en fonction des concepts théoriques évoqués par les candidats. Mais également pour évaluer la pratique de l'évaluation de manière plus générale (et en dehors d'un diagnostic). Elle a lieu quand le candidat émet un jugement de sa pratique sans plus d'explication. Les verbatims correspondants sont donc relativement courts.

**Le processus d'intentionnalisation (7)** est généralement situé en début ou en fin d'une partie du portfolio. Il indique un souhait par le candidat quant à sa pratique de l'évaluation. Ce souhait est orienté vers une amélioration de la pratique. Le candidat a donc pris conscience de difficultés et à l'intention de les gommer dans un futur proche. Les verbatims correspondants sont généralement exprimés en « je » et ont une marque du futur. Le processus d'intentionnalisation sert de lien entre le deuxième et le troisième niveau de réflexivité.

Une fois l'intention annoncée, le candidat **propose son alternative à sa pratique (11)**. Au travers de notre analyse, nous avons constaté que les candidats CAPAES ont réalisé deux alternatives à leur pratique de départ. Celles-ci ont généralement été éprouvées. Ils sont alors passés dans le *processus* 12 (explorer une alternative à sa pratique).

**Le processus réflexif 13 (théoriser/généraliser)** se produit quand le candidat fait sien un concept, une théorie, une pratique. La théorisation se rapproche de l'idée d'intégrer une règle relative à la pratique de l'évaluation devant être respectée pour les autres évaluations. La généralisation est, selon nous, plus vue dans le sens où ce qui est

intériorisé a des impacts au-delà de la pratique de l'évaluation. Ce *processus* apparaît généralement en fin de la deuxième ou troisième partie consacrée à l'évolution de l'évaluation ou dans la conclusion des candidats. Les propos utilisés sont souvent très généraux avec une notion de possession.

C'est moins par les mots et termes utilisés par les candidats que l'agencement de leurs idées (c'est-à-dire l'agencement de l'utilisation des *processus réflexifs*) qui nous permet de comprendre la réflexivité et ainsi de classer les verbatims. Ainsi, les candidats prennent de la distance par rapport à leur pratique après avoir utilisé des *processus* de premier niveau. Nous pourrions, en généralisant peut-être à l'extrême, trouver dans les différentes parties du portfolio, cette structure en termes de *processus réflexifs* : 1 – 4 (ou 3) → 6 – 10 – 9a – 8 – 5b → 7 → 11. En nuanciant cela par le fait que tous ces processus ne sont pas présents dans toutes les parties, que d'autres, non cités ici, peuvent s'y ajouter et que l'ordre présenté n'est que théorique. Le modèle de Derobertmeasure a montré qu'il était capable de classer dans des catégories les verbatims relatifs à la pratique de l'évaluation dans les portfolios certificatifs des UF3 ou 4 des candidats au CAPAES. Il permet de comprendre, selon un certain angle de vue, la réflexivité des candidats en termes de pratique de l'évaluation.

Avant de conclure cette recherche en reprenant notre questionnement principal aux regards de nos résultats, nous allons relativiser ces derniers en fonction de différents facteurs. En effet, nous avons remarqué le rôle relativement important de la structure et des consignes de rédaction du portfolio. Il nous est également nécessaire de revenir sur le modèle de Derobertmeasure afin de le circonscrire, en fonction de nos résultats, par rapport aux trois visions de la réflexivité et par rapport aux *processus réflexifs*. Finalement, nous ouvrons une porte de réflexion vers un des objectifs de la réflexivité, à savoir le développement professionnel.



## **5. Discussion**

Reprenons nos résultats et confrontons-les à nos cadres théorique et contextuel afin de les nuancer.

### *5.1. Le portfolio, un outil pertinent pour la réflexivité*

L'outil portfolio analysé, nous semble être un outil pertinent pour la réflexivité : pour son développement auprès des candidats et pour en dégager les traces. En effet, nos résultats ont montré que tous les candidats-répondants ont atteint les trois niveaux de réflexivité. Cela contredit en partie les résultats de recherches antérieurs. Derobertmasure (2012) a identifié, dans sa phase exploratoire de recherche de traces de réflexivité dans des dossiers réflexifs de futurs enseignants du secondaire, des répondants pour lesquels tous les niveaux n'étaient pas atteints. Les processus de troisième niveau sont difficilement mis en évidence par ce public. Il en va de même pour Dubois (2017) en ce qui concerne la formation initiale des policiers. Par contre, un mémoire concernant le relevé de traces de réflexivité, par le modèle de Derobertmasure (2012), sur les portfolios de la formation CAPAES à l'UCLouvain, a montré que les répondants ont atteint l'ensemble des niveaux de réflexivité (Romanus, 2018). Nous pouvons justifier les résultats trouvés par différentes raisons. Selon nous, c'est par la combinaison de l'ensemble des éléments ci-dessous que les portfolios amènent les candidats à faire preuve de réflexivité sur leur pratique (de l'évaluation) :

- La formation CAPAES est organisée par le décret du 17/07/2002 de la FWB. Nous y retrouvons 14 compétences orientées, pour beaucoup d'entre elles, vers la réflexivité (voir annexe 4 p.6). Les candidats doivent faire preuve de réflexivité. L'intérêt de comprendre la manière dont ils font part de leur réflexivité est donc tout à fait présent.
- Le dispositif de formation organisé pour les UF3 et 4 à l'IRG, institution observée, est orienté vers la pratique de l'évaluation et son évolution. Les différents séminaires apportent des éléments (théoriques) utiles pour la rédaction du portfolio et le développement de la réflexivité. La structure des séminaires (voir annexe 5 p.10) favorise la réflexivité. Au cours de ceux-ci, les candidats prennent du recul par rapport aux concepts théoriques (découverts préalablement par le principe de la classe inversée), interagissent entre eux et réalisent des exercices ramenant ces concepts à leur pratique. De plus, le portfolio demandé

est travaillé tout au long de la formation favorisant ainsi l'évolution d'une pratique réflexive (Perrenoud, 2010).

- Selon Vanhulle (as cited in Derobertmeasure, 2012), un accompagnement de qualité donne, au portfolio, davantage de chances d'être un outil vecteur de réflexivité. Le temps d'échange possible, entre formateur et candidats en fin de séminaire, pour des retours formatifs concernant le portfolio ainsi que la disponibilité en asynchrone pour répondre aux questions des candidats ou encore les deux évaluations formatives organisées pendant la formation sont autant d'éléments qui favorisent la réflexivité.
- Les consignes et la structure demandées pour l'élaboration du portfolio (voir partie méthodologique) amènent à de la réflexivité. Nous avons observé dans nos résultats que la structure en trois temps (avant-pendant-après la formation CAPAES) pour développer la grille d'évaluation est vectrice de réflexivité. Le « avant » est davantage orienté vers la description et la mise en évidence de difficultés (processus réflexifs de 1<sup>er</sup> niveau). Le passage vers le « pendant » demande une prise de recul par rapport à la pratique (processus de 2<sup>e</sup> niveau). Il en va de même pour accéder au « après ». Les candidats au CAPAES doivent donc réaliser plusieurs aller-retour entre la théorie et la pratique ; s'accordant avec le paradigme du praticien réflexif de Schön (1983).
- La différence de public peut également expliquer la différence en termes de résultats : notre public est composé d'enseignants déjà en fonction et ayant déjà tous un diplôme. De plus, seuls les écrits de candidats ayant réussi la formation ont été analysés.

La grille confectionnée par Derobertmeasure (2012), pour relever les niveaux de réflexivité atteints par de futurs AESS dans leurs dossiers réflexifs, semble donc pertinente pour classer les propos de nature réflexive des portfolios des candidats au CAPAES en formation à l'IRG.

## 5.2. Un modèle en accord avec les visions de la réflexivité

En plus de relever les traces de réflexivité des candidats et de classer les verbatims en *processus réflexifs*, la grille de Derobertmeasure appliquée aux portfolios de nos répondants est en accord avec la triple vision de la réflexivité : cyclique, hiérarchique et thématique. La grille correspond à la vision hiérarchique de la réflexivité, car elle sépare les *processus réflexifs* en trois niveaux. La grille correspond également à la vision thématique de la réflexivité dans le sens où les *processus réflexifs* correspondent à différents angles de vue de la réflexivité. En effet, le *processus* de légitimation est décliné pour donner différentes perspectives à la justification. Ce phénomène pourrait se généraliser aux autres *processus* de second niveau, comme l'évaluation sur base de concepts pédagogiques ou contextuels, l'intentionnalisation sur une optique... D'autres recherches seraient nécessaires afin de déterminer la validité de tels *processus* et leur utilité pour la réflexivité. La vision cyclique de la réflexivité se trouve par le passage d'un niveau à l'autre au travers des différentes parties du portfolio des candidats. Finalement, nos résultats ont montré que le modèle de Derobertmeasure organise nos données davantage dans une dimension hélicoïdale que cyclique. Le modèle permet à la réflexivité d'être vue dans l'espace, en trois dimensions. La hiérarchie des niveaux donnant le volume au plan formé par les thèmes et le processus cyclique établi par la logique sous-jacente à l'utilisation des *processus*.

## 5.3. Zoom sur des processus réflexifs

Les résultats ont rapporté une présence relativement abondante du **processus de narration/description** de 1<sup>er</sup> niveau. En effet, il se retrouve dans toutes les parties importantes à la pratique de l'évaluation dans les portfolios. Il est employé pour décrire des faits, des façons de faire de sa pratique, mais également pour donner une définition d'un concept théorique. Dans ce cas, la description est utile à d'autres *processus réflexifs* comme celui de légitimation. Cette présence nous conforte dans le sens où pour Presseau, Miron et Martineau (2004), c'est la « clé de voûte » du développement réflexif. Nous avons également montré l'importance de ce *processus* pour lier la théorie à la pratique. Concernant ce *processus*, certains auteurs (notamment Sparks-Langer et al., 1990) distinguent la narration de la description. La description emploie davantage les termes spécifiques au domaine que la narration. Pour Derobertmeasure, sur les dossiers réflexifs de futurs AESS, cette distinction n'est pas nécessaire, car les

protagonistes n'ont pas le vocabulaire adapté et commun qui pourrait faire la différence. Dans notre cas, étant donné que l'ensemble des candidats n'est pas en possession d'un titre pédagogique, nous pouvons également nous appuyer sur cet argument. De plus, la distinction entre narration et description, en termes de niveaux de réflexivité, n'a pas beaucoup de légitimité.

Le *processus réflexif de questionnement* est relativement peu apparu au travers des verbatims relevés. Ce qui est en accord avec les résultats trouvés par Derobertmeasure (2012). Ainsi qu'il l'indique, en s'appuyant sur Jorro (2005), c'est un processus rarement utilisé d'emblée et qui vient, dans le propos, davantage comme un aveu de faiblesse. Dans cette recherche, nous avons associé ce processus à la présence explicite d'une question, expliquant le peu d'occurrences.

Nous avons remarqué que **les processus « prendre conscience » et « pointer ses difficultés »** sont proches l'un de l'autre. En effet, d'après les données analysées, plusieurs répondants utilisent la prise de conscience pour pointer des difficultés. Le fait de pointer des difficultés a été largement utilisé par l'ensemble des candidats. D'après la littérature, et comme évoqué dans la partie théorique, le « problème » est l'origine d'un processus réflexif (vision cyclique de la réflexivité) et souvent la finalité de ce dernier. Dès lors, pointer des problèmes, des difficultés semble indispensable pour avancer dans la réflexivité.

Les processus de premier niveau sont largement investis par les candidats. Ce résultat se retrouve dans les travaux antérieurs de Derobertmeasure. Cela peut s'expliquer en évoquant Fuller (as cited in Derobertmeasure, 2012) qui informe sur l'enclin des enseignants novices à demeurer dans le premier niveau de réflexivité, car ils sont préoccupés par les difficultés de terrain. Beckers (2009) ajoute qu'il faut accorder toute son importance à un tel niveau de réflexivité, car il permet d'apaiser les difficultés précitées. Remarquons au passage que la locution « *enseignants novices* » est sujette à discussion dans notre cas puisque plusieurs candidats ont déjà une formation pédagogique et que les candidats sont en fonction avec une ancienneté variable. Cependant, nous avons remarqué qu'un candidat ne se trouvant que dans le premier niveau n'entame pas de réelle réflexivité et que l'analyse de celle-ci est donc fortement limitée. Nous rejoignons ainsi les propos de Derobertmeasure (2012) expliquant que ce niveau n'est pas de la réflexivité en tant que telle, mais une étape de démarrage difficilement contournable.

**La légitimation** ou la justification de la pratique se base sur des arguments d'ordre différent. Les écrits réflexifs des candidats ont rapporté que la légitimation sur base d'arguments pédagogiques était fréquemment utilisée. La légitimation par l'expérience a une envergure particulière, car elle permet réellement d'asseoir la pratique et aussi l'évaluation de la pratique. Ce résultat confirme les propos de Fenstermacher (as cited in Derobertmeasure, 2012) qui explique que beaucoup d'enseignants estiment les acquis issus de l'expérience comme suffisamment valables pour justifier leur pratique. Nos résultats concernant l'emploi d'arguments posés sur l'expérience diffèrent de ceux présentés par Derobertmeasure. En effet, les écrits réflexifs des futurs enseignants, sur lesquels se basent plusieurs de ses travaux, indiquent la faible utilisation de cette légitimation. Il avance comme raison le manque d'expérience de ces répondants. Cependant, ces derniers ont recours à certaines préférences ou habitudes venant de leur passé d'élève. Ce phénomène nous a poussé à séparer le *processus* 5 en deux : la légitimation basée sur les préférences, les habitudes et la légitimation basée sur l'expérience. C'est bien cette dernière que nous avons retrouvée dans nos portfolios. Par contre, nos candidats ont très peu utilisé la première. Nous pouvons expliquer cela par le fait que notre échantillon est composé en grande partie de candidats CAPAES ayant un titre pédagogique. Ils ont donc une expérience relative de l'enseignement. L'ensemble des candidats est déjà diplômé. Dès lors, ils ont peut-être conscience de la faiblesse d'un argument basé sur une préférence. Nous avons également séparé la légitimation sur base d'arguments pédagogiques et celle basée sur des arguments éthiques. En effet, l'éthique a été très peu abordée et seulement par quelques répondants. Cela rejoint les propos de Derobertmeasure (2012) qui n'a retrouvé qu'un seul verbatim en lien avec l'argumentation par l'éthique dans les écrits qu'il a analysés. Ces résultats peuvent se comprendre en considérant que les attentes du portfolio se centrent sur la pratique de l'évaluation et son évolution. Ainsi que l'ont soulevé Sparks-Langer et al. (as cited in Derobertmeasure, 2012) ; Hatton et Smith (1995), un autre argument apparaît derrière la phase de développement professionnel des candidats : ceux-ci étant *novices*, leurs préoccupations sont fixées sur la pratique. Par contre, le *processus* de légitimation par arguments pédagogiques a été largement employé par nos candidats. Pour Derobertmeasure (2012), les enseignants en formation justifient peu leur pratique par ce type d'argument. Cette différence peut s'expliquer en raison d'une expérience de quelques années dans l'enseignement supérieur et par le fait que la formation donne aux candidats des modèles théoriques

d'analyse de leur pratique qu'il convient d'utiliser. Cette remarque nous indique l'importance de la formation en termes d'apports théoriques pour le développement de la réflexivité.

Contrairement aux travaux de Derobertmeasure, nos résultats indiquent une belle présence du ***processus de diagnostic***. Notre parcours de la littérature ne nous a pas amené autant d'informations théoriques pour cerner ce processus que pour les autres. Cette faiblesse relativise les résultats obtenus de notre recherche. Cependant, les exemples observés dans d'autres recherches nous donnent certaines caractéristiques de ce processus. Les verbatims relevés pour ce processus y sont conformes. En annexe 3 (p.3), vous trouverez un verbatim de diagnostic tiré de la recherche de Derobertmeasure (2012). Une première caractéristique est la longueur du verbatim de diagnostic ; ce qui paraît logique dans le sens où diagnostiquer consiste à comprendre les causes qui expliquent l'action : il faut donc regarder différents éléments pour pouvoir établir un diagnostic. Nous comprenons aussi, au travers de l'exemple présenté, que le diagnostic a un point de démarrage situé dans le premier niveau de réflexivité (description, prise de conscience). De plus, tant dans nos résultats que dans l'exemple, d'autres processus, plus « petits », déterminent le diagnostic.

Les **propositions et explorations d'alternatives à la pratique** (3<sup>e</sup> niveau) sont globalement présentes dans les portfolios analysés. Ceci s'explique sans doute par la structure en trois temps demandée pour leur réalisation. En effet, il est demandé d'expliquer son dispositif d'évaluation et d'en donner successivement deux versions améliorées. Le passage de l'une à l'autre est souvent représenté par un *processus* d'intentionnalisation. Les candidats proposent donc *de facto* des alternatives et explorations à la pratique et passent *de facto* par les trois niveaux de réflexivité. Par cela, nous ne sommes pas en adéquation avec Jorro (2005) quand elle affirme que la critique régulatrice (ou l'alternative à la pratique) est rare chez les futurs enseignants. À nouveau, notre public est différent, ce qui pourrait expliquer l'écart dans les résultats. Derobertmeasure (2012) indique que les processus de troisième niveau sont focalisés sur la réflexion pour l'action impliquant donc une nouvelle boucle action-réflexion-action.

Comme nous l'avons abordé dans la partie théorique, Derobertmeasure (2012) estime qu'il n'y a pas de hiérarchie entre les *processus réflexifs* au sein d'un niveau de réflexivité. Nous avons en effet aperçu qu'il n'y a pas d'ordre établi dans l'utilisation des *processus réflexifs* par les candidats. Ils passent d'un processus à l'autre et les

agencent de manière appropriée pour transmettre leur message. A l'instar de Collin (2010), il nous semble plus intéressant de considérer la réflexivité en fonction du nombre de processus atteints plutôt que de tenir compte du niveau atteint par les candidats.

#### 5.4. Des apports à vérifier

Notre recherche a laissé apparaître quelques éléments éclairant sur les *processus réflexifs* décrits par Derobertmeasure. Le profil des répondants à cette recherche est différent de celui de la recherche initiale de Derobertmeasure : des candidats au CAPAES versus futurs AESS. Outre cela, nous avons observé la réflexivité sur un objet bien précis : la pratique de l'évaluation vue au travers d'écrits réflexifs. Les résultats trouvés restent conditionnels de notre échantillon et de notre objet de recherche. D'autres recherches, dans des conditions similaires, pourraient nuancer les résultats trouvés, les compléter, les amender. Nous pourrions voir si les boucles réflexives, les imbrications entre processus ou la déclinaison possible de certains processus restent présentes dans d'autres portfolios CAPAES. Ces recherches pourraient également permettre de compléter la compréhension de la réflexivité des candidats au CAPAES afin peut-être de tirer une tendance quant à l'utilisation des processus réflexifs.

Nos résultats indiquent que les traces écrites ne permettent pas toujours de déceler exactement le message du candidat. Compléter notre analyse par un entretien permettrait de combler cette lacune et ainsi pouvoir classer certains verbatims de manière plus précise.

#### 5.5. Réflexivité et développement professionnel

Comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique, un des objectifs de la réflexivité est le développement professionnel. La théorie de Schön s'est répandue dans les filières de formation des enseignants demandant à ces derniers d'être des praticiens réflexifs capables de se développer. La formation CAPAES n'y échappe pas (cfr décret définissant la formation CAPAES). Devenue un critère de professionnalité, la réflexivité est vue comme une compétence transversale (Rey, 2008) ou une métacompétence (Perrenoud, 1999). Zarifian (as cited in Beckers, 2009) souligne son rôle essentiel quand elle est associée à l'action pour le développement professionnel.

Mukamurera (2014, p.12) définit le développement professionnel comme « *un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise* ».

Uwamariya et Mukamurera (2005) mettent en évidence deux approches du développement professionnel dépendant de la perspective théorique adoptée par l'auteur : développementale et professionnalisante. L'approche développementale lie le développement professionnel aux étapes de la carrière enseignante. Elle prend son origine avec la théorie piagétienne. Dans cette optique, l'enseignant atteint des stades de développement en suivant une démarche progressive et linéaire (Frenay, Jorro et Poumay, 2011). L'approche professionnalisante interprète le développement professionnel comme un processus d'apprentissage ou comme des activités d'investigation et de réflexion. Pour ces mêmes auteurs, l'analyse du développement professionnel devrait se réaliser en combinant ces deux approches. Un développement théorique permettant de circonscrire la notion de développement professionnel et son lien avec la réflexivité est développé en annexe 17 (p.36)

Naïvement, en suivant la perspective développementale, nous pensions trouver des différences dans nos résultats. En effet, il paraissait logique que les candidats ayant moins d'ancienneté accèdent à des niveaux de réflexivité moins élevés ou qu'ils investissent moins de *processus réflexifs* que les autres candidats. Cependant, nous avons vu que Cécile, qui n'a pas d'expérience dans l'enseignement supérieur en commençant la formation, a une réflexivité tout autant aboutie que Anne (2 ans d'ancienneté) ou Émile (6 ans), dans le sens où elle passe par les différents niveaux de réflexivité et qu'elle parcourt un ensemble de *processus réflexifs* de manière relativement cyclique. Dès lors, d'autres recherches, portant sur un échantillon plus vaste et dans lequel des « groupes » de candidats se formeraient par rapport à l'ancienneté, pourraient amener des nuances en termes de réflexivité au travers de ces groupes et des tendances au sein de chacun. Ceci dit, comme nous l'avons évoqué, les consignes pour la rédaction du portfolio sont telles que la réflexivité est de mise ! De plus, pendant les séminaires, des groupes de travail sont composés par les formateurs. Leur composition varie d'un séminaire à l'autre, assurant de la sorte que les concepts théoriques soient traités en commun, mais en considérant la diversité des parcours, des

disciplines, de l'expérience dans l'enseignement supérieur, etc. Cela représente un facteur qui explique en partie le manque de différence en termes de réflexivité entre les candidats n'ayant aucune expérience dans l'enseignement supérieur et les autres.

La réflexivité n'engendre pas obligatoirement une remise en question de la pratique et donc, ne permet pas systématiquement un développement professionnel (Derobertmeasure, Dehon, Bocquillon, 2015). Dans une optique professionnalisante, des recherches devraient être menées afin de comprendre en quoi et à quel point la réflexivité demandée par la formation CAPAES (et plus précisément par les UF basées sur la pratique) est un facteur favorisant le développement professionnel. Il serait dès lors utile de vérifier empiriquement le principe de généralisabilité suivant : *« si l'on reconnaît que la réflexivité n'est pas un don mais bien une compétence, on peut développer cette compétence en la cadrant dans le contexte de la formation initiale avec pour postulat que ce processus, sur la base du développement professionnel, se poursuivra de manière autonome »* (Derobertmeasure, 2012, p.460). Nous pourrions alors nous rendre compte si la réflexivité se communique d'un domaine particulièrement travaillé à d'autres et ainsi être un rouage du développement professionnel.



## **6. Conclusions**

Pour répondre à notre question, à savoir : « *en quoi les écrits des candidats CAPAES, au sein de leur portfolio certificatif de la partie pratique de la formation, traduisent-ils des niveaux de réflexivité autour de leur pratique de l'évaluation ?* », notre recherche a consisté à déceler et répertorier les traces de réflexivité des candidats au CAPAES dans leur portfolio certifiant l'axe pratique (portant sur l'évaluation), de leur formation à l'IRG. Et ce, dans le but de comprendre la manière dont les répondants construisent leur réflexivité et dont ils l'expriment. La réflexivité est un concept complexe. Notre parcours de la littérature nous a permis de l'appréhender et une présentation non exhaustive a en été faite dans la partie théorique de ce travail. Le modèle de Derobertmeasure (2012) a été retenu pour la classification de traces de réflexivité dans les portfolios pour deux raisons principales. D'un point de vue théorique, ce modèle, créé théoriquement, englobe les trois visions de la réflexivité : un processus cyclique, une hiérarchie et par rapport à ses fonctions (vue thématique). D'un point de vue pratique, ce modèle a notamment été éprouvé sur des écrits réflexifs de futurs AESS. Il nous a donc semblé *a priori* pertinent pour l'analyse des portfolios de nos répondants. C'est donc au travers d'une grille de lecture basée sur les treize *processus réflexifs* décrits par Derobertmeasure que nous avons répertorié les propos réflexifs.

Notre analyse a donné quelques résultats intéressants. Elle permet de comprendre plus en profondeur les *processus réflexifs* en tant que tels. Elle a également amené des informations quant à l'agencement des *processus* entre eux ; permettant ainsi aux répondants d'évoluer dans les niveaux de réflexivité. Nos résultats vont dans le même sens que d'autres recherches et sont en accord avec plusieurs points théoriques : utilisation abondante du premier niveau de réflexivité afin de décrire sa pratique ; mise en évidence des difficultés avant de prendre du recul et de passer au second niveau ; des intentions d'évolution pour proposer, dans un futur proche, des améliorations ; assurant ainsi le principe pratique – théorie – pratique. Nos résultats ont également confirmé l'utilisation de certains termes et de certaines formulations pour classer un verbatim dans un *processus réflexif*. Par exemple, l'intentionnalisation qui se caractérise par des verbes comme « devoir, falloir », par l'utilisation de termes indiquant l'implication de l'acteur en situation ou encore la notion de futur dans le sens de la phrase. De plus, les résultats ont confirmé la triple

vision de la réflexivité au travers de la théorie de Derobertmeasure. Mais nos résultats ont également éclairé certaines nouveautés pour les *processus réflexifs*. Ainsi, nous avons observé des imbrications entre certains *processus*, la possibilité d'en décliner d'une manière analogue à la diversité des *processus* de légitimation, une forme de cycle dans l'utilisation des *processus* au travers du portfolio. Une autre différence par rapport au modèle de base se trouve dans le fait que l'ensemble de nos répondants a atteint les trois niveaux de réflexivité, ce qui semblait assez rare dans des recherches antérieures que j'ai pu lire. S'expliquant par le fait que l'ensemble des répondants a déjà un diplôme supérieur. Cela résume la réponse à notre question de recherche. Toutefois, comme annoncé dans la partie méthodologique, notre analyse porte sur les portfolios de candidats ayant réussi leur formation ; ce qui n'est pas le cas dans les travaux de Derobertmeasure. Malgré que les candidats abordent les différents niveaux de réflexivité, ils ne le font pas de manière uniforme. Il y a variabilité quant à l'utilisation des *processus réflexifs* et certains *processus* ne sont pas atteints par des candidats (légitimation à base d'arguments éthiques ou théorisation). De plus, nous n'avons pu établir de protocole clair pour l'utilisation d'un *processus*, ou leur agencement : les connaissances langagières, les capacités rédactionnelles et la structure de pensées des candidats étant uniques à chacun. Par ces résultats, nous pouvons étendre l'utilité de la grille de Derobertmeasure (2012) à une autre population. Cette grille, adaptée à notre recherche, s'est révélée utile pour comprendre comment les répondants investissent les différents niveaux de réflexivité.

Notre recherche ou ses résultats ont permis la construction d'un résumé permettant de comprendre le concept de réflexivité. Nous avons aussi pu vérifier la pertinence d'un outil, construit pour un public différent, pour notre recherche. Un public différent qui implique, sans aucun doute, mais certainement pas à lui seul, des différences sur les résultats par rapport à des recherches antérieures ; des différences amenant des nuances sur la compréhension de l'outil et de ses composants. Nos résultats mettent aussi en avant la construction de la pensée des répondants via la grille d'analyse.

À un niveau plus concret, l'organisme formateur et les formateurs eux-mêmes peuvent prendre en compte les résultats de cette recherche afin de confirmer ou réguler la formation et leurs pratiques. Au regard de nos résultats et du cadre de formation, nous pensons que le dispositif, l'accompagnement et les consignes de rédaction du portfolio sont des facteurs importants pour que les candidats au CAPAES mettent en

place des *processus réflexifs* différents et atteignent ainsi les différents niveaux de réflexivité. Cela confirme les propos de Cros (as cited in Derobertmasure, 2012) qui stipule que la pratique de l'écriture réflexive est liée au contexte de formation. Nos résultats diffèrent de ceux de Derobertmasure, car (en autres), dans sa recherche, les consignes de rédaction des écrits réflexifs sont considérées par l'auteur comme « non-paramétrées ».

Ces résultats et leurs conséquences sont à relativiser et pas à faible mesure ! En effet, des faiblesses liées à notre recherche en sont la cause et des recherches complémentaires se doivent d'être envisagées pour comparer, nuancer, améliorer ou contredire ces résultats. Le premier et majeur constat est notre aspect novice dans la recherche. Cela ne peut que provoquer des imprécisions et des dysfonctions.

Nous pouvons ensuite évoquer la grille d'évaluation du portfolio. Elle indique des consignes relativement précises aux candidats. Cela conditionne en partie la réflexivité. Une recherche, basée sur un même profil de répondants, mais avec des consignes de réalisation ouvertes, donnerait-elle des résultats similaires en termes de réflexivité ? Derobertmasure a réalisé ce test, mais pas sur un même profil de répondant. En effet, notre méthode d'analyse est basée sur une grille, créée *a priori*, pour un public différent du nôtre. La grille de départ n'est donc pas totalement adaptée : nous avons remarqué certains écarts dans les résultats par rapport à ceux de Derobertmasure (2012) qui pourraient s'expliquer par cette différence. Dans nos résultats, certaines nouveautés sont apparues et sont à confirmer par d'autres recherches.

Dans un aspect méthodologique, contrairement à notre recherche, Derobertmasure a utilisé une méthode thématique d'analyse des données, basée sur du quantitatif. L'analyse a été réalisée via des logiciels. Cette différence peut également expliquer les écarts relevés au niveau des résultats. Notre recherche est donc plus ouverte dans le sens où le chercheur interprète l'ensemble du contenu à analyser. Mais cette ouverture peut-elle compenser la rigueur méthodologique liée à l'utilisation de logiciel pour catégoriser les écrits réflexifs ?

Une autre faiblesse concerne notre échantillon. Il est relativement petit. Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous pensions trouver des différences, en termes de réflexivité, entre les candidats en fonction de leur ancienneté. Mais rien de déterminant n'est apparu. Si la phase de développement professionnel ne permet pas, dans notre cas, de trouver une tendance, d'autres facteurs, avec un si petit échantillon, ne le

permettent pas davantage : trop de similitudes entre les candidats pour certains facteurs et trop de différences entre eux pour d'autres facteurs. Ainsi, 7 candidats sur 10 ont un titre pédagogique (l'autre groupe est alors trop petit pour trouver une tendance en termes de réflexivité et ensuite pouvoir comparer) ; la moitié de notre effectif provient du même établissement et l'autre moitié se répartit sur un trop grand nombre d'établissements différents, ... Il n'est donc pas possible de construire des « groupes » de candidats en fonction d'un critère pour déceler une différence dans la manière dont ils réfléchissent. Nous pensons donc qu'il serait utile, pour la science et pour le terrain, d'effectuer des recherches similaires, mais sur des échantillons plus importants. Ainsi, des critères comme la matière enseignée, le parcours professionnel ou le niveau auquel le candidat enseigne pourraient être pertinents pour construire des groupes de candidats et trouver des nuances en termes de réflexivité. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'un enseignant de BAC 1 dispensant un cours où la connaissance est l'élément central et l'évaluation un QCM pourrait développer moins de réflexivité (sur sa pratique de l'évaluation) qu'un enseignant s'intéressant à sa pratique d'évaluation pour un TFE. Mais cela reste à vérifier... Finalement, les recherches futures trouveront peut-être qu'il n'y a pas de tendance à trouver.

Une cinquième faiblesse peut se voir au travers de la grille de codage des verbatims. En effet, nous avons stipulé au début de la partie relatant les résultats, la difficulté de sélection du verbatim, celle relative à sa taille ou encore sa position dans le portfolio. Dès lors, bien que nous avons observé une certaine logique dans l'enchaînement des processus réflexifs, d'autres sont peut-être passés inaperçus.

Poursuivons par mentionner notre implication dans la formation, en tant que stagiaire, comme potentiel problème au niveau de l'objectivité. En effet, nous connaissons les répondants pour les avoir suivis pendant leur formation. Certains *a priori* ont peut-être inconsciemment ouvert la porte à une part de subjectivité.

Finalement, le rapport à l'écrit est différent d'une personne à l'autre. Les compétences de rédaction ne sont pas envisagées dans cette recherche, mais peuvent jouer un rôle sur la classification de verbatims dans des *processus réflexifs*.

La réflexivité, bien qu'innée, s'exerce et se développe de manière diverse d'un individu à l'autre. L'accompagnement a une place de choix dans le développement de la réflexivité. Celle-ci doit continuer à être analysée au travers de recherches multiples et variées afin d'en cerner les contours et pouvoir comprendre la manière dont les personnes réfléchissent sur leur pratique en vue de l'améliorer.

## 7. Bibliographie

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26 (1), 5-31.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching : A framework for analysing the Literature*. Université McGill : thèse doctorale
- Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. Dans Tardif, M. et al. (Éd.). *Le virage réflexif en éducation. Pédagogies en développement* (pp. 21-45). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/le-virage-reflexif-en-education---page-21.htm>
- Beckers, J. (1999). La formation initiale des enseignants en Communauté Française de Belgique : une affaire à rebondissement. *Centre interfacultaire de formation des enseignants - Bulletin n°6*, 10-11.
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». Pistes de réflexion. *Puzzle*, 26, 4-14.
- Boucher, L.-P. & L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brassard, C. & Daele, A. (2003). Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. EIAH 2003, Avril 2003, Strasbourg, France, <http://archiveseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n042-72.pdf>.
- Bronner, A. (2006). Installation et régulation par l'enseignant de l'espace « parole-pensée-action-relation ». Gestes d'étude, gestes professionnels, événements et ajustements. In M-C. Guernier, V. Durand-Guerrier, & J-P. Sautot (Ed.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages : recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires* (pp 115- 136). Franche Comté : Presses de l'Université de Franche-Comté.

- Bucheton, D. (2003). *Du portfolio au dossier professionnel : élément de réflexion*. [En ligne]. Page consulté le 05 février 2021. [http://probo.free.fr/textes\\_amis/portfolio\\_bucheton.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf)
- Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?. *Questions Vives*, 5 (11). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.603>
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38 (2), 60–77. <https://doi.org/10.7202/1002164ar>
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*. Montréal : Thèse de doctorat. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/4546/2/Collin\\_Simon\\_2010\\_these.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/4546/2/Collin_Simon_2010_these.pdf).
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. & Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38 (2), 135–154. <https://doi.org/10.7202/1002160ar>
- Correa Molina, E. & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, 2 (1), 1–7. <https://doi.org/10.7202/1015634ar>
- Couturier, Y. (2013). Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?). *Phronesis*, 2 (1), 8–14. <https://doi.org/10.7202/1015635ar>
- Crinon, J. & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156. <https://doi.org/10.4000/rfp.621>
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres : Falmer Press.

Décret CAPAES : décret de la Communauté française du 17 juillet 2002 définissant le Certificat d'aptitude pédagogique adapté à l'enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes Ecoles et dans l'enseignement de promotion sociale et ses conditions d'obtention. (2002). *Moniteur belge*, 24 août 2002.

Décret CAPAES : Circulaire explicative du décret du 17 juillet 2002 définissant le certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes Écoles et ses conditions d'obtention.

De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Louvain-la-Neuve : Thèse doctorale.

Derobertmeasure, A. & Dehon, A. (2012). « Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode », *Phronesis*, 1 (2), 24-44. <http://id.erudit.org/iderudit/1009058ar>

Derobertmeasure, A. (2012). La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants. *Education*. Université de Mons-Hainaut.

Derobertmeasure, A., Bocquillon, M. & Dehon, A. (2015). Entre légitimation et intentionnalisation de l'action : cadre d'analyse des traces de réflexivité en contexte de formation initiale d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (3), 153–179. <https://doi.org/10.7202/1036702ar>

Dochy, F., Gijbels, D., Segers, M. & Van den Bossche, P. (2012). *Théories of learning for the workplace : building blocks for training and professional development programs*. London : Routledge.

Donnay, J., Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

- Dubois, L.-A. (2017). *Apport de l'ergonomie à la formation professionnelle par la simulation : de l'analyse croisée de l'activité de formateurs, de mentors et d'aspirants-policiers à l'amélioration d'un dispositif de formation initiale*. Université de Mons : thèse doctorale.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47-58
- Fallery, B. & Rodhain, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. XVIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS, Montréal, Canada. pp 1-16. fahal-00821448f
- Frenay, M., Jorro, A. & Poumay, M. (2011). « Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement » », *Recherche et formation*, 67. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426>
- Gervais, C., Correa Molina, E. & Leapge, M. (2008). *Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner ? Explicitations de pratiques pendant les stages*. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 153-175). Québec : Presses de l'Université du Québec.  
[https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=TnnhfL9WhFMC&oi=fnd&pg=PA153&dq=Gervais,+C.,+Correa+Molina,+E.+%26+Leapge,+M.+\(2008\).+Comment+se+construisent+les+comp%3%A9tences+li%3%A9es+%3%A0+1%E2%80%99acte+d%E2%80%99enseigner+%3F+Explicitations+de+pratiques+pendant+les+stages.+Dans+E.+Correa+Molina+%26+C.+Gervais+\(dir.\),+Les+stages+en+formation+%3%A0+1%E2%80%99enseig&ots=3frAJ8QCDk&sig=TQLy3Ne5jefALTgLz1wpyMQIOfM&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=TnnhfL9WhFMC&oi=fnd&pg=PA153&dq=Gervais,+C.,+Correa+Molina,+E.+%26+Leapge,+M.+(2008).+Comment+se+construisent+les+comp%3%A9tences+li%3%A9es+%3%A0+1%E2%80%99acte+d%E2%80%99enseigner+%3F+Explicitations+de+pratiques+pendant+les+stages.+Dans+E.+Correa+Molina+%26+C.+Gervais+(dir.),+Les+stages+en+formation+%3%A0+1%E2%80%99enseig&ots=3frAJ8QCDk&sig=TQLy3Ne5jefALTgLz1wpyMQIOfM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

- Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 259-286. <http://revuedeshep.ch/pdf/21/21-15-Gremion.pdf>
- Guillemette, F. (2016). Introduction : la pratique réflexive, tout le monde en parle, mais.... *Approches inductives*, 3 (1), 1–6. <https://doi.org/10.7202/1035192ar>
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-u](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-u)
- Hensler, H., Garant, C. & Dumoulin, M.-J.(2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, 36, 29-42.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80, 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Jorro A. (2005). Réflexivité at auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2), 33-47. <https://halshs.archivesouvertes.fr/halshs-00112337/document>
- Jouquan, J., Romanus, C., Vierset, V., Jaffrelot, M. & Parent, F. (2013). Chapitre 1. Promouvoir les pédagogies actives comme soutien à la pratique réflexive et à l'apprentissage en profondeur. Dans : Florence Parent éd., *Penser la formation des professionnels de la santé* (pp. 245-283). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paren.2013.01.0245>
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-67.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

URL: <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>

- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. & Martin, D. (dir.) (2001). *La formation continue. De la formation à la réflexion*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mann, K., Gordon, J., MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective Practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education, 14*, 595-621. <http://dx.doi.org/10.17/s10459-007-9090-2>
- Maurice, J-J. (2002). Le jugement des enseignants en interaction : relation entre jugement et prise décisions. Dans Bressoux, P., Amigues, R., Arnoux, M., Barré-De Miniac, C., Clanet, J., Dessus, P., Halté, J-F., Maurice, J-J., Perrin-Glorian, M-J., & Raby, F. (Ed.). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp 29-45). Rapport de recherche pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives, Ministère de la Recherche.
- McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., Fairbank-Roch, G. & Owen, M. (2004). Reflection on teaching : types and goals of reflection. *Educational Research And Evaluation, 10* (4), 337-363.
- McLellan, E., MacQueen, K.M., & Neidig, J.L. (2003). Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription. *Field Methods, 15*, 63–84.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau, S. & J. Mukamurera. (Ed.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui mais comment?* Québec : Les presses de l'Université du Québec.

- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp.139-159). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Parmentier, P. & Van Nieuwenhoven, C. (2009). Quand l'université prend en charge la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur... Des choix en tensions ! Dans Richard, E. (dirs), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur (pp. 93-110). <https://doi10.3917/dbu.etien.2009.01.0093>.
- Paquay, L., De Cock, G. & Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. In Thyrión, F. & Dufays, J-L. (Ed.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (pp.11-29). Louvain-La-Neuve : Presses Universitaire de Louvain .
- Perrenoud, P. (1999). *La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_04.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_04.html).
- Perrenoud, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 36, 131-162.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF éditeur (5ème édition)
- Peters, M., Chevrier, J., Leblanc, R., Fortin, G. & Malette, J. (2005). Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3).

- Presseau, A., Miron, J-M. & Martineau, S. (2004). Le développement de compétences professionnelles : quelles jonctions possible entre l’articulation théorie/pratique et le transfert ? In A. Presseau & M. Frenay (Ed.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (pp.285-305). Québec : Presses de l’Université de Laval.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod
- Rey, O. (2008). De la transmission des savoirs à l’approche par compétences. *Dossier d’actualité de la VST*, 34.  
<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/34-avril-2008.php>
- Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 68-81.  
[http://revuedeshep.ch/site-fpeqn/Site\\_FPEQ/3\\_files/2006-3-Romainville.pdf](http://revuedeshep.ch/site-fpeqn/Site_FPEQ/3_files/2006-3-Romainville.pdf)
- Romainville, M., & Fischer, L.(2020). Dilemmes relatifs à l’usage du portfolio en enseignement supérieur. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 6 (1), 79-90.
- Romanus, C. (2018). *Explorer la dimension réflexive du portfolio CAPAES-UCL. Analyse de traces écrites de réflexivité*. UCLouvain : Mémoire
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l’expérience. *La lettre de l’enfance et de l’adolescence*, 80-81. <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2010-2-page-23.htm>
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l’action. Un changement de paradigme. *Recherche et Formation*, 36, 17-28.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l’autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, XXX(1), 97-124.

- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Tardif, M. et al. (2012). Le virage réflexif en éducation. *Pédagogie et développement*. De Boeck Supérieur.  
<https://www.cairn.info/le-virage-reflexif-en-education---page-1.htm>
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States, *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.  
[http://dx.doi.org/10.1207/s15327930pje7201\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15327930pje7201_4)
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 (1), 41–63.  
<https://doi.org/10.7202/1018157ar>
- Vermersh, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vonk, J.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3(3), 47-60.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1). <http://ripes.revues.org/580>

Ce mémoire a pour objet la recherche de traces écrites de réflexivité dans les portfolios certificatifs de fin de formation pratique, organisée à l'Institut Roger Guilbert, pour des candidats au CAPAES (Certificat d'Aptitudes Pédagogiques Approprié à l'Enseignement Supérieur). Plus précisément, nous observons la manière dont les candidats-répondants font preuve de réflexivité par rapport à leur pratique de l'évaluation d'un dispositif d'apprentissage qu'ils dispensent.

La notion de réflexivité n'est pas neuve dans le monde de l'enseignement. Elle est également complexe par sa polysémie, la diversité de ses approches ou encore par son opérationnalisation.

Afin de déceler les traces écrites de réflexivité, nous utilisons le modèle de Derobertmasure (2012). Ce modèle intègre différentes visions de la réflexivité : la réflexivité vue comme un processus cyclique (Kolb, 1984 ; Chaubet, 2010), la réflexivité comme une échelle hiérarchique (Van Maren, 1977 ; Sparks-Langer, 1990) ou la réflexivité vue en thèmes (Jorro, 2005). De plus, il a été élaboré pour explorer la réflexivité dans des dossiers réflexifs de futurs AESS. Au travers de 13 *processus réflexifs*, répartis en trois niveaux, l'auteur permet d'établir une répartition des propos de nature réflexive.

Nous observons donc les *processus réflexifs* utilisés par les répondants dans leur portfolio, la manière dont ils les utilisent et les agencent.

Les résultats indiquent que l'ensemble des répondants à cette recherche aborde les trois niveaux de réflexivité. Nous voyons également que la structure proposée pour l'élaboration du portfolio incite à la réflexivité et à organiser des *processus réflexifs*. En effet, la structure en trois temps qui donne l'évolution de la pratique de l'évaluation (avant-pendant-après la formation), nous laisse apparaître des boucles de réflexivité de différentes dimensions mises en place par les répondants.

Nous confirmons que ce modèle est adapté aux différentes dimensions de la réflexivité à partir du public étudié, moyennant quelques aménagements, et allons même à nous le représenter sous une forme hélicoïdale. Nous indiquons aussi quelques compléments au modèle de Derobertmasure conditionnés par l'échantillon, le contexte et la méthode d'analyse des données. De plus, nous observons des similitudes et des différences avec des études antérieures utilisant le même modèle. Autant d'éléments à confirmer par des recherches ultérieures appliquées sur un public différent, sur une pratique autre que celle de l'évaluation, avec d'autres consignes de réalisation... afin de peut-être tirer une tendance en termes d'utilisation de *processus réflexifs* pour faire part de sa réflexivité.