



**IFFP**

**L'accompagnement en formation professionnalisante:**

**instrument de torture**

**ou aide à l'apprentissage et à la construction identitaire ?**

# Au menu aujourd'hui

*« Mais les remarques du prof sont importantes pour nous rassurer, on attendait que le formateur valide. »*

*« Vous voulez qu'on réfléchisse ou qu'on démontre ? »*

*« Vous me mettez une note sur ce que je dis que je veux améliorer ou sur ce que je fais réellement durant le cours que je donne à mes apprentis ? »*

*« Mais qui je suis pour me dire que je suis une bonne enseignante ou bien pas ? »*

Formation professionnalisante...

# La professionnalisation, c'est passer La déprofessionnalisation, c'est l'inverse...



## Définition du professionnel :

- avoir de grandes responsabilités,
- exercer une activité savante nécessitant une longue formation théorique, mais aussi pratique,
- respecter une cohérence interne (charte),
- Se mettre au service de la société (altruisme).

## Missions de la formation :

Autonomie et  
responsabilisation

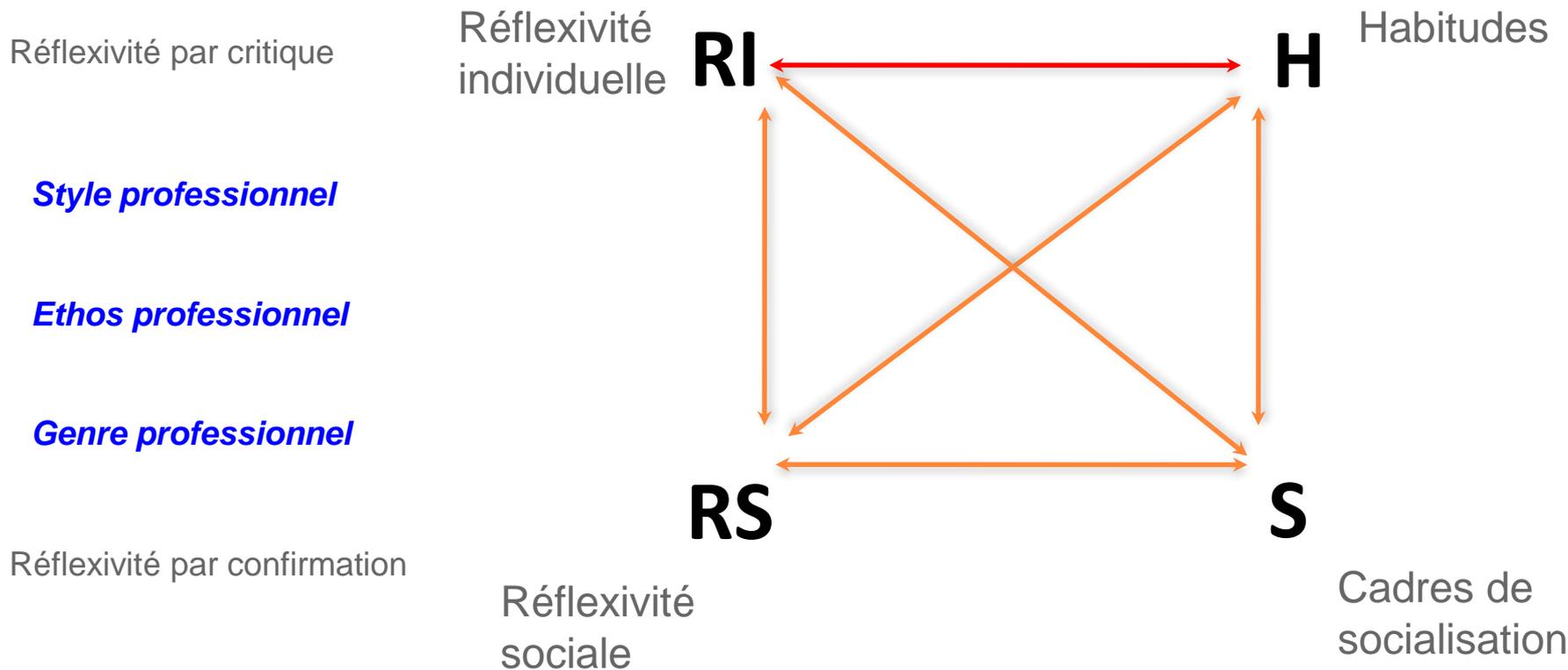
De connaissances à  
compétences

Ethos professionnel et  
émancipation

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| 3 types de professionnalisation<br>5 domaines de professionnalisation       | <b>Professionnalisation-profession</b><br>Un professionnalisme demandé   | <b>Professionnalisation-formation</b><br>Un professionnalisme adopté / adapté   | <b>Professionnalisation-efficacité du travail</b><br>Un professionnalisme prescrit                        |
| <b>Réflexion et discours sur son action</b>                                 | Métacognition<br>Réflexivité<br>Autoévaluation<br>Normes issues d'un consensus   | Métacognition<br>Réflexivité<br>Autoévaluation<br>Recherche et problématisation   | Autoévaluation dans une logique de rendre-compte  |
| <b>Conscience de son identité professionnelle</b>                           | Genre professionnel<br>Ethique professionnelle<br>Responsabilité<br>Référence à des valeurs corporatistes<br>Vise la qualité du statut | Style professionnel<br>Autonome, personnalité propre<br>Empowerment - agentivité<br>Référence à des valeurs personnelles<br>Perception de ses forces, mais aussi de ses limites | Genre professionnel<br>Responsabilité<br>Référence à des valeurs sociétales<br>Vise la qualité du service |
| <b>Coopération et collégialité</b>  | Reconnaissance par les pairs   | Renormalisation des règles du genre professionnel   | Reconnaissance par l'institution  |
| <b>Adaptabilité à la complexité et à la singularité de chaque situation</b> | Posture justifiée par le code de déontologie   | Posture justifiée par un choix personnel et des valeurs<br>Capacité à anticiper   | Posture justifiée par la prescription   |
| <b>Niveau de maîtrise personnelle</b>                                       | Professionnalisme ouvert<br>Culture professionnelle  | Professionnalisme ouvert<br>Souci de formation continue   | Compétences minimales   |

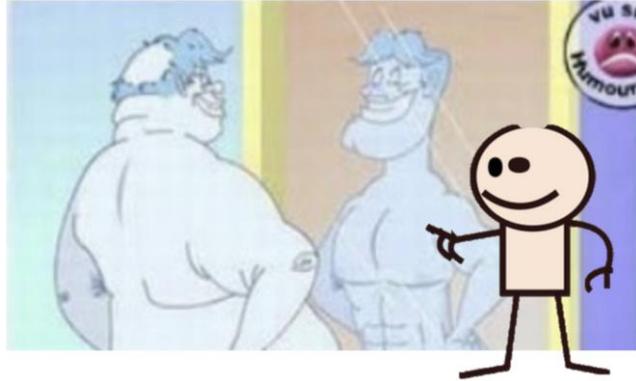
# Vers la construction identitaire et la socialisation de l'individu

# Cadre - deux types de réflexivité

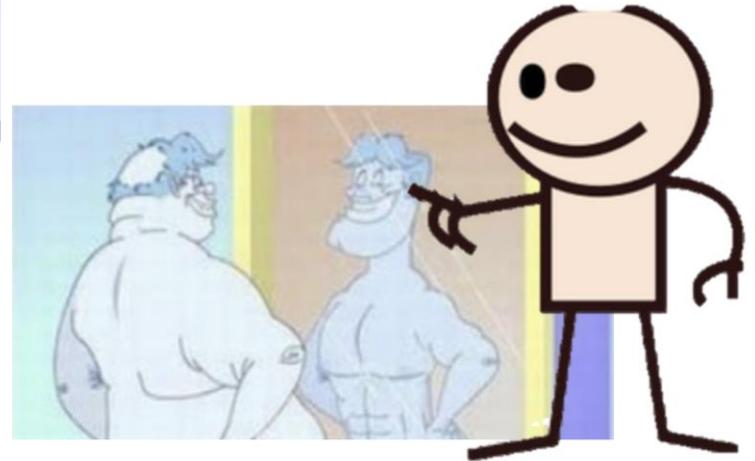




L'autoévaluation ne se fait que rarement réellement seul...



... car tout dialogue se déroule en présence d'un troisième participant invisible qui se situe au-dessus de tous les participants du dialogue (Bakhtine, 1970)



|          |  |
|----------|--|
| Caméléon | Ma couleur affichée est celle des professeurs, je suis conforme à l'avis qu'ils ont émis sur moi dans leurs commentaires.  |
| Aigle    | J'ai une vue très large sur l'ensemble de la situation ; mais je perçois également le détail ; je fonce sur celui-ci si besoin est ; sinon, je suis patient et dégagé. |
| Fourmi   | Été comme hivers, j'engrange les conseils et remarques de mes professeurs ; sans arrêt, j'emmagasine afin de ne pas me trouver démuni.                                 |
| Cigale   | Je viens aux entretiens de coévaluation sans préparer. Je vis l'instant présent et je m'adapte aux réactions des professeurs.  |
| Agneau   | Je joue le jeu, je suis franc et je me montre comme je suis. J'espère ne pas tomber dans la gueule du loup.  |
| Renard   | Ma ruse me permet d'éviter les pièges, je flatte et j'obtiens ce que je désire.  |
| Âne      | Jamais je ne bute sur la même pierre ; cependant, je cherche le bâton et la carotte qui me feront avancer.   |
| Paon     | Je fais le beau ; je montre mes belles plumes pour mieux séduire.  |
| Médecin  | J'analyse les données de la situation ; j'en synthétise les aspects essentiels sous la forme d'un diagnostic ; enfin, je prescris le remède approprié.                 |
| Judas    | Pour obtenir une appréciation positive, je suis prêt à trahir ce que je pense.   |
| César    | Vindictif, je me lance dans des conflits en semant la zizanie : diviser pour mieux régner.   |

(Saussez & Allal, 2007)

# Chercher à éviter ces biais en...

- Adoptant une posture d'accompagnement réflexif
- Utilisant des outils (entretiens) soutenant la réflexion
- Recherchant une sorte de symétrie dans la relation

# L'accompagnement réflexif

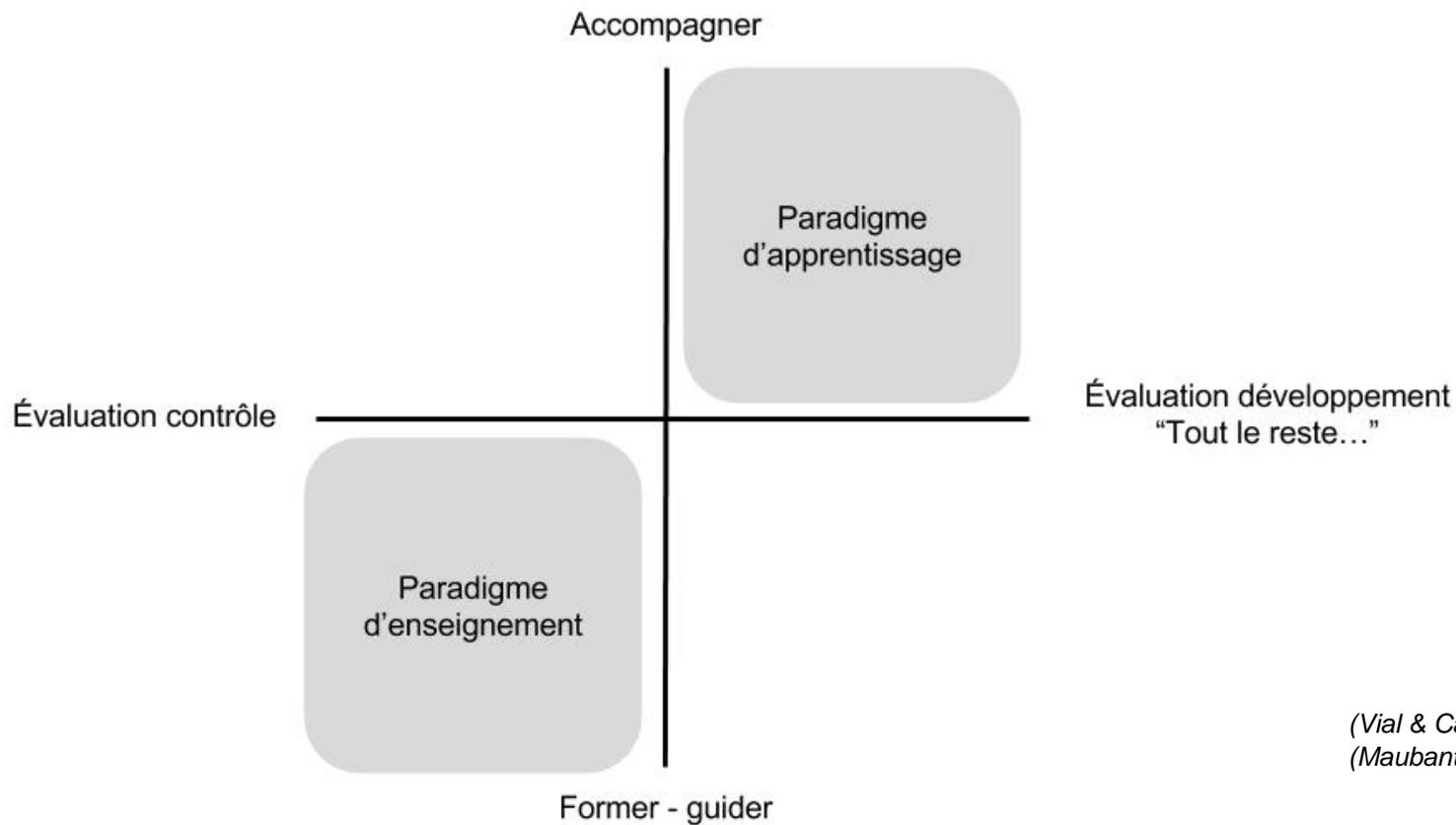


accompagner



former - guider

*(Vial & Caparros-Mencacci, 2007)*  
*(Maubant, 2007)*  
*(Jorro, 2016)*



*(Vial & Caparros-Mencacci, 2007)*  
*(Maubant, 2007)*

Accompagner

Évaluation contrôle

Paradigme  
d'apprentissage

Évaluation développement  
"Tout le reste..."

Paradigme  
d'enseignement

Former - guider

Deux rôles que je peux  
tenir dans une même  
institution, mais pas avec  
les mêmes étudiants...

Gremion & Maubant, 2017



**IFFP**



# Types d'entretien Niggli (2005)

- **Entretien de feedback** : porter un regard-analyse théorique sur l'action suite à une observation sur le terrain
- **Entretien de réflexion** : s'appuyer sur un cadre théorique pour analyser et comprendre les actions (analyse de pratique, échange autour d'une situation proposée dans le DAP)
- **Entretien de coaching** : basé sur le cadre de référence personnel de l'étudiant en comparaison au référentiel de compétences attendues, renforcer le sentiment de capacité, notamment autour de la réflexion personnelle et de l'autocritique... (bilan de compétence)



# Vers une sorte de symétrie

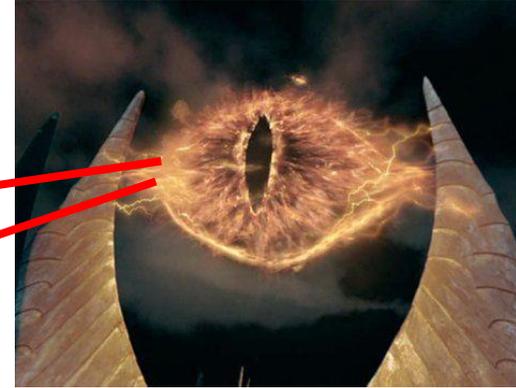
«Naît ce jour un renversement qui favorise une circulation symétrique entre les notants et les notés, les puissants et les sujets, une réciprocité» (Serres, 2012, p. 52)

«**L'accompagnement : symétrie dans les asymétries ?**» (Boucenna, 2017)

«**Accompagner n'est pas guider**» (Vial, 2006)

mais une symétrie qui semble peu possible

**Jugement involontaire**  
**Jugement perçu**



Si l'accompagnateur contrôle l'adéquation entre genre et style professionnel, il empêche l'autocontrôle nécessaire à la professionnalisation.

# Confronter à plusieurs

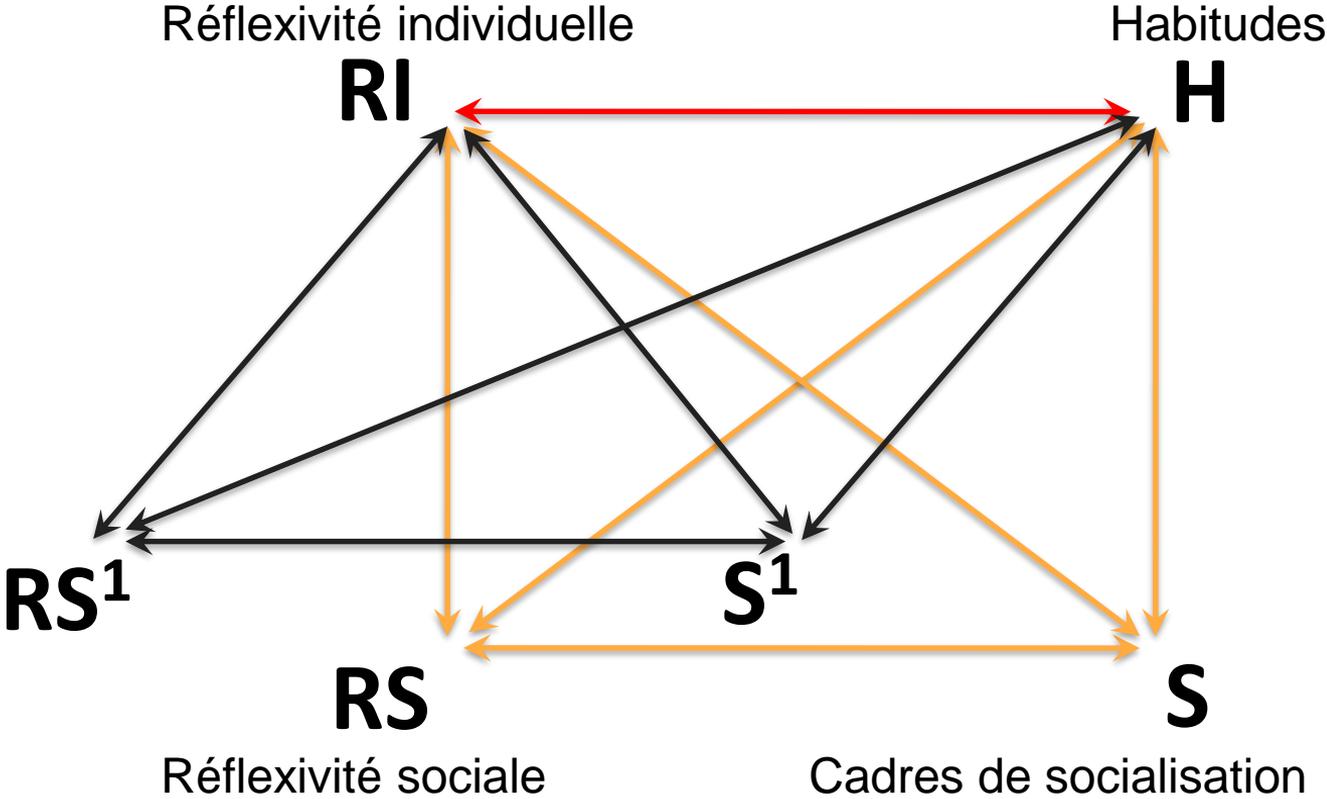


(Gremion & Maubant, 2017)

# Confronter entre pairs



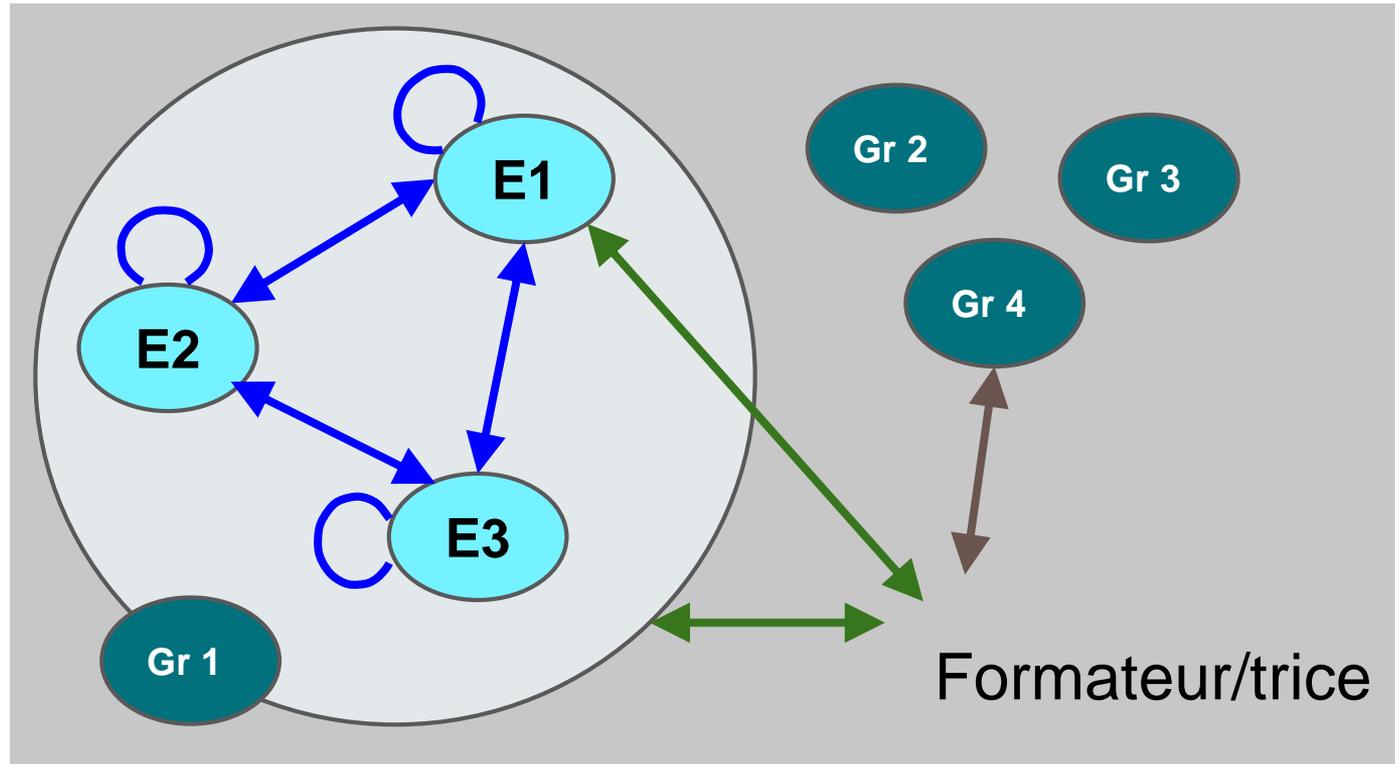
# Hypothèse au coeur du dispositif pédagogique



# Le dispositif par étapes

- Concevoir le canevas d'un cours  
sur le portfolio, commenter les préparations de quelques collègues sur la base de concepts théoriques à mobiliser
- Réaliser le cours et le filmer  
seul puis par groupe, analyser la pratique à l'aide d'une grille d'observation co-construite
- Elaborer un texte d'approfondissement sur une thématique identifiée (pratique observée) à l'aide d'une référence théorique
- Réaliser un canevas de cours 2.0
- Elaborer un texte réflexif sur les apprentissages

# Dispositif - où se (re)construit la norme ?



# Traces d'évaluation mutuelle

Contrôle de l'atteinte des objectifs :

A la fin de la leçon, demander à des élèves d'effectuer un feedback de la leçon avec intervention des autres élèves pour compléter leurs propos.



mirko...  
15:52 15...

Fermer la discussion

En posant des questions en plénière, tu risques de n'avoir des réponses que des élèves qui ont compris. En posant des questions individuelles, tu ne peux évaluer que les élèves auxquels tu poses la question. Serait-il envisageable qu'ils te rendent les exercices fait en fin de cours pour que tu puisses les regarder rapidement et identifier les points qui ne sont pas encore clairs?

Afficher moins



dina.schumacher  
15:59 15 déc.

Tu as raison Mirko, j'ai omis de citer que je contrôle également l'atteinte des objectifs en évaluant mes élèves par le biais d'exercices. Sont-ils compétents de mettre en pratique les différents outils (lois, théorie) pour la résolution de mini cas pratique? Si oui

| Heure | Activité                   | Support           | Durée |
|-------|----------------------------|-------------------|-------|
| 13h25 | Accueil des élèves (appel, | liste de présence | 2 min |

# Exemples d'intervention des enseignants

## 1. relever les contradictions

Une seconde itération de cette planification aurait été de donner l'ensemble de l'apport théorique en début de travail de semestre. Cependant, dans ce cas, nous aurions été dans un pur modèle d'apprentissage par expérimentation active, selon Kolb. Cette approche me semble moins intéressante, moins riche pour les étudiants: J'ai le sentiment qu'ils apprendront moins ou qu'ils seront moins marqués par ce module, qu'ils n'en retireront pas le bénéfice escompté.



Antoin...  
10:42 15...

Fermer la discussion

Sur l'axe "enseigner" en 1, la pédagogie magistrale. Ennui de l'apprenant risque de faire le fou ou alors de sortir du jeu et faire le mort. (Houssaye)  
10% d'assimilation uniquement pour les bons élèves. Peu être plus dans une classe de technicien



Christophe Gremion  
15:53 15 déc.



Antoine, y a-t-il une tension entre ce commentaire et ceux que tu as fait plus haut ? Qu'en penses-tu ?



Antoine Barbey  
16:38 15 déc.

Non, pas de tension. je voulais dire qu'un apport massif en début de semestre est lourd à assimiler

## 2. nuancer un avis autoévaluatif trop “jugeant” ou dur

*Si on se réfère à la théorie et plus spécifiquement au triangle pédagogique de Jean Houssaye, nous cette séquence tend à promouvoir l'axe enseignant - savoir, le danger est que l'élève fasse le mort, pour ment barbant aurait pu rétorquer Viau où l'élève se sentirait peu concerné, responsabilisé, motivé. Du on aurait évoqué un style d'apprentissage analytique. Alors que la seconde planification sera plus en on “style” d'enseignement, plus dynamico-entrepreneurial kolbien.*

Il s'agit d'un texte écrit qu'il te rendront et que tu corrigeras ?



Chri...  
12:5...

Fermer la discussion

Bon, c'est pas sûr, il y a aussi du très bon transmissif et si les étudiants donnent du sens à l'activité ou à l'apprentissage, le transmissif peut être efficace et intéressant...



Frédéric Valentini  
13:55 15 déc.



IFFP

# 3. demander des approfondissements

## séquence 2

cette séquence n'est plus orienter sur le fait d'utiliser justement les structures de programmation mais a nouveau la pratique, même si le résultat n'est pas optimal. L'idée est de les laisser travailler seul ou en groupe cela prendra du moment et de pratiquer.

## séquence 3

dans cette séquence une petite partie théorique concernant "l'utilisation adéquate des structures" sera abordée et finalement demander aux élèves de corriger leurs exercices et donner une solution plus optimisée et

correcte. Je reste dans un processus "pédagogique" afin de clarifier auprès des élèves les points qui ne sont pas clairs ou qui demandent des précisions.

## reprisant les intentions de bases :

**être capable de ségmenter un projet en mini projet simple pour faciliter la résolution.**

**établir des liens avec les autres matières et exercices afin d'utiliser les outils connus.**

Je pense que cette méthode leur permettra de mieux atteindre ces objectifs. La pratique personnelle et l'échange entre eux construiront leur boîte à outil de connaissance. Le fait d'exercer sans se préoccuper de la justesse du résultat pour ensuite faire une correction du travail me paraît une solution en 2 temps intéressante. Cela leur

Afficher plus



TT Ber...

16:52 8 ...

Fermer la discussion

A la différence de l'expérimentateur et du praticien, le logicien va se trouver bien emprunté et perdu dans ces parties de liberté sans théorie préalable. Il risque bien de monopoliser le professeur en le bombardant de questions afin de se rassurer.



Aude Vaudan

21:58 10 déc.

quelles stratégies pourrait-on mettre en oeuvre pour répondre aux besoins de ce profil?



Florent Charles

11:46 11 déc.

Une des options serait de mettre le logicien avec une personne de l'autre profil, en les faisant travailler à deux

## 4. demander d'expliciter

|                   |  |   |  |           |
|-------------------|--|---|--|-----------|
|                   | transmission<br>orale/écrire un<br>document                                |   | quotidienne et<br>professionnelle<br>Soutien                                 |           |
| <b>Séquence 2</b> | créer un<br>CV/analyse de<br>document/comp<br>raison/producti<br>on écrite | analyse<br>réfléchie/<br>expérience<br>concrète | Lien avec la vie<br>professionnelle/<br>relation<br>enseignant-étud<br>iants | enseigner |
| <b>Séquence 3</b> |  |   |  |           |

### Séquence 1: (45' x2)

a) **Présentation de la situation/ répondre aux questions des élèves/ expliquer la tâche finale (entretien d'embauche)**

permettre à tes élèves de se ressourcer.



Nicole Landry Perrenoud

18:19 11 déc.

A quoi tu vois que l'axe enseigner est présent? Développe ton commentaire



Boillat Christian

19:46 11 déc.

Pour faire ce commentaire je me suis appuyé sur sa planification. Dans la colonne Houssaye on retrouve les processus "apprendre" et "enseigner" à parts égales. C'était une erreur. A y regarder de plus près, je trouve que toutes ses séquences font d'avantage la part belle au processus "apprendre". En effet, Domenica apporte souvent les supports. Charge aux élèves, ensuite, d'être acteurs de leur accès au savoir.

[Afficher moins](#)



Nicole Landry Perrenoud

15:54 12 déc.

## 5. contredire pour remettre en débat

réalisé en dehors des heures de cours. Les étudiants ont les clés du laboratoire, ils peuvent venir travailler le soir, le samedi et durant les vacances scolaires. Les étudiants ont besoin de certains outils durant ce projet de semestre qu'ils ne possèdent pas encore. C'est pourquoi un apport théorique et pratique est donné dans le cadre du module 320. Cependant, le module 350 débute en septembre, les étudiants ont déjà pu chercher et mettre en place des solutions par eux-mêmes. Nous cherchons toutefois à leur donner une des bonnes manières (selon les règles de l'Art) permettant de réaliser les objectifs fixés. Nous nous situons, selon Kolb, plutôt entre un modèle d'apprentissage par l'expérience concrète et un modèle d'apprentissage par l'expérimentation active. Nous laissons les étudiants chercher et avancer par eux-mêmes durant près de 3 mois. Ensuite, nous leur donnons de nouveaux outils en cours de route, qu'ils pourront, ou non, mettre en pratique durant leur projet de semestre. Dans tous les cas, ils les mettrons de toute façon en pratique durant les exercices du chapitre 22 ou des chapitres suivants.

Un deuxième critère impacte l'ordre des différents chapitres du module 321. En effet, la mise en place d'une gestion d'alarme (Ch23) ou l'interprétation des OB's (Ch24) ne peut se faire sans connaître l'adressage indirect (Ch22). Nous sommes en effet obligé de même en pratique



Estelle...

15:38 8 ...

Fermer la discussion

Selon le principe de la motivation de Viau, les déterminants de motivation tels que l'utilité et la compétence sont utilisés. Par contre, pour l'aspect gestion du contrôle du déroulement par l'apprenti, il n'y en a pas.



Christophe Gremion

07:16 9 déc.

A moins que le projets 350 ne soit choisi par l'apprenant ? La possibilité de choisir le moment de travail (atelier ouvert de jour comme de nuit...) peut aussi, pour certains, favoriser ce sentiment de contrôlabilité. Qu'en pensez-vous les autres ?



Christophe Pillonel

15:26 9 déc.

Pour le 350, nous avons plusieurs sujets/cahiers des charges qui sont

# Méthodologie :

Cohorte de 60 participants

Questionnaires de fin de module

15 entretiens individuels

8 focus groupe (22 participants)

Retranscription puis analyse par catégorisation émergente

*Éléments significatifs dans les résultats*

*- modalités évaluatives*

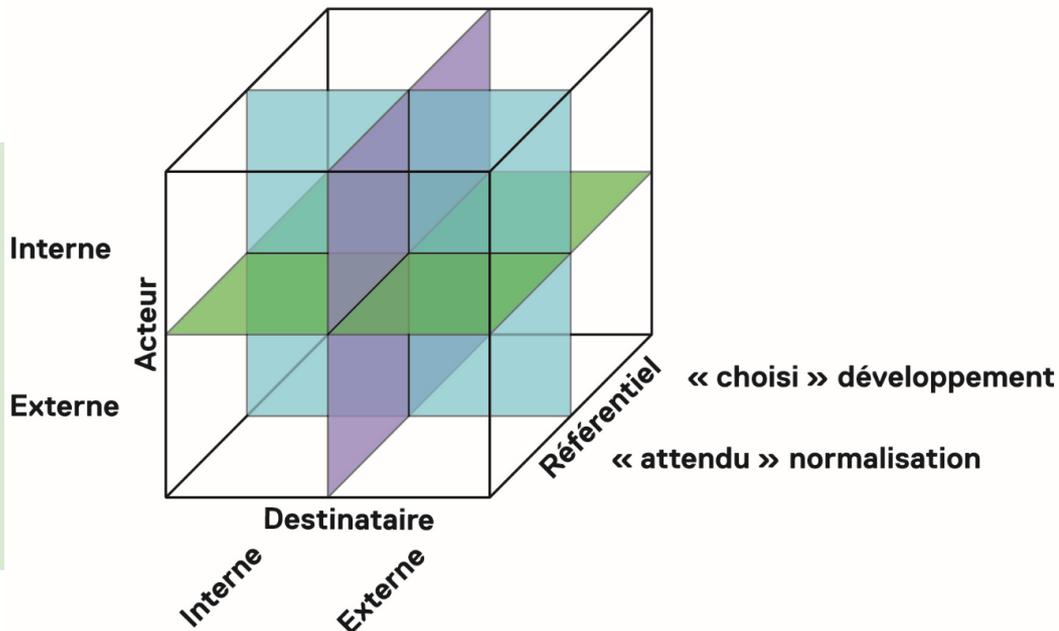
*- normes et accompagnement*



**IFFP**

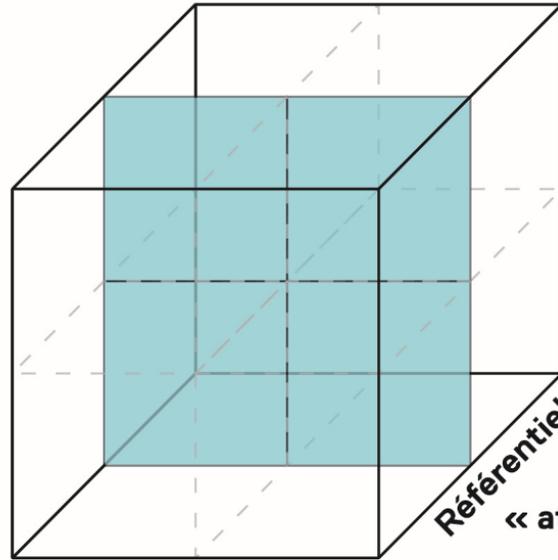
# Cube des modalités évaluatives

Auto-, co- ou  
hétéro-évaluation  
(Allal 1999)  
Autoévaluation  
socialisée,  
(Campanal 2010,  
Saussez & Allal  
2007, Gremion &  
Maubant 2017)



Confirmation et critique  
(Boltanski 2009)  
Genre ou style  
professionnel (Clot  
1999)  
Référentialisation  
(Figari 1994)

Réflexivité individuelle ou sociale (Kaufmann, 2001)  
Renormalisation (Schwartz 2007)  
Intérêts ou mandant interne ou externe (Strittmatter 2007)



*Vous voulez qu'on réfléchisse  
ou qu'on démontre ?*

**« choisi » développement**

**« attendu » normalisation**

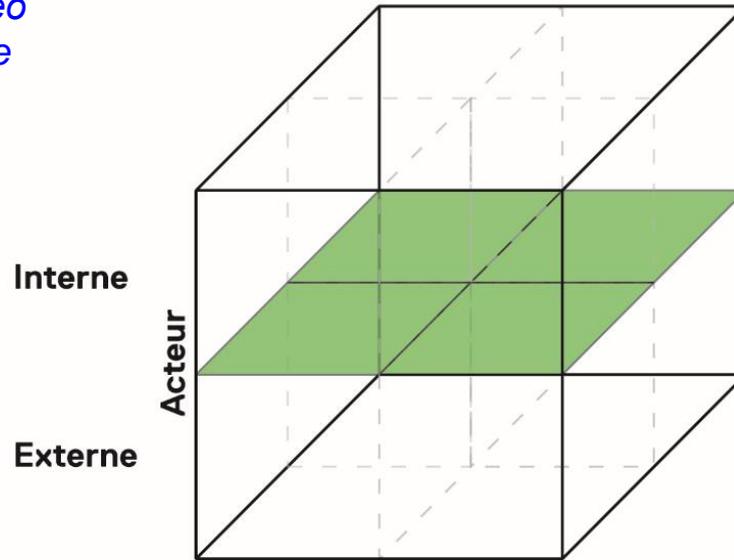
*Le travail à rendre prend trop de  
temps, pas le temps d'essayer de  
nouvelles techniques*

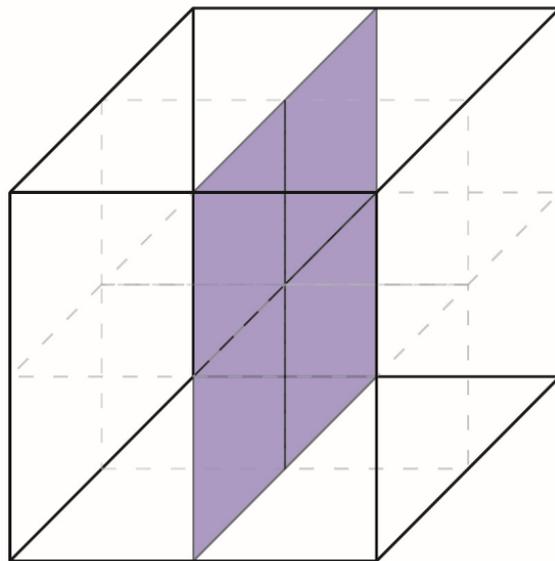


**IFPP**

*C'est rassurant de voir la vidéo  
sans que le prof ne la regarde*

*On fait les commentaires entre  
nous pour nous, mais vous,  
vous pouvez nous dire ce que  
vous en pensez ?*





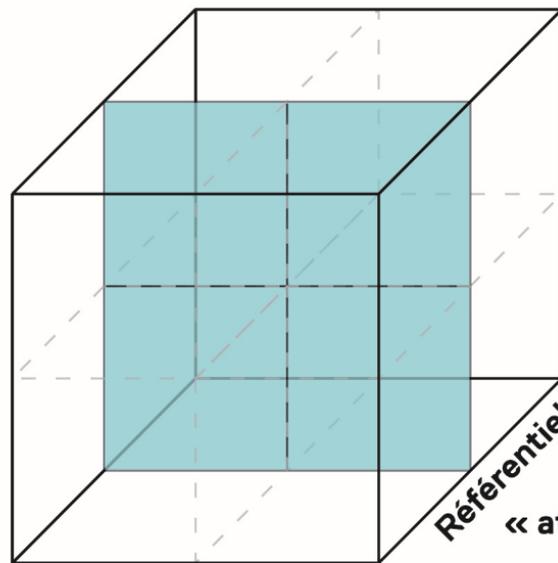
*Vous me mettez une note sur ce que je dis que je veux améliorer au début ou sur ce que je fais à la fin du cours*

*Quelle(s) partie(s) je dois vous rendre et quelle(s) partie(s) allez-vous lire ? Evaluer ?*



**IFFP**

le travail d'appropriation des différents savoirs prennent plus de place dans le dispositif de formation



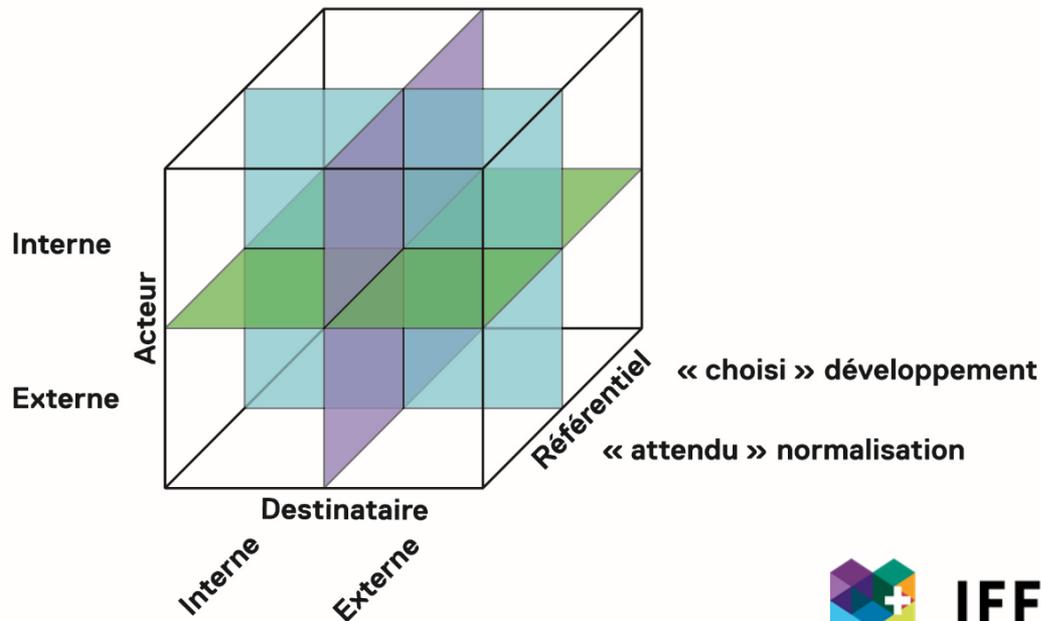
*Essayer, tester, autoévaluer... mais  
pourrait-on avoir plus d'exemples de  
bonnes pratiques, savoir ce que l'on peut  
essayer, tester... sans avoir à réinventer  
la roue ?*

« choisi » développement

« attendu » normalisation

# Portfolio... de travail, de développement professionnel, d'apprentissage, d'évaluation, de présentation

(Petit, Monney & Gremion, 2018)



# Normes et accompagnement

# Force de la réflexivité entre pairs

*“Le partage dans le groupe, c’est là qu’on a le plus appris”* Groupe C 5’15

*“Entre nous, on hésitait, on cherchait un regard avec une forme d’expertise. Le retour des autres, avec leurs “lunettes”, nous l’a apporté. Et pour moi, c’était important ce regard des autres... Moi, j’étais plus sévère avec moi-même !”* Groupe E 8’47

*“Il y a quelque chose qui se joue entre nous trois, avec plus de positif que de critique. Ca doit être difficile de dire à un collègue que ça ne va pas”* Groupe F 15’15

*“Moi, seul, je n’arrive pas. J’ai besoin de l’avis de quelqu’un, je n’arrive pas à m’autoévaluer, j’ai besoin que quelqu’un me le dise”* Groupe A 21’20

# Fonctionnement du groupe - difficulté

*“Dans mon groupe, il n’y a pas vraiment eu des commentaires des autres.”* Groupe C 1’00

*“Mais c’est vraiment important que le groupe fonctionne bien !”* Groupe D 22:10

*“Parce que, pour nous, il était parfois difficile de se voir.”* Groupe D 26’00

Risque de schiso-chronie à travers les temporalités démultipliées ?

*“Dans le groupe, je suis le boulet...”* Groupe A 22’00

Peu de verbatims, mais une impression générale, poids de l’hétéronomie horizontale

# Posture interprétative mais le prof incarne la norme et implique une réflexivité par confirmation

*“Pour nous, le formateur\*, c’est l’autorité. C’est lui qui a les jetons, les projets.”*

Groupe B 33’00

*“Mais on a vraiment besoin du retour du formateur pour se sentir en confiance. Sans cela, on ne sait pas trop si on est dans le juste, ce n’est pas très confortable”*

Groupe C 8’30

*“On nous dit souvent qu’il n’y a pas de juste et pas de faux, mais on arrive difficilement à se positionner. On a besoin d’être rassurés. On a peut-être été trop habitué à ça aussi.”* Groupe D 9:40

*“On attendait que le formateur valide”* Groupe E 9:05

\* toujours au masculin par souci d’anonymisation

# Posture d'accompagnement ou de formateur ?

*“Oui, le prof, c'est l'expert ! Il donne une ligne claire de ce qui est attendu.”* Groupe A 10'00

*“L'évaluation mutuelle est extrêmement formatrice. Si c'est le formateur qui évalue, tu te décharges. Mais là, tout d'un coup, tu es porteur de cette évaluation.”* Groupe B 29'10

*“On aurait aimé qu'il valide. A la place de cela, il nous a fait confiance et a cheminé avec nous. C'est plus (+) de l'accompagnement.”* Groupe B 33'20

# Réflexivité par confirmation envers le prof, réflexivité par critique dans le groupe

*“La force du groupe c’est qu’il permet la remise en question.”* Groupe A 06’00

*“Au départ, je donnais plus de poids aux commentaires du prof. Ensuite, ça s’est équilibré.”* Groupe A 07’05

*“On avait plus l’instance supérieure, le formateur, qui venait nous dire...”* Groupe A 16’42

*“Mais qui je suis pour me dire que je suis une bonne enseignante ou bien pas ?”*  
Groupe B 39’20

*“Mais les remarques du prof sont importantes pour nous rassurer, on attendait que le formateur valide.”* Groupe E 8’47

*C’est le rôle à donner au prof. Il est plus légitime, il n’a pas le même rôle que nous.”* Groupe F 16:30

# Résultats - synthèse

1. La force de la vidéo et de la réflexion entre pairs pour la prise de conscience
2. Les conditions de fonctionnement du groupe permet (ou non) cette réflexivité collective - difficulté de se voir, questions organisationnelles, entente
3. Même en adoptant une posture interprétative, le prof incarne la norme et implique une réflexivité par confirmation (c'est normal, c'est le formateur. En est-il de même avec les accompagnateurs ?) Problème lorsqu'il n'y a que peu de retour du formateur
4. Sans parler efficacité, l'hétéronomie horizontale n'est pas moins violente que la verticale, au contraire...
5. Le prof accompagne ou forme ? Si elle accompagne et fait confiance, elle nous permet de devenir responsables et porteur de l'évaluation
6. Le prof sait et permet la réflexivité par confirmation, le groupe est débutant comme moi et me permet la réflexivité par critique (bienveillance ou complaisance). S'il y a un positionnement des profs...



# Discussion

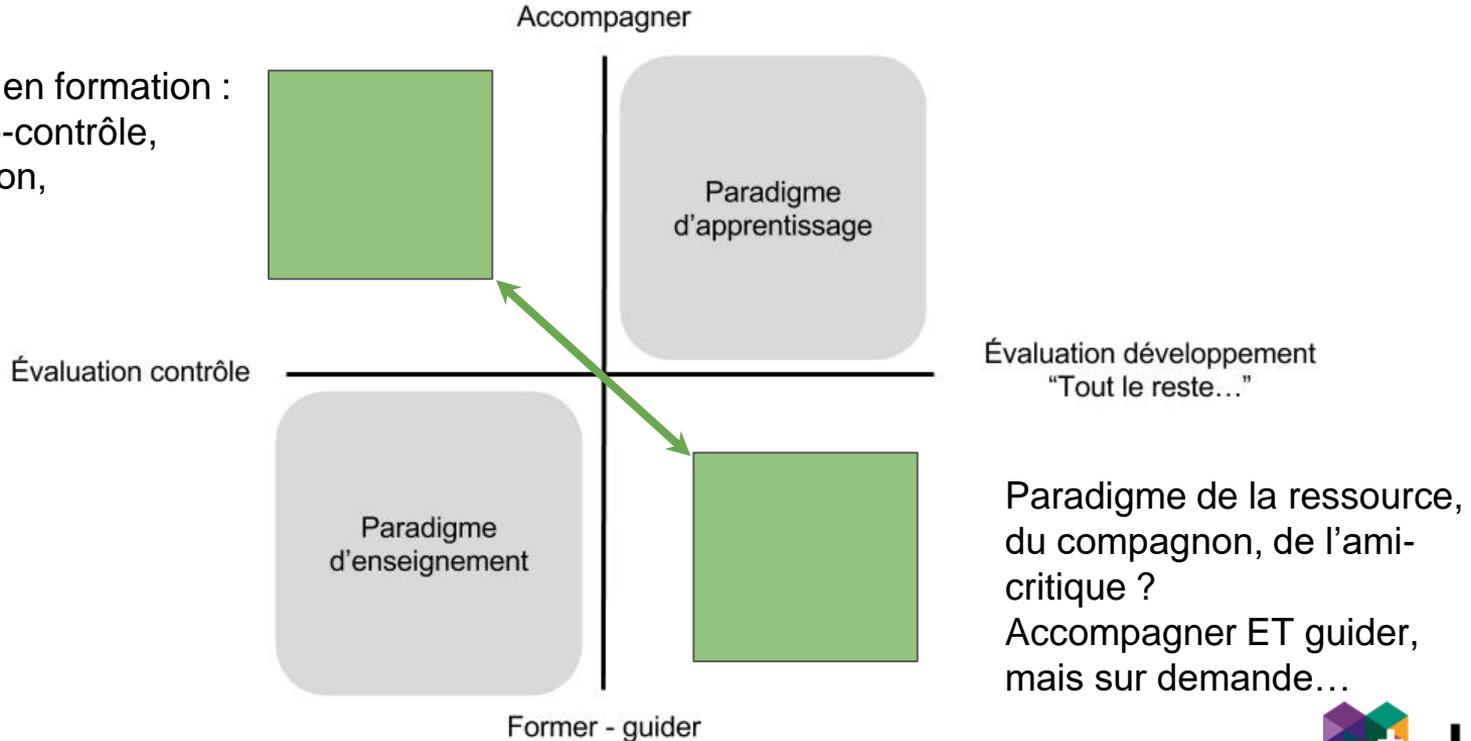
Même en adoptant une posture interprétative, le prof incarne la norme et implique une réflexivité par confirmation (c'est normal, c'est le formateur. En est-il de même avec les accompagnateurs ?)

Les groupes fonctionnent différemment selon la conception qu'ils ont du rôle de l'évaluation.

RS et RI / confirmation et critique nécessaire - qui tient quel rôle - dans ce dispositif, est-il souhaitable que le formateur reste formateur ou ait une posture d'accompagnement ? Et si la solution résidait dans le fait de ne tenir ni l'une, ni l'autre, mais d'imaginer son rôle autrement ?

# Discussion - assumer encore plus le paradoxe ?

Pour la personne en formation :  
Paradigme d'auto-contrôle,  
d'autodétermination,  
d'émancipation ?



Paradigme de la ressource,  
du compagnon, de l'ami-  
critique ?  
Accompagner ET guider,  
mais sur demande...

# Et la suite ?

>>> Même en adoptant une posture interprétative, le prof incarne la norme et implique une réflexivité par confirmation (c'est normal, c'est le formateur. En est-il de même avec les accompagnateurs ?)

Entretiens individuels plus nombreux

- Où se joue la confirmation et la critique ?
- Qui incarne la confirmation et la critique ?
- Qui incarne la norme ? Et qui la contrôle ?
- A tous vouloir favoriser la critique, n'a-t-on pas trop diminué la place, l'importance de la confirmation ? Politique du yoyo ?

# Bibliographie indicative

- Bakhtine, M. M. (1970). *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*. L'Age d'homme. [http://data.rero.ch/01-0037967/html?view=FR\\_V1](http://data.rero.ch/01-0037967/html?view=FR_V1)
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.
- Boucenna, S. (2017). L'accompagnement : Symétrie dans les asymétries ? *Phronesis*, 6(4), 60-70.
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF, Presses universitaires de France.
- Gremion, C. (2019). Accompagner la réflexivité collective, un métier voué à disparaître? *Formation et profession*, 27(2), 6.  
<https://doi.org/10.18162/fp.2019.490>
- Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : Des pistes pour dépasser le paradoxe. In C. Pélissier (Éd.), *Notion d'aide en éducation* (ISTE Editions, p. 33-56). ISTE Editions.
- Gremion, C., & Maubant, P. (2017). Évaluation et étayage de l'analyse de pratique. *Phronesis*, 6(4), 1-10.
- Jorro, A. (2016). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 190, 41-50.
- Kaufmann, J. C. (2001). *Ego : Pour une sociologie de l'individu*. Nathan.
- Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants : Le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55-66.
- Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement : Entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. In *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* (Vol. 18, p. 39-48). Presses Universitaires du Mirail.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichts-besprechungen im Mentoring*. Sauerländer Verlage AG.
- Petit, M., Monney, N., & Gremion, C. (2018). Enjeux et tensions de l'implantation et de l'utilisation du portfolio numérique en enseignement supérieur. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(3). [https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl\\_rcacea/vol9/iss3/2](https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol9/iss3/2)
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : Le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Le Pommier.
- Vial, M. (2006). Accompagner n'est pas guider. *Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère*. Conférence aux formateurs de l'école de La Léchère, Bulle.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.

# Des questions

Accéder au support :  
<https://miniurl.be/r-3hyu>

