

Un portfolio formatif centré sur l'écriture réflexive mais support ambigu à la certification

Line Fischer – line.fischer@unamur.be

Marc Romainville – marc.romainville@unamur.be

Université de Namur, Département éducation et technologie, Institut de recherche en didactiques et éducation de l'Université de Namur (IRDENA)

Pour citer cet article : Fischer, L., & Romainville, M. (2020). Un portfolio formatif centré sur l'écriture réflexive mais support ambigu à la certification. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 31-49.

Résumé

L'article s'intéresse à une expérience de recours à un outil réflexif de type portfolio, appelé « *Journal de réflexivité* » développé par une équipe pédagogique intervenant au sein de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur à l'Université de Namur. Le public hétérogène de cette formation est composé d'étudiants de master (à finalité didactique) et d'étudiants, souvent plus âgés, désirant obtenir un titre pédagogique (agrégation) en vue d'une nomination dans l'enseignement.

Après avoir décrit l'outil et son contexte d'utilisation, le traitement (quantitatif et qualitatif) des données et leur analyse seront passés en revue. Les résultats seront discutés via un développement en trois axes, émergeant des données. Le premier axe d'analyse des données est lié aux perceptions qu'ont les étudiants de la relation ambiguë entre l'outil de type portfolio et l'évaluation certificative. Le deuxième axe a trait aux perceptions qu'ont les étudiants de la plus ou moins grande insertion de l'outil dans le dispositif de formation plus large. Enfin, le troisième axe concerne les perceptions du rôle de l'écriture au sein de l'outil. En effet, les formateurs émettent l'hypothèse que le recours à l'écriture ferait accéder les étudiants à une posture réflexive. Toutefois, cette posture est-elle comprise et partagée par les étudiants ? Envisagé clairement par les formateurs comme un support du développement de la réflexivité des étudiants, un usage du JDR conforme à l'attendu requiert dès lors que les étudiants soient sensibilisés à cette dimension réflexive dans leur formation et au rôle de la mise à distance qu'implique l'écrit, ce qui n'est que partiellement confirmé par les données.

Mots-clés

Portfolio ; Outil d'évaluation ; Formation initiale des enseignants ; Réflexivité.

Abstract

This paper focuses on a training experience using a portfolio-type reflexive evaluation tool, called «*Journal de réflexivité*». This tool is implemented in initial teacher training at the University of Namur, Belgium. It aims at addressing the needs of a widely heterogeneous public: young students who are engaged in a master's degree (with educational orientation) and older students who are willing to get an educational qualification (called «agregation» in Belgium) in order to be appointed in teaching.

After describing the tool and its context of application, data processing and analysis will be presented. Three analysis axes emerged from quantitative and qualitative results. The first one focuses on students' perception of the ambiguous relationship between the portfolio tool and summative assessment. The second one addresses the students' perception of the tool integration into the global training scheme. Finally, the third axis discusses students' perception of the role of writing within the tool: is the trainers' hypothesis that writing has a key importance in the reflexivity process really understood and shared by students? Indeed, we noticed that trainers consider the tool as a development support for students on their way to reflexivity. Consequently, an effective use of the tool requires that students be aware of reflexivity processes within initial training and be convinced that writing gives distance from yourself. These points are only partially confirmed by our data.

Keywords

Portfolio ; Assessment tools ; Initial teacher training ; Reflexivity process.

1. Description du contexte de formation, de l'outil et de ses soubassements théoriques

Le « *Journal de réflexivité (JDR)* » est un outil développé par l'équipe pédagogique intervenant au sein de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur à l'Université de Namur, selon les principes développés dans l'ouvrage de Donnay et Charlier (2008). Le contexte de la formation initiale des enseignants en Belgique est d'abord décrit ci-dessous afin de permettre au lecteur de comprendre les conditions d'émergence de l'outil et la posture adoptée par les formateurs l'ayant conçu. Ensuite, l'outil en tant que tel est présenté.

1.1. Contexte d'émergence du « journal de réflexivité »

En Belgique francophone, il est nécessaire de suivre 300 heures de formation initiale à l'Université afin d'obtenir le titre d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur. Parmi ces 300 heures sont notamment au programme, des cours de didactique spécialisée, de psychopédagogie et des stages. L'outil d'évaluation en question s'inscrit au sein du cours de psychopédagogie couvrant l'année entière de formation (7 ECTS¹).

Le public participant à cette formation présente une forte hétérogénéité. En effet, cette formation se réalise au terme d'un master (agrégation) ou au cours d'un master (finalité didactique). Les étudiants inscrits dans ce cursus peuvent donc être des adultes en reprise de formation (ayant déjà une expérience professionnelle dans un autre secteur d'activités ou enseignant déjà sans le titre d'agrégé) ou des étudiants en formation initiale (niveau master) ne possédant aucune expérience professionnelle préalable. En outre, les étudiants sont rattachés à différents cursus disciplinaires : chimie, physique, biologie, mathématiques et sciences économiques. Ils possèdent donc des formations initiales diverses et enseigneront ou enseignent déjà des disciplines différentes. Enfin, certains étudiants se dirigent volontairement a priori vers cette formation, d'autres y sont contraints a posteriori afin d'obtenir le titre d'agrégé. Ces trois principales raisons peuvent expliquer la grande hétérogénéité des étudiants en termes d'âge et d'expérience professionnelle, d'orientation et de motivation. Le développement d'outils de formation et d'évaluation pouvant être appropriés par chaque étudiant selon sa singularité est donc un défi de taille pour les formateurs.

Selon le décret² régissant ce type de programme, la formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en Belgique doit viser le développement de 13 compétences. Le JDR s'inscrit donc dans la continuité de ces prescrits légaux et, plus globalement, dans une démarche de professionnalisation des enseignants et d'aide à leur développement identitaire (Maroy & Cattonar, 2002 ; Schön, 1983 ; Wittorski, 2008).

1.2. Présentation du « journal de réflexivité » et de ses soubassements théoriques

Le journal de réflexivité, tel que décrit par Biémar (2013), prend la forme d'un carnet, présenté et distribué aux étudiants en début de formation. Il est constitué de différentes sections en lien avec les contenus des cours théoriques du cours de psychopédagogie. Lors

¹ Niveau 7 du cadre européen des certifications (CEC).

² Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (D.08-02-2001). https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25595_001.pdf

de la première séance, les enseignants expliquent le fonctionnement général de l'outil. Ils en décrivent également les buts pour les étudiants et les intentions pédagogiques poursuivies par les formateurs. L'objectif principal déclaré aux étudiants consiste à soutenir la clarification de l'identité professionnelle en développement chez chacun d'eux.

De manière concrète, il est demandé à l'apprenant de relater au sein du JDR des situations professionnelles vécues et interpellantes (dans sa pratique quotidienne ou en stage) mais également des questionnements quant à différentes dimensions de sa (future) profession et de son identité. Ces écrits s'organisent sous la forme de réponses à des questions ouvertes. Celles-ci peuvent faire l'objet d'un partage durant les activités de formation avec les pairs et les formateurs, uniquement sur base volontaire. Au sein du JDR, les étudiants sont donc invités à relater des situations réelles complexes permettant d'interroger leurs pratiques, d'échanger éventuellement avec les formateurs et avec leurs pairs à leur propos et de développer leur compétence d'analyse sur la base de ces situations professionnelles. Par conséquent, ce journal a été conçu comme un outil permettant à chacun la découverte de ses « implicites » et des prises de conscience de ses manières d'être au monde et en relation.

Le rôle de l'écrit est central au sein du JDR puisque c'est uniquement via cette modalité que des traces y sont compilées. Les concepteurs de l'outil ont émis l'hypothèse que le passage par l'écrit structurerait la pensée et favoriserait la prise de recul ainsi que la prise en compte d'une dimension plus émotionnelle de certaines situations. Plus précisément, la mise en mots sur soi-même, sur des actes professionnels, sur des interrogations personnelles participerait à la clarification de l'identité professionnelle en construction chez les étudiants (Donnay & Chalier, 2008). Notons que l'étudiant est libre d'apporter les contenus qu'il souhaite.

La première intention des formateurs est spécifiquement d'initier la réflexivité grâce au passage par l'écriture sur soi. Au niveau théorique, l'outil prend appui, entre autres, sur les travaux de Schön (1994) et de Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (2001) et donc sur l'idée que le professionnel développe ses compétences par l'action ainsi que par la réflexion sur l'action (Schön, 1994). En outre, selon Schön (1994), la réflexivité inciterait le praticien à adopter une posture d'extériorité. Cette posture lui permettrait, d'une part, de se distancer de la situation pour essayer de l'objectiver et, d'autre part, de réaliser un retour sur lui-même. Cette posture de distanciation pourrait être facilitée par un tiers, qu'il s'agisse d'une ou de plusieurs personnes, de grilles de lecture ou de l'écriture elle-même en tant qu'acte de distanciation (Goody, 1979). Grâce au JDR, l'enseignant en formation pourrait donc développer sa réflexivité en prenant sa propre personne et ses pratiques comme objet de réflexivité (Donnay & Charlier, 2008).

Il faut préciser que cet outil sort du cadre classique d'un portfolio qui est souvent conçu comme un outil « qui donne à voir » un contenu à l'extérieur. En effet, le journal de réflexivité est avant tout pensé comme un outil personnel dans lequel l'étudiant écrit sur lui-même et dont il ne partage les contenus avec les autres qu'oralement durant les cours et que s'il en manifeste la volonté. Au niveau pratique, les enseignants recueillent les journaux aux dates annoncées et vérifient uniquement s'ils ont été remplis (aucune analyse du contenu n'est réalisée dans un but d'évaluation et cette information est d'emblée précisée aux étudiants).

Dès lors que les traces écrites fournissent aussi le matériau de base pour certains modules de cours et aident l'étudiant à mobiliser des théories psychopédagogiques, une seconde intention des formateurs est d'inciter, via le JDR à l'intégration théorie/pratique. Grâce à

leurs journaux de réflexivité, les étudiants pourraient comprendre plus aisément comment une situation professionnelle peut faire l'objet à la fois d'une observation ou d'une description personnelle et être enrichie également par une modélisation théorique. L'intention des formateurs est que cet usage contribue à légitimer différentes sources de savoirs professionnels aux yeux des (futurs) enseignants et les invite, dès la formation initiale, à les intégrer. Selon la grille définissant les buts du portfolio, proposée par Smith et Tillema (2006), nous concluons donc que ce sont à la fois les buts d'apprentissage et de développement professionnel qui sont au cœur de la démarche.

Concernant le rôle de l'outil dans l'évaluation, il est double : le JDR participe à la fois à l'évaluation certificative et à l'évaluation formative. En effet, le journal sert de base à une question d'examen (évaluation certificative) mais son contenu n'est pas évalué en tant que tel. À l'examen final, c'est la position de l'étudiant par rapport à ses écrits (et non le contenu de ses écrits en tant que tel) qui est l'objet d'évaluation puisque c'est la compétence d'analyse réflexive qui est ciblée par les formateurs (l'étudiant doit généralement analyser si ses représentations du métier d'enseignant ont évolué entre septembre et juin, pourquoi et comment selon lui et établir certains liens avec des théories psychopédagogiques vues au cours et de son choix).

Le JDR est donc davantage envisagé par le formateur comme un outil d'évaluation formative qui accompagne l'étudiant tout au long de sa formation et le situe dans son processus d'apprentissage et d'intégration des apports théoriques. En outre, il lui fournit des opportunités de transformer des savoirs théoriques multiples en significations utiles à son développement personnel et professionnel, mais il l'aide également à négocier et renégocier les différentes facettes de son identité en regard de ses apprentissages.

La question de l'évaluation fait émerger la position particulière de cet outil dans la formation. En effet, il oscille entre une utilisation volontaire (initiée personnellement par l'étudiant) et une utilisation contrainte (commandée par le formateur). Cette oscillation place l'étudiant dans une posture quelque peu paradoxale. D'une part, il est attendu que l'étudiant comprenne le sens et investisse l'outil personnellement ; d'autre part, même s'il n'en comprend pas l'utilité et le sens ou refuse de lui en accorder, l'outil participe tout de même à la certification, et l'étudiant se voit obligé de « coopérer » (au risque de tomber dans le simulacre). Ce paradoxe met en évidence la difficulté de viser la réflexivité dans des dispositifs pédagogiques. En effet, on pourrait penser que la réflexivité serait mise en péril dès lors qu'elle serait forcée par une personne extérieure. Néanmoins, on pourrait aussi soutenir l'idée que les enjeux de certification inciteraient l'étudiant à s'engager dans la tâche et encourageraient alors l'adoption d'une posture réflexive, sous condition d'une certification, par exemple, sous forme d'évaluation authentique (Mottier Lopez, 2017).

Dans cette formation, guider la démarche et vérifier uniquement que les rubriques ont été complétées est le compromis trouvé par les formateurs pour laisser le plus de marge de liberté possible aux étudiants dans cette démarche réflexive et espérer qu'ils se l'approprient.

2. Méthodologie

2.1. Recueil de données

Les données quantitatives de cette étude ont été récoltées via l'enquête par questionnaire en ligne (décrite avec davantage de précisions dans le premier article et ses annexes). Cette enquête débutait par quelques questions portant sur des variables sociodémographiques visant à préciser le profil de l'étudiant (appartenance au contexte, genre, âge, filière/groupe, etc.). Ensuite, venaient les questions portant sur le journal de réflexivité, qui étaient organisées en différentes catégories : les buts de l'outil, ses bénéfices, sa perception générale par l'étudiant, son utilisation, les difficultés rencontrées dans son utilisation, les liens entre l'élaboration de l'outil et la formation, l'accompagnement par les formateurs, l'écriture réflexive et les visées évaluatives de l'outil.

De manière générale, les questions cherchaient à investiguer la perception des étudiants sur ces différents points en leur demandant de se situer sur une échelle de Likert à 4 points (de *pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*). Certaines questions exigeaient également une réponse ouverte brève (par exemple, « *avez-vous rencontré d'autres types de difficultés dans l'usage du journal de réflexivité ?* ». L'étudiant cochait oui ou non et était ensuite invité à préciser le type de difficultés rencontrées). Ce questionnaire comportait une cinquantaine de questions. À l'Université de Namur, 40 questionnaires totalement complétés ont été comptabilisés sur un ensemble de 70 étudiants. 83 % des étudiants répondants étaient âgés de 20 à 25 ans. Ils se répartissaient de manière représentative entre les différentes disciplines, à l'exception du très petit nombre d'étudiants de physique et de l'absence d'étudiants de mathématiques. Seuls 25 % des étudiants-répondants enseignaient déjà au moment de l'enquête.

Par ailleurs, des entretiens semi-structurés d'une heure environ ont ensuite été menés, d'une part, avec 7 étudiants volontaires et, d'autre part, avec les 3 formateurs et/ou concepteurs de l'outil. Il faut noter que les étudiants interviewés avaient déjà répondu à l'enquête en ligne quelque temps auparavant. Du côté des formateurs et concepteurs de l'outil, deux d'entre eux étaient actuellement formateurs au sein de l'agrégation alors que le troisième avait été formateur quelques années auparavant au sein de cette même formation et initiateur de l'outil.

Par exigence éthique, le caractère confidentiel des données était assuré aux participants de l'étude. Les questionnaires en ligne étaient anonymes tandis que les entretiens étaient transcrits avec des noms d'emprunt ne permettant plus d'identifier les répondants.

2.2. Traitement des données

Notre traitement de données a consisté en deux méthodologies différentes selon la nature des données obtenues (par questionnaire ou par entretien).

Dans un premier temps, nous avons procédé au traitement des données récoltées grâce au questionnaire en ligne. Ces questions de l'enquête en ligne ont été triées et organisées au sein d'une base de données afin de pouvoir être soumises à des statistiques descriptives et inférentielles. Des analyses sous forme de test χ^2 d'indépendance ont été réalisées afin d'observer si les réponses aux items dépendaient ou non de la provenance des étudiants (indépendance ou dépendance entre les réponses et le contexte de formation).

Préalablement, les conditions d'application de ce test statistique ont été systématiquement vérifiées. La première condition est l'indépendance des observations. Elle est ici rencontrée puisque chaque observation est indépendante et provient d'un seul étudiant. La deuxième condition d'application du χ^2 est le fait que les effectifs théoriques estimés doivent tous être supérieurs ou égaux à 5, ce qui est observé dans l'ensemble des tests effectués (la légende sous le tableau des différents χ^2 effectués par le logiciel SPSS apporte cette information). Les tableaux présentés en annexe 1 en fournissent un exemple pour l'item concernant le sentiment de compétence des étudiants en regard de l'utilisation de l'outil. Enfin, la taille de l'échantillon doit être supérieure à 40 ou 50, condition également rencontrée.

Au sein de ces tests χ^2 d'indépendance, la variable « degré d'accord » a été considérée comme une variable catégorielle à 4 modalités (« pas du tout d'accord, pas d'accord, d'accord et tout à fait d'accord »). Ensuite, pour les items où l'association entre variables était statistiquement significative, un test Z, généré par SPSS à la suite des *crosstabs*, a été réalisé dans le but de comparer les proportions de réponses aux 4 modalités de l'échelle de Likert des étudiants de l'Université de Namur *versus* de l'ensemble des autres étudiants (regroupement des étudiants des deux autres contextes de formation, à savoir l'Université de Genève et l'Espace Entreprise). Ces analyses ont été effectuées sur le logiciel statistique SPSS 25.

Dans un second temps, les données issues des entretiens avec les étudiants et avec les formateurs ont été traitées et ce, de manière qualitative (à l'identique pour les deux publics ciblés). Nous ne décrivons avec précision que le traitement des données récoltées via les entretiens avec les étudiants car c'est principalement sur base de ces données que nous présenterons nos résultats. Ensuite, nous les mettrons en lien avec les données issues des entretiens avec les concepteurs et formateurs de l'outil.

Afin de traiter les données issues des entretiens « étudiants », l'étape préliminaire a consisté en la retranscription intégrale de l'ensemble des entretiens. Ensuite, une analyse de contenu des verbatims, sous forme d'analyse thématique (Bardin, 1977, Miles & Huberman, 1994), a été mise en œuvre par les deux chercheurs pour interpréter les données. Celle-ci s'est déroulée en différentes étapes. Tout d'abord, les deux chercheurs ont lu de manière indépendante les verbatims. Une seconde lecture a permis à chacun de faire émerger un premier classement des réponses en « grandes catégories » selon des caractéristiques communes identifiées dans les réponses (8 catégories ont alors émergé après confrontation des points de vue des chercheurs, n'ont été retenues que les catégories présentes sous une forme similaire tant chez l'un que chez l'autre chercheur). Ces catégories ont été créées et nommées sur base de la littérature sur les outils d'évaluation. Ensuite, les chercheurs ont procédé au codage en comptabilisant les occurrences selon les catégories dans le but d'identifier l'importance respective de celles-ci. Après comptabilisation, 3 catégories ressortaient de manière prioritaire au sein des données livrées par les étudiants lors des entretiens. Nous avons décidé de nous baser sur celles-ci pour présenter et analyser nos principaux résultats. En effet, comme nous voulions prioritairement étudier les perceptions des étudiants sur le JDR, nous partirons des catégories émergeant de leurs données uniquement (les verbatims des formateurs, insérés dans l'analyse, seront mis en lien systématiquement avec les catégories créées sur base des données des étudiants).

Les catégories qui ont émergé de cette analyse sont les suivantes : la perception des étudiants quant au rapport entre le JDR et l'évaluation certificative, leur perception relative

à l'intégration du JDR au dispositif de formation plus global et, pour finir, leur perception du rôle de l'écriture au sein de l'outil. Ces trois catégories seront reprises dans la présentation et l'analyse des résultats sous la forme des axes d'analyse structurant notre propos.

3. Présentation et analyse des principaux résultats

Conformément à notre question générale de recherche qui entend investiguer la manière dont les étudiants perçoivent un outil de type portfolio, et en se focalisant sur ce qui semble spécifique à notre contexte, nous tenterons, dans cette partie, de développer différents axes d'analyse. Ces axes nous semblent liés à la manière dont les spécificités de notre contexte influencent les perceptions des étudiants. Cette section s'appuiera, comme annoncé, sur les analyses thématiques réalisées sur base des entretiens avec les étudiants et les formateurs et sur quelques analyses statistiques descriptives et inférentielles.

À notre avis, ces axes d'analyse sont d'autant plus intéressants à expliciter qu'ils ne semblent a priori pas reliés à certaines différences qui auraient pu exister entre les caractéristiques de notre public par rapport aux autres contextes de formation. En effet, l'enquête par questionnaire menée auprès de l'ensemble des étudiants concernés montre, grâce aux tests χ^2 d'indépendance, que la manière de répondre des étudiants de l'UNamur ne se distingue statistiquement pas des autres étudiants ni en termes de sentiment de compétence à l'égard de l'exercice demandé³ ($\chi^2=2,604$, ddl=3, $p=.457$) ni en termes de difficultés à se dévoiler au sein des outils⁴ ($\chi^2=2,446$, ddl=3, $p=.485$). Nous avons également examiné si la provenance de l'étudiant était susceptible d'influencer la perception de surcharge de travail perçue liée à l'outil⁵, ceci entre l'UNamur et l'Université de Genève (seul autre contexte concerné par la question). Nous avons ainsi observé une absence de lien significatif ($\chi^2=0,505$, ddl=3, $p=.918$). Dans le même sens, ces étudiants ne se différencient pas significativement dans leurs réponses à l'item les interrogeant sur leur appréciation des tâches d'écriture réflexive⁶ ($\chi^2=1,176$, ddl=3, $p=.759$). On peut donc raisonnablement conclure de ces résultats que les différences de réception de l'outil de type portfolio seraient davantage à imputer aux caractéristiques même des outils et de leur contexte d'utilisation plutôt qu'à des différences de composition des publics.

Autrement dit, on peut penser que, si les étudiants réagissent différemment à l'outil de type portfolio, ce ne serait pas forcément lié aux dimensions précédemment citées (sentiment de compétence, difficultés à se dévoiler, etc.), mais plutôt, notamment, aux perceptions qu'ils ont du contexte de formation dans lequel ils sont plongés et des exigences qui y sont, à leurs yeux, liées.

L'interprétation des résultats suivra une organisation similaire pour les trois axes d'analyse : explication de l'axe, interprétation des données issues des questionnaires, des entretiens avec les utilisateurs puis avec les formateurs.

³ Les numéros d'items se réfèrent à l'annexe 3 du texte 1 qui présente le questionnaire en ligne envoyé aux étudiants. Ici, nous faisons référence à l'item 6.4, rubrique « Difficultés ».

⁴ Rubrique « Difficultés », item 9.2.

⁵ Rubrique « Difficultés », item 6.3.

⁶ Rubrique « Ecriture réflexive », item 9.1.

3.1. Ambiguïté dans les perceptions du rapport du JDR à l'évaluation

Le premier axe d'analyse est lié aux perceptions qu'ont les étudiants de la relation entre le portfolio et l'évaluation certificative. La littérature rappelée dans l'article 1 (notamment Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy, 2010 ; Entwistle & Karagionnopoulou, 2014) a montré à l'envi que les étudiants sont pilotés, dans leurs comportements d'apprenant, par ce qu'ils perçoivent du contexte de formation. Ils sont notamment à l'affût des exigences qui auront cours lors de l'évaluation de leurs acquis. Cette relation est particulièrement marquée chez les étudiants qui développent une approche stratégique de l'apprentissage (*versus* en profondeur et en surface) : ces étudiants adaptent leurs comportements d'étudiant aux conditions perçues de l'évaluation.

Dans ce sens, des différences de perception de la plus ou moins grande implication de l'outil portfolio dans l'évaluation certificative pourraient être mises en relation avec des positionnements différents des étudiants sur les buts ressentis et les bénéfices perçus.

Ainsi, à l'UNamur, les étudiants semblent estimer moins qu'ailleurs que le JDR constitue un bon moyen de développer des compétences utiles à la réussite du cours⁷ ($\chi^2=60,376$, ddl=6, $p=.000$). On observe, en effet, qu'un étudiant sur cinq de l'Université de Namur ne voit pas en quoi la complétion du JDR l'aidera à réussir le cours alors que seulement un étudiant sur 10 des autres contextes (Université de Genève et Espace Entreprise confondus) se positionne de cette manière face à leur outil respectif. Dans le même sens, les étudiants namurois se positionnent différemment que leurs pairs en regard de la valeur accordée au JDR comme moyen d'améliorer leurs résultats académiques⁸ ($\chi^2=16,060$, ddl=3, $p=.001$). 35 % des étudiants namurois ne voient pas en quoi compléter le JDR permettra d'obtenir de meilleurs résultats académiques (*versus* 12% des étudiants des autres contextes). Là aussi, on remarque qu'ils sont, davantage que les autres étudiants, enclins à penser que le JDR ne leur permettra pas du tout de mieux réussir l'examen.

Les résultats précédemment cités nous mènent donc à penser que le lien entre journal de réflexivité et évaluation certificative n'est pas clair dans le chef des étudiants namurois, considérant davantage l'outil dans une autre perspective que celle de l'examen.

Ces premières données sont corroborées par les entretiens semi-structurés menés auprès des étudiants. En effet, au travers des entretiens, nous observons que 6 étudiants sur 7 perçoivent majoritairement le JDR comme une aide, un support à la réflexion. En effet, ceux-là sont au clair avec le fait que le contenu n'est pas évalué en tant que tel, qu'il n'y a pas de jugement moral des évaluateurs sur le contenu et que le JDR ne peut, dès lors, pas leur servir directement, dans une perspective stratégique, à augmenter leur performance académique.

Selon moi, ce n'est pas une évaluation. Je le vois comme un outil où je peux mettre mes pensées personnelles, un outil pour moi [...] Ce JDR est plutôt pour s'apporter à soi des améliorations, des nouvelles façons de penser. (Simon)

⁷ Rubrique « Perceptions générales », item 4.4.

⁸ Rubrique « Bénéfices », item 3.4.

Le journal en tant que tel est formatif [...] Le formateur ne donne pas de feedback sur le contenu puisque les assistantes ne disent pas qu'il y a des bonnes ou mauvaises réponses. On échange, mais il n'y a jamais de jugement. Il y a des feedbacks mais c'est plus de l'ordre de l'encouragement, plus sur la forme que sur le fond. (Géraldine)

Toutefois, comme attendu, 5 étudiants sur 7 rapportent que le JDR les a soutenu dans une démarche d'intégration théorie-pratique, ce qui leur permet indirectement, selon nous, une meilleure réussite à l'examen : « pour faire des liens avec le cours, je le faisais volontiers et j'aimais appliquer la théorie sur ce que je venais d'écrire » (Géraldine). Quant à Cédric, il estime que : « cela m'a permis d'appliquer la théorie à ma situation, me l'approprier. L'objectif est d'intégrer la théorie [...] Cela m'a permis d'être touché personnellement par la théorie »

Deux étudiants mentionnent toutefois que l'obligation de réaliser le JDR était leur principale motivation dont Simon : « Je l'ai fait car il fallait le faire. On était obligés de le faire car sinon on n'avait pas accès à l'examen ».

À l'analyse, des positions plus nuancées peuvent être identifiées dans les propos des étudiants face à l'évaluation certificative. Certains étudiants semblent comprendre comment et pourquoi le JDR sera utilisé dans le cadre de l'examen, sans que le contenu en lui-même fasse l'objet d'une évaluation. Ils ont compris l'intention pédagogique explicitée par le formateur (notamment de valoriser ceux qui l'ont complété assidument et d'utiliser la certification comme un incitant à la démarche).

Le journal est un outil. Je pense que l'utiliser à l'évaluation est uniquement la carotte pour que les gens le fassent sérieusement. Si les assistantes ne l'évaluaient pas, certains ne le feraient pas très bien. (Henry)

Le journal est un support pour l'évaluation, sans vraiment orienter le contenu. La question de l'examen était très large, elle disait dans la p. 16 du JDR, choisissez un paragraphe que vous avez rédigé et mettez-le en lien avec la théorie. (Cédric)

D'autres étudiants ne semblent pas comprendre le rôle de l'outil à l'examen.

Autant écrire des choses personnelles dans un carnet ne me dérange pas, autant écrire ma vie pour l'interro. Donc, j'étais un peu déçue qu'ils mettent une question là-dessus. Je ne l'aurais pas mise moi. On n'est pas évalué dans le sens « tu as mal rempli la page X » mais il y avait quand même une question dessus. (Sophie)

D'autres encore comprennent l'usage attendu du JDR, mais perçoivent un paradoxe entre la visée formative de l'outil et son utilisation dans la certification. Ils relèvent une contradiction entre réflexivité personnelle et démarche forcée par le formateur.

Nous remarquons aussi dans le verbatim suivant le questionnement de certains étudiants, interrogeant plus particulièrement l'alignement pédagogique : comment les compétences développées par la complétion du JDR seront-elles évaluées et certifiées ? Sur la base de quels indicateurs ? Pour atteindre quels objectifs ? En quoi compléter l'outil pendant la formation aide au développement des compétences attendues et comment ces dernières seront-elles validées lors de l'évaluation ?). Ainsi, selon Benoît, « le carnet n'a pas été évalué en tant que tel ou alors on ne le sait pas ». Des questionnements sur l'alignement pédagogique se retrouvent également dans le discours d'autres étudiants.

C'est donc plus un outil, pour nous aider mais c'est aussi une évaluation puisqu'il y a une question à l'examen. Ça paraît bizarre car on a tous une vision différente et si notre vision ne plaît pas... Ça doit être difficile à évaluer. (Simon)

Le journal a été utilisé à l'examen. Il y a une question là-dessus. Est-ce qu'ils [les formateurs] ont bien fait ou pas ? Je trouvais ça un peu dommage qu'ils la mettent à l'examen. Je suis partagée sur l'idée car d'un côté, ça valorise qu'on ait rempli ces pages et d'un autre côté, la valorisation devait se faire par rapport à ce que ça nous apportait à nous et pas par rapport aux points. [...]. C'est plus une visée formative donc c'est contradictoire de le mettre à l'examen car ça devrait rester dans le formatif. (Sophie)

D'autres enfin développent une perspective clairement stratégique « profitant » de cette ambiguïté :

Je pensais qu'à l'examen, chaque personne aurait une question personnelle. Mais là c'était une question qui permettait de choisir ce qu'on voulait dans le journal. Donc moi, j'ai choisi une théorie qui me plaisait et j'ai été chercher dans le journal ce qui s'y rapportait. Cela permet de gagner des points si on le fait bien. C'était un peu dans l'autre sens. Je pars sur ce dont j'ai envie de parler, que je connais bien puis donc je vais retrouver par rapport à ça ce que j'ai écrit. Il m'a plutôt servi avant l'examen quand j'ai pu apprendre les concepts et les retenir. (Cédric)

Les concepteurs et formateurs, quant à eux, sont conscients de la position particulière de cet outil, entre visée formative et certificative. Afin de réduire un maximum l'antagonisme pouvant être perçu par les étudiants et de fonder le sens du JDR et de la démarche proposée, ils disent expliciter ce paradoxe aux étudiants et invoquer les raisons de ce choix (l'utilisation certificative du JDR permet de valoriser ceux qui ont accompli le travail et permet de proposer la démarche à tous, il permet également de certifier l'acquisition des compétences d'analyse réflexive).

L'examen a comme but d'évaluer s'ils [les étudiants] ont intégré le langage professionnel dans l'analyse de la situation proposée ainsi que s'ils prennent une posture réflexive et donc la distance par rapport à soi, par rapport à la situation et l'utilisation du langage professionnel. L'examen vérifie si la réflexivité a percolé à travers leur propre discours. (Jules)

Une implication est attendue dans les réponses sincères aux questions ; on diminue l'injonction paradoxale en disant que le contenu en lui-même ne sera pas évalué car on souhaite que ce soit sincère et réel. On dit qu'on évalue que s'ils l'ont fait et soigneusement, pas qu'une phrase en guise de réponse par exemple, mais on ne vérifie pas le type de contenu. Cependant, cela reste un peu paradoxal vu qu'il est utilisé à l'examen comme évaluation. Des étudiants peuvent ressentir cette pression mais d'entrée de jeu, on essaye d'avoir des discussions pour essayer de montrer dès le début qu'il n'y a pas d'attendus, qu'on n'est pas dans une dimension prescrite, où ce qu'ils s'imaginent être le prescrit. (Fanny)

Les formateurs se montrent conscients de cette difficulté et expliquent que leur solution pour aider les étudiants à la dépasser est d'expliquer le paradoxe et le changement de posture que cela nécessite (pour l'apprenant et le formateur). Ils invoquent notamment que la perception du « métier d'étudiant » (Perrenoud, 1995) qu'ont les apprenants joue un rôle important dans leur vision ainsi que les intentions qu'ils attribuent aux formateurs.

Difficulté du paradoxe 'on peut écrire ce qu'on veut ? ah bon. Un outil où on peut écrire ce qu'on veut, mais à la fois, utilisé à l'examen...' C'est difficile à comprendre pour eux car cette position se situe hors du point de vue scolaire classique étant donné qu'ici l'individu est au centre et qu'il n'y a pas de bonne réponse. Il s'agit d'un changement de paradigme pour l'étudiant, difficile à comprendre malgré les consignes claires, les explications, les passages dans les bancs dans la première utilisation. [Les étudiants] ne perçoivent pas le changement de paradigme. Être élève, pour eux, c'est pas ça ou ils attribuent des intentions cachées aux formateurs. (Fanny)

Les concepteurs et formateurs ont déjà envisagé de rendre l'usage du portfolio libre, mais les risques d'une telle option leur semblent trop importants.

Nous, par rapport au dilemme de l'évaluer ou pas, on pense qu'on aurait plus de coûts que de bénéfices à le faire sortir du système d'évaluation car alors, toutes les personnes qui le font de bonne foi et se prennent au jeu et se rendent compte qu'on peut transformer son idée en faisant l'exercice sincèrement, tous ceux -là, ils manqueraient le coche car on leur dirait que c'est facultatif et ils ne le rempliraient pas. [...]. (Fanny)

3.2 Un outil bien intégré à l'ensemble du dispositif de formation

Le deuxième axe d'analyse est lié à la perception qu'ont les étudiants de l'insertion du JDR dans le dispositif de formation plus large. On peut ici aussi faire le même raisonnement que pour le premier axe d'analyse : certaines spécificités des réponses des étudiants à l'enquête par questionnaire et par entretien pourraient être mises en relation avec la plus ou moins grande insertion de l'outil dans le dispositif global de formation.

Bien qu'ils n'estiment pas différemment de leurs pairs que l'outil leur « permet de faire des liens entre la théorie et la pratique⁹ ($\chi^2=2,299$, ddl=3, $p=.513$), les étudiants de l'UNamur considèrent toutefois, plus que ceux de l'Université de Genève (seul autre contexte concerné par la question), que le cours leur a été utile pour l'élaboration de l'outil. En effet, 60% des étudiants de Namur sont d'accord avec cette idée, contre 25 % à l'Université de Genève ($\chi^2=22,07$, ddl=3, $p=.000$). Les étudiants de l'Université de Namur voient également davantage de liens entre les différentes parties qui composent l'outil et le cours¹⁰ ($\chi^2=13,255$, ddl=3, $p=.004$). 48% des étudiants de Namur sont d'accord avec le fait que les parties du JDR sont liées au cours alors que seulement 27 % des autres étudiants partagent cet avis.

Selon ce que les formateurs ont invoqué dans les entretiens, la position paradoxale du JDR par rapport à l'évaluation certificative semble avoir eu pour conséquence que les formateurs explicitent désormais davantage le sens, les buts, les articulations de l'outil avec le cours et avec les compétences professionnelles attendues, ce qui est retrouvé dans les réponses des étudiants aux entretiens. Les formateurs soulignent le fait qu'ils répètent à différentes reprises le sens et le but de l'outil au sein de la formation et son lien avec leur future profession.

⁹ Rubrique « Buts », item 2.5.

¹⁰ Rubrique « Liens entre l'outil et la formation », item 7.3.

Les entretiens menés auprès des étudiants attestent également qu'ils perçoivent tous clairement le lien entre le JDR et le cours associé (psychopédagogie). Différents éléments ressortant des interviews permettent d'expliquer cette perception de l'outil comme fortement intégré au dispositif global.

Ainsi, le JDR est utilisé au sein même du cours selon une démarche répétée (écriture personnelle, théorie abordée au cours, partage avec les étudiants volontaires).

Il y avait des moments prévus pour partager. On demande de préparer une page et au cours on voit la théorie et on interprète ce qu'on a écrit avec la théorie. D'abord, on analyse individuellement, puis après ensemble si on a le temps mais parfois ça passe à la trappe parce qu'on n'a pas le temps. Je pense que le but de ces échanges est de partager les différentes approches et idées. (Géraldine)

Dans le même sens, le contenu du JDR est réinvesti au cours par les enseignants et permet de mettre en lien la théorie et la pratique, mais aussi de se l'approprier puisque les questions touchent au vécu personnel et/ou professionnel.

Le JDR est présenté, explicité et géré par les encadrantes du cours de psychopédagogie. Ce sont elles qui gèrent la communication à son propos.

Le journal est en lien avec le cours de psychopédagogie. Ce sont les assistantes qui nous ont présenté le journal. On a compris à quoi ça servait et on a joué le jeu. On nous a clairement dit qu'il y a différentes parties, des deadlines, de réfléchir à ceci, à cela en fonction de votre expérience, le cours. Les deadlines étaient espacées donc on avait le temps. (Hélène)

L'usage attendu du JDR s'inscrit dans une pédagogie explicite qui rend l'étudiant acteur de sa formation et de ses apprentissages (ce qui est appris au sein du cours de psychopédagogie).

Le bénéfice principal attendu est une plus grande efficacité car quand la matière vient de nous, qu'on fait une introspection, qu'on fait une recherche sur soi-même, cela se retient mieux, se vit mieux. De plus, cela motive car ça part d'expériences personnelles, cela aide les gens à aborder des thèmes qu'ils veulent aborder. Aussi, cela apprend à réfléchir, à se poser des questions. Ce sont des choses qu'on faisait avant intuitivement et là on sait que c'est reconnu dans une certaine pédagogie. Il n'y a pas grand-chose de côté, c'est vraiment un outil qui aide à apprendre. (Sophie)

La même étudiante évoque même un lien avec la démarche de formation de l'ensemble du programme.

Dans les autres cours d'agrégation, ils aiment bien qu'on fasse une démarche de réflexion et de ne pas nous donner tout 'prémâché'. (Sophie)

Il semble donc qu'un des facteurs caractérisant l'usage du JDR par les étudiants de l'UNamur réside dans son inscription explicite et clairement soutenue par les formateurs au sein d'un dispositif global. De plus, d'autres enseignants de la formation (didacticiens de spécialité) valorisent également le développement de compétences réflexives au sein de leurs dispositifs, ce qui en renforce le sens pour les étudiants. Cette reconnaissance et cette cohérence apparaissent comme très favorables à la valorisation par les étudiants de l'outil portfolio.

Les entretiens menés, non seulement auprès des concepteurs mais aussi auprès du formateur actuel qui n'a pas participé à sa conception, confirment d'ailleurs que le JDR est, à leurs yeux, une pièce maîtresse du dispositif de formation. Il a été explicitement conçu comme un appui aux cours théoriques et a été pensé comme devant être utilisé par les étudiants au sein des cours, mais également à domicile entre les cours. Comme indiqué clairement dans le plan de cours, le JDR est un outil central du cours de psychopédagogie et son temps de complétion à domicile est valorisé, au même titre que s'il s'agissait d'une séance de travaux pratiques, par exemple.

La réflexivité et le JDR interviennent en appui aux cours théoriques car la réflexivité n'est pas que la réflexion, elle est aussi la capacité à mettre des mots professionnels sur les situations, à changer de niveau sur soi et les situations. Donc elle implique l'utilisation d'un langage professionnel qui peut être puisé dans les cours mais aussi créé par l'étudiant. (Jules)

3.3. L'écriture comme mise à distance

Enfin, le troisième axe d'analyse a trait au rôle de l'écriture au sein du JDR. Envisagé clairement par les formateurs comme un support du développement de la réflexivité des étudiants (cf. ci-dessus), un usage conforme à l'attendu requiert dès lors que les étudiants soient sensibilisés à cette dimension réflexive dans leur formation et au rôle de la mise à distance qu'implique l'écrit.

Cet aspect est largement évoqué au sein des entretiens réalisés avec les étudiants. Certains étudiants perçoivent le sens de l'écriture réflexive pour eux-mêmes et la construction de leur propre réflexion et trouvent l'exercice aisé, même si d'autres, tout en le trouvant intéressant, le jugent difficile.

L'exercice d'écriture semble perçu favorablement chez 47% des étudiants de l'UNamur, invoquant des explications diverses. Selon ces étudiants, l'écriture permet d'abord de garder des traces et de relire ses écrits quelques temps après, ce qui contribue à pouvoir prendre conscience d'éventuelles évolutions.

Le fait d'écrire est très important dans la réflexion car on peut retourner sur ce qu'on a écrit et c'est très chouette de voir comme au bout de 4 mois, notre vision a déjà changé. C'est très intéressant d'écrire. (Géraldine)

Je le sais et je suis sûr que l'écrit est différent puisqu'on peut aller le relire, cela aide de relire les choses importantes, cela permet de ne pas oublier et de remarquer les changements de paradigmes, de pensées. Le fait de noter ce qu'on pense et de comparer à ce qu'on pense aujourd'hui fait prendre conscience de certaines choses. (Henry)

Les étudiants de l'UNamur estiment d'ailleurs, davantage que les étudiants des autres contextes, que l'outil leur « a permis de mieux se comprendre en tant que professionnels ou futurs professionnels »¹¹ 37,5 % des étudiants de Namur sont tout à fait d'accord avec cette affirmation contre seulement 10% des autres étudiants ($\chi^2=22,8$, ddl=3, $p=.000$). Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'écriture est un ingrédient essentiel d'introspection « professionnelle ».

¹¹ Rubrique « bénéfiques », item 3.5.

L'idée que l'écriture nécessite ensuite un temps de recul sur soi qui permet d'organiser la réflexion, voire de faire naître cette réflexion est également présente chez trois étudiants parmi les 7.

Quand on écrit, il y a toujours ce moment de recul où on se dit 'je vais réfléchir à ce que j'écris' alors que quand on pense, on ne s'attarde pas plus que ça. Par écrit, on prend plus de temps sur la démarche. (Géraldine)

Le fait de devoir passer par l'écrit implique quelque chose. Cela structure l'esprit. On pense que dans notre esprit, c'est clair alors que quand on écrit on se rend compte que... Ça met de l'ordre et ça fait prendre conscience. (Sophie)

Les étudiants apprécient également la liberté qu'offre une écriture réflexive personnelle, liberté plutôt rare dans un curriculum universitaire classique.

Moi je le savais qu'il y avait un journal, donc oui. Cela me faisait bien rire, je me disais au moins un truc où je peux me laisser aller. Rares sont les professeurs qui vous laissent aller sur les conceptions personnelles ! C'est très rare et je trouvais ça génial car cela nous permet d'aller plus loin. [...] Ce que j'ai vraiment apprécié, c'est que cela sort du cadre universitaire, que l'on peut mettre réellement ce qu'on pense sur papier sans être jugé. (Hélène)

Certains étudiants rapportent néanmoins avoir rencontré des difficultés lors de cet exercice. En particulier, ceux qui proviennent de filières scientifiques (comme certains étudiants en témoignent ci-dessous) s'estiment peu familiers avec ce type d'exercice qui laisse une très grande marge de liberté et oblige à se référer à soi. Ils sont en effet plutôt habitués à lier l'écriture à la production de rapports scientifiques procéduraux, « objectifs » et portant sur des phénomènes extérieurs à eux-mêmes. De plus, la formulation des questions ouvertes, personnelles et peu concrètes posait des problèmes de compréhension à certains.

Je n'étais pas préparé à utiliser cet outil. Je suis scientifique. Je connais le cahier de labo et c'est très procédural. On remplit les cases. Ici on était démuni, on n'avait jamais fait ça, c'est la première fois mais on se demandait quoi et on a été un peu pris de court. On regardait les questions et on se disait 'c'est quoi ça ?!'. Ce n'était pas forcément facile. (Simon)

De plus, moi je suis scientifique, on fait un calcul ou une formule ; nous on n'est pas formé à avoir un esprit de synthèse, des mots précis alors on met juste tout ce qui nous passe par la tête. C'est utile mais c'est pas toujours facile comme exercice. Certaines questions sont difficiles à comprendre. (Benoît)

Nous retrouvons cette double position face au JDR (apprécier la liberté offerte par l'outil mais être face à des difficultés quant à sa complétion et quant aux attentes des formateurs) en interrogeant les étudiants sur leurs préférences dans la manière d'être formés, d'être évalués et de réfléchir sur eux-mêmes en tant que professionnels¹². En effet, la manière de répondre à cet item diffère significativement entre l'UNamur et les deux autres contextes rassemblés ($\chi^2=17,783$, ddl=3, p=.000). Plus précisément, à Namur, les étudiants semblent partagés sur cette question : 26 étudiants sur 40 répondent que le JDR leur convient comme manière de se former, d'être évalués et de réfléchir sur soi alors que 14 étudiants sur 40 rapportent qu'ils préféreraient une autre manière de faire que le JDR. Les entretiens avec les étudiants nous permettent toutefois de nuancer cette position dichotomique. En

¹² Rubrique « Perception », item 4.3.

effet, certains étudiants apprécient la liberté permise par le JDR et trouvent en même temps que sa complétion comporte des difficultés.

Notons que les formateurs émettent l'hypothèse que cette difficulté s'inscrit dans le cadre plus général de la première confrontation de ces étudiants aux sciences humaines et sociales et à leurs paradigmes. En effet, comme détaillé ci-avant, le JDR nécessite un passage par l'écriture sur soi, sans toujours s'en référer à un autre type de savoir que le sien et dans un style et une structure laissés à l'appréciation de chacun. Cet exercice d'introspection libre (réponses personnelles à des questions ouvertes) est donc peu familier à la majorité, ce qui peut notamment expliquer les difficultés d'écriture relatées par certains étudiants.

Dans ces sections scientifiques, on a peu l'occasion d'écrire sur soi en situation d'apprentissage ou professionnelle. Ce n'est pas un objet qu'on traite. L'écriture en elle-même pourrait poser problème. Pour ceux qui n'y accordent pas d'importance car ils n'y trouvent pas de sens, l'écriture est très sommaire. Par exemple, être enseignant, c'est enseigner. (Esther)

Du côté des formateurs, le recours à l'écrit réflexif est jugé crucial afin de rendre davantage conscientes des réalités qui, sans quoi, subsisteraient à des niveaux conscients ou préconscients (influençant pourtant l'action présente).

Au sein du JDR, les étudiants expriment des réalités qui étaient jusque-là inconscientes ou préconscientes. Ces éléments, même s'ils n'atteignent pas tout à fait la conscience, influencent pourtant les actes posés dans le présent. Le but du carnet et de l'écriture est donc de se rendre compte de l'utilité d'être au clair avec soi, son histoire. (Jules)

Toujours selon les formateurs, le travail d'écriture devrait permettre à l'étudiant de garder une trace de ses réflexions, de les relire, de prendre conscience de certaines choses, dans un mouvement d'aller-retour entre le terrain et ce recul réflexif sur soi et les situations :

Le JDR permet à l'étudiant d'avoir une trace pour après, lors de sa phase d'insertion professionnelle ; ce travail de conscience fonctionne en couches : les étudiants écrivent des choses dans le JDR, ils prennent conscience au fur et à mesure du travail avec nous mais ils peuvent encore continuer à prendre conscience de certaines choses quelques années plus tard. (Fanny)

4. Conclusion

Pour en revenir à l'hypothèse générale portant sur les différences de perception entre les outils d'évaluation de type portfolio (ici le JDR) et les intentions des formateurs, nous pourrions conclure que le JDR, comme tout outil de formation ou d'évaluation, n'est en mesure de produire ses effets, tels qu'ils ont été imaginés et tels qu'ils sont recherchés par les formateurs, qu'à la condition que les étudiants développent à son égard des représentations compatibles avec celles que les formateurs avaient comme soubassements théoriques lors de son élaboration.

Développer des représentations compatibles suppose de la part des étudiants qu'ils :

- a) aient été informés clairement des buts de l'outil, mais aussi de ses présupposés théoriques ;
- b) comprennent ces buts et présupposés ;

- c) soient convaincus, par un alignement pédagogique fort, de l'importance de ces buts et de leur centralité dans la formation ;
- d) adhèrent à ces présupposés.

Chacune de ces conditions constitue une source potentielle de difficulté pédagogique. Conscients de ces risques, les formateurs ont mis en place une série de précautions pour assurer que les étudiants développent des représentations adéquates. Ainsi, ils assurent une présentation détaillée et répétée de l'outil et un accompagnement rapproché de son usage. Ils veillent à expliciter, à différentes reprises, leur position quant à l'outil, et notamment en regard de ce qui pourrait apparaître comme une injonction paradoxale : obligation de remplir le JDR *versus* liberté accordée quant à son contenu. Une question d'évaluation portant sur la démarche d'analyse (sans toucher au contenu) participe à l'alignement pédagogique.

Toutefois, des difficultés subsistent. Même si l'injonction paradoxale entre outil prescrit et usage à initier personnellement est assumée et justifiée par les formateurs, il existe encore aux yeux de certains étudiants des zones d'ombre : par exemple, qui leur garantit que le contenu n'est effectivement pas lu par les formateurs et apprécié en tant que tel et comment éviter que ce contenu lui-même ne crée des effets d'attente auprès des formateurs en cas d'écart à l'attendu implicite ?

Plus fondamentalement encore, ce sont les présupposés qui peuvent ne pas être entièrement compris par certains étudiants et/ou auxquels ils éprouvent des difficultés à adhérer. Ainsi, le postulat de base de l'outil est qu'écrire sur soi permet de réfléchir sur soi et de se développer professionnellement, voire d'augmenter l'efficacité de son action professionnelle. Néanmoins, des étudiants peuvent douter de cet enchaînement causal postulé : pour certains, l'écrit n'est pas nécessaire à la réflexion ; pour d'autres, l'identité professionnelle ne passe pas prioritairement par la réflexion sur soi et pour d'autres, cette dernière n'a que peu de rapport avec l'efficacité de leurs pratiques d'enseignement.

Notons enfin, qu'outre sa dimension d'incitation à la réflexivité, l'outil est apprécié par certains étudiants en raison d'autres de ses fonctions. Ainsi, il constitue une ouverture par rapport aux modalités traditionnelles de formation en ce qu'il permet notamment de disposer d'un espace personnel critique et de développement identitaire, jugé comme rare par les étudiants dans le contexte académique. De plus, le JDR facilite les liens entre la théorie et la pratique et permet à la majorité des étudiants une appropriation de la théorie en lien avec leur propre vécu. Pour ces raisons, il est perçu par certains étudiants comme une aide à l'entrée dans la profession.

5. Références

- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning. *Educational research review*, 5(3), 243-260.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (Vol. 69). Paris : Presses universitaires de France.
- Biémar, S. (2013). Analyse au sein d'un parcours de formation. In J. Beckers, S. Biémar, S. Boucenna, E. Charlier, N. François & C. Leroy (Eds.), *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques* (pp. 99-108). Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Entwistle, N., & Karagionnopoulou, E. (2014). Perceptions of assessment and their influences on learning. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (Eds.), *Advances and innovations in university assessment and feedback* (pp. 75-98). Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Goody, J. R. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté française de Belgique. *Cahier de recherche du Girsef*, 18, 3-25. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603557/document>
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mottier Lopez, L. (2017). L'étude d'un dispositif d'évaluation formative et certificative visant à soutenir l'autorégulation des apprentissages des étudiants en contexte universitaire. In S. C. Cartier & L. Mottier Lopez (Eds.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire: perspectives francophones* (pp. 55-83). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2001.01>.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Smith, K., & Tillema, H. (2006). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(6), 60-65.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36.

Annexe 1

Tableau de contingence (crosstab)

		Autres	Namur	Total
<i>Vous vous sentiez peu compétents pour compléter l'outil</i>	Pas du tout d'accord	34	6	40
	Pas d'accord	73	17	90
	D'accord	92	11	103
	Tout à fait d'accord	33	6	39
Total		232	40	272

Tableau de résultats du test K χ^2 (SPSS)

	Value	Df	Asymptotic signifiante (2-sided)
Pearson Chi-square	2,604 (a)	3	.457
Likelihood Ratio	2,635	3	.451
Linear-by-Linear association	.491	1	.484
N of Valid Cases	272		

(a) 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.74