

Jean-Luc GILLES et Jean RENSON
 Université de Liège
 Didactique générale et intervention éducative

PRATIQUES RÉFLEXIVES EN DIDACTIQUE GÉNÉRALE : DESCRIPTION D'UN DISPOSITIF MIS EN PLACE PAR LA DGIE DANS LE CADRE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SUPÉRIEUR

Introduction

Les compétences indispensables pour mener à bien les missions que la société assigne aux enseignants de la Communauté française de Belgique ont été clairement définies dans le Décret-missions de 2001 et largement diffusées dans le système éducatif. Au nombre de treize, ces compétences, toutes d'une égale importance, ont été insérées dans les contenus des différentes formations qui donnent accès au métier d'enseignant. La treizième compétence à maîtriser concerne la promotion d'une posture réflexive : « *Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée* » (AGERS, 2002, p. 14).

Le large consensus qui existe sur l'importance à accorder à la pratique réflexive dans les activités de formation est à mettre en relation avec l'idée que le métier d'enseignant est aujourd'hui considéré comme une véritable profession qui exige non seulement une expertise et des compétences spécifiques, mais aussi une autonomie professionnelle et une responsabilité individuelle et collective. Dès lors, la formation des enseignants doit comporter une large part d'aide à la construction de l'autonomie et du jugement professionnels dans des situations où, face à un large éventail de possibilités didactiques, les futurs enseignants seront amenés à effectuer des choix dans la conception et la mise en œuvre de leurs séquences

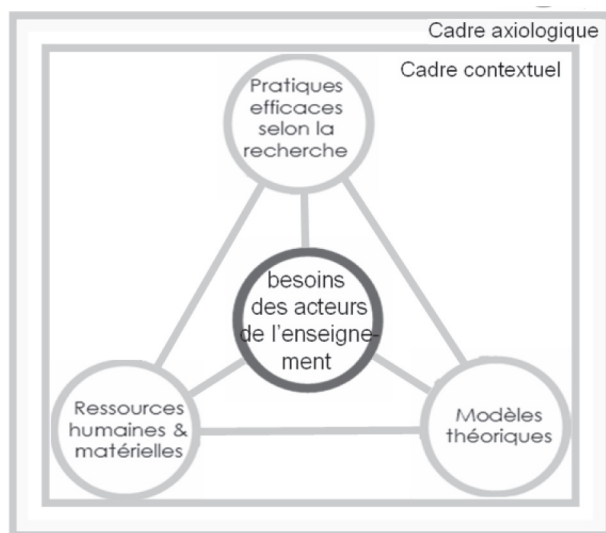
d'enseignement-apprentissage.

Cette autonomisation accrue du métier d'enseignant passe dès lors également par le développement de la capacité à réfléchir dans et sur l'action. PERRENOUD (2001) suggère que cette pratique réflexive, ce « rapport analytique à l'action » devienne une véritable posture, quasi-permanente, une caractéristique forte de l'identité professionnelle de l'enseignant. Il rappelle également que la figure du praticien réflexif est une figure ancienne dont on peut identifier les bases chez DEWEY (1933, 1947, 1993) et chez la plupart des pédagogues qui ont marqué le monde de l'éducation : « *Si l'on ne s'attache pas à l'expression elle-même, on trouve l'idée chez tous les grands pédagogues qui ont, chacun à leur (sic.) manière, considéré l'enseignant ou l'éducateur comme un inventeur, un chercheur, un bricoleur, un aventurier qui s'engage hors des sentiers battus et court donc à sa perte s'il ne réfléchit pas intensément à ce qu'il fait et n'apprend pas très vite de l'expérience* » (PERRENOUD, 2001, p. 15).

On ne peut aborder le concept de « praticien réflexif » sans évoquer les travaux de SCHÖN (1994, 1996) qui a véritablement conceptualisé la pratique de la réflexion dans l'action en l'explicitant le plus souvent à l'aide d'une approche comparative dans divers champs professionnels (ingénieurs, médecins, juristes, urbanistes...). Sans nier l'importance du savoir établi par la

recherche, l'action des professionnels ne peut reposer, selon Schön, sur cette seule base. Une part importante des problèmes auxquels les professionnels sont confrontés ne peut être résolue uniquement par des savoirs théoriques et procéduraux. La capacité à analyser la situation et à inventer des solutions nouvelles contextualisées est la marque du professionnel capable d'affronter avec les meilleures chances de succès des situations complexes où l'imprévu domine.

Dans cette vision du « praticien réflexif » transposée à l'enseignant, l'identité professionnelle de ce dernier se fonde à la fois sur une rationalité scientifique et sur une analyse dans et sur l'action qui doit déboucher sur des solutions contextualisées à des problèmes d'enseignement-apprentissage liés à des situations complexes et changeantes. À ce propos, ALTET (2000, p. 18) précise que : « *si la « bonne pratique » est toujours la pratique appropriée « d'un enseignant particulier, avec des élèves particuliers, dans une situation particulière », seule l'analyse de ce qui fait la réussite de cette pratique contextualisée-là, permet à l'enseignant d'apprendre son métier* ». C'est donc par des allers-retours permanents entre action et réflexion sur celle-ci que l'enseignant évoluera vers une plus grande professionnalisation. Pour en assurer l'efficacité, ces allers-retours devraient être soutenus par des modèles d'analyse des situations



d'enseignement-apprentissage afin de dépasser une lecture superficielle et anecdotique des événements. Dans un dispositif de formation de futurs enseignants, ces modèles peuvent être utilisés à des fins d'étayage dans la construction et l'analyse de ses productions.

Le paradigme de l'approche qualité et le modèle du polygone des paramètres des actions didactiques pour alimenter la pratique réflexive

L'approche qualité

L'approche qualité constitue en quelque sorte une école de pensée, un paradigme au sens de KUHN (1983) : « *un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné* », que nous défendons au sein de l'équipe de l'unité de Didactique générale et intervention éducative (DGIE) et qui fonde nos démarches de recherches étant donné sa fécondité scientifique et son potentiel dans une perspective d'aide aux enseignants ensermés dans des situations complexes.

L'approche qualité en didactique que nous proposons (GILLES, J.-L., BOSMANS, C., MAINFERME, R., PLUNUS, G., RADERMAECKER, G. ET VOOS, M.-C., 2007) est inspirée des recommandations de la norme internationale ISO 9004-2 (Gestion de la qualité et éléments de système qualité – Lignes directrices

pour les services) qui mettent en évidence les facteurs clés d'un système qualité.

Dans le cadre de l'accompagnement des étudiants, nous nous basons sur quatre facteurs clés comme le montre le schéma.

Au centre de l'approche, les besoins des acteurs qui, chez les futurs enseignants, sont souvent orientés vers les aspects pratiques et la recherche de recettes « toutes faites » rapidement utilisables en situation. Au sommet, le second facteur clé concerne les pratiques didactiques dont l'efficacité a pu être validée par la recherche. Les connaître permet aux étudiants une première démarche de questionnement des pratiques auxquelles ils ont déjà été confrontés soit en tant qu'étudiants, soit en tant qu'enseignants débutants. Cette première confrontation entre les conceptions biographiques issues de leur vécu et les validations apportées par la recherche peut être le catalyseur d'un questionnement sur les actions rencontrées.

À la base du schéma, deux autres facteurs clés soutiennent les pratiques qui rencontrent les besoins : d'une part, les modèles théoriques qui, tout en donnant de la cohérence aux actions didactiques, permettent d'outiller la réflexion sur et dans l'action et, d'autre part, la prise en compte des ressources nécessaires à la réalisation de l'action. Tout en permettant une analyse préalable à l'action plus réaliste et plus pragmatique, elle facilite, lors de

l'analyse postactive, la centration sur la recherche de solutions plus en phase avec la réalité du contexte rencontré.

Selon nous, des actions didactiques de qualité et un positionnement de praticien réflexif, tout en envisageant simultanément ces quatre facteurs clés, devraient également prendre en compte d'une part, le cadre conceptuel dans lequel elles se situent, et d'autre part, le cadre axiologique qui définit l'identité et les valeurs qui guident l'individu dans ses démarches d'action. Cette approche, par une vision plus large de la situation d'enseignement-apprentissage, facilite un positionnement de praticien réflexif en obligeant l'acteur à mettre en relation les différents pôles et à se poser des questions sur la pertinence tant du dispositif qu'il propose que des actions qu'il mène : Dans quelle mesure le dispositif de formation répond-il à des besoins clairement identifiés ? La recherche offre-t-elle ou met-elle en évidence des solutions didactiques dont l'efficacité est démontrée ? Quelles sont les ressources matérielles et humaines nécessaires pour mettre en œuvre le dispositif ? Existe-t-il un modèle qui permettrait de contrôler et d'améliorer la cohérence des actions à entreprendre ? Quelles sont les caractéristiques du contexte qui peuvent influencer la qualité du dispositif ? En quoi les valeurs véhiculées par l'individu influencent-elles la qualité du dispositif et des actions menées ? etc.

Sensibiliser les étudiants à l'importance et à la pertinence d'utiliser une telle approche dans leurs pratiques réflexives est, nous semble-t-il, de nature à favoriser la construction d'une démarche de « praticien réflexif ». Toutefois, si elle permet d'appréhender la qualité d'une séquence didactique dans un cadre conceptuel élargi ouvert à une multitude de situations complexes et en constante évolution, en tant que telle, elle ne permet pas une analyse fine et un retour précis sur les actions menées en situation d'enseignement-apprentissage. Des modèles plus proches de la réalité de terrain sont de nature à faciliter l'analyse et la réflexion sur des situations précises d'enseignement-apprentissage.

Le modèle de paramétrage des actions didactiques

Un des quatre facteurs clés du paradigme de l'approche qualité repose sur les modèles théoriques qui donnent de la cohérence aux actions didactiques. Dans le contexte de la didactique générale, nous proposons un modèle articulant dix paramètres didactiques qui sous-tendent les séquences d'enseignement-apprentissage. Nous l'avons intitulé « *Polygone des paramètres des actions didactiques* » (GILLES, J.-L. et al. 2007).

Chaque sommet du polygone reprend un des paramètres et les axes qui relient ces derniers les uns aux autres symbolisent la multitude des interactions possibles.

À partir du découpage en dix paramètres facilement appréhendables, nous pouvons ainsi envisager des cas complexes de situations didactiques à planifier, à mettre en œuvre, à analyser rétrospectivement en vue de les réguler. Notre approche qualité nous amène ainsi pour ces paramètres en relation les uns avec les autres (relations figurées dans des configurations d'axes), d'une part à recueillir des « bonnes pratiques » dont l'efficacité a pu être validée par la recherche et d'autre part, à définir des critères de qualité.

L'utilisation d'un tel outil conceptuel de paramétrage des situations d'enseignement-apprentissage contribue à faciliter l'élaboration de séquences didactiques à différents moments du processus : en phase préactive, « *lorsque l'enseignant anticipe la trajectoire globale des événements dans la classe* » (DOYLE, 1990), en phase interactive, lors de l'action proprement dite avec les apprenants et en phase postactive, lors du retour sur l'action.

Pour chacun des dix paramètres, la littérature scientifique est abondante et il existe des méta-analyses examinant les résultats d'un grand nombre de recherches qui mettent en avant une série de « bonnes pratiques » validées. Plus récemment, des équipes de chercheurs ont condensé les résultats de ces recherches contemporaines sur le savoir des enseignants (e.g. GAUTHIER, DESBIENS, MALO, MARTINEAU ET SIMARD, 1997) en vue d'aider les

professionnels de l'enseignement dans leurs prises de décision. Au cours de la dernière décennie, des efforts ont été produits en vue de vulgariser les résultats de ces méta-analyses auprès des enseignants (GAUTHIER, DESBIENS, MARTINEAU ET PRESSEAU, 2003). Dans cette perspective, notre but est de faciliter l'appropriation d'un grand nombre de pratiques efficaces identifiées par la recherche en les reliant à une dizaine de pôles en interaction du modèle de paramétrage des actions didactiques. Selon notre hypothèse, cette préstructuration devrait contribuer à une meilleure intégration des « bonnes pratiques » dans le réseau conceptuel des enseignants et ainsi faciliter leur utilisation lors des différents moments du processus didactique.

Le premier paramètre concerne les objectifs de l'action didactique ; on s'interrogera par exemple sur leur clarté, leur disponibilité, etc. Le second paramètre envisage les procédures d'enseignement apprentissage : quelles seraient les méthodes les plus pertinentes ? Lesquelles favoriseraient les meilleures progressions chez les apprenants ? Le troisième paramètre est lié à la gestion du temps de formation et renvoie par exemple à toute la problématique de la répartition dans le temps des apprentissages. Le quatrième paramètre concerne l'environnement physique et les ressources pédagogiques : le local permet-il la mise en œuvre de la séquence didactique envisagée ? Des supports pédagogiques sont-ils nécessaires ou souhaitables ? Est-il envisageable de recourir à certaines technologies ? Le cinquième paramètre est lié à la gestion des matières, savoirs, programmes ou référentiels de compétences : on s'assurera par exemple que la séquence didactique apporte un

« plus » à la formation, que les contenus abordés sont cohérents avec le reste du cursus... Le sixième paramètre porte sur la gestion de la dynamique relationnelle du groupe : quelles interactions entre apprenants seront susceptibles de stimuler au mieux les apprentissages ? Quelles procédures disciplinaires faudrait-il prévoir ? Quel climat de classe ? Le septième paramètre aborde les

procédures d'évaluation : quelles sont les procédures docimologiques qui permettraient d'en garantir la validité, la fidélité, la sensibilité des mesures, l'équité, la praticabilité, etc. Le huitième paramètre envisage la problématique des facteurs motivationnels : on s'interrogera sur la motivation des apprenants et des enseignants face aux tâches, sur les mesures à prendre pour favoriser l'engagement cognitif des élèves, etc.

Le neuvième paramètre concerne les caractéristiques individuelles des apprenants : quels sont leurs besoins ? Quels prérequis maîtrisent-ils ou ne maîtrisent-ils pas ? Enfin, le dixième paramètre aborde les caractéristiques de l'enseignant : quel intérêt porte-t-il aux progrès des apprenants ? Possède-t-il une bonne capacité d'adaptation ? Dans le cadre des pratiques réflexives, ce modèle est intéressant à plusieurs titres : il permet une vision globale de l'ensemble des paramètres à prendre en compte et, donc, il facilite la mise en évidence rapide de ceux qui n'ont pas été envisagés dans la séquence d'enseignement proposée ; il donne également plus facilement accès aux pôles ayant été efficacement rencontrés, mais aussi à ceux identifiés comme problématiques lors de la phase interactive. À partir d'indicateurs pertinents établis pour chaque pôle, il est alors possible de centrer plus précisément son analyse réflexive sur les éléments à réguler. Cette plus grande facilité d'identification est de nature à structurer la réflexion menée par les étudiants en évitant la dispersion de l'énergie et du temps investi dans la réflexion ; par la mise en évidence des relations entre les différents pôles, il facilite l'analyse de l'impact des choix stratégiques portés et des actions menées.

Le dispositif proposé par l'unité de didactique générale et intervention éducative (DGIE)

La formation des enseignants du secondaire supérieur organisée par le Centre interfacultaire de formation des enseignants (CIFEN) au sein de l'université de Liège comprend 315 heures de cours, stages et séminaires. Au

sein de ce programme, l'enseignement de didactique générale proposé par la DGIE comporte 30 heures de cours, 10 heures de stages d'observation et 10 heures de pratiques réflexives. Ces dernières sont de trois types : « classiques », « ciblées » et relatives à un « débriefing individuel ».

Les pratiques réflexives « classiques » amènent les futurs enseignants à faire le point sur leur processus de professionnalisation à trois moments clés dans le dispositif de didactique générale : après les premiers cours et exercices didactiques, après le 1^{er} stage et après le 2^e stage d'enseignement. Il s'agit pour eux de prendre à chaque fois le temps d'un recul par rapport aux activités entreprises. Une fiche est systématiquement complétée où l'étudiant, après réflexion, note (1) ce qu'il a retenu des événements, (2) ce qui fait écho (qui l'interpelle, qui fait sens avec d'autres expériences...), (3) ce qu'il compte mettre en pratique, (4) ce qui lui manque encore et (5) ses points forts à ce jour. Ce travail est obligatoire mais le contenu de la fiche en lui-même n'est pas sanctionné.

Les pratiques réflexives « ciblées » sont, quant à elles, liées à un type d'exercice particulier. D'une part, « les ateliers didactiques thématiques (ADT) » où sont invités des acteurs de terrain du monde de l'enseignement (inspecteurs, enseignants d'établissements pratiquant une pédagogie active, représentants d'associations telles que « Changement pour l'égalité »...) ou en lien avec la sphère scolaire (encadrants de services d'accrochage scolaire, médiateurs scolaires, conseillers d'aide à la jeunesse, représentants du cabinet du ministre de l'enseignement...). Une douzaine d'ateliers à chaque fois animés par un acteur de terrain sont organisés en parallèle et chaque étudiant participe à deux de ces ateliers. À la fin de ces ADT les étudiants sont également invités à prendre du recul par rapport à ce qu'ils ont vécu et à compléter une fiche dont les questions sont sensiblement les mêmes que pour les pratiques réflexives « classiques ». D'autre part, les pratiques réflexives « ciblées » sont également liées à un exercice consistant à analyser en groupe pluridisciplinaire « l'évolution des

pratiques didactiques d'un enseignant (EPDE) ». Dans le cas de ces EPDE, les étudiants sont amenés à interviewer et observer un enseignant qui a changé ses pratiques d'enseignement. Les données récoltées sont analysées en groupe à l'aide des modèles abordés au cours théorique en vue de comprendre les tenants et aboutissants de l'évolution professionnelle de l'enseignant interviewé. Après l'exercice EPDE, les étudiants sont invités à prendre du recul en répondant individuellement aux quatre types de questions suivantes sur une fiche *ad hoc* :

- Avez-vous observé un certain contraste entre le récit de l'enseignant interrogé et les observations que vous avez faites du fonctionnement en classe ? Si oui, décrivez ce contraste ainsi que les raisons qui pourraient l'expliquer.
- Que tirez-vous comme leçon pour votre propre pratique de ce que vous avez entendu et éventuellement vu dans la classe de ce professeur ?
- Comment qualifieriez-vous le fonctionnement de votre groupe de travail et votre rôle dans celui-ci ? Qu'est-ce qui vous a plu et intéressé ? Qu'est-ce que vous regrettez et souhaiteriez changer à l'avenir ?
- En quoi pensez-vous que cette expérience de travail de groupe pourrait vous inciter à travailler en collaboration en tant qu'enseignant ? À quoi serez-vous attentif si vous avez l'occasion de participer à un travail collaboratif dans votre futur établissement ?

Comme pour les pratiques réflexives précédentes, le critère d'évaluation retenu par les formateurs est le degré d'investissement, le contenu en lui-même n'étant pas sanctionné.

Le troisième type de pratique réflexive est relatif à un « débriefing individuel » qui prend la forme d'un entretien obligatoire de l'étudiant avec son tuteur (assistant CIFEN à la DGIE). Ce dernier a préalablement pris connaissance des fiches complétées par l'étudiant dans le cadre des pratiques réflexives « classiques » et « ciblées ». L'échange porte sur l'évolution professionnelle de l'étudiant depuis le début de son entrée dans le dispositif de formation.

Pour une cohérence entre les pratiques réflexives prescrites et nos propres pratiques en formation d'enseignants

Il existe un consensus au sein de l'équipe de la DGIE à propos de l'importance de maintenir une cohérence entre nos exigences en matière de pratiques réflexives et ce que nous mettons concrètement en place pour analyser et réguler nos propres actions de formation des futurs enseignants. Dans cet esprit, nous nous efforçons d'améliorer en continu le dispositif de formation en didactique générale. Les questions récurrentes étant :

- Respectons-nous les quatre facteurs clés de notre paradigme de l'approche qualité ?
- Que pouvons-nous améliorer d'un point de vue didactique dans notre propre dispositif ?

Divers moments de régulation sont dès lors prévus pour analyser les actions didactiques en rapport avec l'ensemble du dispositif de formation (le cours théorique, les exercices didactiques, les pratiques réflexives et les stages). Nous distinguons trois phases essentielles d'analyses et de remédiations. D'abord les boucles de régulation dans l'action « à chaud » où le formateur analyse et régule seul ses interventions. Ensuite les boucles courtes différées lors des réunions hebdomadaires où les retours sur les activités encore « tièdes » sont régulés en équipe. Enfin, la boucle de régulation après une session complète de formation où l'ensemble du dispositif est réévalué « à froid » et amélioré.

Dans le cadre de cette dernière boucle de régulation annuelle et sur la base du modèle du polygone des actions didactiques, nous proposons aux étudiants un questionnaire d'avis sur la qualité du dispositif. Ce questionnaire comporte une trentaine de questions qui portent sur les 10 paramètres du modèle. Avec l'aide de l'Unité de soutien logistique et de recherche du système méthodologique d'aide à la réalisation de tests (SMART), nous diffusons le questionnaire soit sous forme papier-crayon, soit sous forme d'un questionnaire électronique en ligne. Les données récoltées sont

ensuite traitées par le SMART qui nous livre un feedback diagnostic (GILLES, J.-L. et al. 2007). Ces informations sont prises en compte lors de la boucle de régulation longue.

Conclusions

La recherche a largement mis en évidence l'importance de développer une posture de « praticien réflexif » chez les futurs enseignants en formation. Comme le souligne PERRENOUD (2001), « *Même l'être le plus activiste se regarde de temps en temps agir et se pose des questions. Non pour « se prendre la tête », tout simplement pour agir plus efficacement, judicieusement, économiquement. Les athlètes de haut niveau ne cessent de s'observer, de guetter le feedback critique de leur coach, de travailler leurs gestes à partir de la vidéo. Pourquoi les enseignants n'en feraient-ils pas autant, eux dont l'activité est au moins aussi complexe et exigeante ?* »

Toutefois, développer une posture de « praticien réflexif » ne va pas de soi, une telle posture ne se met pas en place naturellement. Dès lors, pour faciliter les analyses dans et sur l'action, nous postulons qu'il est primordial d'instrumenter la pratique réflexive. C'est pourquoi nous proposons d'utiliser un paradigme « approche qualité » ainsi qu'un modèle de paramétrage des actions didactiques.

Nous avons vu que les pratiques réflexives proposées aux étudiants dans le cadre de notre dispositif pouvaient prendre différentes formes : « classique », « ciblée » ou en lien avec un « débriefing individuel ». La pratique réflexive « ciblée » liée à l'exercice portant sur « l'évolution des pratiques didactiques d'un enseignant (EPDE) » nous semble particulièrement intéressante pour au moins deux raisons. D'une part, l'expérience vicariante de l'observation d'un enseignant chevronné peut représenter aux yeux des stagiaires un « autrui significatif » (DUBAR, 2000 cité par BECKERS, 2007) et convaincre ainsi de la faisabilité de la tâche, ce qui est de nature à renforcer la confiance en soi et à envisager d'autres possibles. D'autre

part, comme le souligne PERRENOUD (2001, p. 130) : « *s'il ne suffit pas d'assister assidûment à un groupe d'analyse de pratique pour développer ipso facto une posture réflexive. S'il n'y a pas confusion, il y a cependant une alliance évidente : les étudiants (...) qui s'engagent durablement dans un groupe (...) d'analyse de pratiques intériorisent inévitablement une partie de la démarche qui peut ensuite guider une analyse plus solitaire de leur pratique* ». Au-delà de l'effet du groupe sur l'engagement de l'individu dans une pratique réflexive solitaire à plus long terme, l'apport du groupe peut aussi résider dans la richesse liée à la confrontation des points de vue et des analyses qui sont de nature à engendrer chez le futur enseignant des conflits sociocognitifs propices à des réorganisations conceptuelles (VYGOTSKI, 1934 ; DOISE, MUGNY, 1981 et PERRET-CLERMONT, 1979). ALTET (2008, p. 103) insiste également sur l'importance du rôle joué par le groupe et par les outils dans l'analyse de pratique formatrice, selon elle, le praticien « *... a besoin de ses pairs, d'informateurs, de grilles de lecture pour comprendre son action, pour "reconstruire" sa compréhension de la situation et de l'action, reconfigurer ses différents savoirs à partir de son expérience pratique* ».

Enfin, il nous semble également important d'insister sur la nécessité d'adopter, en tant que formateur d'enseignants, une posture réflexive de manière à améliorer nos propres pratiques de formation et à renforcer la cohérence entre ce que nous prôtons et ce que nous faisons. À nos yeux, cette cohérence est essentielle si l'on souhaite convaincre les étudiants de s'engager pleinement et durablement dans ces pratiques réflexives.

Bibliographie

AGERS (2002). La professionnalisation au coeur de la formation. In *Devenir enseignant – Le métier change, la formation aussi*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

ALTET, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : Une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In BLANCHARD-LAVILLE, C. & FABLET, D. (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'HARMATTAN, pp. 15-33.

ALTET, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In PERRENOUD, P., ALTET, M., LESSARD, C. et PAQUAY, L. (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : DE BOECK, pp.92-105

BECKERS, J. (2007). Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. Bruxelles : DE BOECK.

DEWEY, J. (1933). *How we think ? A Restatement of the Relation of Reflexive Thinking in the Educational Process*. Chicago : Henry REGNERY.

DEWEY, J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

DEWEY, J. (1993). *Logique. Une théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

DOISE, W., & MUGNY, G., (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris : InterEditions.

DOYLE, W. (1990). Classroom Management Techniques. In O.C. Moles (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3e ed.). New York : MACMILLAN.

DUBAR, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.

GAUTHIER, C., DESBIENS, J.-F., MALO, A., MARTINEAU, S. et SIMARD, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie – Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris-Bruxelles : DE BOECK & LARCIER, Département De Boeck Université.

GAUTHIER, C., DESBIENS, A., MARTINEAU, S. et PRESSEAU, A. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

GILLES, J.-L., BOSMANS, C., MAINFERME, R., PLUNUS, G., RADERMAECKER, G. et VOOS, M.-C. (2007). Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants.

Université de Liège - Unité de didactique générale et intervention éducative. Disponible à l'adresse http://www.jlgilles.net/articles/Apports_approche_qualite_et_polygone_v5.pdf

KUHN, T.S. (1983). La structure des révolutions scientifiques (1962, trad. française 1983). Paris : Flammarion, Coll. Champs.

PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

PERRET-CLERMONT, A.-N. (1979). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne : PETER-LANG.

SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.

SCHÖN, D. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In BARBIER J.-

M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, pp. 201-222.

VYGOTSKI, L. (1934/1997). Pensée et langage. Paris : La Dispute / SNEDIT (ouvrage original paru en langue russe en 1934).