

L'ÉVALUATION DE LA RÉFLEXIVITÉ

Pour décrire la démarche réflexive, Bolton (2010) utilise la métaphore de l'aigle monté en altitude pour mieux observer de loin la vie au sol. Ainsi, favoriser le développement de la réflexivité d'un étudiant consiste à l'amener à porter un regard critique sur son propre fonctionnement, à réfléchir pour ajuster ses schèmes d'apprentissage dans le but d'apprendre plus efficacement, de façon mieux organisée et en étant davantage conscient (Bibeau, 2007).

Mais la question de l'évaluation de cette démarche est complexe pour les enseignants : **Comment évaluer ce cheminement de l'étudiant ?**

Qu'est-ce que la réflexivité ?

Derrière le développement de la démarche réflexive se cache une notion parfois difficile à appréhender. Cette première partie en dessine les contours.

La réflexivité : étymologie et définitions

Dans la littérature scientifique, les prémices de la réflexivité renvoient notamment aux travaux de Dewey (1933), mais aussi à ceux de Schön (1994) et Altet (1996). Tous s'accordent sur le fait que le principe de réflexivité est ancré dans **l'expérience**.

La réflexivité peut être définie comme étant « *le processus qui consiste à s'engager dans des interactions attentives, critiques, exploratoires et itératives avec ses pensées et ses actions, et leurs cadres conceptuels sous-jacents, en visant à changer ces différentes composantes et en examinant le changement lui-même* ». (Nguyen et Raymond-Carrier, 2016).

Ainsi, la réflexivité correspond à :

- Un **processus** d'examen de ses pensées, de ses actions et « *leurs cadres conceptuels sous-jacents* ».
- Un processus **qui vise le changement**, et qui **examine le changement généré**.

Charlier et Donnay (2006) affirment qu'il est nécessaire d'opérer une distinction entre réflexion et réflexivité. Pour ces auteurs, « *la réflexion est le processus cognitif qui s'engage face à une situation et qui reste limité à l'analyse de cette dernière, la réflexivité englobe la réflexion, elle est à la fois réflexion sur la situation et réflexion sur la réflexion*. » (Vacher, 2015).



La réflexivité comme compétence

« La réflexivité est au cœur de l'agir avec compétence. La réflexivité fait référence à une aptitude humaine à se percevoir. Elle doit être pensée comme une compétence à reconstruire mentalement ses expériences. Cet acte réflexif mobilise la conscience de soi et engage le sujet à une réorganisation critique de sa connaissance, voire à une remise en question de ses points de vue fondamentaux. Ainsi, la réflexivité comme compétence constitue un enjeu majeur des ingénieries de formation. ». (Guillaumin, 2009).

La réflexivité se définit comme une compétence **transversale et centrale**, Le Boterf (2000) parle de la réflexivité comme étant la **troisième dimension de la compétence** après l'action et les ressources. La compétence réflexive exercée de manière habituelle et systématique viendrait alors supporter le développement de toutes les autres compétences. Elle serait dès lors **une compétence « pour les supporter toutes »** (Guillaumin, 2009).

La réflexivité : démarche et processus

« La réflexivité est une démarche qui s'inscrit dans un **processus mental complexe**, parfois solitaire, parfois collectif, voire inscrit dans des dispositifs institués » (Perrenoud, 2002). Elle se compose de plusieurs sous-processus : le réfléchissement, la réflexion et la métaréflexion.



- La phase de réfléchissement porte sur l'action, l'expérience vécue.
- Il s'agit d'une **mise en mot** de la perception réactive de la situation : « un moment-espace de prise de conscience d'éléments pré-réfléchis inconscients et dont le contenu exprime, sous forme spontanée ou réactive, les tensions affectives, cognitives, sociales » Piaget (1974) et Vermesch (1994).



- La phase de réflexion porte sur l'**analyse du contenu** mis en mot et de la situation.
- Il s'agit d'une rationalisation consciente de la pensée exprimée de façon spontanée ou réactive, c'est un travail d'objectivation de la matière produite en phase de réfléchissement.



- Les phases de réfléchissement, qui portent sur l'action/expérience, deviennent matière de la réflexion, qui devient elle-même matière de la **métaréflexion**.
- La phase de métaréflexion porte sur **sa propre façon de réfléchir sur sa réflexion**.



Pourquoi évaluer la réflexivité des étudiants ?

L'évaluation de la réflexivité est complexe, cependant son intérêt pédagogique invite à dépasser ces difficultés.

Les difficultés liées à l'évaluation de la réflexivité

> Les résistances des enseignants

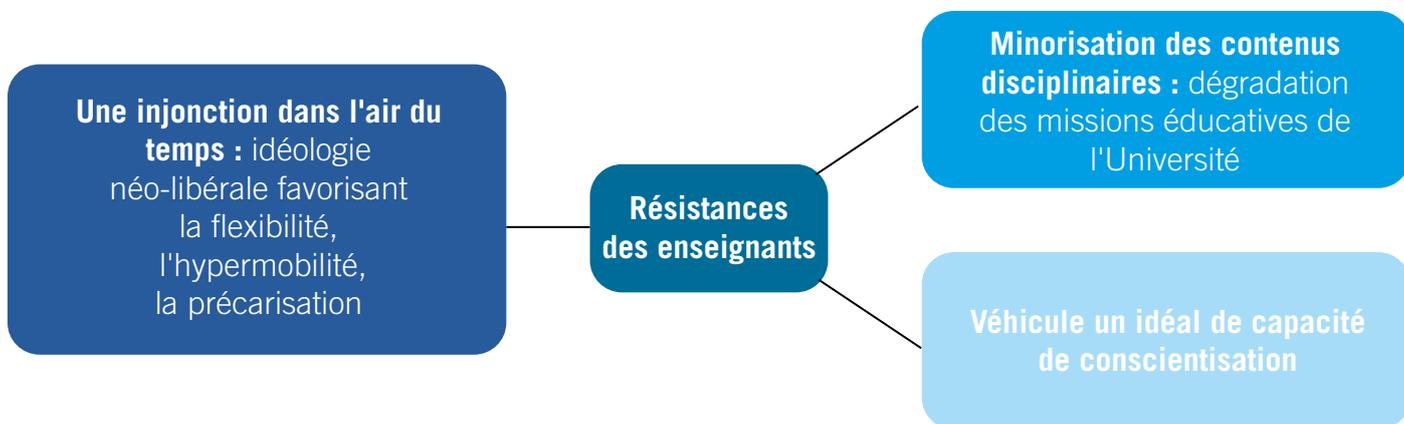


Schéma de la DACIP, inspiré Goï et Huvier, 2011

En 2011, Goï et Huvier se sont interrogées sur la place et le rôle de la réflexivité en tant qu'objectif et vecteur de formation, en s'appuyant sur des recherches qui découlent de la mise en œuvre de dispositifs d'accompagnement à la construction d'une posture réflexive dans les formations professionnalisantes. Elles expliquent que l'encouragement à la réflexivité peut être perçu comme une « injonction » de plus par une partie des enseignants, au détriment des contenus disciplinaires considérés comme minorés.

Les enseignants peuvent également assimiler la réflexivité à une vision politique de l'apprenant, et du travailleur à travers lui, devant sans cesse faire des efforts pour être capable de s'adapter à toutes les situations d'un monde du travail néo-libéral.

Certains s'interrogent enfin sur les difficultés que pourraient éprouver les étudiants face à la réflexivité : Chaque étudiant peut-il devenir un praticien réflexif ? Cet « idéal de capacité de conscientisation » est-il accessible à tous ?

A ces interrogations, peuvent s'ajouter les résistances des étudiants, qu'il est indispensable de prendre en compte dans la conception de leur formation à la réflexivité.

> Les résistances des étudiants face à l'injonction réflexive

Le risque d'une démarche non-investie par les étudiants est réel : « Pour certains auteurs (Hargreaves 2004 ; De la Croix et Veen, 2018), l'impératif académique peut décourager les étudiants de s'engager dans une démarche honnête et ouverte d'analyse réflexive, voire même les pousser à ne choisir que des situations d'analyses dont ils estiment qu'elles sont acceptables selon le cadre professionnel ou à inventer des situations. Ils peuvent même encore simplement **simuler la démarche réflexive** par l'usage de termes et expressions permettant de faire illusion » (Koole et al. 2011).

Lorsque la démarche réflexive est accompagnée, suivie, voire évaluée par un tiers, elle comporte également le risque d'être vécue comme une « effraction insupportable de l'intime de soi » (Goï et Huvier, 2011) et une **exposition au jugement**, des formateurs mais aussi des autres étudiants. Cela impose donc un changement de paradigme important car l'étudiant est supposé faire ce travail « pour lui » avant de le faire « pour l'enseignant ». Pour cela, il convient d'installer un **climat de confiance** sécurisant cette démarche.



- Il est donc indispensable de **clairement définir ce qui est attendu en termes de « dévoilement de soi »** et de le limiter à ce qui est incontournable.
- Évaluer la réflexivité suppose que l'objectif pédagogique de la pratique réflexive ait été clairement défini, cela suppose également que des **activités pédagogiques** permettant de la développer soient en place. « *Si l'on souhaite aider l'étudiant à réfléchir « dans » et « sur » son action, il est important d'en tenir compte dans le design du programme.* » Poumay (2017)

> Un passage difficile par l'écriture

La formalisation à l'écrit de la démarche réflexive amène les étudiants à adopter un regard critique sur leurs compétences et leurs pratiques, car comme le soulignent Karsenti et Collin (2012) : « *Le passage par l'écriture en tant que mise en mots de l'expérience permet au scripteur de s'extraire plus facilement de son vécu et de ses affects et de poser un regard davantage distancié et critique* ».

Ainsi, il existe de multiples formes de réflexion par l'écrit : **mémoires professionnels, récits de pratiques, livret de réflexivité**, ou plus récemment les **(e)portfolios**. L'écriture offre la possibilité de réorganiser, dans le temps et avec précision, de façon significative, les expériences.

Mais certains **freins** peuvent bloquer la réflexion :

« la précision et la caractère solitaire de l'écriture sont des paramètres de blocage de la réflexion ». (Vacher.2015)

Freins liés aux caractéristiques de l'écriture.

« Autre élément non négligeable, l'écriture réflexive requiert des compétences rédactionnelles et narratives qui ne relèvent pas des capacités réflexives de l'apprenant ». (Kooze et al. 2011)

Freins à l'écriture réflexive exigeant des qualités rédactionnelles et narratives.

Ces limites nous amènent à envisager différentes **préconisations** :

- Il est nécessaire d'envisager de compléter l'évaluation de la réflexivité au travers des traces écrites par une **autre modalité d'évaluation**. La soutenance à l'oral ou encore l'entretien peuvent aider à mieux percevoir les contours du processus suivi par l'étudiant.
- Il convient de poser clairement le **contrat didactique** en identifiant si l'évaluation porte sur une démarche et/ou sur les qualités rédactionnelles et narratives de l'étudiant. Là encore, une modalité complémentaire peut permettre d'identifier des indices de réflexivité que le texte produit par l'étudiant n'aurait pas permis de mettre en évidence.

Des intérêts pédagogiques

Sur le plan pédagogique, évaluer la réflexivité présente plusieurs intérêts. En effet, elle permet de :

> S'intéresser au processus

La réflexivité en tant que démarche permet de **porter l'attention sur soi-même, ses actions et les raisons qui les fondent**, plutôt que sur le résultat de l'action (échec ou réussite, bonne ou mauvaise note). Évaluer la réflexivité revient à évaluer quel **niveau de réflexion** l'étudiant a engagé concernant la réalisation d'une activité :

- N'a-t-il fourni qu'une description simple de la situation (phase de réfléchissement) ?
- A-t-il analysé cette description (phase de réflexion) ?
- A-t-il fait preuve de réflexion sur cette analyse (phase de métaréflexion) ? Cette réflexion lui-a-t-elle permis d'envisager des changements possibles ?

> Redonner à l'erreur un statut d'indicateur

Évaluer la réflexivité, ce n'est pas relever les erreurs et les sanctionner, mais plutôt permettre à l'étudiant de les accepter et de **s'en servir afin de réfléchir**, d'approfondir et d'identifier des leviers d'amélioration.



> Favoriser le développement des compétences et la construction de l'identité professionnelle

Évaluer quel niveau de réflexion l'étudiant a engagé concernant une situation, l'encourager à utiliser ses erreurs ou approximations afin d'identifier des **leviers d'amélioration** lui permet, *in fine*, de développer ses compétences et son identité professionnelle.

Comment évaluer la réflexivité ?

Évaluer la réflexivité conduit l'enseignant à se poser deux questions : **Les étudiants ont-ils fait preuve de réflexivité ? Si oui, à quel niveau de réflexivité sont-ils parvenus dans une situation en particulier ?**

Pour y répondre, il est nécessaire de suivre une démarche en quatre phases :

Première phase : Poser le cadre de l'évaluation (objectif(s) et critères)

Afin d'accompagner à la réflexivité, il est essentiel de communiquer dès le départ des **consignes claires** aux étudiants en donnant des instructions quant à la procédure, au format et aux éléments du contenu attendu.

Il est nécessaire également d'opérer des choix en fonction du **public** et de la **temporalité**. En effet, les critères peuvent différer entre un étudiant en formation initiale (confronté pour la première fois à une activité professionnelle) / un étudiant en reconversion professionnelle, en formation continue (déjà expérimenté) / un étudiant en début de cursus universitaire et un étudiant en fin de cursus.

Deuxième phase : Accompagner la recherche et l'analyse de traces écrites de réflexivité

> La sélection des traces

La mesure de la réflexivité ne peut « être obtenue de manière « directe », c'est-à-dire, par un quelconque outil produisant un « score » de réflexivité. Aussi, son évaluation [...] doit être appréhendée par le biais de mesures « indirectes », en l'occurrence, **la recherche et l'analyse de traces écrites de réflexivité** ». Derobertmeasure et Dehon (2009).

Rendre compte de son cheminement réflexif impose donc à l'étudiant d'en sélectionner des **traces**, celles qu'il juge pertinentes pour « prouver » son développement (Maillart et Poumay, 2014). Ces traces commentées deviennent des « **preuves** » et constituent alors le point de départ de la pratique réflexive en ancrant la réflexion dans une réalité objective. La pratique réflexive peut s'appuyer sur ces « traces de l'activité » (Donnay et Charlier, 2008) puisqu'elles permettent de remonter à une action, à un événement ou à une situation vécue.

La collecte systématique de traces suppose chez l'étudiant une bonne organisation dans leur stockage afin de pouvoir les retrouver facilement en vue de les analyser. L'enseignant peut aider les étudiants à traiter le matériel collecté en choisissant certaines traces jugées particulièrement pertinentes et en mobilisant des cadres de références théoriques et des méthodes d'analyse.

> Des *feedbacks* réguliers

L'enseignant peut accompagner ce processus à l'aide de **feedbacks réguliers** sur les productions des étudiants. Ces conseils fourniront des pistes de régulation permettant à l'étudiant de réduire l'écart entre sa production et celle qui est attendue.

Cela doit être mis en place au sein d'un cadre présenté en amont, au sein d'un calendrier préétabli de rencontres et de rendus afin de prévoir les temps de réécriture. Ce cadre est le garant de la construction progressive du cheminement du travail réflexif.

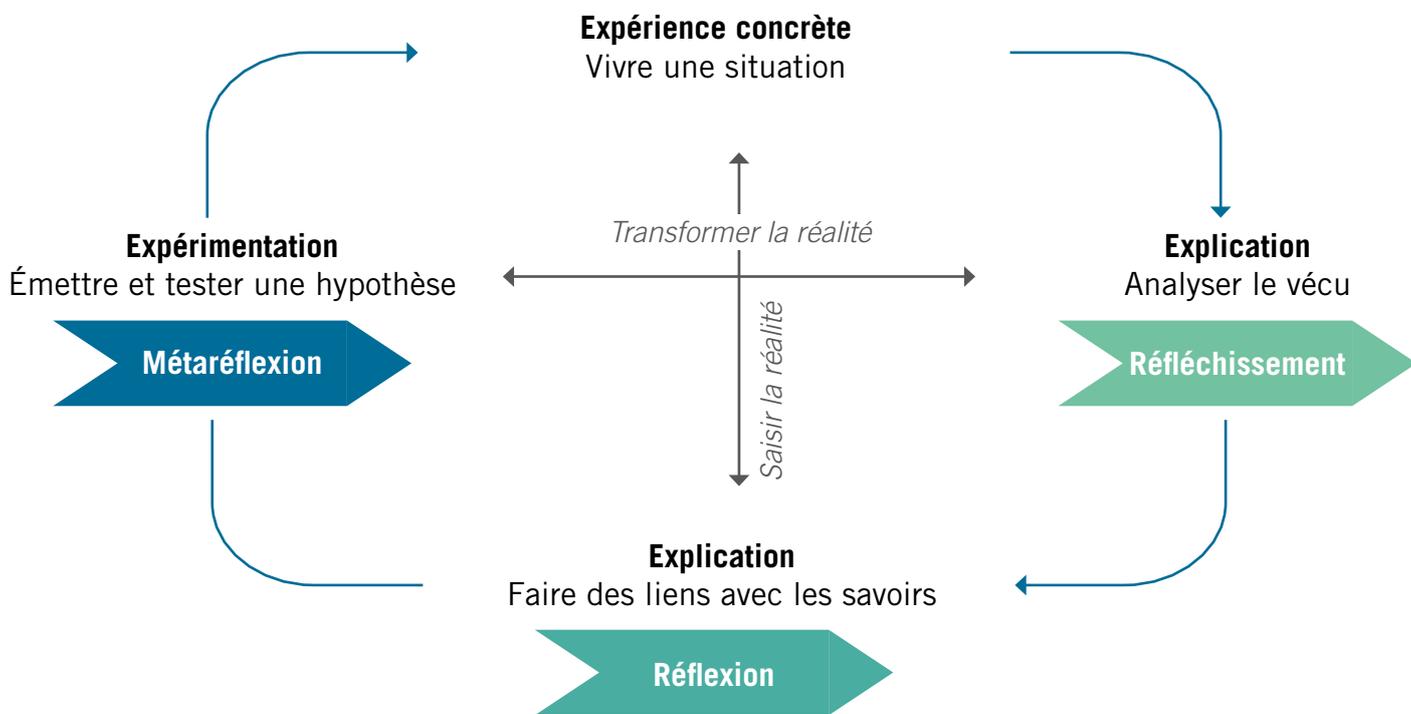
L'enseignant peut s'appuyer sur des exemples de traces intéressantes, à commenter avec les étudiants, mais aussi sur la **boucle de Kolb**



> Un outil pour mettre en lumière le cheminement itératif de la réflexivité

Kolb a proposé en 1994 une boucle qui met en lumière le cheminement itératif de la réflexivité. Il met en évidence quatre processus : il s'agit de vivre une situation (l'expérience), d'analyser le vécu (l'explicitation), de faire des liens avec les savoirs (l'explication), d'émettre et tester des hypothèses (l'expérimentation). Ces processus s'articulent pour former une « boucle réflexive ».

Le modèle de Kolb présente l'avantage d'être facilement compréhensible, appropriable et accessible. Cet outil permet de visualiser **les différentes phases de réflexivité et peut servir de trame à son évaluation**. En effet, à chaque phase correspond un questionnaire spécifique, ce qui donne à l'évaluateur un **indicateur sur le niveau de réflexion atteint**.



Réfléchissement

Quel est le contexte dans lequel s'est déroulée la situation ? Que s'est-il passé, quelle est ma lecture de la situation ? Quels ont été mes réflexions et ressentis durant l'action ? Quels imprévus, quels atouts, quelles contraintes ? Comment ai-je agi et interagi avec les autres acteurs impliqués dans la situation ?

Réflexion

Pourquoi cette situation s'est-elle déroulée de cette manière ? Quels éléments ont été sources de satisfaction ou d'insatisfaction ? Comment me suis-je adapté(e) ? Aurais-je pu faire autrement ? Quelles sont les autres approches possibles ? Quels savoirs, concepts, théories, méthodes puis-je mobiliser pour éclairer cette situation ? Quels constantes ou invariants puis-je dégager ?

Métaréflexion

En quoi cet appel à la théorie me permet-il de porter un nouveau regard sur mon expérience ? Quelles hypothèses puis-je émettre ? Quels ajustements de ma pratique cela implique t-il ? Quelles nouvelles modalités et méthodes aimerais-je tester ? Quels résultats puis-je attendre ?



Troisième phase : Définir les modalités d'évaluation

Trois types d'évaluation peuvent être mis en œuvre dans le cadre d'une démarche réflexive, chacun présentant des intérêts complémentaires : l'évaluation diagnostique, formative et sommative.

Une évaluation diagnostique peut permettre d'appréhender ce que les étudiants connaissent sur la réflexivité ou encore de vérifier qu'ils disposent des prérequis nécessaires pour entrer dans une démarche réflexive.

En cours d'apprentissage, **l'évaluation formative** permet d'observer et d'informer les étudiants sur leurs progrès et ce qu'ils doivent encore acquérir. Elle permet de vérifier la compréhension et de revenir rapidement sur un point particulier si besoin. Elle leur offre la possibilité de progresser ainsi que d'améliorer leur engagement et leur motivation en les rendant plus responsables de leurs apprentissages.

A la fin du cheminement réflexif, **l'évaluation sommative** témoigne du niveau de progression dans ce processus et permet de certifier ou d'attester l'acquisition de compétences. Une évaluation sommative de la compétence réflexive est possible mais elle n'est pas toujours encouragée car la démarche réflexive étant un cheminement, souvent itératif, ce sont les évaluations diagnostique et formative qui semblent les plus pertinentes.

Selon le type d'évaluation, des modalités sont à choisir.

Différentes situations d'évaluation de la réflexivité peuvent être proposées :

- **Production écrite** : mémoires professionnels, récits de pratiques ou de vie ou plus récemment les (e)portfolios.
- **Production orale** : l'entretien, modalité « quasi systématique dans les institutions de formation puisqu'elle accompagne la plupart du temps la visite sur le terrain des formés » (Vacher, 2015).
- **Travaux/échanges en groupe** : situations intégratrices, retours d'expériences ou ateliers d'analyse de pratiques.

Par ailleurs, des modalités telles que **l'autoévaluation** et **l'évaluation entre pairs** peuvent être des pistes intéressantes.

En effet, en s'autoévaluant, l'étudiant reconnaît son niveau de connaissances, ses habiletés et sa compréhension dans une sphère d'activité donnée (Tiuraniemi et al., 2011). Afin que l'étudiant ne soit pas tenté par une auto-évaluation tendant vers un idéal de soi, il convient d'instaurer **une relation de confiance** mais aussi de montrer **une image positive de l'évaluation**. « *L'évaluation est toujours redoutée, appréhendée comme une procédure contraignante, au lieu d'être comprise, voire admise comme une démarche ouvrant de nouvelles voies au développement professionnel. En situant l'évaluation comme une démarche qui suscite un retour questionnant sur l'activité, il s'agit de concevoir la pensée critique comme un état d'esprit.* » (Jorro, 2005). Associer le sujet à l'évaluation de la valeur de son travail lui fait prendre conscience de ses points forts et de ses faiblesses. Pour les tenants de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) et de l'apprentissage autodirigé (Carré, 1993), l'auto-évaluation peut engendrer de façon presque mécanique la nécessité de **remédier à ses besoins**. Le sujet autodéterminé, « sans pression ou stimulation extérieure » (Carré, 2003) se fixe des objectifs à atteindre, opère des changements, évalue son action ou sa production et réalise les ajustements nécessaires. Il devient alors auteur et acteur de son changement. Pour cela, il convient de clarifier « avec » les étudiants les cibles d'apprentissage planifiées, les tâches et les productions attendues.

L'enseignant peut également proposer des **modalités d'évaluation entre pairs**, de **feedbacks collectifs**. Il peut fournir une formation ou des exemples de cette pratique afin que les étudiants prennent conscience du rôle à adopter. L'enseignant peut aussi délivrer un retour sur la qualité des différents feedbacks qu'il aura examinés (Topping, 2009). La réflexivité n'est en effet pas une démarche solitaire, elle se nourrit de la confrontation aux autres. Dans cette démarche d'**évaluation formative** entre pairs, la participation des étudiants peut être un **levier motivationnel** intéressant. L'évaluation par les pairs offre la possibilité de placer l'étudiant dans une démarche réflexive sur son travail en le comparant à d'autres tout en l'impliquant activement en visant des objectifs d'apprentissage. Pour cela, l'enseignant doit s'assurer qu'un climat de confiance et de respect soit installé entre les étudiants, en instaurant une **pédagogie collaborative** plutôt que basée sur la compétition. Échanger sur leurs écrits réflexifs entre pairs permet également aux étudiants de **mieux saisir les consignes et les attendus** : chacun donne et obtient des commentaires qualitatifs et des suggestions d'amélioration ou de développement. De cette manière, « *les enseignants, d'une part, connaissent mieux les besoins des étudiants et développent leurs enseignements et les étudiants, d'autre part, peuvent voir où ils en sont par rapport à l'atteinte des objectifs et apprennent à mieux se connaître en tant qu'apprenant.* » (Daele, 2009). Quels que soient les situations choisies, il est nécessaire de décrire clairement ce que l'enseignant souhaite évaluer : les critères d'évaluation.



Quatrième phase : L'élaboration d'une grille critériée d'évaluation

Une fois les critères explicités aux étudiants, une grille critériée élaborée par l'enseignant permet une évaluation de la compétence réflexive. Communiquée dès le début du processus, elle pose un cadre structurant et rassurant : l'étudiant y trouve des balises précises. Une grille critériée est ainsi un support éclairant dans l'accompagnement de la progression de l'étudiant.

La grille critériée ci-dessous, présentée par Michaud (2012), évalue ainsi le niveau d'indice réflexif dans les écrits du portfolio :

Niveau d'indice réflexif dans les écrits du portfolio

Niveau indice réflexif		1	2	3	4
Typologie		Descriptif sans réflexion (anecdotique)	Descriptif (états d'âme)	Argumentatif (décision)	Critique (distance)
Indicateurs de fond	Réflexion	Absence	Explicite émotionnelle	Explicite rationnelle	Métacognitive
	Choix	Annoncé	Présenté	Argumenté	Analysé
	Processus	« Recette »	Jugement personnel	Méthodique	Construction métacognitive
	Ressources	Absence	Construction personnelle (références à ses pratiques)	Scientifiques ou issues de la formation	Références bibliographiques
Indicateurs de forme	Structure	Juxtaposition sans lien	Dépôt émotionnel	Organisée	Cohérence globale
	Temporalité	Peu ou pas	Peu	Diachronique	Décontextualisée
Indicateur d'implication en « je » en « je »	Implication	Faible	Importante	Peut être importante	Peut être importante

Elle définit des indicateurs (de fond, de forme, d'implication), ainsi que des niveaux de réflexivité (descriptif sans réflexion, descriptif, argumentatif, critique). Elle a été réalisée après la lecture d'un corpus de 40 portfolios dans le cadre d'une recherche sur la mise en place du portfolio dans le plan de formation de l'Institut universitaire de formation des maîtres entre 2007 et 2010.

La grille REFLECT (Wald et al. 2012), très complète, est également un exemple intéressant pour construire sa grille d'évaluation de la réflexivité. Elle a été traduite de l'anglais par Racha Onaisi en 2018 dans le cadre d'un travail de recherche en pédagogie des sciences de la santé à l'Université de Strasbourg.

C'est un outil qualitatif évaluant six critères (la profondeur du récit, l'implication de l'auteur, la description des problématiques, l'attention portée à ses propres émotions, l'analyse et la recherche de sens) selon une échelle descriptive en quatre niveaux :

- Absence de réflexion sur l'action
- Ébauche de réflexion sur l'action
- Réflexion sur l'action
- Réflexion approfondie sur l'action (réflexivité)

Cette grille permet d'évaluer les « impacts de la réflexivité sur les apprentissages » (Axe II) afin de déterminer si le processus réflexif a conduit à des apprentissages « transformateurs ».



Quatre étapes sont proposées pour appliquer la grille REFLECT à une trace d'apprentissage réflexive :

- Lecture de l'ensemble du récit
- Focus sur les détails du récit (expression, phrase) pour évaluer la présence et la qualité de tous les critères
- Réévaluation du récit dans son ensemble et détermination du niveau atteint du récit en entier
- Argumentation du choix des niveaux atteints et impacts sur les apprentissages

Grille REFLECT

Axe 1 : Niveaux de réflexivité de l'étudiant au travers de la trace écrite de l'apprentissage				
Critère	Absence de réflexion sur l'action	Ébauche de réflexion sur l'action	Réflexion sur l'action	Réflexion approfondie sur l'action (réflexivité)
Profondeur du récit (et de l'analyse)	Description superficielle (description de faits, impressions vagues) sans réflexion ou introspection	Description détaillée de la situation et impressions sans réflexion	Écriture au-delà du rapport de faits ou de la description approchant de la réflexion (tentative de compréhension, de remise en question, ou d'analyse de l'évènement sans analyse des conséquences de l'action)	Exploration et critique des préjugés, valeurs, croyances, biais, et des conséquences de l'action (immédiates et futures)
Implication de l'auteur	Impression que le récit et impersonnel, l'auteur étant peu ou pas impliqué	Impression que l'auteur n'est que partiellement impliqué dans le récit	Impression que l'auteur est largement impliqué, permettant au moins partiellement d'accéder à ses pensées et d'identifier le rôle qu'il/elle a eu	Impression que l'auteur est pleinement impliqué tout au long du récit, permettant d'accéder à ses pensées et d'identifier le rôle qu'il/elle a eu
Description des problématiques	Aucune description des problèmes, questionnements et/ou difficultés soulevés par la situation en question	Description insuffisante des problèmes, questionnements et/ou difficultés soulevés par la situation en question	Description détaillée des problèmes, questionnements et/ou difficultés soulevés par la situation en question	Description complète des problèmes, questionnements et/ou difficultés soulevés par la situation en question avec présentation de plusieurs perspectives, recherche de différentes explications et mises à l'épreuve d'hypothèse
Attention portée à ses propres émotions	Peu ou pas de prise en compte ou d'attention portée à ses émotions	Reconnaissance de ses émotions sans prise en compte ou exploration	Reconnaissance, exploration, et prise en compte de ses émotions	Reconnaissance, exploration, prise en compte et amélioration des capacités de gestion de ses émotions
Analyse et recherche de sens*	Aucune analyse ou recherche de sens	Ébauche d'analyse ou de recherche de sens	Analyse et recherche de sens incomplètes	Analyse et recherche de sens complètes et approfondies

Axe II : Impacts de la réflexivité sur les apprentissages

Apprentissage transformateurs	Confirmation des apprentissages antérieurs
<p>Les cadres de référence* ou structures de raisonnement* sont transformés, le champ de compétences est élargi.</p> <p>Intégration perceptible de nouveaux apprentissages, façonnant ses futures perceptions, ses émotions, ses attitudes, ses capacités de compréhension intuitive*, ses actions et le sens donné aux situations.</p>	<p>Les cadres de référence et structures de raisonnement sont validés dans la situation en question.</p>



Conclusion

La pratique réflexive est nourrie par le temps, les expériences, l'explication de ce que l'on fait et des feedbacks sur les actes posés (Rege, Colet et Rovero, 2015). C'est une démarche de questionnements et de mise en perspective de ses réflexions au service du changement et de l'action. Cette compétence transversale peut en effet aider l'étudiant à élaborer de nouvelles stratégies d'apprentissage et à restituer de manière plus efficiente ses compétences.

Pour évaluer la réflexivité, il est ainsi nécessaire de :

- Expliciter aux étudiants ce qu'est la démarche réflexive
- Les accompagner dans la recherche et l'analyse des traces de leur cheminement réflexif
- Définir clairement le cadre de son évaluation
- Élaborer ou adapter un outil déterminant les indicateurs d'évaluation et les niveaux de réflexivité

Bibliographie

Altet M. (1996). « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schémas d'action et adaptation : le savoir-analyser », in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (1996). *Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.

Bibauw S. (2010) « Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu », in *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 26(1). Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/ripes.358>

Bibeau R. (2007). « À chacun son portfolio numérique », in *CLIC Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*. 65, pp 1-9. Disponible sur : <https://bulletinlic.profweb.ca/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2053>

Bolton G. (2010). *Reflective Practice : Writing and Professional Development* (3e éd.). London, Sage.

Carré P. (1993). « L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine », in *Revue française de pédagogie*. 102, pp. 17-22. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1301>

Carré P. (2003). « La double dimension de l'apprentissage autodirigé. Contribution à une théorie du sujet social apprenant », in *Canadian Journal for the Study of Adult Education*. 17, pp. 66-91. Disponible sur : <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/1871>

Charlier E. et Donnay J., (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Presses universitaires de Namur.

Coen P-F. et Sieber M., Lygoura S. (2017). « Traces d'activités et activités sur les traces : apports des terminaux numériques dans le processus d'(auto)évaluation d'enseignant.e.s en formation ». Communication présentée au 29e colloque de l'ADMEE- Dijon. Disponible sur : <http://pfcoen.ch/content-wp/pdf/Coen-Sieber-Lygoura-2018-traces.pdf>

Collin S. et Karsenti T. (2012). « Approches théoriques des usages des technologies en éducation : regard critique » in *Formation et profession*. 20(3), pp. 60-72. Disponible sur : https://formation-profession.org/files/numeros/3/v20_n03_168.pdf

Daele A. (2009). « Les Communautés de pratique » in Barbier J-M, Bourgeois E., Chapelle G., Ruano-Borbalan J-C., *Encyclopédie de la formation*. Pp. 721-730. Paris, PUF.

De la Croix A. et Veen M. (2018). « The reflective zombie: Problematizing the conceptual framework of reflection in medical education » in *Perspect Med Educ*. 7, pp 394-400.



Deci E. L. et Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum Press.

Derobertmeasure A. et Dehon A. (2009) « Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? », in *Questions Vives*. Vol.6 n°12. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/questionsvives/376>

Dewey J. (1933) *How We Think*. New York, D. C. Heath.

Durat L. et Kern D. (2019). « Accompagner la réflexivité sur l'expérience : une médiation cognitive et socio-affective vers l'apprentissage », in *Activités*. 16-1. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/activites.4027>

Goï C. et Huvier E. (2011). « La réflexivité comme compétence professionnelle en formation universitaire—Une nécessité professionnelle ou une injonction (de) dans l'air du temps ? ». Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01633082/document>

Guillaumin C. (2009). « La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation » in *Cahiers de sociolinguistique*. 1,14. Pp 85-101. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-85.htm>

Hargreaves J. (2004). "So how do you feel about that? Assessing reflective practice". *Nurse Education Today*. 24, pp 196–201.

Huver E. et Cadet L. (2010). « La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ? » in Paquay L. *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives*. Pp. 117-129. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Jorro, A. (2005). « Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes » in *Mesure et évaluation en éducation*. 27(2), pp 33-47. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112337>

Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc.

Koole S., Dornan T., Aper L., Scherpbier A., Valcke M., Cohen-Schotanus J., Derese A. (2011). "Factors confounding the assessment of reflection: a critical review" in *BMC Med Educ*. 11:104.

Lafortune L. (2015). *L'accompagnement et l'évaluation de la réflexivité en santé*. Presses de l'Université du Québec.

Le Boterf G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Éditions d'organisation.

Maillart C. et Poumay M. (2014). « Los portafolios : Hacia una evaluación mas integrada y coherente con el concepto de desempeño complejo » in Leclercq D. et Cabrera A., *Innovaciones en Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes en la enseñanza Superior*. Pp. 237-251. Santiago de Chile, Universidad de Chile. Disponible sur : <http://hdl.handle.net/2268/168492>

Menard L. (1989). « Le journal de bord étudiant ou écrire pour apprendre » in *Prospectives*. 25 (3). Disponible sur : <https://cdc.qc.ca/prospectives/25/menard-25-3-1989.pdf>

Michaud C. (2012). « Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? » in *Mesure et évaluation en éducation*. 35(2), pp 9–38. Disponible sur : <https://doi.org/10.7202/1024717ar>

Nguyen QD. et Raymond-Carrier S. (2016). « Un professionnel de santé qui se pose des questions : la réflexivité ». In *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé ?*. Pp 45-62. Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur.



Onaisi R. et Severac F., Lorenzo M. (2021). « Évaluer la réflexivité à travers les traces écrites d'apprentissage des étudiants en santé : traduction et adaptation interculturelle de la grille REFLECT » in *Pédagogie Médicale*. 22(1), pp 15-26. Disponible sur : https://cfrps.unistra.fr/fileadmin/uploads/websites/cfrps/memoires_des_etudiants/avant_2020/ONAISSI_2018-2019_-_evaluation.pdf

Perrenoud P. (2002). « *Analyse de pratiques et pratique réflexive : autour de quelques questions vives* » in Inisan J.-F., *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*. Pp. 71-78. Disponible sur : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_23.html

Piaget J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris, PUF.

Poumay M. (2017). « Séminaires et portfolios de traces pour soutenir et évaluer le développement de la compétence » in Poumay M., Tardif J., Georges F. *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Pp. 189-213. Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur.

Poumay M. (2017). *L'évaluation des acquis de formation*. INSA Toulouse, Journée de la Pédagogie. Vidéo disponible sur : <http://c2ip.insa-toulouse.fr/fr/le-c2ip/agenda/journee-de-la-pedagogie.html>

Rege Colet N. et Rovero P. (2015). « Explorer les apports de la pratique réflexive » in Rege Colet N. et Berthiaume D., *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Pp 111-127. Berne, Peter Lang.

Schön D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada : les Éd. Logiques, DL.

Tiuraniemi J., Läärä R., Kyrö T., Lindeman S. (2011). « Medical and psychology students' self-assessed communication skills: A pilot study » in *Patient Education and Counseling*. 83(2), pp 152-157. Disponible sur : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738399110003058#>

Topping K-J. (2009). *Peer Assessment*. Theory into practice, 48(1), pp 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>

Vacher Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck.

Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.

Wald H-S., Borkan J-M., Taylor J-S., Anthony D., Reis S-P. (2012). "Fostering and evaluating reflective capacity in medical education: developing the REFLECT rubric for assessing reflective writing" in *Acad Med*. 87, pp 41-50.

