

COLLECTION
DIDACTIQUES EN RECHERCHE

Formation des enseignant·es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?

Sous la direction de

Germain SIMONS, Catherine DELARUE-BRETON,
Deborah MEUNIER



Presses Universitaires de Liège

Des écrits réflexifs au service de la formation initiale des enseignant·es : journal de bord et journal intime, témoins d'une collaboration lors d'activités de sciences à l'école maternelle

Marie-Noëlle HINDRYCKX & Corentin POFFÉ

Université de Liège

Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen)

Unité de recherche Didactique et formation des enseignants (DIDACTIfen)

INTRODUCTION

En Belgique francophone, le décret relatif à la formation initiale des enseignant·es du secondaire supérieur (Communauté française de Belgique, 2001¹) fixe un ensemble d'objectifs que doit viser tout dispositif didactique conçu pour préparer les futur·es enseignant·es à leur métier. Parmi ces objectifs, on peut lire : « porter un regard réflexif sur sa pratique », ce qui s'inspire fortement des écrits de Schön (1983a) à propos du·de la « praticien·ne réflexif·ive ». Dans ce décret, stages et pratiques réflexives sont présentés comme les deux facettes d'un même domaine de connaissances : le « savoir-faire » (Beckers, 2009).

Beckers (2007) résume les travaux portant sur la réflexivité autour de deux pôles. D'une part, celui de la *construction identitaire* du·de la futur·e professeur·e qui suppose le développement de compétences liées à une certaine introspection personnelle, chargée émotionnellement, telles que la capacité à distinguer sa personne de sa fonction, à gérer sa subjectivité dans la perception du « réel », à accepter de modifier ses propres images de soi ou ses pratiques, à créer de nouvelles pratiques... D'autre part, la réflexivité relève aussi d'une forme de *conceptualisation* : principalement, savoir repérer des invariants opératoires dans plusieurs situations d'enseignement analysées (décontextualisation), et ainsi pouvoir résoudre une nouvelle situation en s'inspirant de ce qui a été fait dans des situations analogues déjà vécues (recontextualisation) (Hindryckx & Schneider-Gilot, 2019).

Depuis 2001, les dispositifs de formation des enseignant·es proposés à l'université dans le cadre des agrégations de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) et

1. Décret M.B. 22.02.2001, article 3 et article 8 § 2.

des masters à finalité didactique, s'attèlent à développer cette posture réflexive chez les étudiant-es futur-es enseignant-es². Un numéro entier de la revue *Puzzle*, éditée par le Centre interfacultaire de formation des enseignant-es (Cifen) de l'ULiège, a d'ailleurs été consacré à relater comment les formateur-rices du Centre tentaient de contribuer à la formation de « praticien-nes réflexif-ives » (Collectif, 2009).

Ce texte se propose, dans un premier temps, de décrire le dispositif de formation mis en place dans le cadre du cours de didactique disciplinaire de la biologie à l'ULiège et de montrer en quoi ce dispositif tente de développer la réflexivité chez les étudiant-es. Dans un second temps, et à partir d'une activité particulière, nous présenterons les premiers résultats d'une recherche visant à identifier des indices de développement professionnel à partir d'écrits réflexifs produits par les étudiant-es.

1. LA PLACE DES SAVOIR-FAIRE DANS LE DISPOSITIF DE FORMATION INITIALE DES ÉTUDIANT-ES AESS EN BIOLOGIE À L'ULIÈGE

Afin de mieux comprendre la place occupée par les écrits réflexifs dans la formation initiale des étudiant-es AESS en sciences biologiques, nous décrivons ici brièvement le dispositif de formation aux « savoir-faire » qui prend place dans la formation didactique disciplinaire. Ces enseignements totalisent quinze crédits ECTS³ sur les trente qui mènent au titre requis pour enseigner la biologie au secondaire supérieur (15 à 18 ans).

Les séances de cours s'articulent d'abord autour de la préparation des stages d'enseignement. La première partie du cours est consacrée à des exercices de micro-enseignement, leçons à préparer puis à présenter devant ses pairs. L'objectif est de mener un exercice de pratique de classe sans s'exposer directement aux élèves et d'en faire l'analyse réflexive. Dans cette tâche de prise de recul, les étudiant-es AESS sont accompagné-es par l'analyse bienveillante des formateur-rices et de professeur-es expérimenté-es, en fonction dans le secondaire. Cet exercice constitue un travail délibéré sur les attitudes et représentations socioprofessionnelles des étudiant-es AESS, en accompagnement de l'action, en situation quasi professionnelle (Beckers, 2009). Voilà une première occasion pour les étudiant-es AESS d'analyser leur pratique par rapport à la tâche prescrite et à l'activité menée. Cette analyse réflexive est collective et essentiellement orale, puis consignée par chacun-e dans un rapport écrit.

En parallèle, une découverte du système d'enseignement et de ses protagonistes aux différents niveaux d'enseignement est initiée. Des observations en contextes scolaires de classes de maternelles (2,5 à 6 ans), de primaire (6 à 12 ans)

2. Nous remplacerons « étudiant-es futur-es enseignant-es du secondaire supérieur » par « étudiant-es AESS » dans la suite de ce texte.

3. *European Credits Transfer System*.

et du secondaire inférieur (12 à 15 ans) doivent être effectuées par les étudiant-es AESS au début de leur formation. Ils-elles assistent au minimum à deux heures par niveau d'enseignement afin de mieux appréhender dans son ensemble le système scolaire auquel ils-elles vont prendre part en tant qu'enseignant-es titulaires de l'AESS. Précisons qu'en Belgique francophone, il n'y a que les enseignant-es du secondaire supérieur qui sont formé-es à l'université en une année consécutive à leur formation scientifique⁴, les autres formations initiales se déroulent dans les hautes écoles pédagogiques (en trois années, mêlant formation disciplinaire et pédagogique). Cette situation de cloisonnement entraîne une méconnaissance des aspects systémiques du métier d'enseignant. Or, la volonté ministérielle dans le cadre de la réforme de la formation initiale des enseignant-es qui se profile en Belgique francophone est explicitement de rendre ses lettres de noblesse à la fonction et d'en faire un métier *unique*, quel que soit l'âge des apprenant-es. Ces observations et la réflexion qui en découle ont pour objectif une prise de conscience, par les étudiant-es AESS, de cette unicité du métier d'enseignant, au-delà des quelques divergences liées au niveau des élèves.

La coexistence d'institutions de formation à l'enseignement distinctes au sein du cursus obligatoire entraîne également une rupture dans les modes d'enseigner et d'apprendre entre 14 et 15 ans dans les établissements scolaires. Cette transition, source d'échec importante, constitue une réelle difficulté que les élèves doivent surmonter (Herrmann, 2019). Nous proposons donc également une activité d'échange et de collaboration entre les étudiant-es AESS formé-es à l'université et ceux-celles formé-es dans les trois hautes écoles pédagogiques de la ville de Liège, les futur-es agrégé-es de l'enseignement secondaire inférieur (AESI). Cette rencontre prévoit la construction de séquences de cours à la charnière entre la troisième et la quatrième année du secondaire (14 à 15 ans) : il s'agit de penser des outils didactiques pour assurer la transition en sciences pour les élèves. La collaboration entre institutions est en place depuis trois ans.

Les stages pratiques d'enseignement sont individuels et s'organisent tout au long de l'année de formation. Les quarante heures de pratique de classe sont réparties entre différents établissements, niveaux et types d'enseignement. L'étudiant-e AESS en assume la préparation, la gestion et l'analyse qu'il-elle consigne dans un rapport. Dans sa tâche d'analyse réflexive, l'étudiant-e AESS est aidé-e à la fois par son-sa tuteur-riche⁵ et par les formateur-rices de l'université lors de leurs visites. De plus, une séance d'auto et d'hétéroscopie d'une leçon (50') qu'il-elle aura choisie et filmée lors de ses stages, est prise en charge par un-e formateur-riche pédagogue (Goffin, Fagnant & Hindryckx, 2019, p. 113-121). Cet exercice, réalisé sur la base

-
4. Certain-es étudiant-es ont la possibilité de réaliser leur dernière année de master scientifique et leur formation à l'enseignement en même temps ; c'est ce qu'on appelle un master en sciences à finalité didactique.
 5. Le-la tuteur-riche (le-la « maître-esse de stage » en Belgique francophone) est l'enseignant-e titulaire de la classe dans laquelle l'étudiant-e AESS réalise son stage.

d'une trace observable de l'action, n'est pas évalué en tant que tel, ceci afin de réduire les biais de la « désirabilité sociale⁶ » entre formateur·rices et formé·es. Cela permet également de casser la « logique du jugement », tant de la part du·de la formateur·rice que de celle de l'étudiant·e AESS en permettant d'accéder, sans jugement, à l'observable et au verbalisable, par exemple, d'une émotion ressentie (Beckers, 2007, p. 285).

Lors de la visite du·de la formateur·rice de l'université, un débriefing « à chaud » est réalisé entre l'étudiant·e AESS, le·la tuteur·rice et le·la formateur·rice. Chacun·e à son tour exprime son interprétation de la situation vécue et/ou observée et le·la formateur·rice consigne les remarques dans un rapport écrit d'une page (contexte de la leçon, résumé des démarches entreprises, points positifs et points à améliorer). Ce rapport écrit personnalisé sera transmis à chaque étudiant·e AESS. Après la fin du stage, une rencontre entre l'étudiant·e et le·la formateur·rice est à nouveau organisée afin de revenir sur les éléments repris dans le rapport écrit. Selon Beckers (2009), ces moments de co-construction de sens de l'action sont des occasions pour l'étudiant·e AESS de s'appropriier les concepts et théories de référence qui permettent de fonder et soutenir l'action professionnelle.

Les écrits réflexifs convoqués dans les rapports de stage répondent à des sollicitations précises, dans un tableau à remplir individuellement, pour chaque leçon donnée. Les étudiant·es AESS sont d'abord invité·es à consigner les difficultés qu'ils·elles pensent que leur leçon va poser aux élèves et comment ils·elles vont les solutionner. Ensuite, une fois la leçon donnée, ils·elles sont amené·es à envisager trois aspects : la description des points positifs, la description des difficultés, des propositions de pistes de remédiation. On le voit, l'attention de l'étudiant·e AESS est attirée à chaque fois sur l'anticipation, puis sur l'expérience vécue et sur les aspects relatifs à la gestion de la leçon. Selon Schön (1987), le processus récurrent de la réflexion *sur* l'action favoriserait la capacité progressive du·de la professionnel·le à réfléchir *dans* l'action, ce qui est souvent plus difficile à effectuer pour un·e enseignant· novice. Ces écrits réflexifs semblent d'autant plus importants que « l'expérience ne se construit donc pas seulement par l'exercice de l'activité, mais également par la capacité du sujet à revenir sur son action pour l'analyser et la reconstruire à un autre niveau » (Beckers, 2009, p. 6).

1.1. Un dispositif particulier : une collaboration autour d'activités de sciences à l'école maternelle

Une expérience pilote de collaboration est organisée entre les étudiant·es AESS en sciences et des futur·es enseignant·es d'éveil scientifique en classes du maternel. Elle s'articule autour d'activités de sciences à construire et à mettre en place ensemble dans une classe de l'enseignement maternel (2,5 à 6 ans). Elle fait suite

6. La sincérité des étudiant·es peut être altérée par l'envie de contenter les attentes, implicites ou explicites, de l'enseignant·e.

au constat que l'éveil scientifique constitue souvent le parent pauvre des activités d'enseignement du fondamental (Service général de l'Inspection, 2011), dont celles confiées par les tuteur-rices à leurs stagiaires. Par ailleurs, le fait que des activités d'éveil scientifique soient organisées à l'école maternelle est souvent totalement méconnu de la part des (futur-es) enseignant-es du secondaire, et même du public, en général.

Les étudiant-es AESS de l'Université de Liège et les étudiant-es futur-es enseignant-es du maternel en troisième année de formation BAC instituteur-rices⁷ sont amené-es à former une « communauté d'apprentissage », au sens de Couture, Dionne, Savoie-Zajc, Aurousseau et Lorain (2013), c'est-à-dire un dispositif de développement professionnel permettant à des enseignant-es de travailler collectivement à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques (Dionne & Couture, 2010).

Les justifications du choix de ces deux publics sont nombreuses. Ces futur-es enseignant-es se destinent à enseigner aux deux extrémités de la scolarité obligatoire en Belgique francophone. Par effet de contraste, nous entendons faciliter l'identification des différences, mais surtout des invariants, au métier d'enseignant-e (de sciences). Nous espérons ainsi mettre en avant l'unicité du métier. Aussi, nous souhaitons, par ce choix, exploiter les différences en termes d'acquis de formation et profiter au mieux des compétences de chacun-e afin de faciliter la mise en place d'une complémentarité didactique et scientifique au service de l'apprentissage.

Plusieurs séances de travail en commun sont au programme de cette communauté d'apprentissage pour définir et construire des activités d'éveil scientifique pour des enfants de 2,5 à 6 ans. Les activités conçues sont ensuite mises en place en classes du maternel par des duos d'étudiant-es des deux institutions (Poffé, 2013 et 2015; Poffé, Doyen & Hindryckx, 2013; Poffé, Hindryckx & Doyen, 2014). Une séance de clôture est organisée à la fin du dispositif pour permettre le partage des expériences vécues avec les enfants et l'analyse du dispositif de collaboration mis en place dans cette communauté d'apprentissage.

1.2. Deux types d'écrits intermédiaires, un écrit final

Tout au long de ce dispositif de collaboration, nous proposons aux étudiant-es des deux institutions, de consigner par écrit et en ligne leur vécu et leur ressenti par rapport à cette expérience de collaboration et d'enseignement si particulière (Hindryckx & Poffé, 2013). Selon Beckers (2009), ces outils utilisés pour soutenir les temps individuels de réflexion peuvent rendre légitimes des mises en mots et des interventions qui touchent aux registres identitaires car elles permettent, notamment, un travail sur l'image de soi en relation avec l'action professionnelle. Les écrits réflexifs des deux publics de la collaboration, récoltés selon les mêmes

7. Haute École Charlemagne de Liège.

modalités, sont confrontés pour mesurer, d'une part, l'efficacité du dispositif collaboratif, et, d'autre part, la teneur des écrits réflexifs des étudiant-es futur-es enseignant-es (Hindryckx & Poffé, 2013).

Deux types d'écrits intermédiaires sont récoltés : les premiers sous la forme d'un « journal de bord » qui consigne les faits, les dates, les rencontres..., sorte d'agenda compilant les traces objectives de la collaboration. Les seconds dans un « journal intime », qui va permettre d'exprimer son ressenti, son analyse des faits, ses perspectives pour l'avenir. Nous avons voulu symboliquement séparer les faits de leur analyse et de leur interprétation afin de faciliter la tâche des étudiant-es AESS qui sont confronté-es pour la première fois à ce type d'écrits, sur eux-elles et sur leurs pratiques. Leur formation scientifique de départ leur a souvent laissé croire que l'observation était *de facto* objective, et ne pas dissocier clairement les observations des impressions risquait donc de donner à ces dernières l'illusion d'une certaine objectivité, du moins pour quelques étudiant-es. Outre le fait de séparer les types d'informations et de faciliter la prise de recul, le « journal de bord » sert essentiellement à mieux calibrer le dispositif de collaboration pour les années suivantes. Le « journal intime », quant à lui, permet de laisser place à l'interprétation des faits par l'étudiant-e concerné-e, directement après la consignation de chaque fait dans le « journal de bord ». C'est essentiellement ce « journal intime » qui permettra aux étudiant-es de rédiger leur retour réflexif à la fin du dispositif de collaboration.

En termes d'écrit final, il est demandé aux étudiant-es de remobiliser les écrits produits durant toute la collaboration et collectés dans leur « journal de bord » et dans leur « journal intime » afin de rédiger un retour réflexif sur l'ensemble du dispositif vécu. L'ensemble de ces trois écrits (journal de bord factuel, journal intime analytique et bilan final rédigé à posteriori) peut être assimilé au journal de bord décrit par Bucheton et Decron (2003). C'est plus particulièrement sur le bilan final, rédigé après la fin de la collaboration, que porte la recherche décrite ci-après.

2. RECHERCHE MENÉE SUR LES ÉCRITS RÉFLEXIFS QUI POURRAIENT TRADUIRE DES INDICES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CHEZ DES FUTUR-ES ENSEIGNANT-ES

Une recherche est actuellement menée sur des indices de développement professionnel présents chez des étudiant-es futur-es enseignant-es impliqué-es dans une communauté d'apprentissage autour de l'enseignement de l'éveil scientifique à l'école maternelle (Poffé & Hindryckx, 2021). Cette recherche s'attèle à repérer des indices de développement professionnel au travers des besoins exprimés et/ou rencontrés par les étudiant-es, par le biais de ce dispositif de collaboration. Nous adoptons dans cette recherche la perspective professionnalisante du développement professionnel, considéré « comme un processus d'acquisition de savoirs qui provoque, par la suite, des changements chez l'enseignant-e ainsi que des

nouveautés sur le plan de sa pratique » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 142). Les écrits réflexifs (plus particulièrement, le bilan final) de deux années académiques consécutives sont ici analysés : 2016–2017, année pendant laquelle le dispositif prenait place sur toute l'année de formation, et 2017–2018, où l'organisation de la collaboration a pris place à l'entame de l'année de formation à l'enseignement pour les étudiant-es AESS.

2.1. Questions de recherche

La première question posée est de savoir si le fait de participer à ce type de communauté d'apprentissage mêlant deux publics très différents, permet aux étudiant-es AESS d'initier une posture réflexive au service de leur développement professionnel, et ce dès la formation initiale. La seconde question est de savoir si une différence existe dans le contenu des écrits réflexifs produits par les étudiant-es AESS, si la collaboration prend place à l'entame de leur formation, avant même des stages dans leur propre niveau d'enseignement (année 2017–2018), par rapport à un dispositif de collaboration mis en place plus tardivement et de façon plus étendue, sur la durée d'une année académique (année 2016–2017).

2.2. Cadre théorique

Le cadre d'analyse choisi est celui des trois dimensions de la communauté d'apprentissage, développé par Schussler (2003). Selon cet auteur, un dispositif de formation efficace devrait permettre à ses participant-es de rencontrer leurs besoins *affectifs*, *cognitifs* et *idéologiques*.

Les besoins cognitifs seraient rencontrés lorsque le dispositif permet à ses participant-es d'acquérir de nouvelles connaissances ou de nouvelles pratiques.

Les besoins affectifs seraient rencontrés lorsque les participant-es reçoivent l'aide nécessaire afin de mener leur travail à son terme. Ils-elles se sentent soutenu-es pour persévérer dans leur tâche de perfectionnement. Ils-elles expriment leur sentiment d'être moins seul-es, de trouver de l'énergie ou de la motivation dans le cadre des échanges au sein du groupe (Dionne & Couture, 2010).

Les besoins idéologiques seraient satisfaits lorsque chaque membre de la communauté a la possibilité d'exprimer, de faire valoir ses valeurs pédagogiques et ses compétences et d'affirmer son leadership. Les participant-es expriment alors le sentiment de pouvoir transformer le milieu dans lequel ils-elles évoluent, d'agir sur l'adhésion de leurs collègues, de gagner en autonomie et en liberté de choix... (Dionne & Couture, 2010). Ils sont également rencontrés lorsque le-la participant-e indique que le dispositif a fait évoluer ses représentations du système scolaire, des collègues, de l'institution. Pour permettre le développement professionnel de l'enseignant-e, la communauté d'apprentissage devrait donc, idéalement, permettre la rencontre de ces trois types de besoins (Dionne & Couture, 2010).

2.3. Corpus

Le corpus des données est constitué de témoignages écrits récoltés par le biais d'un questionnaire en ligne, soumis à tou-tes les étudiant-es futur-es enseignant-es à la fin du processus de collaboration. Il s'agit donc d'une analyse à postériori du dispositif, nourrie des écrits collectés dans le « journal de bord » et le « journal intime » par chaque étudiant-e AESS.

Dans le corpus, nous avons sélectionné les questions qui pouvaient fournir des verbatim intéressants à analyser, en lien avec les apports du dispositif pour la pratique. Les deux questions retenues sont les suivantes :

- Qu'est-ce que le dispositif de collaboration en classes du maternel pourrait m'apporter au niveau de ma pratique des sciences en classe du secondaire? (question 1).
- Quel serait, pour moi, un côté agréable de la collaboration? (question 3).

2.4. Méthodologie

Après avoir recueilli les réponses aux questions retenues, nous avons analysé leur contenu (interprétation) et enfin, nous avons tenté d'établir un lien avec le cadre d'analyse (recherche de signification) (Dionne & Couture, 2013).

Chacun de nous a trié indépendamment les réponses apportées par les étudiant-es AESS, en essayant d'identifier de quelles catégories de besoin elles relevaient. Nous avons choisi de ne pas découper chaque réponse en plusieurs éléments de sens. Chaque réponse a donc été associée à une seule catégorie de besoin, la plus prégnante. Après leur travail individuel de tri, un échange entre les deux chercheur-euses a permis d'aboutir à un accord inter-juge pour l'ensemble des réponses analysées, en regard des trois catégories de besoin. Voici quelques exemples de verbatim d'étudiant-es AESS ainsi que leur appariement au cadre choisi (Schussler, 2003).

Par exemple, le verbatim « Grâce à ce dispositif, je pourrai envisager la pratique des sciences d'un point de vue différent : chercher à faire apprendre les élèves par eux-elles-mêmes en manipulant plutôt que leur donner directement les informations » a été identifié comme étant l'expression d'un besoin *cognitif* rencontré.

Le verbatim « J'ai énormément apprécié interagir avec les enfants lors de mon observation et lors de la réalisation de l'activité en collaboration. J'ai également eu un très bon contact avec les deux élèves de la haute école avec qui j'ai réalisé l'activité, et j'ai apprécié pouvoir leur poser des questions sur le fonctionnement d'une classe du maternel et sur leurs études » a été identifié comme l'expression d'un besoin *affectif* rencontré.

Le verbatim « À l'école maternelle, l'apprentissage se fait naturellement en ateliers pratiques avec tous ses avantages (stimulation des sens, méthodes variées...). Ne faudrait-il pas utiliser les mêmes méthodes plus tard, plutôt qu'un enseignement unilatéral et frontal inadapté à beaucoup d'élèves? À voir... » a, quant à lui, été identifié comme un besoin *idéologique* rencontré.

Parfois, les besoins des étudiant-es AESS sont exprimés, mais non rencontrés par le dispositif de formation. Par exemple, certain-es écrivent : « Le public du secondaire est trop différent et je pense que le dispositif ne m'a rien apporté » (besoin *cognitif*, non rencontré). D'autres ont exprimé les difficultés relationnelles éprouvées durant la collaboration : « L'absence totale d'intérêt de la part des futures institutrices pour ma présence physique, pour ma collaboration, pour mes illustrations en 2D et en 3D⁸ » (besoin *affectif*, non rencontré) ou encore : « Le problème principal que j'identifie est : qui doit faire quoi? Je ne comprenais pas bien mon rôle dans la construction de l'activité. Les enseignantes de classes maternelles sont capables de trouver les informations scientifiques nécessaires à la construction de l'activité scientifique » (besoin *idéologique*, non rencontré). Ces besoins, non rencontrés par le dispositif en place, sont néanmoins exprimés par les étudiant-es AESS. Cela montre qu'ils-elles les identifient comme importants à leurs yeux.

Les besoins exprimés ont donc été identifiés et quantifiés dans chaque réponse aux deux questions sélectionnées. Ensuite, des pourcentages ont été calculés et représentés en graphiques par secteurs. Dans ces derniers, les secteurs dont l'étiquette mentionne un « - » renseignent les besoins évoqués et non rencontrés.

2.5. Résultats obtenus pour deux années consécutives de fonctionnement 2016–2017 et 2017–2018

Le tableau ci-dessous présente les données récoltées pour deux années consécutives qui n'ont pas donné lieu à la même organisation temporelle et pour les étudiant-es AESS uniquement :

Répartition des besoins exprimés et/ou rencontrés (en %) ⁹	2016–2017 dispositif sur toute l'année de formation (25 répondant-es)			2017–2018 dispositif en début d'année de formation (25 répondant-es)		
	<i>cognitif</i>	<i>affectif</i>	<i>idéologique</i>	<i>cognitif</i>	<i>affectif</i>	<i>idéologique</i>
Qu'est-ce que le dispositif pourrait m'apporter? (Q1)	68 + 12 ¹⁰	0	12	50 + 8	4	31
Voici un côté agréable de la formation... (Q3)	0	54	38	15	58 + 8	19

Tableau 14 : Répartition, en pourcentages, des types de besoins par question et pour les deux années de fonctionnement.

Voici en figure 6 les graphiques correspondants :

8. Ce verbatim n'emploie pas l'écriture inclusive car elle n'a pas été utilisée par l'auteur-riche . Il en va de même pour le suivant.
9. Pour atteindre les 100 %, il faut ajouter les commentaires qui ne relèvent pas des trois catégories choisies : cognitif, affectif et idéologique ; par exemple, ce qui concerne la logistique.
10. Pour un même aspect, nous avons séparé les besoins rencontrés de ceux qui sont exprimés mais non rencontrés.

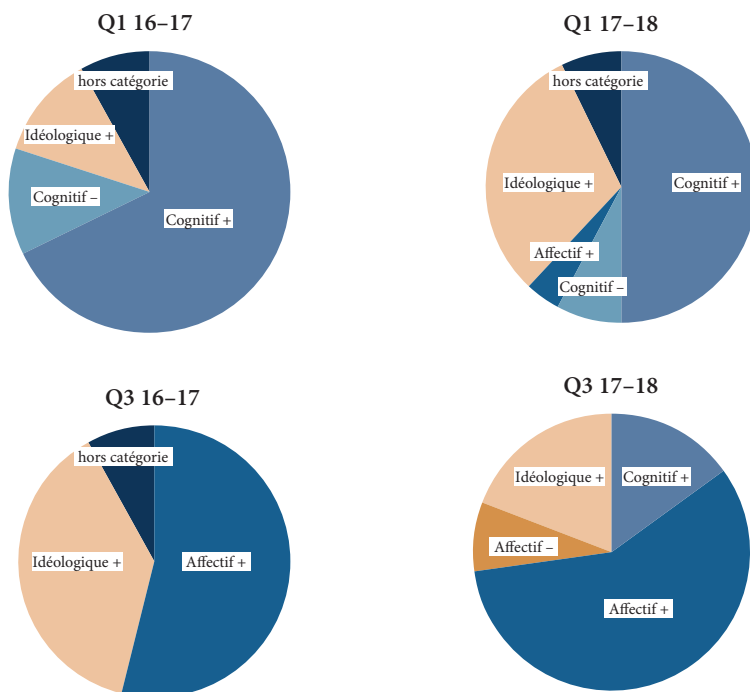


Figure 6 : Répartition, en pourcentages, des types de besoins par question et pour les deux années de fonctionnement sous forme de graphiques.

On remarque tout d'abord que les trois types de besoins semblent rencontrés lorsque le dispositif prend place à l'entame de la formation des étudiant-es AESS. En 2016–2017, aucun besoin de type *affectif* n'était exprimé (question 1) quant aux apports de la communauté d'apprentissage au niveau des pratiques.

Dans la version du dispositif répartie sur toute l'année (année 2016–2017), les besoins exprimés les plus rencontrés sont de type *cognitif*, alors que quand le dispositif de collaboration est précoce (année 2017–2018), ce sont les besoins de type *idéologique* qui semblent les plus exprimés et rencontrés (question 1). Dans les deux cas, ce sont les côtés *affectifs* (contacts avec d'autres professionnel·les et surtout, contacts avec les enfants du maternel) qui semblent les plus agréables aux étudiant-es AESS lors des deux années de fonctionnement du dispositif (question 3).

Les étudiant-es AESS de l'année 2017–2018 semblent avoir particulièrement apprécié des aspects relatifs aux trois types de besoins. Les étudiant-es AESS de l'année 2016–2017 semblent exprimer davantage leur satisfaction par rapport aux aspects *idéologiques* de la collaboration.

L'expression de ces besoins par le biais des écrits réflexifs analysés permet donc de constater des indices de développement professionnel des futur·es enseignant·es, même en formation initiale et à l'entame de celle-ci.

3. DISCUSSION

Les résultats présentés ici sont les premiers, issus d'une analyse qui est toujours en cours au moment d'écrire ce texte. Toutefois, ils semblent montrer que le travail en collaboration et la production d'écrits qui y est liée, facilitent le développement d'une réflexivité à propos de la profession enseignante. Il s'agira, dans une prochaine phase de la recherche, d'investiguer si le développement précoce de cette réflexivité chez les futur-es enseignant-es sur la profession en général, facilite la réflexivité sur leur propre action, notamment lors des stages d'enseignement. Nous constatons régulièrement que la centration de la réflexion des futur-es enseignant-es lors des stages d'enseignement diffère de celle exprimée lors de la collaboration. En effet, les consignes pour les analyses réflexives à l'issue des stages sont essentiellement axées sur le moment de la leçon, pour une régulation immédiate ou légèrement différée, et le-la futur-e enseignant-e est seul-e pour préparer et assumer sa leçon. Des aspects très personnels de sa construction identitaire vont donc être mobilisés ainsi que des aspects plus méthodologiques liés à la gestion de la classe. Par contre, lors de la mise en place de la communauté d'apprentissage, ce sont visiblement des aspects plus systémiques et davantage liés à l'identité professionnelle qui vont se jouer.

Nos travaux, étendus à l'ensemble du dispositif de formation décrit au point 2, nous laissent penser qu'il semble intéressant que la posture réflexive des étudiant-es AESS soit travaillée à différents moments et de différentes manières dans leur formation initiale.

Dans le cas des exercices de microenseignement, des débriefings et des rapports de stage d'enseignement, les formateur-rices favorisent des analyses axées davantage sur la discipline, la méthodologie, l'écoute, l'image de soi... Les étudiant-es AESS abordent ainsi des aspects à la fois plus pragmatiques et plus identitaires du métier. La démarche réflexive n'est donc pas strictement comparable entre les deux types d'activités.

L'activité en communauté d'apprentissage avec les étudiant-es futur-es enseignant-es de classes maternelles qui préconise deux formes choisies pour les écrits intermédiaires (le journal de bord et le journal intime), semble permettre aux étudiant-es AESS de bien séparer les faits (chroniques) des interprétations (mes impressions, mes ressentis...). Lors de cette activité, les écrits plus intimes laissent de la place à l'affectif (par rapport aux collègues, par rapport aux élèves) et aux aspects plus idéologiques (préconceptions, image, aprioris sur le système scolaire...). Les étudiant-es AESS abordent ainsi des aspects systémiques et relationnels du métier.

Par contre, le fait de placer l'activité en communauté d'apprentissage (activités d'éveil scientifique en classes du maternel) au début de leur cursus, permet aux étudiant-es d'entrer dans le système scolaire en le découvrant au début du curriculum, et semble démonter certains aprioris pour leur permettre d'être plus réceptif-ives aux apports cognitifs que cette rencontre à l'école maternelle peut

amener pour leur pratique future d'enseignant-e de sciences dans le secondaire supérieur.

Travailler les écrits réflexifs lors de la formation initiale des enseignant-es semble, en tout cas, initier chez eux-elles un développement professionnel qui devra ensuite être alimenté tout au long de leur métier.

Bibliographie

- Allal, L. (2007a). Évaluation : lien entre enseignement et apprentissage. In V. Dupriez & G. Chapelle (éd.), *Enseigner* (p. 139–149). Paris : Presses Universitaires de France.
- Allal, L. (2007b). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7–23). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (éd.), *L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265–290). Paris : Édition OCDE.
- Audigier, F. (2006). L'interdisciplinarité à l'école – Quelques interrogations théoriques et pratiques à propos de l'histoire, de la géographie et de l'éducation citoyenne. *Journal of Social Science Education*, 5, 2, 37–50.
- Baillat, G., Aroq, C., Bouissou, C. & Brau-Antony, S. (2001). *Les différents écrits professionnels*. Paris : Bordas.
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social : approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : Armand Colin.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford : Blackwell Publishing.
- Beacco, J.-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques*, 157–158, 189–200.
- Béchar, J.-P. (2012, avril). *Mieux comprendre l'apprentissage expérientiel*. Conférence à la Journée de la pédagogie, 19 avril, Montréal : DAIP-HEC.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale? *Recherche & Formation*, 46, 61–80, [disponible en ligne : http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2004_num_46_1_2053]
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation des praticiens réflexifs. Pistes de réflexion. *Puzzle*, 26, 4–14.

- Beckers, J. & Simons, G. (2017). Entre libertés et contraintes, entre pro- et réactivité. Le cas d'un centre de formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. In J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert & O. Maulini (dir.), *Comment changent les formations d'enseignants* (p. 113–128). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*, 141, 77–88.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham : SRHE and Open University Press.
- Bigot, V. & Maillard, N. (2018). Le français langue de scolarisation face à l'hétérogénéité langagière : vers un dépassement de l'opposition oral/écrit. In Ch. Jeoffrion & M.-F. Nancy-Combes (dir.), *Perspectives plurilingues en éducation et formation* (p. 121–144). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Billiez, J., Costa-Galligani, S., Lucci, V., Masperi, M., Millet, A. & Trimaille, C. (2002). Représentations sociales, pratiques langagières et questions identitaires chez des sujets plurilingues. In V. Castellotti & D. de Robillard (éd.), *France, pays de contacts de langues* (p. 59–78). Louvain-la-Neuve : Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, Tome I.
- Blaser, C. & Pollet, M.-C. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur : Diptyque.
- Boquillon, M. & De Robermeasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique... Oui, mais comment? Vers une didactique de la pratique réflexive. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (éd.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 83–103). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Boucenna, S. (2018). L'exposant didactique. Une modalité pour sécuriser une introduction à l'analyse des pratiques professionnelles. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (éd.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 221–234). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection, Turning Experience into Learning*. London : Kogan Page.
- Bourgeois, L. & Laveault, D. (2015). Évaluation par les pairs à l'écrit : qualité des rétroactions pour soutenir la phase de révision. In P.-F. Coen & L.M. Bélair (éd.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation?* (p. 101–117). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham : The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Langage et Pratiques*, 37, 29–39.
- Bucheton, D. & Chabanne, J.-C. (1998). Le point de vue, le doute et le savoir. *Le Français aujourd'hui*, 123, 16–29.
- Bucheton, D. & Decron, A. (2003). Le journal de bord en formation : une parole de travail. *Tréma*, 20–21, 1–19.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.) (2008). *Didactique du français : les gestes professionnels un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, vol. 3, 3, 29–48.
- Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives, recherches en éducation*, vol. 5, 11, 225–242.
- Castellotti, V. & Huver, E. (2012). Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations ou « Bougez, il en restera toujours quelque chose ». *Le discours et la langue*, tome 3.2, 117–132.
- Cattonar, B. (2002). Les enseignants du secondaire : une identité professionnelle multiple. *Les cahiers de prospective jeunesse*, 25, 2–7.
- Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants (2009), *Puzzle*, Bulletin n° 26.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D. & Reuter, Y. (dir.) (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Collectif (2009). Dossier thématique : Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs », *Puzzle*, 26, 4–59.
- Communauté française de Belgique (2013). *Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études*. Communauté française [disponible en ligne : https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=39681&referant=l02&bck_ncda=39681&bck_referant=l00]
- Coppé, S. (2011). La réforme de la formation des enseignants en France en 2010. *Petit x*, 53–71, [disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00960306>]
- Couture, C., Dionne, L., Savoie-Zajc, L., Arousseau, E. & Lorain, N. (2013). Quels sont les objets de discussion de communautés d'apprentissage en sciences et technologie ? *Éducation et Formation*, e-298–02 [disponible en ligne : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=15&page=3>]

- Crahay, M. (1987). Évaluation et interaction maître-élève. *Éducation et Recherche, Vol.3*, 284–300.
- Crinon, J. (dir.) (2003). *Le Mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Crinon, J. & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie, 156*, 117–169.
- Dabène, M. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle de l'enseignement-apprentissage de l'écriture. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 151–173). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Daunay, B. (2011). Parcours au sein des écrits professionnels des enseignants. In B. Daunay, M. Fialip-Baratte, R. Hassan, D. Lahanier-Reuter & M. Morisse, *Les écrits professionnels des enseignants* (p. 15–34). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Daunay, B., Fialip-Baratte, M., Hassan, R., Lahanier-Reuter, D. & Morisse, M. (éd.) (2011). *Les écrits professionnels des enseignants*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- De Ketele, J.-M. (2018). Cadre conceptuel. Former et accompagner les pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beausaert (éd.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 15–25). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Delarue-Breton, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain : Académia-L'Harmattan.
- Delarue-Breton, C. (2014a). Le mémoire de master MEEF : un nouveau genre universitaire ? *Diversité, 177*, 50–55.
- Delarue-Breton, C. (2014b). Créativité, au(c)torisation et dialogisme : le mémoire de master MEEF, miroir de l'expérience psychique ? In F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefers & S. Prévost (éd.), *Actes du IV^e Congrès Mondial de Linguistique Française (Berlin, 19–23 juillet 2014)* [disponible en ligne : <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801109>]
- Delarue-Breton, C. (2016). *Inégalité d'accès au savoir ou inégalité d'accès au questionnement ? De l'étude du dialogisme du discours scolaire à l'étude de l'activité dialogique des élèves et des étudiants*. Note de synthèse d'HDR. Paris : Université Paris 8, 6 décembre 2016 [disponible en ligne : <https://hal-upec-mlv.archives-ouvertes.fr/tel-01500276/>]
- Delarue-Breton, C. & Dolignier, C. (2016). Posture « seconde » et évolution des croyances des enseignants en formation initiale : le rôle de la recherche. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPÉ 2015* (p. 194–204) [disponible en ligne : <http://www.reseau-espe.fr/recherche/printemps-2015-de-la-recherche-en-espe/posture-seconde-et-evolution-des-croyances-des.>]

- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010). *Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit*. [disponible en ligne : <http://www.forumlecture.ch>]
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (éd.) (2012). Littéracies universitaires : nouvelles perspectives. *Pratiques*, 153–154.
- Delfosse, C. (2012). Portfolio professionnel – Le Blog du Master Complémentaire Formasup : une occasion de réfléchir à son développement professionnel. Liège : Université de Liège [disponible en ligne : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/130635>]
- Desjardins, J. & Boudreau, A. (2012). Les écrits réflexifs en formation : de la pratique des étudiants à la nécessité d'une cohérence programme. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation* (p. 161–177). Bruxelles : De Boeck.
- Detroz, P. & Verpoorten, D. (2016). Comment expliquer l'adoption de la méthodologie des classes inversées en enseignement supérieur. In A. Dumont & D. Berthiaume (éd.), *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée* (p. 177–202). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Dewit, O., Jérôme, F. & Verpoorten, D. (2014). Développer la pratique réflexive chez des formateur-trices d'adultes travaillant en milieu associatif — Une analyse du dispositif SDR (Soutien au Développement de la Réflexivité). Communication au 28^e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (18–22 mai), *Pédagogie universitaire : entre recherche et enseignement*. Mons : Université de Mons.
- Dezutter, O., Cansigno, Y., Silva, H. & Bleys, F. (éd.) (2010). *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en langue seconde ou étrangère à l'université*. Mexico : Universidad Autónoma Metropolitana, Université de Sherbrooke, CONACYT.
- Dezutter, O. & Lousada, E. (2016). La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. *Le français à l'université*, 21, 1 [disponible en ligne : <http://www.bulletin.auf.org>]
- Dionne, L. & Couture, C. (2010). Focus sur le développement professionnel en sciences d'enseignants à l'élémentaire. *Éducation & Formation*, e-293 [disponible en ligne : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=9&page=3>]
- Dionne, L. & Couture, C. (2013). Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire ». *Éducation & Francophonie*, 41, 212–231.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Donahue, C. (2001). Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel à l'université. *Spirales*, 28, 75–108.

- Donahue, C. (2004). Évolution d'une métaphore-modèle, analytique et pédagogique : les communautés discursives et la composition theory aux États-Unis. *Les cahiers Théodile*, 5, 93–117.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dujardin, J.-M., Sente, I., Schillings, P., Noël, S., François, N., Paolini, N., Chapeau, E., Jungblut, T., Poffé, C., Laschet, M., Hindryckx, M.-N., Leruth, S., Simons, G., Vanhoof, J., Segatto, A. & Van Hoof, F. (2019). Journée de formation des maîtres de stages du CIFEN. Maîtres de stage et stagiaires, débriefons ensemble ! *Didactiques en pratique*, 5, 125–162.
- Dumortier, J.-L. (2008). *Note sur les pratiques réflexives*. Communication réalisée lors du Séminaire du Cifen sur les pratiques réflexives organisées dans la formation initiale des enseignants à l'Université de Liège. Liège : Université de Liège, 19 juin 2008.
- Eraut, M. (2002). Menus for Choosy Diners. *Teachers and Teaching*, 8 (3), 371–379.
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24 (1), 1–24.
- European Commission (2006). *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning – COM(2005)548 final*. Brussels : European Commission.
- Fabre, M. (2007). Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? *Revue française de pédagogie*, 161, 69–78.
- Fagnant, A. & Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40 (1), 1–32.
- Fialip-Baratte, M. (2011). Préparations. In B. Daunay, M. Fialip-Baratte, R. Hassan, D. Lahanier-Reuter & M. Morisse, *Les écrits professionnels des enseignants* (p. 117–140). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358.
- Frenay, M., Saaroyan, A., Taylor, K.L., Bedard, D., Clement, C., Rege Colet, N., Paul, J.-J. & Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignant-es universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 172, 63–76.
- Gagné, G., Lalande, J.-P. & Legros, G. (1995). Comparaison internationale des performances en français écrit : préalables théoriques et méthodologiques du projet DIEPE. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 255–277). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gauthier, C. (2016). L'analyse réflexive et la bavette de bœuf. *Formation et profession*, 24 (3), 83–86.

- Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G. & 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*. Liège : Université de Liège [disponible en ligne : <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1081>]
- Gilles, J.-L., Detroz, P., Crahay, V., Tinnirello, S. & Bonnet, P. (2011). La plateforme ExAMS, un *assessment management system* pour instrumenter la construction et la gestion de la qualité de l'évaluation des apprentissages. In J.-G. Blais (éd.) *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication — Tome 2* (p. 11–40). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Goffin, C. & Fagnant, A. (2017). Faire vivre une expérience d'évaluation mutuelle en formation initiale : quelle transposition vers les pratiques d'enseignement projetées ? *Contextes et didactiques*, 9, 46–58.
- Goffin, C., Fagnant, A. & Hindryckx, M.-N. (2019). Ce que disent quelques futurs enseignants du secondaire supérieur d'une démarche dite d'auto-hétéroscopie. *Didactiques en pratique*, 5, 113–121.
- Goffin, C., Renson, J.-M. & Fagnant, A. (2014). Comment les futurs enseignants du secondaire conçoivent-ils l'évaluation formative et ses difficultés de mise en œuvre ? In *Actes en ligne du colloque Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*. Marrakech, 15–17 janvier 2014. [disponible en ligne : <http://maarifcentre.org/admee2014/images/actes/goffin-christelle-actes2014.pdf>]
- Gravel, S. & Tremblay, J. (1996). Le rappel stimulé pour élucider les décisions en action des étudiantes en services de garde. *Revue des sciences de l'éducation*, 22 (3), 523–538.
- Guilbert, L. & Ouellet, L. (1997). *Étude de cas : apprentissage par problèmes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 49–72). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Herrmann, F. (2019). *Comment aider à l'articulation des apprentissages en sciences entre la troisième et la quatrième année secondaire ? Analyse d'outils utiles à la transition au niveau des élèves*. Mémoire de master en Biochimie, Biologie moléculaire et cellulaire à finalité didactique. Liège : Université de Liège.
- Higgins, D. (2011). Why reflect? Recognising the link between learning and reflection. *Reflective Practice*, 12 (5), 583–584.
- Hindryckx, M.-N. & Poffé, C. (2013). Pratiques réflexives en formation initiale des enseignants. Comment aider des futurs enseignants en formation initiale à adopter une posture réflexive pour construire leur métier de professeur de sciences au secondaire supérieur ? *Éducation & Formation*, e-298–02 [disponible en ligne : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=15&page=3>]
- Hindryckx, M.-N. & Schneider-Gilot, M. (2019). La « réflexivité » : une compétence transversale dans la formation des enseignants ? *Recherches en Éducation*, 37, 50–63.

- Ixer, G. (1999). There's No Such Thing As Reflection. *British Journal of Social Work*, 29 (4), 513–527.
- Jacquin, M. (2018a). *L'entretien après une leçon observée comme outil de formation : quelles transformations chez la formatrice et les stagiaires?* Texte publié sur le site du European Centre for Modern Languages of the Council of Europe [disponible en ligne : <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Professional-learningcommunities/Successstories/tabid/4143/language/en-GB/Default.aspx>]
- Jacquin, M. (2018b). Le genre textuel au carrefour des paradigmes de recherche en didactique des langues étrangères : conceptualisations et finalités. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (éd.), *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (p. 11–35). Berne : Peter Lang.
- Jacquin, M. (2019). L'entretien après une leçon observée comme lieu de développement des pratiques de formation. *Babylonia*, 2, 50–53 [disponible en ligne : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2019-2/Babylonia_2019_2.pdf]
- Jacquin, M., Simons, G. & Delbrassine, D. (éd.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.
- Jérôme, F. & Verpoorten, D. (2014). Un blog plutôt qu'un Word? Retour d'expérience de l'insertion d'un cours en ligne dans un programme de formation d'enseignant-es du supérieur. *Éducation & Formation*, e-302 [disponible en ligne : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>]
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2), 33–47.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language learning*, 16 (1–2), 1–20.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Korthagen, F. (2001). A reflection on reflection. In F. Korthagen (éd.), *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (p. 51–68). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lafortune, L. & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lalancette, R. (2014). *L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures : recension critique*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. [disponible en ligne : <http://lel.crires.ulaval.ca>]
- Leclerc, C., Bourassa, B. & Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38 (1), 11–32.
- Le Cornu, A. (2009). Meaning, Internalization, and Externalization. *Adult Education Quarterly*, 59 (4), 279–297.

- Lefevre, G., Garcia, A. & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives*, vol. 5, 11. [disponible en ligne : <http://questionsvives.revues.org/627>]
- Legendre, M. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (2), 379–406.
- Le Nevé, S. (2018). Réforme après réforme, la revanche de l'oral. Avec la réforme du bac et l'évolution des conditions d'accès à l'université, la classique épreuve écrite perd de son lustre. *Le Monde*, 15 février 2018, 10.
- Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : A. Colin.
- Martinand, J.-L. (2008). Pratique sociale de référence. In J.-P. Astolfi, E. Darot, Y. Ginsburger-Vogel & J. Toussaint (éd.), *Mots-clé de la didactique des sciences* (p. 131–136). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Meirieu, Ph. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture. In A. Bentolila (dir.), *L'école : diversités et cohérence* (p. 109–149). Paris : Nathan.
- Meunier, D. (2013). *Les représentations linguistiques des étudiants Erasmus et la vision plurilingue européenne : normes, discours, apprentissages*. Thèse de doctorat. Liège/Bruxelles : Université de Liège et Université libre de Bruxelles.
- Meunier, D. (2015). *Les étudiants Érasmus et la langue française. Représentations et pratiques langagières*. Bruxelles : Éditions modulaires européennes, coll. Français & Société.
- Meunier, D. (2018). La posture : un outil conceptuel pour la didactique des langues. In I. Pierozak, M. Debono, V. Feussi & E. Huver, *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations* (p. 369–378). Lyon : Lambert-Lucas.
- Meunier, D. & Rosier, L. (2014). Quand le savoir s'emmêle... La construction discursive de la norme chez les locuteurs non experts. *Les Carnets du Cediscor*, 12, 99–113.
- Michel, A. & Fagnant, A. (2016). Compte rendu de l'atelier « Récits de pratiques enseignantes ». *Didactiques en pratique*, 2, 42–43.
- Mili, I., Grivet Bonzon, C., Jacquin, M., Knodt, P. & Haefely, I. (2017). Formations pédagogiques musicales en Suisse. Des outils didactiques émergents. *Apprendre et enseigner la musique au XXI^e siècle. Nouvelles propositions pédagogiques*, 4, 1, 44–66.
- Ministère de la Communauté française (2002). *Devenir enseignant : Le métier change, la formation aussi*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Moirand, S. (2006). Textes/Discours et Co(n)textes. Entretiens avec J.-M. Adam, B. Combettes, D. Maingueneau & S. Moirand. *Pratiques*, 129–130, 20–49.
- Monnier, A. & Weiss, L. (2010). Comment enrichir les outils professionnels à l'aide de concepts et outils issus de la recherche dans les didactiques disciplinaires? *Éducation et Didactique*, vol. 4, 3, 97–116.

- Monnier, A. & Weiss, L. (2019). La conscience disciplinaire des futurs enseignants spécialistes de la physique ou du français : construction et/ou déconstruction en formation initiale ? In I. Verscheure, M. Ducrey-Monnier & L. Pelissier, *Enseignement et formation : éclairages de la didactique comparée* (p. 187–202). Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London : Kogan Page.
- Moroni, S., Niggli, A. & Gut, R. (2014). Konstruktive Fallbesprechungen im Mentoring — Erfahrungen aus einem Versuch im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 32, 1, 73–87.
- Morrisette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30 (1), 38–59.
- Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.
- Pallascio, R. & Lafortune, L. (dir.) (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne : Peter Lang.
- Paquay, L., De Cock, G. & Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. In F. Thyryon & J.-L. Dufays (éd.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (p. 11–29). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Parmentier, P. & Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles le développement de compétences ? Vers un outil d'analyse : le CompAS*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Pasquini, R. (2013). *Quand les récits de pratique enseignante parlent d'apprentissage*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Pasquini, R. (2016). Et si, pour mieux saisir la complexité de la pratique, nous passions par l'écriture. *Didactiques en pratique*, 2, 21–29.
- Paveau, M.-A. & Rosier, L. (2008). *La langue française. Passions et polémiques*. Paris : Vuibert.
- Pellanda-Dieci, S., Weiss, L. & Monnier, A. (2012). La contribution de la formation initiale à la construction de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire. In D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski, *La Professionnalisation mise en objet. Action et savoir* (p. 237–260). Paris : L'Harmattan.
- Penloup, M.-C., Chabanois, M. & Joannides, R. (2011). La posture : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? In Y. Reuter & B. Daunay (dir.), *Les Concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 151–174). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.

- Perrenoud, Ph. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42–45.
- Petitjean, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse de doctorat. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Pineau, G. (2007). *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif*. Communication à la Facultad de Ciencias Humanas y Educacion. Chili : Universidad Diego Portalis, janvier 2007.
- Poffé, C. (2013). Peut-on améliorer l'enseignement de concepts scientifiques par la mise en place d'un dispositif de collaboration en formation initiale des enseignants? *Puzzle*, 32 (2), 100–102.
- Poffé, C. (2015). Comment réduire l'écart entre les pratiques prescrites et les pratiques effectives dans l'enseignement scientifique? Essai par le biais d'une communauté d'apprentissage. Communication présentée aux *14^e Rencontres du Réseau Éducation et Formation*. Montréal, 21–22 octobre 2015.
- Poffé, C., Doyen, D. & Hindryckx, M.-N. (2013). Dispositif de collaboration entre futurs enseignants de maternelle et du secondaire supérieur en vue d'améliorer la maîtrise des concepts scientifiques à enseigner dans le cadre d'une approche par compétence. Communication présentée à *ABC-Day, Journée d'étude de l'Association des chercheurs belges francophones en éducation*. Nivelles : 22 octobre 2013.
- Poffé, C. & Hindryckx, M.-N. (2021). Amorce du développement professionnel de futurs enseignants par leur participation à une communauté d'apprentissage en éveil scientifique. In J.-M. Boilevin & A. Jameau (dir.), *Après les 10^e rencontres scientifiques... Actualités des recherches en didactique des sciences et des technologies* (p. 375–387). Paris : ARDiST.
- Poffé, C., Hindryckx, M.-N. & Doyen, D. (2014). Placer une démarche d'investigation au cœur des apprentissages en sciences : un dispositif de collaboration entre futurs enseignants de maternelle et du secondaire supérieur. *Puzzle*, 33, 9–15.
- Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Québec : Presses internationales Polytechniques du Québec.
- Rabatel, A. (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langages*, 156, 3–17.
- Reintjes, Chr., Keller, S., Jünger, S. & Düggeli, A. (2016). Aufgaben (in) der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Theoretische Konzepte, Entwicklungs- und Forschungsperspektiven. In S. Keller & Chr. Reintjes (éd.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (p. 429–448). Münster : Waxmann.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, vol. 1, 2, 55–71.

- Reuter, Y. (2013a). La conscience disciplinaire : retour sur un concept. In C. Cohen-Azria, D. Lahanier-Reuter & Y. Reuter (dir.), *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire* (p. 11–18). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Reuter, Y. (éd.) (2013b). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y., Laborde-Milaa, I. & Boch, F. (éd.) (2004). Normes et pratiques de l'écrit dans le supérieur, *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 121–122.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval : Presses universitaires de Laval.
- Rojo, R.H.R. (2001). Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou generos do discurso. In I. Signorini (éd.), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento* (p. 51–74), Campinas : Mercado de letras.
- Rosier, L. (éd.) (2008). Nouveaux regards sur le purisme. *Le français moderne*, 76^e année, 1.
- Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 57, 147–177.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (éd.), *Les interactions lecture-écriture : Actes du Colloque Théodile-Credil (Lille, novembre 1993)* (p. 155–173). Berne : Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2007). Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. In C. Boré (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires* (p. 13–26). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo. *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 73–92). Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le Français aujourd'hui*, 188, 29–38.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27–40.
- Schön, D.A. (1983a). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books Harper Colins Publishers. Traduction française : Montréal : Éditions Logiques.
- Schön, D.A. (1983b). Coaching reflective teaching. In P.P. Grimmet & G.L. Erickson (éd.), *Reflection in Teacher Education* (p. 19–29). Vancouver : Pacific Educational Press.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Schön, A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.

- Schussler, D.L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498–528.
- Service général de l'Inspection (2011). *Rapport établi par le service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2010–2011*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*. vol. 78, 1, 153–189.
- Simons, G. (2011). Traitement d'incidents critiques dans le cadre de séminaires de pratiques réflexives organisés en formation initiale des enseignants de langues modernes à l'Université de Liège. Communication présentée au Colloque *Outils pour la Formation, l'Éducation et la Prévention : contributions de la Psychologie et des Sciences de l'éducation*. Nantes : Université de Nantes : 6–7 juillet 2011.
- Simons, G. (2017). Le dossier professionnel réflexif : quelques techniques pour objectiver son analyse d'une séquence ou d'une activité. Diaporama présenté dans le cadre des pratiques réflexives afférentes au cours *Didactique des langues modernes*. Partim I. Liège : Université de Liège.
- Simons, G. (2018). De la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (éd.), *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (p. 37–74). Berne : Peter Lang.
- Simons, G., Delbrassine, D., Pagnoul, P. & Van Hoof, F. (2009). Pratiques réflexives en didactiques des langues et littératures modernes à l'ULg : description, évaluation, perspectives. *Puzzle*, 26, 20–27.
- Simons, G., Delbrassine, D., Pagnoul, P. & Van Hoof, F. (2011). Consignes pour la rédaction du « Dossier Professionnel Réflexif (DPR) ». Liège : Université de Liège, service de Didactique des langues modernes.
- Smith, H., Deepwell, F. & Shrivies, L. (2013). *Measuring the Impact of the UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning (UKPSF)*. York : Higher Education Academy.
- Sparks-Langer, G.M., Colton, A.B., Pasch, M. & Starko, A. (1991). Promoting cognitive, critical and narrative reflection. Paper presented at *The Annual Meeting of the American Educational Association*. Chicago, 3–7 april 1991.
- Sumsion, J. & Fleet, A. (1996). Reflection: can we assess it? Should we assess it? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21 (2), 121–130.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (dir.) (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés, XXIII, 1*, 55–69.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation, 31* (1), 133–155.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Vandendorpe, Chr. (1995). Apprendre à écrire à l'université par une approche contrastive. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 301–331). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 8, n° 1*, 41–63.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en(trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation* (p. 245–264). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *SCRIPTA, Belo Horizonte, vol. 15, n° 28*, 145–69.
- Vanhulle, S., Deum, M., Mattar, C. & Schillings, A. (2004). Des pratiques réflexives en formation initiale, pour une intégration optimale de la théorie et de la pratique. *Caractères, 15* (2), 19–29.
- Vanhulle, S., Dobrowolska, D. & Mosquera Roa, S. (2015). Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du « genre réflexif » à la subjectivation de l'agir. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 19*, 111–121.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry, 6* (3), 205–28.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vidal-Gomel, C. & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activités, 4.1* [disponible en ligne : <http://www.activites.org>]
- Vinson, M. & Dugal, J.-P. (2011). De la formation continue à la formation initiale : observation du didactique et effets de formation. *Staps, 91*, 63–76.
- Von Münchow, p. (2010). Langue, discours, culture : quelle articulation? (1^{re} partie). *Signes, Discours et Sociétés* [en ligne], 4 [disponible en ligne : <http://revue-signes.info/document.php?id=1439>]
- Winnicott, D. W. (1971/1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Traduction française par C. Monod & J.-B. Pontalis. Paris : Gallimard.

- Wopereis, I. G. J. H., Sloep, P. B. & Poortman, S. H. (2010). Weblogs as instruments for reflection on action in teacher education. *Interactive Learning Environments*, 18 (3), 245–261.
- Wuo Werkgroep Universitaire Onderwijscentra (2016). *De BKO in de praktijk: Inventarisatie en analyse van alle BKO-programma's aan Nederlandse universiteiten* [The university teaching qualification in practice: Inventory and analysis of all BKO programs at Dutch universities]. Expertise Netwerk Hoger Onderwijs [disponible en ligne : <http://www.ehon.nl/bko>]
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 1–2, 81–99.

COLLECTION

DIDACTIQUES EN RECHERCHE

La collection *Didactiques en recherche* (DeR) a été créée en 2020 par l'unité de recherche « Didactique et formation des enseignants » (DIDACTI*fen*) de l'Université de Liège. DeR propose des ouvrages dans le domaine des didactiques disciplinaires, en sciences humaines et en sciences. Elle publie aussi des ouvrages plus généralistes qui abordent des thématiques transversales liées à la recherche sur la formation initiale et continue des enseignants.

Les réformes de la formation initiale et continue des enseignant-es qui ont vu le jour ces quarante dernières années en Europe se sont caractérisées, entre autres, par l'introduction de cours, d'ateliers ou de séminaires qui visaient à amener le-la (futur-e) enseignant-e à *réfléchir sur sa pratique*, ceci afin de mieux la comprendre pour, *in fine*, la réguler. Cet ouvrage tente de mieux cerner la notion de réflexivité *sur* et *dans* la pratique enseignante, et la place qu'occupent les écrits réflexifs, les écrits professionnalisants et les écrits de recherche dans divers dispositifs de formation des enseignant-es. Des auteur-rices provenant de Belgique, du Canada, de France et de Suisse présentent et analysent différents dispositifs et outils mis en pratique dans leur contexte spécifique de formation pour développer la réflexivité. Ces outils vont du mémoire de master au portfolio d'intégration en passant par le dossier professionnel réflexif, le récit de pratique, le journal intime, le journal de bord... Les dispositifs de formation décrits dans l'ouvrage préparent à différents niveaux de formation, principalement à l'enseignement secondaire supérieur (15 à 18 ans), mais aussi à l'enseignement maternel (3 à 6 ans) et à l'enseignement élémentaire/primaire (6 à 12 ans). Les domaines abordés par les auteur-rices sont ceux de la langue de scolarisation (ici le français), des langues étrangères, des sciences humaines et sociales, de la biologie et de la physique.

Germain SIMONS, docteur en Philosophie et Lettres, est professeur ordinaire à l'Université de Liège, responsable du service de Didactique des langues modernes. Il est également directeur de l'unité de recherche interfacultaire « Didactique et formation des enseignants » (DIDACTI*fen*). Ses recherches portent principalement sur la réduction des inégalités d'apprentissage en langues modernes et sur la place des genres textuels dans l'approche communicative et la perspective actionnelle.

Catherine DELARUE-BRETON, agrégée de Grammaire, est professeure des Universités en Sciences du langage (unité de recherche DyLIS, Université de Rouen Normandie, Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation). Ses travaux concernent la description formelle du dialogue scolaire et l'appropriation des discours attendus, à l'oral et à l'écrit, en contexte scolaire et universitaire.

Deborah MEUNIER est docteure en Langues et Lettres et enseigne la didactique du français langue étrangère et seconde à l'Université de Liège. Ses recherches portent sur l'enseignement et l'appropriation du français en contexte migratoire, et sur le développement de compétences littéraciques plurielles chez les personnes allophones, à l'école et à l'université.

PRESSES UNIVERSITAIRES DE LIÈGE

ISBN : 978-2-87562-317-1



9 782875 623171