



**HAL**  
open science

## Les traces laissées par l'auto-efficacité dans les écrits réflexifs en formation.

Fatiha Tali, Marc Nagels

► **To cite this version:**

Fatiha Tali, Marc Nagels. Les traces laissées par l'auto-efficacité dans les écrits réflexifs en formation. . Colloque ORPHÉE RDV 2017, Jan 2017, Fon Romeu, France. halshs-01465234

**HAL Id: halshs-01465234**

**<https://shs.hal.science/halshs-01465234>**

Submitted on 11 Feb 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Orphée Rendez-vous. Janvier 2017.  
Atelier "L'apprenant, acteur principal de son parcours tout au long de sa vie"

## **Les traces laissées par l'auto-efficacité dans les écrits réflexifs en formation.**

Fatiha Tali

EFTS (UMR MA 122) -Université Toulouse Jean Jaurès

ESPE de Toulouse

Marc Nagels

CREAD (EA 3875) – Université de Rennes 2

17 Mars Conseil

### **Introduction**

Les dispositifs de formation actuels voient une diversification importante des supports d'accompagnement des apprenants. Parmi eux, les écrits réflexifs en ligne sous forme de carnets de bord, individuels ou collectifs, s'avèrent être des médias intéressants dans la construction de savoir (Gosselin et al. (2014). Un des indicateurs d'efficacité d'une formation peut-être le sentiment d'efficacité personnelle (Piccoli et al., 2001 ; Nagels, 2008a; Nagels, 2008b ; Perrault et al., 2010) qui réfère « à la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p.12). À travers ces écrits en ligne, quelles traces d'évolution du sentiment d'auto-efficacité peut-on retrouver ?

À partir d'un cadre théorique sociocognitif, nous estimons qu'une formation professionnelle devrait poursuivre l'objectif de favoriser la construction de l'auto-efficacité au travail des apprenants. Toutefois, le dispositif de formation ne peut que créer et animer des ingénieries pédagogiques favorables à cette construction alors que les apprenants s'impliquent dans ces dispositifs pour renforcer leur niveau d'auto-efficacité. Ce travail de construction laisse des traces dans des écrits réflexifs quand ceux-ci sont proposés.

Dans un premier temps, nous définirons les principales caractéristiques des modalités dites “réflexives” en formation (écrits, suivis pédagogiques, débriefings, etc.) et de la démarche réflexive sous-jacente. À partir de nombreux résultats de recherche et de nos propres études, nous montrerons comment ces écrits réflexifs permettent l'accès aux étapes de construction de l'auto-efficacité et comment l'utilisation pédagogique de ces écrits est une opportunité de construction de l'auto-efficacité par les apprenants. Enfin, nous préconiserons un ensemble de pratiques pédagogiques qui peuvent enrichir la conception des formations.

## **L'auto-efficacité**

Que nous disent les personnes lorsqu'ils annoncent avoir confiance dans leur capacité à se former ou à exercer un métier ? Au-delà de l'exposé de leurs compétences avérées ou supposées, ils communiquent sur leur sentiment de pouvoir gérer des situations complexes. Ils savent que leur réussite peut être déterminées par leurs compétences mais ils savent aussi que la motivation, la persistance, les possibilités de faire agir les autres à leur profit, vont compter. À compétences égales, c'est la force de ce sentiment d'efficacité personnelle qui fera la différence. Cette conception sociocognitive du déclenchement et de la régulation des comportements humains met en lumière l'influence réciproque des facteurs personnels et environnementaux. Si les comportements sont influencés par l'environnement, les facteurs cognitifs vont jouer un rôle majeur, et bien plus significatif, que les exigences de l'environnement. Ils vont modifier la perception que l'individu se fait de l'environnement et favoriser la régulation des comportements. Les comportements ne sont jamais des réponses automatiques aux stimuli de l'environnement, les individus étant à la fois produits et producteurs de leur environnement (Wood et Bandura, 1989).

Bandura (1997 ; Carré, 2004, p. 41) définit l'auto-efficacité perçue comme « les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (*human agency*) ».

L'auto-efficacité, en tant que système de croyances sur sa capacité à réussir, motive l'individu à rassembler les ressources nécessaires pour maîtriser les événements qui affectent leur existence (Bruchon-Schweitzer, 2014). Le niveau d'auto-efficacité étant corrélé à l'effectivité des pratiques et à la réussite, l'auto-efficacité se trouve au fondement de l'agentivité humaine. Bandura (2007) a montré que la réflexivité de l'individu est au centre des processus qu'il met en œuvre pour décider en termes de comportements à adopter. Rappelons le concept d'agentivité où le sujet est acteur de son parcours de vie. Puis, replaçons les facteurs personnels (P) (constitués des dimensions cognitives, affectives et biologiques) dans son modèle de causalité réciproque triadique. Dans ce modèle, le sentiment d'auto-efficacité trouve sa place dans les processus auto-réflexifs du sujet, rattachés aux facteurs personnels. L'auteur montre également que c'est le facteur le plus actif dans les comportements adoptés par le sujet.

Basés à la fois sur les attentes et les croyances du sujet, le sentiment d'efficacité personnelle (aussi appelé efficacité personnelle perçue ou auto-efficacité) est donc un concept regroupant ces deux dimensions. L'auto-efficacité repose ainsi sur deux types d'attentes, attente d'efficacité, d'une part, et de résultats, d'autre part. Les premières constituent un « jugement sur l'aptitude de l'individu à organiser et exécuter des performances » (Bandura, 2007, p. 39). Le deuxième type d'attentes repose sur la conséquence estimée des performances, c'est-à-dire le résultat de l'action. Dit autrement, « la notion de sentiment d'auto-efficacité se partage en sentiment d'efficacité (ou de compétence) (*efficacy expectations*) qui est la conviction qu'a un individu de sa compétence à réaliser une tâche ou une action dans un contexte donné et en sentiment de la valeur du résultat (*outcome expectation*) qui reflète le sentiment que les actions réalisées produiront les résultats espérés » (Bandura (1997, cité par Karsenti et Larose, 2001). Or, la théorie sociocognitive insiste bien plus sur le rôle particulier des attentes d'efficacité. Rappelons que les attentes de résultats ne suffisent pas à ce que la personne se mobilise vers un but, il faut aussi croire en la réussite de son action.

L'auto-efficacité est une auto-évaluation de sa capacité à mobiliser effectivement ses compétences pour obtenir les résultats visés. Cette évaluation varie selon le domaine d'activité, la difficulté, le défi ou la menace liée au but à atteindre et les situations qui se présentent. Avec un bon niveau d'auto-efficacité relative à la formation ou au travail, l'individu est incité à agir et va s'engager plus fermement pour acquérir les compétences nécessaires pour se fixer des buts adéquats avec le besoin perçu de formation et persévérer face aux difficultés. Sinon, même s'il possède les capacités à le faire, le sujet se désinvestira de l'action. Ceci est d'autant plus vrai que les situations rencontrées par l'individu sont difficiles (Bandura, 2007).

L'auto-efficacité sera mise en relation ici avec les représentations de soi et de son projet de formation dont les traces apparaissent lors de séquences de formation aux modalités réflexives. Le niveau d'auto-efficacité de l'individu étant un facteur essentiel qui détermine ses actions, le niveau mais aussi l'intensité et le degré de généralisation à d'autres secteurs que la formation, le travail, par exemple, constituent un indicateur de la dynamique productive des apprenants et de l'autodirection de leurs apprentissages (Jézégou, 2014). À travers les traces écrites dans le carnet de bord, par l'évolution des pratiques relatées, pourra se voir une forme de « mise en scène » de l'auto-efficacité de l'apprenant. Ces traces sont donc un accès privilégié à la façon dont évolue le niveau d'auto-efficacité de l'apprenant.

## **La réflexivité en formation**

Si les termes « d'écrit réflexif » ou de « retour réflexif sur les pratiques » sont largement utilisés par la communauté professionnelle et les chercheurs en formation d'adultes, ils ne sont pas toujours entendus de la même façon selon les auteurs.

## Écrit réflexif et autres démarches réflexives en formation

Pour les écrits réflexifs, on retrouve des formes variables : mémoire, carnet, blog, échange sur un forum, chat, etc., parfois présentés comme des documents normatifs (Brangier et Tarquinio, 1998). Ces outils de formation sont aujourd'hui largement numérisés et présentent des caractéristiques spécifiques de la formation en contexte numérique (Blandin, 2012 ; Cyrot et Jeunesse, 2012 ; Gauthier et Jézégou, 2009; Jeunesse et Dumont, 2004; Jézégou, 2005, 2014; Manderscheid et Jeunesse, 2007; Prost, 2012). Notons que les carnets de bord qui nous intéressent sont parfois nommés portfolios par certains auteurs, or ces deux outils ne doivent pas être confondus du point de vue de leurs ambitions (Michaud et Alin, 2010 ; Naccache, Samson, et Jouquan, 2006). Le portfolio est plus souvent lié à un ensemble d'éléments choisis pour valoriser le travail et la formation du professionnel (y compris en vue d'évaluation) alors que le journal de bord sert plutôt à décrire les situations et expériences vécues par l'apprenant. Nous choisissons de présenter certaines recherches ayant abordé ces deux types d'écrits, considérant néanmoins qu'ils peuvent poursuivre les mêmes finalités réflexives et d'engagement en formation (Jézégou, 2005).

La démarche réflexive actionnée par les écrits réflexifs sous-tend d'autres modalités de formation telles que des entretiens en face à face avec des formateurs (Nagels, 2013), simulation en laboratoire ou des débriefings sur l'activité passée (Nagels, 2010). Le but fixé par ces modalités est toujours de faire retour sur l'activité et de la transformer en expérience mais les formateurs se situent dans des cadres de référence très divers et parfois très éloignés des théories sociocognitives. La distinction doit donc être faite entre d'une part, les démarches d'analyse des pratiques du type résolution de problèmes, supervision, groupe Balint, GEASE, analyse du travail des enseignants pour identifier des « formes pédagogiques » (Blanchard-Laville et Fablet, 2002, 2003), entretiens d'explicitation (Vermersch, 2004), et, d'autre part, l'analyse de l'activité, celle-ci s'appuyant sur la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1990). L'analyse de l'activité est bien mieux corrélée avec le développement de compétences quand celui-ci est mesuré (Nagels, 2016a).

Les démarches réflexives sont proposées en formation initiale mais également en formation continue des enseignants, des formateurs en travail ou en santé, voir, par exemple, Nagels (2010).

À travers les contenus offerts aux formés, l'ambition de toute formation d'enseignants est de leur donner les moyens de devenir autonomes, responsables de leur enseignement, même si ces derniers utilisent des modalités de socialisation très scolaires (organisation, évaluation) (Dubois et al., 2005). Dans ce cadre, l'objectif est aussi de former des praticiens autonomes capables de réfléchir en permanence dans l'action et sur l'action en vue d'améliorer leur performance. Replacée dans le contexte des formations, il apparaît que l'articulation des connaissances théoriques et pratiques fondent en grande partie la phase de professionnalisation (Wittorski, 2015) en s'appuyant sur les temps

d'analyses de pratiques, l'alternance terrain/formation, l'usage des carnets de formation...

### **La démarche réflexive, une autodétermination réfléchie**

Deux entrées conceptuelles ont été définies par Tochon (1993) pour définir la démarche réflexive. L'une proposée par Dewey (1933) et reprise par Schön (1983) est d'ordre fonctionnaliste où « le professionnel apprend à cadrer et à recadrer un problème tout en travaillant, il teste ses interprétations et ses solutions en combinant action et réflexion, pour décider de ce qui doit être fait » (Tochon, 1993, p.188). La seconde entrée est celle de Habermas (1981) qui propose l'enseignement réfléchi, par le concept d'auto-détermination réfléchie et contextualisée. Cette dernière acceptation se retrouve dans les courants de recherche-action et de formation de l'« enseignant-chercheur » en situation (Ibid.). Selon Paquay (1994), ces deux entrées présentent un continuum entre elles. Pour l'auteur, cette formation de l'enseignant réflexif passe par l'analyse de situations problèmes, par des stages interdisciplinaires mais également par la tenue de « journaux », non seulement écrits mais également analysés par les formés. La démarche d'écriture peut être faite individuellement comme dans le mémoire professionnel mais également au sein d'un groupe de formés qui échangent.

### **Les écrits réflexifs : une forme de « mise en scène » de l'auto-efficacité**

Les carnets en ligne peuvent être individuels ou collaboratifs. Leurs objectifs, leurs modalités d'utilisation (fréquence d'écriture, contrainte de longueur...) sont très variables selon les recherches.

Cependant, dans l'ensemble, les chercheurs s'accordent pour reconnaître un intérêt à ces écrits réflexifs en ligne dans la mesure où ils permettent des échanges de ressources, d'expériences et permettent au formateur de suivre l'évolution des apprentissages de l'apprenant (Tali, 2016 ; Daele, 2009).

Ainsi, Chartier, Clémenson et Greiner (2014, p. 29-30) ont mené une recherche dans laquelle ils suivent les productions écrites d'étudiants en Master 1 et 2 se préparant au professorat à qui il a été proposé de tenir un carnet de bord. Dans cette expérience, les étudiants devaient consigner « les expériences faites en classe ainsi que leurs réactions et questions d'enseignants en formation. Les JDB [journaux de bord] ont été tenus sur une plateforme collaborative numérique favorisant les interactions entre pairs et l'accompagnement du stage par les formateurs » (Chartier *et al.*, 2014, p. 29-30). Les chercheurs ont pointé à l'issue de cette étude que les journaux ont eu un rôle proche de ceux

soulignés par Magnoler (2010) sur le soutien, la réassurance et l'offre de source d'informations. Les journaux ont permis de mettre à jour les gestes professionnels en construction. En effet, on peut considérer que les pratiques relatées sous forme de gestes réfèrent aux savoirs mobilisés par les apprenants dans leurs actions en situation sur le terrain (Tali, à paraître). Ces gestes professionnels permettent un accès aux savoirs professionnels en cours d'élaboration par l'apprenant (Altet, 2002 ; Jorro, 2006). De plus, à travers leurs travaux, Buysse et Vanhulle (2009) ont souligné que ces carnets réflexifs ne donnent pas tous le même statut au savoir qui y est repéré : allant d'un savoir externe à un savoir intégré au système de pensée de l'apprenant (voir tableau n°1). Ceci indique bien que ces traces écrites peuvent nous permettre d'affiner « l'état » de construction du savoir en cours d'élaboration par les formés. Ces écrits sont donc le support de « savoirs énoncés » (Balslev, Vanhulle et Tominska, 2010) qui permettent l'accès aux pratiques des enseignants à travers lesquelles nous pouvons repérer les réussites ou les difficultés rencontrées. L'enseignant peut ainsi y relater la manière dont il a traité une situation qui lui a posé problème. Nous pourrions ainsi y noter les difficultés rencontrées ou au contraire, les solutions et les actions volontaires mises en œuvre par l'apprenant pour la résoudre (Nagels, 2016b).

Appropriation de l'agir professionnel (objectivation / subjectivation)	Ecriture réflexive	Statut du savoir dans le discours	Statut des régulations	Niveau réflexif	Présence des médiations
<b>Acquisition du savoir</b> à travers une grande part d'hétérorégulation.	Discours restitué ou reformulé mais très faible cohérence, pas ou peu de liens.	Externe, présent mais (quasi) absence de réélaboration.	Selon la médiation suggérée (« parce qu'il le faut ») Uniquement régulation de l'action.	Souvent aucun, sinon technique, parfois réflexivité dissociée de toute régulation.	Omniprésentes et seules causales de la régulation.
<b>Appropriation du savoir</b> à travers une autorégulation (au sein d'une régulation partagée) (il y a cohérence interne du savoir donc compréhension mais pas encore restructuration personnelle).	Langage soutenu, larges extraits du discours social et culturel, faible intégration dans les situations, articulation du discours social par rapport à lui-même, cohérence des concepts pour eux-mêmes.	Reconnu, intégré (« doxa »), mais intouché, appliqué.	Empreintes de « comme il le faut » Majoritairement : action. Aussi : conceptions et usage du prescrit.	Majoritairement contextuel.	la régulation peut ou non être basée sur une médiation, l'empan (niveau) réflexif dépend en général de la médiation ; la médiation n'est pas totalement intégrée, parfois elle est mentionnée mais pas exploitée.
<b>Internalisation</b> , création d'un sens en lien avec les savoirs de l'apprenant donc restructurant (parmi ces savoirs : les savoirs expérientiels et référentiels) totalement en autorégulation (principalement dynamique) (la restructuration est en cours).	Reformulation consciente ou non du discours social et culturel ; intégration dans les situations (les régulations culturelles font partie intégrante de la lecture de la situation) ; cohérence des concepts mais qui sont souvent désacralisés.	Savoir transformé, personnalisé, appliqué en compréhension.	Conforme dans les grandes lignes à la culture professionnelle Action, conceptions, sous-jacents selon le problème rencontré et les difficultés d'apprentissage.	Toujours contextuelle mais souvent critique.	La régulation est généralement autonome ; l'empan réflexif dépend quelquefois de la médiation, la médiation est reconnue et suivie ou alors critique.
<b>Expertise</b> : un nouvel état de structuration est atteint. L'intentionnalité propre apparaît en plus de l'expression de motifs attribués à l'agir (en vue de... ou parce que...).	Langage soutenu, reformulation consciente mais avec résurgence de formes intégrées du discours social, la cohérence des concepts est intégrée au sujet.	Savoir intégré au système de pensée du sujet, indissociable.	Tous les systèmes selon ce qui est rencontré, mais en général seulement action, car les conceptions sont ajustées ; parfois régulation des sous-jacents.	Critique mais aussi évidemment contextuelle. Le contextuel entraîne toujours la critique (même esquissée).	Indécelables dans le discours ou alors sous la forme de référence à des courants de pensée.

Tableau 1 : indicateurs croisés relatifs à l'utilisation de l'écriture réflexive et le statut du savoir dans le discours. Dynamiques de subjectivation du savoir professionnel. Étude faite d'après des écrits réflexifs sur portfolios en repérant les « savoirs énoncés ». (Buysse et Vanhulle, 2009, p. 239).

## Les écrits réflexifs comme source de l'auto-efficacité

Bandura, à travers les nombreuses expériences qu'il a menées, expose des résultats indiquant que l'auto-efficacité se construit à partir de quatre sources principales d'information, et pas uniquement à partir de l'activité.

Une première source renvoie aux expériences actives de maîtrise. Cette première source est pour Bandura la plus importante et la plus influente. Elle repose sur les performances antérieures (réussites ou échecs) du sujet (Joët et Bressoux, 2008). Une seconde source est liée aux expériences vicariantes : elles réfèrent au processus de modelage mais également à la comparaison sociale. Dans ce processus de modelage intervient l'observation d'autres sujets dont les réussites ou les échecs peuvent jouer sur le sentiment d'auto-efficacité de l'individu (François et Botteman, 2002). Ceci est d'autant plus vrai lorsque le sujet observé partage des similitudes facilitant l'identification à soi. La troisième source est la persuasion verbale. Elle est relative à ce qui réfère aux retours évaluatifs, aux avis et encouragements de personnes reconnues comme signifiantes par le sujet. Dans le cadre de la formation, les sujets seront donc sensibles aux perceptions de leurs compétences renvoyées par les formateurs par exemple. Enfin, la dernière source est l'état physiologique et émotionnel : Le sujet a des informations renvoyées par son état physiologique et émotionnel et en fonction de son état, il évaluera ses capacités positivement ou négativement. Certains facteurs comme le stress et l'angoisse agissent négativement.

Ainsi, nous pouvons avancer que les écrits réflexifs pourraient fournir des sources de construction de l'auto-efficacité au travers des échanges d'expériences de maîtrise et la lecture des écrits d'autres apprenants pourrait fournir des expériences vicariantes (Nagels, 2009 ; Tali, 2016). De plus, si ces écrits sont commentés par d'autres apprenants ou par les formateurs, les formés pourraient ainsi y retrouver des éléments de persuasion verbale. Pour la dernière source, il apparaît difficile de la repérer, étant lié intrinsèquement à l'individu.

## **Préconisations pour la formation**

Au vu de ces éléments, nous pensons que la formation tirerait donc un avantage à recourir aux écrits réflexifs. Nous préconisons que ces écrits devraient être à la fois collaboratifs et utiliser un espace d'échanges en ligne dans lequel les apprenants pourraient interagir avec leurs pairs et les formateurs (Tali, Marcel et Murillo, 2015). En effet, la persuasion verbale pourrait opérer à travers un carnet collectif dans lequel chaque participant pourrait avoir un espace individuel. Ainsi, les écrits partagés pourraient donc mettre en œuvre la posture de praticien réflexif puisque les formés seraient amenés à décrire et analyser leurs pratiques, ces dernières pouvant être commentées par les autres. Le processus de modelage serait donc clairement mis en place par la lecture des productions des autres intervenants. Nous avons également noté l'importance des analyses de pratiques, qui elles bénéficieraient plus particulièrement si elles étaient présentes. Ainsi, nous pourrions imaginer que ces écrits réflexifs pourraient s'articuler avec les périodes d'analyses de pratiques qui pourraient à la fois venir nourrir les analyses des pratiques relatées par écrit, mais également aider à leur théorisation.

De fait, nous proposons que les enseignants puissent favoriser des pratiques réflexives basées sur le modèle sociocognitif de l'apprentissage autorégulé (Pintrich, 2002, 2004, Zimmerman, 2000, 2002) où les apprenants sont actifs et construisent leurs propres significations, buts et stratégies à partir des informations disponibles. Ils peuvent, sur un plan métacognitif, évaluer et réguler leurs stratégies de traitement de l'information, leur motivation et leur comportement, ce qui les conduit à prendre des décisions sur leur processus d'apprentissage. Dans certaines conditions offertes par l'ingénierie pédagogique, ils peuvent faire des choix et agir sur leur environnement (Lameul, Jézégou, et Trollat, 2009).

Pour l'essentiel, ces pratiques réflexives supposent de :

- Mettre en regard la pratique et ce que Perrenoud (2004) appelle "des grilles d'interprétation ou des modèles d'intelligibilité du réel", à savoir des éléments théoriques ;
- S'interroger, en retour, sur ses conceptions, voire ses représentations en matière d'enseignement/apprentissage (relation pédagogique, méthodologies, dispositif, etc.).

De manière plus large, cette nécessaire alternance suppose la formation à et par la recherche afin que les praticiens puissent interroger leurs pratiques avec des outils conceptuels qui leurs permettront d'analyser et prendre de la distance sur leurs actions, en se décentrant des situations vécues (Rayou et Ria, 2009). Comme le précise Altet (2009), les enseignants manipulent quatre types de savoirs professionnels dont deux sont produits par les chercheurs et deux par les enseignants. Ces deux derniers types de savoirs ne peuvent être « théorisés » pour devenir transférables et transmissibles que dans la mise en œuvre de la posture de praticien réflexif.

## **Conclusion**

Nous venons de montrer l'intérêt dans la formation des professionnels de recourir aux écrits réflexifs, tout en montrant que les apprenants ont besoin d'être accompagnés par les formateurs. Ces écrits sont donc un élément à prendre en considération dans l'ingénierie de formation puisqu'il permet d'avoir un « regard » sur les éléments de construction de l'auto-efficacité de l'apprenant, permettant ainsi éventuellement l'apport d'aides ou de ressources par les formateurs aux apprenants repérés en difficultés.

L'usage des formations hybrides nous apparaît être de plus en plus pertinent puisqu'elles peuvent agencer à la fois les temps d'analyses de pratiques présentes et l'utilisation des carnets de bord en ligne, le tout pour rendre la formation plus efficace. Ainsi, par un accès permanent aux écrits en ligne, le formateur pourrait à tout moment de la formation estimer le niveau d'auto-efficacité des apprenants et agir sur les conditions pédagogiques, par exemple, en régulant le degré d'ouverture de la formation.

## *Bibliographie.*

- Altet, M. (2002). Développer le « savoir analyser » à l'aide de « savoirs outils ». *Actes de la DESCO sur l'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier* (p. 21-25). Cagnes sur Mer. Récupéré de : [http://www.ac-nice.fr/ien-cagnes/form\\_cont/formation1.pdf](http://www.ac-nice.fr/ien-cagnes/form_cont/formation1.pdf).
- Altet, M. (2009). Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : Avancées et questions vives. In J. Clanet (dir.). *Recherche/formation des enseignants : Quelles articulations ?* (p. 19–32). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Balslev, K., Vanhulle, S., et Tominska, E. (2010). Tracer la construction des savoirs professionnels dans les interactions entre formateurs et enseignants en formation. *Colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*. Université de Lyon-CNRS-INRP, 24-26 juin 2010. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00534603/document>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. (Trad. J. Lecomte. 2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard Laville, C., et Fablet, D. (2000). *Analyser les pratiques professionnelles* (Éd. rev. et corr.). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard Laville, C., et Fablet, D. (2003). *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blandin, B. (2012). Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? *Savoirs*, (30), 9-58.
- Brangier, E., et Tarquinio, C. (1998). La compétence, modèles et usages : l'émergence de nouvelles normes sociales. *Connexions*, 70, 13-30.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2014). *Psychologie de la santé*. Paris : Dunod.
- Buysse, A., et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 225-242.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle ? *Savoirs, N° Hors-série Autour de l'œuvre de Bandura*.

- Chartier, A., Clémenson, A., et Greiner, C. M. (2014). Les journaux de bord en situation de stage. *Le français aujourd'hui*, 184(1), 29-37.
- Cyrot, P., et Jeunesse, C. (2012). Autoformation et réseaux virtuels. Ou à la recherche des traces autoformatives dans les méandres réticulaires de Youtube. *Distance et médiations des savoirs*, (1). Consulté à l'adresse <http://dms.revues.org/137>
- Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle, et J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.). *Encyclopédie de la formation* (p. 721-730). Paris : PUF.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston : Heath and Company.
- Dubois, P., Gasparini, R., Petit, G. (2005). La formation IUFM au regard des représentations et pratiques des PE2 et des PLC2 en EPS. *CREB IUFM Bourgogne-UMR Éducation et Politiques*. Récupéré de : [http://ressources.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/siteFFO/Service/Productions/2005\\_rapport\\_IUFM\\_Bourgogne.pdf](http://ressources.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/siteFFO/Service/Productions/2005_rapport_IUFM_Bourgogne.pdf)
- Follenfant, A., et Meyer, T. (2003). Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto-efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par questionnaires. In P. Carré et O. Charbonnier (Éd.), *Les apprentissages professionnels informels* (p. 185-246). Paris : L'Harmattan.
- François, P. H., et Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carrière-ologie*, 8(3), 519-543.
- Gauthier, P. D., et Jézégou, A. (2009). Persister dans la publication de son e-portfolio ? Étude menée auprès d'un groupe d'étudiants de l'enseignement supérieur. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 6(1), 6-17.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A., et Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16-3. Récupéré de : <http://pistes.revues.org/4009>.

- Jeunesse, C., et Dumont, C. (2004). Une pédagogie pour susciter l'apprentissage collaboratif en ligne. In A. du colloque T. M. 26 et 27 novembre 2004 (Éd.), *L'humain dans l'enseignement en ligne*. Université de Nice Sophia-Antipolis. Faculté de Médecine de Nice.
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. Consulté à l'adresse [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/17-jezegou-epa/sticef\\_2014\\_NS\\_jezegou\\_17p.html](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/17-jezegou-epa/sticef_2014_NS_jezegou_17p.html)
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. Consulté à l'adresse [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/17-jezegou-epa/sticef\\_2014\\_NS\\_jezegou\\_17p.html](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/17-jezegou-epa/sticef_2014_NS_jezegou_17p.html)
- Joët, G., et Bressoux, P. (2008). En amont du sentiment d'efficacité personnelle : sources et stratégies autorégulatrices. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension*. Genève : 9-11 janvier 2008.
- Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Communication au Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, Paris, CNAM. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/>
- Karsenti, T. et Larose, F. (2001). *Les TIC...au cœur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Québec : PUQ.
- Lameul, G., Jézégou, A., et Trollat, A.-F. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon : Chronique sociale.
- Magnoler, P. (2010). Une formation on line pour former l'enseignant réflexif. *Recherches en éducation*, 8, 85-96.
- Manderscheid, J.-C., et Jeunesse, C. (2007). *L'enseignement en ligne : à l'université et dans les formations professionnelles : pourquoi? comment?* Bruxelles : De Boeck.

- Michaud, C., et Alin, C. (2010). Le Portfolio : analyse métaphorique et identité professionnelle. In G. Baillat (Éd.), *La formation des enseignants en Europe : approche comparative* (1. Éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Naccache, N., Samson, L., et Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie médicale*, 7(2), 110-127.  
<https://doi.org/10.1051/pmed:2006016>
- Nagels, M. (2008). L'auto-efficacité au travail, trait d'union entre dispositif de formation professionnelle et compétence du sujet. In *Colloque international Efficacité et équité en éducation*. Rennes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00327592>
- Nagels, M. (2008). L'auto-efficacité, la variable oubliée du pilotage de la qualité. Dans *Actes du 25ème Congrès. Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme...* Montpellier. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00287581>
- Nagels, M. (2009). L'écriture du mémoire professionnel, un dispositif insu. *Éducation Permanente*, (177), 179-187.
- Nagels, M. (2010). Construire l'auto-efficacité par l'analyse de l'activité en formation des cadres et dirigeants de la santé publique. *Savoirs*, (22), 69-88. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00516291>
- Nagels, M. (2013). Pouvoir d'agir et maîtrise des usages professionnels. Le tutorat par les pairs en formation de directeur des soins. In C. Papi (Éd.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 193-215). Paris : L'Harmattan.
- Nagels, M. (2016a, à paraître). Analyse des pratiques versus analyse de l'activité. Quelle efficacité en institut de formation de cadres de santé ? *Apprentissage et formation, revue du REFA, USEK Liban*.
- Nagels, M. (2016b). Joies et peines de l'apprentissage collaboratif à distance. Consulté à l'adresse <http://www.17marsconseil.fr/joies-et-peines-de-lapprentissage-collaboratif-a-distance/>
- Nagels, M., et Letoret, A. (2010). Analyser les compétences en protection maternelle et infantile pour piloter le changement. *Santé publique*, (1), 63-75.

- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 16, 7-38.
- Perrault, B., Brassart, D.-G., et Dubus, A. (2010). Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation des enseignants. Consulté à l'adresse <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Le%20sentiment%20defficacite.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160(3), 35-60.
- Piccoli, G., Ahmad, R., et Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments : A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic it skills training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426.
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.  
[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_3](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3)
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Prost, M. (2012). *Les échanges entre professionnels de l'éducation sur les forums de discussion entre soutien psychologique et acquisition de connaissances sur la pratique : entre soutien psychologique et acquisition de connaissances sur la pratique*. Paris, ENST. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2012ENST0047>
- Rayou, P., et Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, 23(1), 79-90.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* London: Temple Smith.
- Tali, F. (2016). *Les apprentissages professionnels des enseignants. Le cas d'une formation hybride d'enseignants du 2<sup>nd</sup> degré se spécialisant pour scolariser des élèves en situation de handicap*. (Thèse de doctorat non publiée). Université Toulouse Jean Jaurès.

- Tali, F., et Marcel, J-F. (à paraître). Construction de savoirs professionnels dans une formation hybride : étude d'un carnet de bord en ligne. *International Journal of Technologies in Higher Education*.
- Tali, F., Marcel, J.F., et Murillo, A. (2015). *Influence d'un dispositif hybride de formation d'enseignants spécialisés sur leur sentiment d'efficacité professionnelle*. Communication au colloque international de l'éducation CRIFPE. Montréal, Canada. 29 avril-1 mai.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant-expert*. Paris : Nathan-pédagogie.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2/3), 134-169.
- Vermersch, P. (2004). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Wood, R., et Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Zimmerman, B. (2000). *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Zimmerman, B. (2002). Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique. In A. Moisan et P. Carré (Éd.), *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.