

Publié avec le soutien du Fonds national suisse  
de la recherche scientifique



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Penser le métier par la formation © Evelyne Charlier,  
Jean-François Roussel, Marcelo Giglio & Patrick Mayen, 2020

COMITÉ SCIENTIFIQUE COMPOSÉ DE :

---

Monsieur Daniel Faulx  
Professeur, Université de Liège - UAFA Belgique

Monsieur Michel Boyer  
Professeur associé, faculté d'éducation  
de l'Université de Sherbrooke

# ÉVALUER L'ANALYSE DE PRATIQUES ET LA PRATIQUE RÉFLEXIVE : USAGES ET TENSIONS EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

**Yann Vacher, Université de Corse**

*Dans la formation initiale des enseignants en France, les domaines de l'analyse de pratiques et de la pratique réflexive sont apparus récemment dans les référentiels de compétences. Ce nouveau paradigme de formation a potentiellement modifié l'intervention des formateurs chargés du suivi des enseignants débutants. C'est cette modification que l'article étudie. Plus précisément, il présente l'analyse et l'interprétation de l'usage que vont avoir des maîtres de stage d'un outil conçu pour réaliser une évaluation certificative et formative du domaine de l'analyse de pratiques et de la pratique réflexive. L'étude du remplissage de ce document révèle la faible appropriation du nouveau domaine bien que l'outil proposé pousse à son exploration. Des hypothèses expliquant ce processus aboutissent à l'énoncé de pistes d'action dans le domaine de la formation des formateurs.*

L'évolution du champ de la formation des enseignants a conduit, en France comme ailleurs, à adopter les structures de diplôme conçues dans les universités. Mais le passage à la forme mastérisée de la formation ne traduit pas qu'un simple processus de conformisation, avec lui c'est en effet aussi la matérialisation d'un changement de paradigme qui s'est

opérée. Ainsi l'approche par compétence, les logiques de professionnalisation des acteurs ou l'incitation à la réflexivité ont trouvé dans le processus de maîtrise un terrain particulier de développement. Cette nouvelle définition de la matrice de formation initiale des enseignants constitue une évolution controversée, car elle remet en cause la « traditionnelle logique applicatrice » des formations, et les concepts qui la sous-tendent font eux-mêmes l'objet d'interrogations (Tardif, Borgès & Malo, 2012, Altet, Desjardins, Etienne, Paquay, Perrenoud, 2013). La conjonction de l'approche par compétence et de la logique de professionnalisation dans la formation maîtrisée a remis en scène la question des normes et la notion de référentiel de compétences a tenu de rôle de pivot de cette lecture normative de la professionnalité (Perrenoud, 1999, Lessard, 2009). Des documents de cadrage ont été produits par le ministère pour préciser ces orientations : un référentiel de compétences en 2013 et un outil d'évaluation (accompagné d'une aide à l'usage) dans une note en 2015. Dans ces textes, de nombreux domaines de l'intervention de l'enseignant sont évoqués (gestion pédagogique, didactique, de maîtrise des nouvelles technologies...). On y voit apparaître pour la première fois dans un texte officiel, des compétences liées à l'analyse de sa pratique (AP) et à la pratique réflexive (PR) : en 2013 sous l'intitulé « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » et en 2015 (1 domaine sur 6) « *compétence d'analyse et d'adaptation de sa pratique professionnelle en tenant compte des évolutions du métier de son environnement de travail* ». Cette émergence institutionnelle s'inscrit dans ce que Tardif, Borgès et Malo ont qualifié de « *tournant réflexif* » (2012).

L'ensemble de ces éléments est devenu le cœur de la réflexion sur les offres de formation ainsi que sur les modalités d'évaluation dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) créées en 2013. L'institution dans laquelle je travaille a donc mis en place un groupe de réflexion ayant pour objectif d'aboutir à la proposition d'outils d'évaluation formative et certificative utilisables pour l'année universitaire 2015-2016.

La suite de cet article comporte dans un premier temps une réflexion théorique sur les conséquences pratiques de cette évolution du contexte qui aboutit à l'énoncé de la question de recherche. La partie suivante présentera le contexte précis de la recherche et en fonction de ce dernier

la stratégie de conception des outils en réponse à l'évolution du paradigme de formation. La méthode de recueil de données est ensuite exposée. L'analyse de cette matière et son interprétation constituent le contenu de la partie suivante. L'article se conclut par une étude des perspectives de recherche mais aussi de formation des formateurs.

## 1. CONCEPTS CONVOQUÉS POUR ÉTUDIER LE FONCTIONNEMENT DU CHANGEMENT DE PARADIGME DE FORMATION

### 1.1 **Analyse de pratiques professionnelles, pratique réflexive, développement professionnel et accompagnement**

Pour cerner les enjeux et les conséquences du changement de paradigme de formation, je vais en étudier les composantes. Le concept de pratique que l'on retrouve dans les textes de 2013 et 2015 pourrait se définir comme comportant à la fois les activités menées par l'acteur mais aussi le discours porté sur elles (Barbier, 2009). Le discours et les actes forment la pratique qui se constitue ainsi tout autant des enjeux opérationnels, des ressources mobilisées, des représentations de l'activité, de son inscription dans un environnement plus vaste, des croyances, des valeurs et des affects du sujet acteur. L'analyse de pratiques (AP dans la suite) serait donc l'analyse de cet ensemble hétérogène d'éléments et comporte en conséquence des fonctions variées :

- rationalisation de l'expérience
- ouverture de pistes de réflexion
- pose de problème
- création de nouvelles représentations des pratiques

La présence de l'expérience, reliée à la pratique telle que définie précédemment, ancre la démarche d'analyse de pratiques dans le domaine du traitement de la singularité. Thiébaud en fait l'un des éléments clés de l'AP et affirme que « *le travail du groupe porte sur des vécus réels, plus ou moins*

*actuels, qui, en tout cas, habitent la personne, la questionnent* » (Thiébaud, 2013, p. 65). Les deuxième et troisième fonctions nous donnent à voir que cette singularité est complexe, mettant en jeu des ressources variées (connaissances théoriques, expériences, échanges avec différents interlocuteurs, contexte...) mais aussi une articulation en système de ces dernières. La dernière fonction nous indique que la portée de l'AP ne se situe probablement pas dans l'enjeu direct de changement des pratiques d'intervention mais dans le détour par le couple unissant « savoir analyser » et modification des représentations, et discours de et sur la pratique. Samurçay et Rabardel (2004) éclairent cette possibilité en opérant une distinction entre deux dimensions de l'activité : productive, liée à l'intervention et qui aboutit à la transformation effective et directe de l'environnement, et constructive, qui porte non sur les modifications de l'environnement mais sur celles de l'identité du professionnel. Cette seconde logique se positionne au cœur du processus de développement professionnel (Donnay & Charlier, 2006, Wittorski, 2007) dont les caractéristiques sont la singularité, la continuité temporelle et l'indétermination (le développement est un processus continu contrairement à certains apprentissages qu'il intègre). Face à l'incertitude, à l'unicité et au caractère diffus du chemin de développement et à la complexité des situations professionnelles rencontrées, les orientations ministérielles affirment que la formation d'un praticien réflexif est une nécessité. J'avais défini ce praticien comme un professionnel « *capable d'affronter, d'accepter la complexité du métier [...] et d'assumer ses responsabilités pour agir et ce par la médiation de la réflexion* » (Vacher, 2015, p. 16).

Les différentes composantes du domaine de l'AP et de la pratique réflexive (PR dans la suite) incarnent le changement de paradigme : le détenteur du savoir, la nature de ce dernier, les modalités de formation ou encore la place de l'apprenant y sont réinterrogés et bouleversent l'organisation traditionnelle de la formation (Vacher, 2016). L'émergence du concept d'accompagnement vient traduire cette réorganisation (Paul, 2004). Dans l'accompagnement, le rôle de l'acteur chargé du suivi est profondément modifié, il n'est plus le détenteur du savoir et ses gestes professionnels ne sont plus le guidage vers un savoir prédéterminé, la prescription ou le conseil d'une bonne pratique mais la coconstruction d'un espace de cheminement. Selon Vial, l'accompagnateur « *pose les conditions pour que l'Autre fasse son chemin et ainsi construit le chemin avec lui* » (Vial

& Capparos-Mencacci, 2007, pp. 34-35). Ses gestes professionnels incluent ainsi de « nouvelles » modalités d'intervention (le questionnement, l'hypothèse, l'étayage affectif, l'expérimentation ou encore la contractualisation, Biémar 2012) qui s'inscrivent dans une temporalité singulière qui suit celle du développement.

Accompagnement, développement professionnel, analyse de pratiques et pratique réflexive sont donc les concepts supports du changement de paradigme contenu dans les orientations ministérielles. Qu'en est-il de la compatibilité de ce dernier avec le fonctionnement de l'institution ?

## **1.2 Référentiel de compétences et approche normative**

Si l'institution oriente les formations vers ce nouveau paradigme, elle ne fait cependant pas évoluer sa demande normative. Ainsi, les textes de 2013 et 2015 imposent de penser ce paradigme dans les logiques de l'évaluation certificative et de l'approche par compétences. Cette volonté n'est pas sans interroger le degré de compatibilité des deux logiques. En effet, le référentiel de compétences, en tant que support de certification, constitue un descriptif de « bonnes pratiques », d'activités (compétences) attendues. Perrenoud (1999) critique le caractère normatif de cette approche et invite plutôt à penser les référentiels de compétences comme un support heuristique de développement et Lessard affirme qu'il est « *un instrument pour penser et impulser le mouvement* » du travail réel vers le travail prescrit et réciproquement (2009, p. 136). La question de la norme est ici au centre de la problématique. Dans ses travaux, Clot (1999) identifie que l'identité du professionnel se constitue de l'équilibre entre la confrontation aux normes du genre professionnel et la construction d'un style personnel. Il existerait donc, selon l'auteur, un espace fonctionnel de médiation entre ces logiques (normative et développementale) en apparence opposées. Pourtant, dans la réalité du suivi des formateurs, de nombreux travaux mettent en évidence la tension que crée cet antagonisme (Perréard Vité, 2011, Jorro & Mercier-Brunel, 2016, Vacher, 2017). La logique productive en situation, qui s'articule aisément avec celle de la certification d'une compétence, s'inscrit dans une temporalité qui n'est pas celle du développement et de l'accompagnement (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Les formateurs en charge du suivi se retrouvent potentiellement dans une série de dilemmes aux paramètres multiples :

- Liés aux échéances temporelles : concilier accompagnement/formation et certification.
- Liés à l'éthique : légitimité-rationalité pour juger d'une compétence et d'un développement.
- Liés à l'engagement moral : créer un espace de confiance alors que l'on est aussi certificateur.

La perspective qu'ouvre Schwartz lorsqu'il évoque le processus de renormalisation, est de nature à nous aider à penser l'approche de ces dilemmes (Schwartz, 2000). Le professionnel se construirait selon l'auteur dans un dialogue entre les différentes normes, lui offrant la possibilité de construire son style professionnel et son « approche » du genre professionnel. La norme, extérieure au sujet, et qui est présente dans les référentiels de compétences, serait ainsi un élément nécessaire à la construction de l'identité professionnelle et donc au développement professionnel, à la condition que cette dernière ne s'impose pas comme un modèle à reproduire. Afin d'acquérir une dimension formative, le déplacement du statut de la norme apparaît comme une nécessité. Elle passerait ainsi de référence contraignante à atteindre dans le cadre certificatif au statut d'objet à analyser et à mettre en perspective avec le développement professionnel.

### **1.3 Question de recherche et problématique**

Différentes évolutions importantes ont eu lieu récemment dans le champ de la formation initiale des enseignants. Elles ont conduit à un changement de paradigme d'une part et à la mise en place d'un cadre national harmonisant l'évaluation des professeurs stagiaires d'autre part. Pourtant, la normativité des référentiels de compétence apparaît en décalage avec les perspectives de développement professionnel et d'accompagnement qu'ouvre l'AP/PR et qui sont recommandées dans les orientations ministérielles. Les formateurs chargés du suivi des professeurs stagiaires se retrouvent donc potentiellement dans une situation de tensions, pris entre l'exigence de la logique normative certificative et la demande de l'accompagnement du développement professionnel. La variété croissante des types de formateurs en charge du suivi est aussi



un facteur potentiel d'augmentation des tensions (complexification, spécialisation du suivi).

Dans ce cadre, je cherche à savoir comment ces formateurs (et plus particulièrement les maîtres de stage dont le statut est ensuite défini) s'accommodent et s'adaptent, dans leurs gestes d'évaluation, à cette double dimension de leur fonction. Ainsi, je cherche à mettre en lumière si les dilemmes professionnels que j'ai évoqués (et qui sont de l'ordre théorique à ce stade) apparaissent à travers l'usage d'un outil normatif d'évaluation de la PR/APP et si oui sous quelle trace ? De façon plus précise, je tente de mettre en lumière s'il y a appropriation (et son degré) de la démarche d'évaluation (certificative et formative) de l'AP/PR par les maîtres de stage. L'objectif opérationnel de cette recherche est d'identifier des pistes d'amélioration de la conception des outils qui, tout en aidant l'accompagnement du développement professionnel, pourrait aussi s'inscrire dans l'approche normative/certificative de l'institution.

## 2. CONTEXTE DE RECHERCHE ET CONCEPTION/ PROPOSITION DE L'OUTIL D'ÉVALUATION DES STAGIAIRES

---

Cette partie est composée de 2 sous-parties. La première détaille le contexte d'usage alors que la seconde donne lieu à la présentation de l'outil/rapport conçu pour que les maîtres de stage formalisent leurs évaluations des professeurs stagiaires. Les stratégies de conception du rapport et ses différents contenus y sont développés.

### 2.1 Contexte : nature des publics et de leur suivi

Les stagiaires en formation dans l'ESPE de Corse relèvent de plusieurs catégories (déterminées à partir de leur profil d'expérience) qui conditionnent les voies de recrutement et par la suite leurs modalités de formation. Ces caractéristiques impactent les contenus de la formation notamment en interrogeant les équilibres possibles entre apprentissages professionnels (le savoir analyser par exemple) et développement professionnel. Outre l'apparition du domaine de l'AP/PR, la nature du suivi des professeurs stagiaires a été impactée par l'apparition d'un nouveau « corps » d'accompagnateurs qui a abouti à la redéfinition des missions de chacun, le choix ayant été fait de concevoir une complémentarité plutôt qu'une superposition des domaines

d'intervention (Perréard Vité, 2011). J'étudierai ici plus spécifiquement le travail des maîtres de stage qui accompagnent les stagiaires, en conséquence de cette nouvelle répartition des missions, dans le développement de leur capacité à analyser leur expérience par le prisme du lien entre la théorie et la pratique. Ce registre, contrairement à celui des autres accompagnateurs, ne porte donc plus sur l'intervention en classe ou dans l'établissement mais sur la capacité à prendre du recul sur celle-ci, à l'analyser pour nourrir l'évolution des pratiques tout autant que le développement professionnel. C'est sur ce registre inédit d'intervention pour les maîtres de stage que porteront mes analyses (AP/PR). L'outil présenté dans la partie suivante est un rapport que peut remplir le maître de stage à l'issue de chacune de ses visites et entretiens de suivi, il prend la forme d'un bilan sommatif/certificatif en fin d'année. Ce rapport constitue alors une des pièces du dossier de validation du stagiaire.

## **2.2 Conception de l'outil d'évaluation : principes et formes**

Compte tenu des éléments de tensions mis en évidence dans l'analyse théorique (apprentissage professionnel/développement, certification/formation et accompagnement des maîtres de stage dans le nouveau paradigme), j'ai tenté d'élaborer un outil d'évaluation de l'AP/PR par le maître de stage qui intègre ces éléments de réflexion, ainsi que ceux plus spécifiques relatifs au contexte local.

### **2.2.1 Principes d'élaboration**

Plusieurs principes découlant des analyses précédentes sont à la base de la conception de l'outil présenté ci-après, ils répondent au souci d'accompagner les maîtres de stage dans l'appropriation de leur pratique d'accompagnement dans ce nouveau paradigme de l'AP/PR et notamment face aux dilemmes mis en lumière. Ces principes sont au nombre de trois.

#### **La distinction mais la complémentarité entre les dimensions certificative et formative**

Si le texte de 2015 propose un outil d'harmonisation de l'évaluation certificative sous la forme normative, j'ai fait le choix de ne pas dissocier la certification de la formation et ainsi d'insister sur la cohérence nécessaire entre ces deux composantes de l'évaluation.

## **Le dépassement d'une évaluation normative et générale**

Dans un travail, précédent, j'avais constaté que les évaluations certificatives non ou peu critériées conduisaient à la rédaction de rapports-bilans très généraux et ne comportant pas de précisions concrètes sur les pratiques des stagiaires. La note de 2015, en utilisant une terminologie normative macroscopique (« suffisamment acquise » ou « insuffisamment acquise »), ouvrait la porte à ce risque. Afin d'aider le maître de stage à ne pas se limiter à une vision large mais peu fonctionnelle du développement de l'AP/PR du stagiaire, j'ai proposé de passer d'une évaluation générale en quelques grands critères normatifs à la rédaction d'une appréciation qualitative ouverte se basant sur la proposition d'indicateurs complémentaires et non contraignants.

## **L'inscription de l'outil dans des perspectives temporelles variées de formation**

Dans la visée développementale, la question temporelle est fondamentale, elle constitue aussi l'un des dilemmes par rapport à l'activité productive du professeur stagiaire qui est exigée pour sa validation. Pour réduire cette tension, j'ai proposé de distinguer 3 types de temporalité dans l'évaluation formative : les acquisitions déjà réalisées, les perspectives d'acquisition et les perspectives développementales. Cette proposition de temporalités variées avait pour objectif d'ouvrir le périmètre de l'AP/PR et de permettre ainsi au maître de stage de trouver des espaces d'expression de leurs apports et représentations du domaine.

Notons que des propositions d'accompagnement (formations et outils) des maîtres de stage dans leur appropriation de l'outil n'ont pas été retenues par l'institution. Je détaillerai dans la dernière partie de cet article ces éléments dans les perspectives d'évolution susceptibles d'être réalisées quant à l'appropriation de l'outil.

### **2.2.2 Forme et contenu de l'outil**

Il se compose de deux parties : l'une certificative et l'autre formative (dont le remplissage n'est pas obligatoire pour la seconde).

## Composition de la partie certificative

Cette partie comporte tous les items du référentiel de 2013 mais seule la compétence relative aux capacités d'AP, de PR et de développement professionnel est à remplir par le maître de stage. Les autres domaines du référentiel (intervention, planification, etc.) figurent aussi, mais leur remplissage n'est pas obligatoire puisque réalisé par les autres accompagnateurs.

**Tableau 1 : Partie certificative (indicateurs nationaux)  
concernant l'AP/PR du rapport d'évaluation**

14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	acquis	en cours	non acquis
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réfléchir sur la pratique -seul entre pairs- et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.</li> <li>- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.</li> <li>- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.</li> <li>- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.</li> </ul>			

## Composition de la partie formative

Les éléments qui constituent cette partie sont directement issus des principes énoncés précédemment. Cinq indicateurs ont ainsi été élaborés localement (nommés référentiel local dans la suite). Ils permettent de préciser les items généraux du référentiel national ainsi que le périmètre de l'AP et de la PR. Les indicateurs ont été bâtis à partir d'une étude des ressources mobilisables par le stagiaire pour analyser sa pratique :

- la nature des ressources utilisables (savoirs d'expérience, savoirs académiques, savoirs professionnels),
- les différents interlocuteurs (formateur de centre, maître de stage, tuteur, formateur académique) et contextes (communauté éducative, équipe pédagogique, centre de formation),
- les mises en relation des éléments précédents dans une perspective de formation (développementale ou d'intervention).

Ces indicateurs sont croisés avec les temporalités évoquées précédemment. L'outil qui en découle possède la forme suivante (en réalité une page A4 ou un format numérique extensible) :

**Tableau 2 : Partie formative (indicateurs locaux) concernant l'AP/PR du rapport d'évaluation**

<p>Indicateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacité à mobiliser des cadres de connaissances et de réflexion pour analyser ses démarches.</li> <li>- Prise en compte des remarques pour faire évoluer son enseignement.</li> <li>- Mise en relation des différents niveaux d'analyse et d'interlocuteurs.</li> <li>- Inscription de l'analyse dans une perspective de développement professionnel.</li> <li>- Inscription de l'analyse dans la perspective d'une intervention dans la communauté éducative et plus particulièrement une équipe pédagogique.</li> </ul>	Nature des acquisitions
	Remarques, conseils, questions, hypothèses
	Perspective d'évolution et d'acquisition

Les éléments temporels sont conçus de la façon suivante. La première rubrique (« *nature des acquisitions* ») permet d'identifier ce qui est acquis et constitue à la fois une ressource d'intervention (logique productive) et de développement (logique constructive). Les éléments « *remarques et conseils* » de la seconde rubrique s'inscrivent dans une logique productive de transformation directe des pratiques alors que les suivants (« *questions et hypothèses* ») ouvrent des perspectives développementales. Enfin, la dernière rubrique comporte les deux dimensions constructive et productive au travers des termes « *d'évolution et d'acquisition* ».

On notera que, si les formations et l'accompagnement proposés n'ont pas été mis en place, la fiche n° 14 (note de 2015 illustrant sommairement les niveaux d'acquisition de la compétence) a été fournie au maître de stage, elle reprend en partie les indicateurs du référentiel et nos indicateurs locaux (voir tableau 3 ci-après).

### 3. RECUEIL ET MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Cette partie présente la méthode d'analyse des données de recherche et plus précisément leur recueil et leur codage. Ces données sont le produit de l'extraction du contenu de remplissage de l'outil /rapport présenté dans la partie précédente. Ainsi, les 38 documents rédigés au cours de l'année 2015-2016 par les maîtres de stage (au nombre de 32) ont été analysés.

#### **3.1 Diversité des publics**

L'échantillon des 38 documents évaluatifs est représentatif de la diversité des profils de publics des enseignants stagiaires de l'institution :

- par la diversité des 15 disciplines d'enseignement des stagiaires.
- par les profils d'expérience des stagiaires : 23 stagiaires ont 2 ans ou moins d'expérience dans l'enseignement et 15 ont de 2 à 15 ans, 20 sont à mi-temps et 18 à plein temps.
- par les lieux d'exercice des stagiaires : 25 en collège et 13 en lycée.

Les formateurs sont issus, pour 30 d'entre eux, de la même discipline que les stagiaires qu'ils évaluent.

#### **Méthode d'analyse des données**

La méthode d'analyse vise la compréhension du rapport des maîtres de stage à ce « nouveau domaine » d'intervention en mettant en lumière l'appropriation de la démarche d'évaluation certificative et formative de la PR/AP par ces derniers. Pour affiner cette compréhension, une étude qualitative et un traitement quantitatif du remplissage des rapports sont réalisés.

L'analyse se fonde principalement sur l'étude du contenu rédigé dans la partie formative. Il est examiné afin d'identifier l'usage en son sein des indicateurs normatifs :

- du référentiel national de compétence (Partie certificative)
- du référentiel local (Partie formative)
- de la fiche nationale n° 14 d'accompagnement
- issus d'autres domaines éventuels – ou de formulations générales ne renvoyant à aucun domaine précis.

Chacun de ces indicateurs est codé de façon à quantifier le nombre des occurrences présentes dans les rapports et à repérer ainsi les tendances de remplissage et d'usage. Ce repérage s'effectue à l'aide de la grille ci-dessous :

**Tableau 3 : Grille de codage de l'ensemble des indicateurs fournis aux maîtres de stage pour le remplissage du rapport**

<b>CC 14 = S'engager dans une démarche collective et individuelle de développement professionnel</b>			
Compétence N° 14 Arrêté 2013	Fiche accompagnement N° 14 Note 2015		Indicateurs locaux
	Niveau 1	Niveau 2	Constats réalisés dans le suivi des années précédentes (approche multiréfléchie)
Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques. <b>RIP</b>			Inscription de l'analyse dans la perspective d'une intervention dans la communauté éducative et plus particulièrement une équipe pédagogique. <b>IDI</b>
Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. <b>RR</b>	Repère, dans l'observation de la pratique du tuteur et les échanges avec les collègues, des éléments à expérimenter. <b>OT</b>	Conduit une analyse de son activité seul, en entretien et/ ou en collectif de travail pour ajuster ses pratiques. <b>AA</b>	Prise en compte des remarques pour faire évoluer ses interventions. <b>PRI</b>
Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant ses ressources disponibles. <b>IB</b>	Construit des liens entre des situations professionnelles vécues et observées et des savoirs théoriques; ajuste sa pratique en conséquence. <b>CL</b>	S'engage à suivre une formation, à mettre en œuvre une expérimentation à l'échelle de l'école, de l'établissement. <b>FE</b>	Mise en relation des différents niveaux d'analyse et d'interlocuteurs. <b>MRI</b>
			Mise en relation des analyses avec la spécificité du contexte. <b>MRC</b>
			Inscription de l'analyse dans une perspective de développement professionnel. <b>IDP</b>
			Capacité à analyser ses démarches. <b>CA</b>

Le traitement des données a cependant nécessité d'analyser les éventuels recouvrements et superpositions entre les concepts qui auraient pu fausser les résultats produits. Ainsi, notons que les composantes RR et AA comportent le même contenu (je ne développerai pas dans cet article la distinction que j'opère par ailleurs entre ces termes), elles ne seront donc comptabilisées qu'une fois avec le code RR dans le calcul des occurrences pour ne pas modifier les statistiques d'apparition des items. De même que l'indicateur CA ne sera comptabilisé que s'il apparaît sans la mention de l'impact sur les pratiques, sinon il sera inclu dans la mention RR qui englobe la capacité d'analyse. L'apparition de l'occurrence RR sans PRI signifie que la réflexion n'est pas liée à l'échange avec autrui mais permet l'évolution de la pratique.

Pour compléter cette analyse statistique des occurrences des indicateurs, le contenu des 3 rubriques de la partie formative (Nature des acquisitions, Remarques-conseils-questions-hypothèses et Perspectives d'évolution et d'acquisition) est analysé à partir du contenu de chacune d'entre elles et de leur comparaison. Pour cela, une catégorisation des verbes d'action et l'identification des sujets des phrases est réalisée afin d'identifier si l'on est en présence d'avis, de conseils ou d'hypothèses et saisir ainsi une éventuelle présence dans le cadre normatif de préoccupations développementales. Un traitement quantitatif de ces données qualitatives est ensuite opéré pour identifier des tendances d'appropriation.

#### 4. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DE L'USAGE DE L'OUTIL

---

##### 4.1 Traitement des données

##### 4.1.1 Analyse globale du remplissage

Le remplissage des questionnaires fait apparaître un usage général assez important de l'outil. Ainsi, le taux de remplissage des parties certificative et formative est élevé puisque seuls 2 des 38 rapports (établis par le même MdS) ne comportent aucun élément dans la rubrique certificative pour 4 sur 38 dans la rubrique formative. Cependant, outre une variation relative au volume de contenu de la partie formative (de 1 à 5 phrases dans chacune des rubriques), l'étude qualitative du remplissage de cette dernière fait apparaître une



appropriation hétérogène de l'outil et ce dans de multiples domaines (cf. tableau 2). En effet, les rapports ne comportant aucun n'élément lié à l'AP/PR (non rempli ou autres domaines) sont près d'un tiers de la totalité et seuls 5 des 38 comportent un élément en lien avec l'AP/PR dans les 3 rubriques.

**Tableau 4 : Nombre de rapports dans lesquels les items relatifs à l'AP/PR apparaissent ou non en fonction des rubriques temporelles**

Nombre et pourcentage	Nature acquisition	Remarques, conseils, questions, hypothèses	Perspective d'évolution et d'acquisition	Somme
Rapport ayant des contenus AP/PR	19 / 50%	14 / 37%	12 / 32%	45
Rapport non rempli		5 / 13%		
Rapport ne comportant que d'autres domaines		5 / 13%		
Rapport comportant d'autres domaines	22 / 58%	12 / 32%	13 / 34%	47
Rapport ayant 1 rubrique en rapport		15 / 39%		
avec AP/PR	11	2	2	
Rapport ayant 2 rubriques en rapport		7 / 18%		
avec AP/PR	4	5	5	
Rapport ayant 3 rubriques en rapport avec AP/PR		5 / 13%		

#### 4.1.2 Analyse spécifique des données

L'étude du remplissage des documents met en lumière la présence d'éléments extérieurs au domaine de l'AP/PR et qui apparaissent plus fréquemment que ceux liés au domaine de l'AP/PR (47 contre 45). Une étude qualitative du remplissage (cf. tableau 3) met en lumière la prédominance du domaine de la planification des enseignements

**Tableau 5 : Fréquence et lieu d'apparition des autres domaines**

	Nature acquisition	Remarques, conseils, questions, hypothèses	Perspective d'évolution et d'acquisition	Somme
Planification	10	4	8	22
Intervention (gestion régulation)	4	4	2	10
Intégration dans l'équipe	8	3	4	15
Maîtrise des connaissances	4	0	0	4

D'autre part, on constate que lorsque une seule rubrique liée à l'AP/PR est renseignée, il s'agit principalement d'un contenu relatif à la nature des acquisitions et sous des formes très généralistes (« *Posture réflexive et prise en compte des conseils donnés par les différents intervenants : l'enseignant s'interroge sur sa pratique ; le travail accompli est remarquable* » MdS n° 21).

Lorsque d'autres déclinaisons de l'AP/PR apparaissent (cf. tableau 4), elles sont la plupart du temps un complément de la reprise des items génériques. Les processus de distanciation (« mettre à distance » et « prendre du recul ») constituent plus de la moitié des occurrences. Ces termes sont souvent utilisés pour caractériser les processus cognitifs et affectifs enclenchés dans les démarches de pratique réflexive (Vacher, 2015).

**Tableau 6 : Nombre de formulations « autres » relatives à l'AP/PR en fonction des rubriques temporelles**

	Nature acquisition	Remarques, conseils, questions, hypothèses	Perspective d'évolution et d'acquisition	Somme
« Mettre à distance » et prendre du recul	2	3	2	7
« Ouverture d'esprit »	1			1
« Curiosité »			2	2
« Remise en question »			1	1

Une étude qualitative du remplissage met en évidence une utilisation hétérogène des différents indicateurs (cf. tableau 5). De façon globale, trois occurrences (Réfléchir Réinvestir RR, Capacité d'Analyse CA et Prise en compte Remarques Interlocuteurs PRI) constituent près des trois quarts des réponses obtenues, l'occurrence dominante (près d'un tiers) étant « la prise en compte des remarques pour faire évoluer sa pratique ». *A contrario*, on constate que les perspectives de développement professionnel (4 Inscription Développement Professionnel IDP), la mobilisation de connaissances issues de formation (7 Construit Lien CL), le besoin de formation (0 Formation Expérimentation FE) ou encore la mise en relation des différents types de savoir, d'interlocuteur (4 Mise en Relation niveaux Interlocuteur MRI) ou de contexte (1 Mise en Relation Contexte MRC+7 Inscription De l'Intervention dans communauté IDI) sont quasiment absents du remplissage. De plus, l'étude des formes d'apparition des indicateurs révèle un usage générique de

ces derniers. Les maîtres de stage (MdS) utilisent en effet sans beaucoup les modifier ou les approfondir les items proposés, par exemple « *Mademoiselle X a pris en compte les éléments d'analyse et les conseils ainsi que les contextes de l'établissement afin de faire évoluer sa pratique.* » (MdS n° 2, rubrique « Nature des acquisitions »). Seuls quelques remplissages (12 sur 94) comportent des éléments plus détaillés « *Monsieur X par sa maîtrise des cadres institutionnels, scientifiques et didactiques, est capable d'une analyse sur sa pratique, tant en termes de contenu que de démarche.* » (MdS n° 7, rubrique « Nature des acquisitions »). 7 de ces 12 occurrences sont produites par seulement trois MdS, en d'autres termes, il apparaît que le remplissage (domaine de l'AP/PR partie formative) relève le plus souvent d'une simple reprise des items génériques (RR et PRI) et rarement du détail des acquisitions ou des processus en cours.

Une analyse de l'apparition de l'occurrence « *prise en compte des remarques de l'interlocuteur pour faire évoluer sa pratique* » (PRI) nous montre qu'elle est seule (11/29) ou en doublon avec l'occurrence RR qui est très générique. Or cet indicateur est selon moi celui qui implique le moins la mise en place d'une démarche réflexive puisqu'il n'implique pas nécessairement le développement d'une analyse du contenu de ces remarques. Cet indicateur, lorsqu'il apparaît seul ou en combinaison unique avec RR, ne peut traduire un engagement mécanique dans une démarche réflexive. *A contrario*, l'apparition de l'indicateur CA (17/94) lorsqu'il est détaillé (12/94) me semble être un indicateur précis de l'entrée dans ce processus. Les occurrences qui traduisent l'apparition d'une démarche réflexive sont donc peu nombreuses et très peu présentes dans les perspectives d'évolution et d'acquisition. Cependant, lorsqu'elles apparaissent, elles s'inscrivent clairement dans cette volonté. Le rapport n° 20 illustre cette perspective: « *Sa capacité d'analyse peut s'enrichir en optimisant la mobilisation des cadres de réflexion construits tout au long de sa formation universitaire et en renforçant la mise en relation entre les dimensions de son enseignement (pédagogie didactique) et les perspectives de formation, de développement personnel. Sa capacité à accepter, à gérer la complexité de la démarche d'enseignement et d'apprentissage et à renforcer tout au long de son parcours professionnel lui permettra de relativiser davantage des propositions pédagogiques préétablies et décontextualisées.* » (MdS n° 27, rubrique « Perspective d'évolution et d'acquisition »).

**Tableau 7 : Nombre d'apparitions des items de remplissage de la partie formative**

	RIP	RR	IB	OT	CL	AA	FE	CA	PRI	MRI	MRC	IDP	IDI	Somme
Nature acquisition		10	0	0	4	0		10	13 dont 2 fois seul	2	0	0	3	42
Remarques, conseils, questions, hypothèses	1	6 dont 3 fois seul				0		2	10 dont 6 fois seul	2		2	2	27
Perspective d'évolution et d'acquisition	1	5	2		1	0		5	6 dont 3 fois seul		1	2	2	25
Somme	2	21	2	0	7	0	0	17	29	4	1	4	7	94

Dans la partie « Remarques, conseils, questions, hypothèses » seuls des remarques ou des conseils sont renseignés. Deux fois, la formule « *il faudra sans doute* » apparaît et une fois une question est posée (dans un autre domaine que celui de l'AP/PR). Les questions ou hypothèses qui tradiraient selon moi les logiques d'accompagnement et de développement professionnel sont absentes du remplissage. Le mode affirmatif et prescriptif (rubrique « Remarques, conseils, questions, hypothèses ») ou descriptif (rubrique « Nature des acquisitions ») est utilisé dans la totalité du remplissage.

On notera enfin que l'analyse du remplissage de la rubrique « Perspective d'évolution et d'acquisition » révèle un faible engagement dans l'ouverture de pistes formatives (8/38) et se traduit par des redites des éléments acquis comme l'illustre cet extrait « *Madame X continuera très certainement à progresser grâce à sa capacité à prendre du recul par rapport à sa pratique* » (MdS n° 5).

À aucun moment, des modalités d'usages variés témoignant d'un usage dynamique des rapports ne sont évoquées (observation du tuteur, entretien à plusieurs interlocuteurs, coprédication, expérimentation, coanimation, coremplissage, etc.).

L'étude d'éventuelles corrélations entre la nature des publics, la certification et le type de remplissage ne donne pas de résultats significatifs et ni le niveau de capacité ni l'expérience ne modifient la tendance générale de remplissage.

## **4.2 Interprétation**

Plusieurs tendances seront étudiées et suivies de l'énoncé d'hypothèses susceptibles de les expliquer.

### **4.2.1 Faible engagement dans le suivi approfondi du domaine de l'AP/PR**

L'analyse des données met en lumière que l'usage de l'outil reste pour une bonne part en surface du domaine de l'AP/PR avec près d'un tiers des rapports ne comportant aucun élément relatif à celui-ci. Seuls 8 maîtres de stage proposent une déclinaison approfondie de ces composantes dans au moins une rubrique et un seul le fera dans les trois (illustrant peut-être en partie la maîtrise du « jargon » du paradigme). La plupart du temps, la reprise des indicateurs les plus généraux aboutit à une forme descriptive des acquisitions que l'on retrouve dans les 3 rubriques. Si cette description peut constituer une information pour le stagiaire, elle n'est pas formulée explicitement par le maître de stage dans une logique formative.

### **4.2.2 Pas de traces d'un accompagnement orienté vers le développement professionnel**

À aucun moment n'apparaissent de traces des logiques d'accompagnement telles que je les ai déterminées précédemment (guidage non directif, questionnement, hypothèse...). Ainsi, le remplissage montre une prédominance très nette des logiques de conseils ou de perspectives généralistes de jugement : « *Madame X est soucieuse de la qualité de son travail, travailleuse et motivée. Elle montre d'ores et déjà des capacités de perspective d'évolution très positive.* » (MdS n° 16, « Perspective d'évolution et d'acquisition »).

### **4.2.3 Une absence de traces de dilemmes**

J'avais fait l'hypothèse que l'entrée dans ce paradigme réflexif était de nature à déstabiliser les formateurs, notamment lors de la formalisation de l'évaluation. Les données recueillies ne montrent aucune trace de ce type de dilemmes. Les réponses obtenues s'inscrivent, comme précisé auparavant, dans les logiques classiques de formation, se fondant sur la prescription et la correction par rapport à une norme de bonnes

pratiques. Ce paradigme apparaît cependant sous des formules dominantes très généralistes et plus rarement de prescriptions précises.

#### **4.2.4 Hypothèses explicatives**

La faible appropriation de l'outil, et donc de son enjeu formatif notamment dans le domaine de l'AP/PR, peut s'expliquer par différentes raisons.

##### **Une non-appropriation de la nouveauté**

La présence importante de contenus relatifs à d'autres domaines que celui de l'AP/PR est susceptible de témoigner d'une non-appropriation liée à une définition très floue du périmètre de ce nouveau domaine. Ainsi, dans le champ de l'AP/PR, l'indicateur le plus utilisé est « *prise en compte des remarques de l'interlocuteur pour faire évoluer sa pratique* ». Or, cet indicateur n'implique pas mécaniquement le passage à une posture réflexive. Cette présence pourrait traduire le fait pour les formateurs de réduire la dimension complexe de l'indicateur pour préserver leur logique traditionnelle de suivi. Ce processus pourrait être une stratégie consciente ou inconsciente d'adaptation sécurisante face à la nouveauté. La présence importante de contenus relatifs à l'intégration du stagiaire dans l'équipe pédagogique pourrait être un élément qui conforte cette hypothèse, puisque cette intégration permettrait potentiellement aux stagiaires de « récolter » des conseils supplémentaires. Cette hypothèse semble de plus corrélée par l'apparition prioritaire du domaine de la planification dans le remplissage des rapports. Il constitue le cœur traditionnel de l'intervention des MdS lorsqu'ils sont formateurs en centre, les maîtres de stage poursuivant sur le terrain le travail entamé dans leurs cours théoriques et témoignant ainsi du maintien dans le paradigme applicationniste.

##### **L'absence de formation dans le domaine de l'accompagnement et du développement professionnel**

La non-appropriation pourrait être liée à la méconnaissance et à l'absence de formation des MdS dans ce nouveau domaine (relation au savoir, modes de communication, place de l'apprenant...). L'absence de remplissage, la reprise des indicateurs génériques ou la faible énonciation de perspectives d'acquisition et d'évolution traduisent à notre sens la difficulté des MdS à concevoir une démarche d'accompagnement et une perspective de développement. L'absence

de traces de réflexion sur l'éthique et les dilemmes pourrait s'expliquer par le fait que le rapport écrit ne soit pas le lieu favorable à son expression.

### **Le travail se passe ailleurs...**

Les questions d'éthique et de dilemmes trouvent peut-être leur place ailleurs et paraissent, pour les MdS, plus faciles à placer dans d'autres temps de suivi. La structure du face-à-face formatif (entretien après visite par exemple) est probablement un moment plus favorable à l'émergence et à la discussion sur ces questions. Cette hypothèse, si elle s'avère juste, remet en cause les explications précédentes. Le contenu que j'ai analysé ne serait donc plus représentatif du rapport des MdS au domaine de l'AP/PR et du développement professionnel puisque le travail sur ce dernier se réaliserait uniquement à l'oral. J'é mets l'hypothèse que des traces de ces approfondissements à l'oral pourraient tout de même se retrouver dans les rapports et ce notamment dans l'évocation d'un usage dynamique de l'outil (observation du tuteur, entretien à plusieurs interlocuteurs, copréparation, expérimentation, coanimation, coremplissage etc.).

### **L'évitement des dilemmes s'ils existent**

L'accompagnateur adopte souvent une posture neutre face aux dilemmes (évitement), aboutissant à des avis généralistes et positifs (que Jorro nomme un *rapport clandestin*, 2006, p. 33) pour ne pas rompre le contrat initial de confiance. On peut penser que ce mécanisme est amplifié par l'absence de définition claire pour le MdS du nouveau domaine. Il est aussi possible de faire l'hypothèse que ce nouveau champ d'intervention et d'évaluation ne soit pas pertinent pour les maîtres de stage. Le remplissage des rapports serait donc neutralisé en réponse à une demande de l'institution mais ne comporterait pas de dimension réellement formative.

## **5. DISCUSSION ET PERSPECTIVE**

---

### **5.1 Discussion**

Je précise que compte tenu du contexte de mise en œuvre (pas de formation des MdS, outil « contournable »...) les données recueillies paraissaient anticipables.

Les résultats obtenus et les hypothèses réalisées ne me permettent pas d'invalider la possibilité pour les formateurs d'investir l'espace se situant entre l'approche normative et le développement professionnel. Ainsi, éclairé de ces résultats, j'é mets l'hypothèse qu'il serait possible de réduire les tensions et dilemmes (potentiellement existants) de l'accompagnateur par un travail d'analyse des composantes du domaine de l'AP/PR si celui-ci ne prétend pas à une naturalisation des bonnes pratiques d'analyse et de pratique réflexive. L'outil proposé doit donc pouvoir préserver une dimension macroscopique et normative pour la partie certificative (délimitation binaire du champ de l'exigible) et en complément de proposer un champ ouvert d'échange sur le processus de développement professionnel du stagiaire en se fondant sur des éléments dynamiques et multidimensionnels. Des questions demeurent cependant quant à la responsabilité du formateur, engagé dans une relation de confiance dans l'accompagnement et participant aussi à la certification du stagiaire. Dans ce registre, les questions éthiques relatives à l'acceptabilité de la double fonction (certificative et formative) de l'outil demeurent. Les conditions de performance et d'acceptabilité de l'outil me semblent être les suivantes :

- Une connexion entre l'usage formatif et certificatif garantissant le sens.
- Un engagement assumé des formateurs dans cet usage à double fonction.
- Un accompagnement des formateurs par la formation et la concertation.
- L'accompagnement formatif du développement des capacités qui fondent la compétence du stagiaire.
- L'incitation à l'usage d'autoévaluation du stagiaire en vue d'une collaboration dans l'usage formatif du rapport.

## **5.2 Perspective de recherche et de formation**

Les éléments mis en évidence, s'ils traduisent une tendance étudiée dans les hypothèses explicatives, ne permettent cependant pas de valider systématiquement ces dernières. Un approfondissement de la recherche



par un complément de recueil d'éléments qualitatifs réalisé à partir d'entretiens semi-dirigés semblerait de nature à faciliter cette validation. Ces entretiens réalisés avec des MdS et des professeurs stagiaires pourraient porter sur le contenu du suivi et l'usage réel de l'outil.

En termes de formation, plusieurs pistes semblent de nature à réduire les obstacles à l'appropriation de l'outil. La formation des MdS dans le domaine de la connaissance des processus de développement professionnel et des démarches d'accompagnement semblent au premier rang de celles-ci. Pour ce faire, j'ai conçu plusieurs d'outils pour faciliter l'entrée des MdS dans ce nouveau paradigme et leur permettre de s'approprier ainsi le champ de l'AP/PR mais aussi de gérer les dilemmes potentiels qui découlent d'une approche normative. Ces outils reposent sur 4 principes :

- L'identification de situations (ou classes de situations) propices à l'expression de la capacité à l'AP/PR et permettant la planification de visites ciblées.
- L'ancrage dans l'activité réelle, donnant lieu à l'illustration du niveau de compétence par des situations concrètes observées et vécues.
- L'accompagnement des formateurs dans l'usage de l'outil et ce à partir de l'illustration des niveaux des capacités d'analyse du stagiaire dans un entretien virtuel.
- La proposition de formes variées d'usage : le coremplissage, l'autoévaluation du stagiaire ou l'échange au sujet du remplissage (Perréard Vité, Balslev, & Tominska, 2015).

L'ensemble de ces éléments constitue des ouvertures et des poursuites de notre réflexion. Si les paradigmes de l'approche normative et développementale semblent à première vue antagonistes, des pistes de compatibilité apparaissent comme de nature à réduire les tensions chez le formateur. La reconnaissance de ces tensions par les acteurs eux-mêmes ainsi que par leur institution pourrait être une piste complémentaire pour accompagner l'expression des dilemmes et rechercher leur acceptabilité. Dans ce cadre, le formateur pourrait potentiellement devenir « *un accompagnateur, ni conseiller, ni contrôleur, ni superviseur mais*

*bien cet acteur bienveillant qui contribue à créer les conditions de réussite de l'apprentissage professionnel*» (2007, p. 115), mais cela ne nécessite-t-il pas que certains des formateurs agissent dans « *des espaces protégés de toute sanction sociale (certification)* » (Saussez & Allal, 2007, p. 116) ?

---

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Altet M., Desjardins J., Étienne R., Paquay L., Perrenoud P. (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M. (2009). Voies pour la recherche en formation des adultes, *Education & Didactique*, 3 (3), 120-129.
- Biémar, S. (2012). Grille de compétences de l'accompagnateur. Dans E. Charlier & S. Biémar (dir), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 161-166). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29 (1), 31-44.
- Jorro, A. & Mercier-Brunel, Y. (2016). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais.
- Lessard, C. (2009). *Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation*. Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Perréard Vité, A. (2011). Accompagner, former, évaluer : une « triple mission » délicate pour les formateurs de stages, de terrain et universitaires. Dans F. Regnard & L. Mottier Lopez (Éd.), *Former à l'enseignement musical. Pratiques et problématiques évaluatives* (pp. 79-94). Paris : L'Harmattan.

- Perréard Vité, A., Balslev, K., & Tominska, E. (2015). Les entretiens tripartites de stage : opportunités pour une autoévaluation porteuse de développement. Dans P.-F. Cohen & L. Bélair (dir.) *Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?* (pp. 221-240). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004), Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30 (1), 97-124.
- Schwartz, Y. (2000), *Le Paradigme ergologique ou un métier de philosophie*. Toulouse : Octarès.
- Tardif, M., Borgès, C. & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- Thiébaud, M. (2013). Multiples bénéfices de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe : quels éléments clés les favorisent ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 1, 61-72.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck.
- Vacher, Y. (2016). Professionnalisation, alternance et émergence de nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants, *Recherche & formation*, 79, 91-102.
- Vacher, Y. (2017), Evaluation, norme et accompagnement : effets d'un dispositif de développement de l'analyse réflexive des professeurs stagiaires en enseignement. Dans Grémion C., Maubant P., Evaluation et accompagnement dans l'analyse de pratique. *Revue Phronésis*, 4 (6), 114-130.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.

Ministère de l'éducation nationale, (2013), *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

Ministère de l'éducation nationale, (2015), *Modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*, note de service n° 2015-055 du 17-3-2015.