

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

Le « dossier professionnel réflexif » en didactique des langues modernes à l'ULiège

Analyse de l'évolution d'un type de texte académique

Germain SIMONS & Daniel DELBRASSINE

Université de Liège

Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen)

Unité de recherche Didactique et formation des enseignants (DIDACTIfen)

INTRODUCTION

Ce texte s'articule autour de six points. Dans le premier, nous situons brièvement le contexte dans lequel le dossier professionnel réflexif (DPR) et les séminaires de pratiques réflexives (PR) ont été introduits dans notre dispositif de formation initiale. Ensuite, nous présentons notre cadrage théorique qui se focalise sur la posture de « praticien-ne réflexif-ive » (Schön, 1983a, 1987, 1994 ; Beckers, 2009), sur la distinction entre genre textuel et type de textes, et sur une discussion autour des supports écrits et/ou oraux qui sont les plus appropriés pour faciliter le développement de la réflexivité. Le point 3 présente notre démarche méthodologique, et le quatrième trace l'évolution du DPR et des PR depuis leur introduction en 2008–2009 jusqu'à l'année 2017–2018. Le point 5 est consacré à l'analyse des résultats et s'articule autour de quatre grandes caractéristiques du DPR, que nous mettons en relation avec des éléments-clés de la définition opérationnelle du genre textuel fournie au point 1. Enfin, nous proposons une conclusion.

1. CONTEXTE

En Belgique francophone, l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) a été profondément réformée en 2001¹. Cette réforme a fait passer la formation à 30 crédits, soit un peu plus de 300 heures de cours, séminaires et stages, ce

1. Pour une analyse critique plus fine des réformes décrites dans ce point 1, voir Beckers & Simons (2017, p. 113–128). Une nouvelle réforme de la formation initiale des enseignant-es est en gestation à l'heure où nous finalisons cette contribution. *Grosso modo*, elle vise à imposer une formation plus longue (4 ans minimum) de tous les enseignant-es, et elle sera organisée en coplombation entre les universités et les hautes écoles.

qui représente une demi année académique. La réforme s'est traduite, entre autres, par une augmentation du nombre d'heures de cours, de stages d'observation et d'enseignement, et par l'introduction de séminaires de PR (20 heures), 10 heures relevant de la didactique « générale » (DG) et 10 heures de la didactique « disciplinaire » (DD). Les PR que nous évoquerons brièvement dans cette contribution (4.2) sont celles qui sont organisées dans le cadre du cours de DD des langues modernes à l'ULiège.

Le décret de l'AESS ainsi que celui qui a réformé la formation initiale des instituteur·rices et des régent·es² en Communauté française de Belgique, réservaient une place centrale à la notion de *réflexivité* et, plus précisément, à celle de « praticien·ne réflexif·ive » (Beckers, 2009, p. 4). C'est donc dans ce contexte que nous avons introduit le DPR.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. La posture du·de la « praticien·ne réflexif·ive » et la notion de réflexion sur et dans l'action

Avant de tenter de définir ce qu'est un·e « praticien·ne réflexif·ive », étonnons-nous un instant du rapprochement établi entre le substantif « praticien·ne » et l'adjectif « réflexif·ive ». L'association de ces deux termes et le développement spectaculaire de cette expression dans les *curricula* de formation des enseignant·es, semblent indiquer, *a minima*, que les praticien·nes ne sont pas *automatiquement* ou encore *naturellement...* réflexif·ives, ou qu'il y a un risque qu'ils·elles ne le soient pas (suffisamment), et que ce serait pourtant bien qu'ils·elles le soient (davantage).

Mais pourquoi le·la professeur·e (novice) ne pourrait-il·elle « se contenter » d'être un·e *praticien·ne*? Dumortier résume bien l'intérêt supposé de cette posture réflexive :

Dans le métier d'enseignant [...], les novices adoptent rapidement quantité de routines professionnelles qui leur assurent une sécurité et un confort indispensables [...] Pour résister, il faut s'en remettre fréquemment au « pilote automatique » [...] mais sans réflexion sur les résultats obtenus et sur le coût des moyens utilisés, le maître néophyte, qui a longtemps été élève, imite souvent, sans en prendre conscience, les maîtres qui ont contribué à sa formation. [...] Qui n'admettra, en contrepartie, qu'il n'est aucun progrès envisageable [...] sans mise en question des résultats que l'on obtient, compte tenu des fins que l'on poursuit et des moyens qu'on met en œuvre? (Dumortier, 2008, cité par Simons *et al.*, 2009, p. 20).

2. En Belgique francophone, les instituteur·rices maternel·les et primaires et les professeur·es qui enseignent de la 1^{re} à la 3^e année du secondaire (élèves de 12 à 15 ans) sont formé·es en haute école (3 années de bachelier) et les professeur·es qui enseignent dans le secondaire supérieur (élèves de 16 à 18 ans) sont formé·es à l'université.

La réflexivité apparaît donc aux yeux de ce chercheur comme un moyen de rompre avec la logique de reproduction de modèles d'enseignement antérieurs. Le développement de la réflexivité est aussi perçu comme un moyen de mettre sa pratique à distance, de l'observer, de poser un diagnostic, ce qui, *in fine*, devrait permettre de la *réguler*. Relevons au passage que les « routines professionnelles » et le « pilote automatique » sont présentés comme indispensables car ils apportent une « sécurité » et un « confort » à l'enseignant-e, mais qu'ils sont opposés à la démarche de réflexion sur l'action.

Mais quand réfléchit-il-elle au juste ce-tte praticien-ne (novice)? Est-il possible de réfléchir *dans* l'action, c'est-à-dire *en enseignant*? Ou ne peut-on réfléchir qu'*avant* ou *après* l'action? Et le processus récurrent de réflexion *sur* l'action permet-il (vraiment) le développement de la réflexion *dans* l'action? Voilà des questions essentielles pour le-la formateur-riche d'enseignant-es lorsqu'il-elle conçoit un dispositif pédagogique ciblant la réflexivité.

Certain-es chercheur-euses, dont Crahay ci-dessous, émettent des réserves voire des doutes quant à la capacité de l'enseignant-e à réfléchir dans l'action, particulièrement pour des enseignant-es novices :

La classe est un environnement où les événements se succèdent à un rythme effréné [...] Prendre quelques instants pour délibérer sur la conduite la plus pertinente est souvent la chose à ne pas faire, car cette pause que le maître se donne pour réfléchir peut générer de nouvelles difficultés. On comprend donc pourquoi, en classe, les enseignants pratiquent pour l'essentiel en mettant en œuvre des routines comportementales. C'est donc en dehors de la classe que le maître peut penser son action. Lorsqu'ils préparent leurs activités, les enseignants ont toute liberté pour peser le pour et le contre des alternatives qui se présentent à eux [...]. (Crahay, 1987, p. 33.)

Selon Schön, pour qu'il y ait réflexion dans l'action, il faut que la « situation résiste », et, pour en prendre conscience, il faut que l'enseignant-e soit « à l'écoute de cette situation » :

C'est quand la situation résiste que le processus de réflexion en cours d'action est le plus probable et susceptible de provoquer ce que Schön appelle un « *reframing* » [...] Ce processus de recadrage ne peut se dérouler, avec les effets positifs qu'il entraîne, que si le sujet, dit Schön, est « à l'écoute de la situation », se laisse surprendre par elle. Cette capacité à réfléchir consciemment à son action au moment où elle se déroule est le signe d'une compétence professionnelle de haut niveau, conséquence d'une expérience professionnelle constamment réélaboree. Pour Schön, elle est le véritable signe de l'expertise [...]. (Beckers, 2009, p. 5.)

Dans le cas de la formation initiale, à fortiori si elle est de courte durée et s'il y a une forte pression de l'évaluation certificative — ce qui est le cas de notre dispositif de formation —, les enseignant-es novices font précisément tout pour *ne pas* « se laisser surprendre » par la situation d'enseignement. D'ailleurs, le plus souvent les formateur-rices insistent (fortement) sur l'importance de la préparation et la

nécessité de s’y tenir. Contrairement à un-e expert-e, l’enseignant-e novice n’a pas encore intériorisé ces routines qui lui permettraient de libérer sa mémoire de travail, pour être davantage à l’écoute d’indices qui lui signalent qu’il est nécessaire de changer l’orientation de la leçon. Par conséquent, on ne devrait pas — comme cela se fait souvent — opposer *routines* et *réflexivité*, et encore moins les hiérarchiser, car sans la présence de routines, il n’y a pas de réflexivité possible dans le feu de l’action.

En résumé, il s’avère difficile pour les étudiant-es en formation initiale de réfléchir *dans* l’action. À travers les séminaires de PR et la rédaction du DPR, nous essayons avant tout de développer la réflexion des futur-es enseignant-es *sur* l’action, et nous espérons qu’un jour il y aura, peut-être, chez certain-es étudiant-es, un transfert de celle-ci *dans* l’action. Précisons que la réflexion *sur* l’action est aussi exercée à travers les *stages d’observation* où les étudiant-es sont invité-es à observer la pratique de professionnel-les expérimenté-es et à rédiger plusieurs rapports sur celle-ci. Elle est également développée lors des *débriefings des stages d’enseignement* (voir « entretiens » chez Jacquin dans ce même ouvrage).

Si on voulait travailler davantage la réflexion *dans* l’action dans le cadre de la formation initiale, il pourrait être intéressant, à l’instar d’un-e apprenti-e qui travaille avec un-e ouvrier-ère expérimenté-e, d’observer ce-tte dernier-e dans l’action et de pouvoir l’interrompre, *en direct*, sur les choix qu’il-elle pose dans le feu de l’action et sur les signaux qui ont conduit à ces choix. Cette démarche est évidemment impossible en classe en raison de la présence des élèves, mais on peut s’en rapprocher à travers différentes techniques dont le *rappel stimulé* (voir entre autres Gravel & Tremblay, 1996).

2.2. Genres textuels et types de textes : supports de la réflexivité

Dans un ouvrage précédent (Simons, 2018, p. 48), nous avons proposé la définition opérationnelle suivante du genre textuel, qui repose sur six définitions de chercheur-euses francophones et anglophones :

Le genre textuel est un regroupement de *productions langagières, écrites ou orales, relativement stables*, qui s’inscrivent dans *une société, une culture et un temps donnés*. La maîtrise des caractéristiques d’un genre textuel est un *outil qui permet d’agir* dans une situation de communication donnée, tant en réception qu’en production.

Quand on examine cette définition, on constate que le DPR, comme, par exemple, le « portfolio (d’intégration) » (voir Jérôme *et al.*, dans cet ouvrage) ou les « récits (exemplaires) de pratique » (Pasquini, 2013 et 2016), est une « production langagière » (ou un *type de textes*) qui s’inscrit dans le *genre textuel* des « écrits réflexifs en formation initiale des enseignant-es », lequel appartient à la *famille* des genres textuels des « écrits réflexifs ». Dans notre analyse du DPR (point 5), nous allons revenir sur chaque élément-clé de cette définition, repris en italiques.

Relevons d'emblée que, dans le monde académique, le passage par l'écrit apparaît souvent comme plus indiqué que le recours à l'oral pour développer la réflexivité. Sans doute parce que l'écrit est une activité le plus souvent individuelle, et qu'elle est pratiquée en dehors du lieu professionnel et en différé de l'acte d'enseignement. Pourtant certains chercheurs (Hayes, 1995; Gagné, Lalande & Legros, 1995) ont depuis longtemps mis en évidence la difficulté de combiner écriture et réflexion, une difficulté qui transparaît à travers les modèles de la production écrite, tous porteurs d'une phase de *planification* avant la mise en texte.

Cette phase de planification, bien nécessaire dans l'exercice académique de rédaction d'un DPR dans sa forme initiale, peut évidemment s'alimenter par la réflexion solitaire de l'étudiant-e face à sa feuille blanche... Il nous semble cependant que, pour les moins *naturellement* réflexif-ives d'entre eux-elles, c'est à travers les contacts avec les pairs et avec les formateur-rices (en ce compris les tuteur-rices et les conseiller-ères pédagogiques³) que cette réflexion pourra s'élargir et s'approfondir. En l'aidant à porter sur lui-elle-même et sur son parcours un regard extérieur, les pairs vont aider le-la futur-e enseignant-e à analyser sa pratique avec bienveillance et lucidité (on peut du moins l'espérer), et peut-être à co-construire ainsi son identité professionnelle. On pourrait alors considérer que le travail écrit se trouve naturellement précédé d'une phase orale de contacts et d'interrogations qui va nourrir la future mise en texte, comme les séminaires de PR devraient le permettre (voir 5.2).

3. CORPUS ET DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ADOPTÉE

Cette recherche s'appuie sur trois types de données :

- a. les consignes du DPR de 2008–2009 à 2017–2018⁴;
- b. les grilles d'évaluation du DPR de 2008–2009 à 2017–2018;
- c. un article de notre équipe sur les PR et l'instauration du DPR (Simons, Delbrassine, Pagnoul & Van Hoof, 2009).

Pour analyser les deux premiers types de données, nous (les deux auteurs de cette contribution) avons lu séparément ces documents en nous focalisant d'abord sur la description de l'évolution des consignes entre 2008–2009 et 2017–2018. Ensuite, nous avons mis en commun nos découvertes et avons isolé un certain nombre de grands axes que nous avons tous les deux identifiés. Les axes qui n'ont été identifiés que par un des deux chercheurs n'ont donc pas été conservés pour cette contribution.

-
3. Les tuteur-rices (appelés « maître-sses de stages » en Belgique francophone) sont des professeur-es du secondaire expérimenté-es qui mettent leurs classes à disposition des stagiaires et encadrent ceux-celles-ci tout au long du stage. Les « moniteur-rices pédagogiques » sont des professeur-es expérimenté-es qui conseillent les étudiant-es dans la conception de leurs séquences didactiques, avant les stages.
 4. Il s'agit d'années académiques.

L'article que nous avons rédigé en 2009 (Simons *et al.*) sur les PR nous a semblé intéressant car il décrit et commente, entre autres, la toute première mouture du DPR, les raisons de son introduction dans le cursus, les objectifs qu'il poursuivait, les attentes de l'équipe par rapport à celui-ci, le lien entre les PR et le DPR⁵.

En ce qui concerne les DPR, une recherche a été menée au sein du service pour retrouver un maximum d'exemplaires de chaque année. Si nous disposons de quasiment tous les DPR des deux dernières années, ce n'est pas le cas pour ceux des années précédentes. Malheureusement, les DPR dont nous disposons pour les années 2008–2015 sont, dans la très grande majorité des cas, des DPR considérés comme excellents, conservés pour alimenter la farde « *best of* » des DPR. Ils ne constituent donc pas un échantillon représentatif de l'ensemble des DPR produits par les étudiant-es. Toutefois, nous ferons ci et là référence à quelques caractéristiques générales des DPR de différentes générations, ainsi qu'à notre ressenti lors de leur évaluation.

4. DESCRIPTION DE L'ÉVOLUTION DU DOSSIER PROFESSIONNEL RÉFLEXIF ET DES SÉMINAIRES DE PRATIQUES RÉFLEXIVES

4.1. Description de l'évolution du dossier professionnel réflexif

Au départ, pour l'année 2008–2009, le DPR se présente comme un travail essentiellement écrit, dont l'évaluation sera seulement nuancée par l'épreuve orale (cette pondération sera fixée à plus ou moins deux points dès la deuxième année). Son premier volet s'intitule « Compilation » et l'étudiant-e est prié-e d'y rassembler des documents aux statuts très différents : des rapports rédigés et rendus (stages d'observations et stage de « situation scolaire hors cours⁶ ») et des notes prises (PR et feedbacks de stages). Le second volet, dénommé « Analyse critique du parcours réalisé et des objectifs prioritaires à atteindre », s'articule en trois temps : une réflexion critique sur les apports de la formation en DD, un bilan du parcours de stages, les axes sur lesquels l'étudiant-e compte travailler lorsqu'il-elle aura ses propres classes.

4.1.1. L'évolution de la structure : phase 1

La structure du DPR subit une première grande transformation qui s'opère en deux années. En 2010–2011, on assiste à la disparition du volet « Compilation », dont l'importance était pourtant très explicitement justifiée dans une « Remarque » de

5. Cet article se trouve sur le site du Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen) à l'adresse suivante : https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2013-09/puzzle_26.pdf.

6. Ce stage vise à permettre aux étudiant-es de découvrir d'autres facettes de la vie d'un-e enseignant-e que l'acte d'enseignement, ou d'autres professions que celle d'enseignant-e au sein de l'école. Par exemple, il peut s'agir d'observer et d'aider un-e éducateur-riche pendant sa journée de travail, ou d'accompagner des élèves lors d'une excursion ou d'un bref séjour à l'étranger.

quatre lignes. Il réapparaît cependant dans une « Remarque préalable » en forme de consigne. La structure reprend désormais les trois composantes du volet 2 mais les scinde en insérant une composante nouvelle : « l'analyse d'un incident critique », défini comme suit :

Par « incident critique », nous entendons un moment-clé, survenu dans le cadre d'un cours, qui n'avait pas été imaginé/prévu par le-la stagiaire, et auquel il a fallu faire face, dans le *hic et nunc*. Cet incident lui-même, et le traitement qui lui a été apporté par le-la stagiaire, ont eu des conséquences (in)directes sur le déroulement du reste de la leçon ou du stage. (Simons *et al.*, 2011, p. 2.)

En 2011–2012 intervient une autre disparition, celle de la « Réflexion critique sur les apports [...] de la formation », dont la définition avait suscité des précisions assez étonnantes l'année précédente : « Il ne s'agit nullement de faire un discours laudatif ou une critique acerbe de la formation en DD. » (Volet 1a, 2010–2011.) Ce genre de remarques révélait assez crument l'insatisfaction des formateur·rices/évaluateur·rices quant au contenu de ce volet.

On remarquera aussi que la troisième composante (« axes sur lesquels l'étudiant·e compte travailler ») est peu à peu développée : quatre lignes supplémentaires évoquent une projection dans l'avenir à court et à moyen termes.

4.1.2. L'évolution de la structure : phase 2

L'année 2015–2016 marque le début d'une deuxième phase de transformation de la structure. Les objectifs sont modifiés, avec l'apparition d'un second objectif totalement nouveau : « prendre de la distance par rapport à une leçon ». L'analyse de l'incident critique a complètement disparu et la structure passe donc à deux volets, dont le premier rassemble le bilan du parcours de stages et la projection dans l'avenir. Ce premier volet est strictement limité dans sa dimension (5 pages) et très contraint dans sa forme, puisqu'on exclut tout récit chronologique. Tout ce qui reste du DPR initial est donc condensé ici, évalué sur 7 points dans un total de 20 points. La nouveauté vient du second volet, « Retour réflexif sur une leçon de stage, avec propositions d'améliorations », développé en 16 lignes de consignes et évalué sur 10 points.

L'année 2016–2017 montre un basculement : les consignes qui s'étaient étoffées constamment passent de deux pages à moins d'une seule, dans un format très différent, beaucoup moins rédactionnel, à l'image de l'évolution du contenu de l'épreuve. On observe la disparition du premier volet : il ne reste donc plus rien du DPR initial ! Le second volet a pris toute la place, mais il concerne désormais, non plus une simple leçon, mais toute une séquence didactique, avec une attention particulière portée sur une activité ciblant une compétence productive. Il n'y a donc plus de retour sur l'ensemble de la formation ou du parcours, mais une concentration sur un objet et sur un moment choisis.

Le changement concerne aussi la *forme* de l'épreuve, dont le format écrit (dias du PowerPoint et plan de séquence modifié) n'est plus qu'un support préparatoire de l'oral (exposé 10' avec support PowerPoint). Cette inversion des rapports entre oral et écrit se manifeste dans la grille d'évaluation qui ne réserve plus qu'une portion congrue à l'écrit (12,5 %). La disparition des deux pages de justification écrite des modifications témoigne bien de la confiance nouvelle accordée à l'épreuve orale.

Au terme de ce bref parcours chronologique, on peut affirmer que le DPR a évolué au point d'être actuellement remplacé par un travail totalement différent du projet initial. Une transformation qui était déjà pressentie début 2009, avant même la lecture des premiers travaux d'étudiant-es, puisqu'on envisageait déjà que la formule 2008–2009 serait « modifiée l'année prochaine » (Simons *et al.*, 2009, p. 22).

4.2. Description de l'évolution des pratiques réflexives

Comme leur titre l'indique, les séminaires de PR semblent les plus adéquats pour travailler la réflexivité, et donc préparer à la rédaction du DPR. Sans entrer dans un descriptif des PR au cours des dix dernières années, notons que celles-ci ont, tout comme le DPR, subi de nombreuses modifications. Globalement, on peut identifier cinq grands types d'activités réalisées lors de ces séminaires de PR en didactique des langues modernes à l'ULiège :

1. des « recadrages » linguistiques et didactiques de la part des formateur-rices, juste après les premiers stages ;
2. des partages de pratiques jugées (très) satisfaisantes par les étudiant-es ;
3. des analyses d'incidents critiques (IC) ;
4. des analyses de pratiques via la présentation de séquences vidéos de leçons ;
5. des moments d'information relatifs au DPR.

Relevons d'emblée que les séances de recadrage (1) ne développent pas la réflexion sur l'action. Il s'agit ici en quelque sorte d'un *détournement* — assumé — de la fonction première des séminaires de PR. En effet, comme les cours de DD doivent être suspendus pendant les périodes de stages, nous profitons d'une partie de ces séminaires pour procéder à un feedback collectif des stages. Quant aux partages de pratiques (2), ils ne sollicitent que partiellement une démarche réflexive car il s'agit ici surtout de décrire des activités porteuses et de les partager.

L'activité (3) axée sur l'analyse d'IC cible, elle, une démarche de réflexion *sur* l'action. Cette analyse, réalisée en sous-groupes, passe d'abord par une verbalisation des sentiments liés à cet IC, qui laisse place à une description aussi objective que possible des faits. Ensuite, les étudiant-es recherchent les causes de ces IC, puis d'autres modes de réactions possibles que celui qui a été utilisé *en situation* par l'étudiant-e-enseignant-e (Simons, 2011). Les séminaires se terminent par une étape de décontextualisation et d'institutionnalisation des savoirs, guidée par les

formateur-rices. La démarche méthodologique adoptée dans ces séminaires a été utilisée par une majorité d'étudiant-es lors de la rédaction du DPR, dans le volet dédié à l'analyse d'un IC. On peut dès lors se demander pourquoi nous avons abandonné ce volet dans le DPR. C'est principalement parce que l'analyse d'un IC était également travaillée dans d'autres cours, notamment en DG (voir Fagnant *et al.* dans cet ouvrage), mais aussi au cours d'« Éléments de sociologie de l'éducation » et, surtout, au séminaire de « Prévention et gestion des situations scolaires difficiles ». Nous estimions donc que c'était redondant pour les étudiant-es et craignons également un copier-coller d'un cours à l'autre⁷. Si nous avons renoncé aux IC dans le DPR, nous n'y avons pas renoncé dans le cadre des PR où nous consacrons encore un séminaire à cette démarche car nous pensons qu'elle est utile et transférable, du moins partiellement, à d'autres objets, dont l'analyse d'une activité didactique.

Une nouvelle activité introduite en 2017–2018 consiste à projeter des extraits de leçons filmées, focalisées sur une activité particulière (4). Soulignons que contrairement à l'IC, nous ne travaillons pas ici sur *l'évocation* d'une situation, mais nous en *montrons* une, ce qui rapproche un peu plus les étudiant-es du réel professionnel. Deux formules ont été testées : a) la projection d'extraits vidéo de leçons données par d'ancien-nes étudiant-es ou par des professeur-es expérimenté-es ; et b) la projection de leçons données par des étudiant-es de l'année en cours qui ont accepté de filmer une activité pendant leurs stages. La démarche utilisée lors du séminaire est largement inspirée de celle utilisée pour les IC. Après avoir été informé-es du contexte dans lequel cette activité a été réalisée, les étudiant-es visionnent l'activité avec une triple tâche : décrire l'activité et imaginer les objectifs poursuivis par l'enseignant-e, puis émettre des suggestions quant à une optimisation de celle-ci.

Enfin, toujours en 2017–2018, nous avons consacré une séance complète des PR à la présentation d'un diaporama intitulé « Le Dossier professionnel réflexif : quelques techniques pour objectiver l'analyse d'une séquence ou d'une activité ». Nous reviendrons sur ce diaporama au point 5.2.

5. LES GRANDS AXES QUI RESSORTENT DE L'ANALYSE

Pour rappel, nous repartons ici de la définition opérationnelle du genre textuel proposée au point 2.2.

7. Pour éviter ce double effet pervers, nous avons bien tenté de recentrer les IC sur des problèmes liés directement à la DD et/ou à la maîtrise de la discipline à enseigner (les langues étrangères), mais avec un succès mitigé. En effet, il s'est avéré que la grande majorité des IC évoqués par les stagiaires étaient avant tout liés à des problèmes de gestion de groupe et de maintien de la discipline en classe (voir à ce sujet la conclusion de la contribution de Jacquin dans cet ouvrage).

5.1. Le concept de « stabilité relative » : un travail qui évolue constamment, et dont les consignes se précisent sans cesse

Comme le montre clairement le point 4, le DPR n'a cessé d'évoluer entre 2008 et 2018. Cette évolution traduit la volonté des formateur·rices d'améliorer constamment le dossier, et ce en fonction de ce qu'ils-elles ont lu et entendu, et qui ne correspondait pas nécessairement toujours à leurs attentes. Ainsi la partie consacrée aux « Objectifs prioritaires à atteindre une fois entré·e dans la vie professionnelle » a souvent tourné à un catalogue de « bonnes intentions » qui n'était pas toujours perçu par les formateur·rices/évaluateur·rices comme sincère, ni même crédible. Il en va de même pour la partie « Réflexion critique de l'étudiant·e sur les apports des différents aspects de la formation en didactique disciplinaire... » qui a parfois donné lieu à un discours dithyrambique sur le cours de DD ou, inversement, à une critique acerbe, qui n'avait pas non plus toujours les accents de la sincérité. En réalité, ce qui manquait dans ce travail c'était un renvoi vers des savoirs de référence dans l'interprétation des événements vécus au cours de la formation. Ce « mouvement d'objectivation » (Buisse & Vanhulle, 2009, p. 228), qui est un préalable à un « mouvement de subjectivation » (*ibid.*) doit permettre une réelle appropriation de ces savoirs grâce auxquels le·la futur·e enseignant·e pourra éclairer ses expériences futures.

Un autre élément remarquable est le côté « scolaire » des consignes. En effet, pour un travail universitaire censé « couronner » la formation, ces consignes sont extrêmement précises, jusqu'à mentionner la police, la taille des caractères, l'interligne, etc. On peut expliquer cette hyper-précision de trois manières différentes. Tout d'abord, il y a les questions des étudiant·es — de plus en plus nombreuses et précises au fil du temps — portant sur le contenu du DPR, et, surtout, sur son nombre de pages et son évaluation, auxquelles nous répondons... de manière précise⁸. En lien direct avec ce qui précède, il y a la volonté des formateur·rices d'être en adéquation avec ce qu'ils-elles demandent aux étudiant·es, futur·es enseignant·es, de faire avec leurs élèves (voir 5.2). Enfin, cette précision dans les consignes s'explique aussi par la volonté d'être équitable. En effet, notre crainte a toujours été que les étudiant·es « naturellement réflexif·ives » perçoivent les implicites de la tâche DPR, alors que d'autres peineraient à les identifier.

Cela étant, malgré la précision des consignes, nous avons constaté chaque année des différences importantes entre étudiant·es, particulièrement dans certains volets du DPR que nous pensions pourtant bien « balisés ». Ainsi, pour ne prendre que l'exemple du « Bilan des stages » qui faisait partie de la première version du DPR, on a pu observer deux manières fort différentes de procéder chez les étudiant·es. Les premier·ères adoptaient une description chronologique des différents stages, du type : « J'ai fait mon premier stage chez Mme X. Les points positifs/

8. Il s'agit d'un cercle vicieux, car plus on est précis plus il y a des questions qui nous invitent à préciser encore davantage les consignes...

négatifs étaient... Ensuite, je suis allée chez M. Z... ». Les second-es optaient pour une structuration du texte autour de grands axes du type : « La conception des séquences », « La gestion de la classe » ; « La maîtrise de la langue » ; « L'évaluation des compétences », qu'ils-elles illustraient à travers des exemples issus de différents stages et des feedbacks reçus. Ce mode de structuration fonctionnait ainsi comme une accroche pour le dernier volet portant sur les « Axes prioritaires... », ce qui donnait une plus grande cohérence à l'ensemble. Cette seconde démarche, parce qu'elle dépassait le niveau descriptif et chronologique et parce qu'elle nécessitait une réflexion préalable autour de différentes dimensions, était clairement mieux valorisée et notée que la première par les évaluateur-rices (voir aussi Jacquin dans ce même ouvrage). Mais suite à ce constat délivré après la lecture des premiers DPR (2008–2009), fallait-il informer davantage les étudiant-es sur nos attendus dans ce domaine, ou alors l'interprétation par les étudiant-es de la rubrique « Bilan de stages » et la manière de la traiter pouvaient-elles déjà être considérées comme des traces/preuves de réflexivité ? Tout au long de l'évolution du DPR, l'équipe des formateur-ices a été tiraillée par ces deux tendances contradictoires : donner des clés... ou les laisser chercher.

5.2. La notion de « contexte » : le dossier professionnel réflexif s'inscrit dans deux cultures, celle de l'académique et celle de la formation initiale des enseignant-es

Le DPR s'inscrit dans un *temps* donné (2008–2018) et a fortement évolué au cours de cette décennie. Ce type d'écrit s'inscrit aussi dans une *culture* donnée. Dans le cas présent, on peut distinguer deux cultures, qui sont parfois en tension.

Le DPR appartient, bien sûr, à la culture *académique*, qui se caractérise, entre autres, par la recherche d'*objectivité*. Comme il s'agit d'une formation diplômante, il y a également un certain *contrôle* qui est exercé sur cette production. Quand on examine les consignes du DPR, on constate une demande croissante vers plus d'*objectivité*. Cette volonté est déjà présente la toute première année, en lien avec le volet « compilation » des différents rapports de stages et des notes prises lors des séminaires de PR :

Ce volet « compilation » est important parce que nous estimons indispensable que l'étudiant-e fonde l'analyse critique de son parcours professionnalisant [...] sur des éléments plus tangibles et plus objectifs que de (vagues) souvenirs ou impressions de stages. (Simons *et al.*, 2009.)

Au fur et à mesure, les consignes intègrent un nombre toujours plus grand de documents et de supports : on précise les « aspects de la formation en DD », on détaille de plus en plus les « concepts enseignés », on énumère les sources qui permettent de justifier des modifications. Cet apport de précision, encore présent en 2015–2016 (« les cours de DG et DD ») et en 2017–2018, manifeste la volonté de

voir les étudiant-es fonder leur discours et ancrer leur réflexion dans des éléments « objectivables ».

En 2017–2018, une séance entière des PR est consacrée à la présentation d'un diaporama qui invite les étudiant-es à confronter leur *ressenti* par rapport à leur enseignement à différentes sources d'information (observation, pré-post-tests linguistiques et/ou culturels, littérature scientifique, cours de DD et de DG...) parce que...

[...] quand les enseignant-es évoquent l'efficacité de leur enseignement, ils-elles se fient souvent à leurs impressions [...] Ce ressenti est porteur de sens... mais il ne peut/doit pas être le seul élément à être pris en considération. Pour réguler son enseignement, il importe que le diagnostic porte aussi sur d'autres sources d'informations et que ces différentes sources soient croisées. (Simons, 2017.)

Cet apport de précision manifeste clairement la volonté de l'équipe de formateur-rices de voir les étudiant-es fonder leur discours et ancrer leur réflexion dans des éléments objectifs. En filigrane, on perçoit clairement le souhait de donner à ce travail le gage d'un travail scientifique, qui se rapproche, à certains égards, d'un mémoire.

D'un autre côté, comme nous l'avons mentionné en 5.1, l'hyper-précision des consignes revêt un caractère « scolaire », qui ne cadre pas trop avec la représentation que l'on peut se faire d'un travail universitaire de fin de formation. Cette hyper-précision s'explique aussi par la culture *pédagogique* dans laquelle nous évoluons. En effet, dans le contexte de la formation initiale des enseignant-es, les formateur-rices et les étudiant-es sont particulièrement sensibles au principe d'*isomorphisme* qui consiste à viser une certaine cohérence entre le *discours* pédagogique et les *actes* posés par le-la formateur-ric(e) (voir 5.1), ce qui explique sans doute aussi la précision et la transparence des consignes du DPR.

5.3. La notion de « production écrite ou orale » : une évolution vers l'oralité

La première évocation de l'oral dans les consignes date de 2011–2012, dans le volet 3, lorsque l'on mentionne « une projection sur les court et moyen termes, qui sera nourrie par la rencontre finale avec les formateur-rices ». Le volume global de l'écrit commence à se réduire en 2011–2012, avec le passage de 12–15 à 10–12 pages. Mais le basculement intervient en 2016–2017, lorsque l'épreuve devient avant tout orale, abandonnant peu à peu toute forme de rédactionnel au sens classique. La nouvelle grille d'évaluation entérine cette supériorité de l'oral avec une clé de répartition 1/8 et 7/8.

Ce changement a de nombreuses implications sur les conditions de l'épreuve et sur les compétences mobilisées par les candidat-es. Vandendorpe (1995, p. 305–306) résume assez bien la distinction oral/écrit en la situant sur trois plans :

1. *La situation de communication est différente* : puisque l'oral signifie la présence simultanée des interlocuteur·rices, un contexte donné, le contrôle en direct de l'attention et de la compréhension, et un échange irréversible, mais avec des reprises et des ajustements.
2. *Les besoins de communication sont différents* : car le support est évanescant pour l'un et permanent pour l'autre, le·la récepteur·rice est connu·e et limité·e pour l'un, illimité·e pour l'autre. On notera que le support écrit, plus légitime, implique aussi des attentes plus fortes.
3. *Les ressources expressives mobilisées sont différentes* : intonation, rythme, et voix pour l'oral, moyens graphiques, normes orthographique et typographique pour l'écrit.

On mesure ici combien l'évolution vers une épreuve où la performance orale joue un rôle prépondérant implique une modification des attentes académiques envers les étudiant·es. Les qualités de rédacteur·rices de texte ont totalement disparu pour faire place à d'autres comme la maîtrise de l'outil PowerPoint (PPT), les paramètres de la voix, l'aisance verbale, le sens de la répartition... Quand on relit les notes prises par les évaluateur·rices sur les grilles d'évaluation des DPR précédant la version PPT, on est frappé de constater le nombre de commentaires spontanés portant sur la qualité de l'écriture et sur la structuration du DPR. Des remarques du type « travail remarquablement bien écrit » ; « dossier très bien structuré » sont souvent ajoutées à la grille d'évaluation. La pauvre qualité de la langue est aussi souvent relevée en lien avec des travaux de faible qualité.

Outre des caractéristiques classiques telles que la présence d'une introduction et d'une conclusion, l'emploi de titres et de sous-titres clairs, l'organisation du texte en paragraphes bien distincts présentant des unités de sens cohérentes, une syntaxe correcte et une orthographe qui l'est tout autant, les éléments qui interviennent dans cette dimension formelle sont la présence de liens logiques utilisés à bon escient et de marqueurs de réflexivité du type « à posteriori, il me semble que... », « en y réfléchissant... », « si c'était à refaire... », etc. Toutefois, il nous faut préciser que ces marqueurs de réflexivité — et la langue en général — peuvent parfois fonctionner comme un miroir aux alouettes. En effet, derrière cette façade de la qualité de la langue et des marqueurs de réflexivité, il n'y a parfois que des informations anecdotiques ou des données descriptives. Il nous faut donc rester vigilants dans ce domaine car, particulièrement en faculté de Philosophie et Lettres, nous avons parfois tendance à surévaluer les aspects formels. Par ailleurs, rappelons qu'en didactique des langues modernes, nous avons des étudiant·es pour qui le français n'est pas la langue première, et pour qui le français n'a pas été non plus la langue de scolarisation dans le secondaire. Ces étudiant·es sont forcément moins à l'aise avec ce type de travail écrit, alors qu'ils·elles se débrouillent parfois beaucoup mieux à l'oral. Pour ces étudiant·es, la nouvelle version du DPR sous la forme d'un diaporama et avec une pondération plus importante pour la partie orale, est plus équitable.

Cela étant, la nouvelle version du DPR peut aussi présenter certains risques de biais dans l'évaluation. Ainsi, la qualité intrinsèque du diaporama (police lisible, pas trop de texte, pas trop d'effets...) et de la présentation orale (respect du temps imparti, relation au support, attitude non-verbale...) jouent bien sûr un rôle, tout comme le débit, la prononciation, le choix du lexique... Ici aussi, l'évaluateur-riche peut se laisser influencer, par exemple, par le bagout de l'étudiant-e.

Notre analyse doit cependant se garder de toute dichotomie entre oral, d'une part, et écrit, de l'autre. Dolz et Schneuwly (1998/2016) évoquent en effet une multiplicité de formes et genres d'oraux : entre l'oral dit « spontané » (la parole improvisée en situation de conversation) et l'écrit « oralisé » (une parole lue ou récitée), il y a tous les oraux, des plus contraints et prévisibles aux plus improvisés.

Dolz et Schneuwly évoquent les genres où les opérations de production se font en deux temps, lorsque le texte est d'abord écrit avant d'être oralisé. Ils citent trois formes dominantes d'oralisation de l'écrit : la récitation de poèmes, la performance théâtrale et la lecture à d'autres (2016, p. 66). Cette liste nous semble trop restrictive et nous proposons d'approfondir la réflexion en mobilisant les concepts d'ordre oral et d'ordre scriptural (Dabène, 1995, p. 162). Le cas exemplaire de l'ordre oral serait le fait de parler en situation d'interaction immédiate, dans un dialogue en direct. La situation extrême de l'ordre scriptural consisterait à écrire en situation médiatisée, dans le cas d'une lettre adressée à un correspondant éloigné.

Dabène présente non pas une opposition mais un *continuum* entre oral et scriptural, c'est-à-dire de nombreuses situations entre deux extrêmes où coïncident instance de production et canal utilisé : parler dans une conversation (ordre ORAL) et écrire en l'absence du destinataire (ordre SCRIPTURAL). Voici son schéma (p. 163), ici retouché :

Instance de production	ORAL	ORAL	SCRIPTURAL	SCRIPTURAL
Canal utilisé pour la diffusion	Parlé	Écrit	Parlé	Écrit
Activité langagière	Conversation	Transcription	Retransmission	Écriture
Type d'activité		Reproduction	Reproduction	
Exemples	Conversation en direct	Prise de notes sur un exposé	Mise en voix d'un texte	Rédaction d'un courrier
DPR	Partie 2 du nouveau DPR		Partie 1 du nouveau DPR	Ancien DPR

Tableau 13 : *Présentation du « continuum » entre l'oral et l'écrit selon Michel Dabène (1995).*

Dabène insiste sur les activités *mixtes*, où instance de production et canal de communication ne coïncident pas. Il parle alors d'activités de « reproduction », et donne pour exemples la transcription à l'écrit d'un message parlé ou la

retransmission parlée d'un écrit préparé pour être communiqué de la sorte. On trouve ici les moyens de représenter le cas de figure de notre DPR dans son évolution : l'ancienne version, inscrite fortement dans l'ordre scriptural, laisse place à une nouvelle forme, clairement *hybride*, dont les deux parties se situent tout à fait ailleurs dans le continuum tracé par Dabène.

Au départ, nous avons donc un écrit, transmis pour être lu par quatre membres d'un jury, et évalué essentiellement en tant que tel. Soit un cas extrême de l'ordre scriptural, typique du monde universitaire. Il n'y avait alors aucune « reproduction » (Dabène, 1995) de l'écrit à l'oral, car la discussion visait à approfondir certains aspects d'un texte « déjà là ».

Aujourd'hui, dans la partie 1 de la nouvelle version, nous sommes face à un type de textes (Simons, 2018, p. 62–63) où les opérations de production se font en deux temps : il est d'abord écrit (sous forme de PPT au moins), pour être ensuite oralisé. Nous avons là une véritable « activité de reproduction » (Dabène, 1995), avec une instance de production dans l'ordre scriptural, mais un canal utilisé qui sera essentiellement parlé. Bref, une activité langagière de « retransmission » selon Dabène. Le support PPT a donc un statut *hybride*, qui se révélera d'ailleurs problématique à travers l'évolution des consignes : fourni à l'avance, il annonce déjà le contenu de l'exposé, mais n'est pas censé permettre de savoir tout ce dont il sera question.

Deux preuves de cette tendance à la non-explicitation du contenu nous sont données par des modifications des consignes :

- la disparition des deux pages de justification écrite des modifications, entre 2015–2016 et 2016–2017, signe que le travail écrit n'a plus pour fonction de tout communiquer ;
- le format très limité, à partir de 2016–2017, qui empêche tout rédactionnel.

Pourtant, l'hésitation et les réticences de l'équipe transparaissent encore assez bien dans une série de faits :

- On attend encore un dossier écrit, que l'on lit *avant* l'épreuve orale.
- La grille d'évaluation donne toujours un certain poids à l'écrit (12,5 %).
- La précision ajoutée en 2017–2018, bien qu'elle montre la prééminence de l'oral, semble tout de même hésiter quant au statut de l'écrit : « Celui-ci devra être compréhensible à la lecture mais devra être développé lors de la présentation. » On en vient ici à *détourner* le mode de fonctionnement habituel d'un PPT, qui n'est théoriquement pas fait pour être lu⁹ en dehors de la présence d'un locuteur-rice !

9. Du moins dans un premier temps, car, dans un second temps, il fait office de plan de l'exposé et de trace de celui-ci. Soulignons qu'ultérieurement, en raison de la crise sanitaire de la Covid-19, l'équipe demandera un PPT avec la présentation orale du diaporama enregistrée, ce qui règlera en partie ce problème. Toutefois, un dossier écrit comportant un plan succinct de la séquence didactique ainsi que la version papier du PPT sont toujours demandés avant l'épreuve orale.

Là où le changement paraît plus radical, c'est dans le statut donné à la deuxième partie de cette nouvelle forme d'épreuve orale. Un échange de 5 minutes est en effet prévu après l'exposé de 10 minutes. La grille d'évaluation réserve 25 % des points à cette « conversation » (Dabène, 1995), qui se situe donc aux antipodes de la version ancienne du travail.

Cette évolution vers une épreuve orale semble s'inscrire dans une tendance de fond qui dépasse largement le cadre de la formation des futur-es enseignant-es à la réflexivité. L'ensemble du monde scolaire et universitaire vit en effet une remise en question de la prééminence de l'écrit dans les dispositifs d'évaluation et de formation, sans doute suite à des influences extérieures qu'il ne nous intéresse pas ici de discuter. Il est à noter cependant que l'écrit ne disparaît pas totalement, puisqu'il se maintient sous des formes différentes comme support des prestations orales, par exemple dans le cas de notre diaporama. En ce qui concerne la tendance à la remise en question de l'hégémonie de l'écrit, nous évoquons deux exemples français, situés à deux niveaux différents du système de formation.

Commençons donc par un mythe : le baccalauréat. Le projet de réforme du ministre Blanquer¹⁰ prévoit qu'en juin 2021, seules subsisteront deux épreuves : un écrit de philosophie, tradition oblige, et un oral de 20' qui consistera en la présentation devant un jury de trois personnes d'un projet personnel adossé à deux ou trois disciplines de spécialité. La journaliste relève l'importance du changement : « Alors que l'oral était jusqu'à présent relégué, ou presque, aux épreuves de rattrapage, le nouveau bac l'érige au rang d'épreuve la plus solennelle » (Le Nevé, 2018, p. 10).

Notre second exemple est le concours d'admission à Sciences Po (*Le Monde*, 16.2.2018) : le directeur de Sciences-Po Paris, Frédéric Mion, veut « interroger la place des épreuves écrites dans l'admission en premier cycle ». Pour son article de synthèse, Le Nevé titre « De réforme en réforme, la revanche de l'oral. Avec l'évolution du bac et de l'accès à l'université, la classique épreuve écrite perd de son lustre » (p. 10). Ce qui nous intéresse, en dehors de ces évolutions hexagonales, c'est la rupture qui semble apparaître avec une culture de l'évaluation centrée sur l'écrit. Et l'analyse donnée par la journaliste fait écho en plusieurs points à la nôtre :

Apparaissent des épreuves nouvelles, tournées vers l'oral, le travail collectif, le travail par projet, les capacités à réinvestir des savoirs, les compétences morales, les capacités numériques, l'engagement, les capacités expérimentales, l'aptitude à traiter l'information... Nous assistons au divorce entre la culture scolaire traditionnelle et la culture actuelle véhiculée par les médias, le monde professionnel ou les réseaux sociaux. (S. Le Nevé, p. 10.)

L'évolution de notre DPR semble en tout cas s'inscrire dans un mouvement général, qui dépasse la simple opposition écrit/oral, pour intégrer des dimensions

10. *Le Monde*, 16.2.2018, dossier de Mattea Battaglia et Violaine Morin, p. 8-9. Pour rappel, cette contribution a été finalisée en 2018.

nouvelles comme l'usage des moyens numériques, la capacité à réinvestir des savoirs, et la maîtrise de l'exposé en public.

5.4. Le statut d'« outil d'action » sur les plans académique et professionnel

Le DPR est un *outil d'action* qui a deux fonctions différentes. Dans le contexte universitaire, ce type de texte est un outil qui permet à l'étudiant-e de démontrer qu'il-elle est capable de réfléchir sur son enseignement afin de le réguler. Pour l'enseignant-e/évaluateur-ice, c'est un outil qui permet d'attester cette capacité réflexive et de l'évaluer. Rappelons que la note obtenue au DPR conditionne l'obtention du diplôme. Cette fonction académique du DPR a toujours existé mais l'évolution récente du DPR lui en offre une nouvelle.

En effet, les modifications récentes apportées au DPR visent toutes à solliciter la conception de *solutions* directement *applicables*. L'analyse de l'IC, qui est apparue après deux ans (en 2010–2011), impliquait déjà de se concentrer sur un moment choisi dans un contexte précis et de réfléchir à la meilleure manière de l'affronter. Cette démarche est aux antipodes du « bilan du parcours » demandé initialement et qui subsistera dans des versions moins volumineuses jusqu'en 2015–2016.

Toute approche générale disparaît donc dès 2016–2017 : le travail qui se présentait comme une prise de distance par rapport à l'ensemble de la formation (dimension *macro*) s'est transformé en une intervention au cœur même de la profession, dans une démarche qui s'apparente à celle d'un-e enseignant-e en fonction qui intervient sur le dispositif qu'il-elle a conçu (dimension *micro*). Le travail académique, en forme de rédactionnel de synthèse portant sur des questions générales, s'est ainsi mué en la présentation orale d'une application concrète, réutilisable dans l'exercice de la profession (fonction *professionnelle* du DPR). La réflexivité y a-t-elle perdu ? Cette question sera évoquée dans la conclusion.

Une explication de cette évolution radicale est sans doute à trouver dans la composition du jury du DPR, dont trois des quatre membres sont (à mi-temps) des enseignant-es du secondaire : leur volonté de coller à la réalité de la profession et leur distance par rapport aux standards académiques peuvent expliquer, en partie, les choix réalisés au sein du service. Cette explication se trouve renforcée par une autre demande, celle des étudiant-es, pour une formation professionnalisante en phase avec les réalités du terrain. La convergence sur ce point produit sans doute une pression très forte qui conduit à transformer le modèle (très) académique du DPR initial.

Autre hypothèse explicative, la difficulté d'*évaluer* le travail tel qu'il était conçu initialement. Présentée comme délicate dès le départ (Simons *et al.*, 2009, p. 24), l'évaluation fait l'objet d'une précision croissante dans les consignes successives : l'insistance sur la collégialité (pour rappel, le travail est évalué par tous les membres de l'équipe, soit quatre personnes) et les nombreux détails concrets sur la procédure témoignent à tout le moins d'un certain *malaise* à juger des textes dont la qualité rédactionnelle est très variable et dont les contenus témoignent parfois d'une

réflexivité très superficielle (voir 5.3). D'autre part, le risque de voir la réflexion (à l'écrit) et l'entretien (à l'oral) porter sur des questions qui concernent la *personne* du/de la candidat-e et non sur des aspects strictement liés à la formation était assez grand et de nature à rendre toute évaluation malaisée¹¹. La nouvelle forme du DPR, en se concentrant sur des questions en lien direct avec les contenus du cours de DD et en portant sur des situations précises et concrètes, permet probablement de fonder l'évaluation sur des critères moins personnels et plus objectifs.

SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES

Au regard de la définition que nous avons donnée au genre textuel (voir 2.2), notre DPR présente des caractéristiques que nous pouvons déterminer avec précision. Il s'agit bien d'un type de texte appartenant au genre textuel des écrits réflexifs utilisés en formation initiale des enseignant-es. En témoignent, par exemple, le souci d'isomorphisme, qui explique la précision « scolaire » des consignes, et aussi l'exigence permanente d'objectivation du discours. L'évolution du DPR, marquée par un déplacement de l'écrit vers l'oral (qui semble participer d'un phénomène plus large), montre une grande instabilité, qui s'explique peut-être par l'absence de pratiques sociales de référence (Martinand, 2008) et par la marge de liberté de ses créateur-rices.

Forme élaborée dans un contexte universitaire qui a vu le développement de séminaires de PR, le DPR s'est peu à peu éloigné des standards académiques et du traditionnel travail de synthèse, pour se présenter comme une intervention rétroactive sur un dispositif concret. C'est un outil dont la maîtrise permet aux futur-es enseignant-es d'agir sur deux plans : démontrer une capacité réflexive dans le cadre d'un examen, et mettre au point un dispositif qui pourra être réutilisé dans l'activité professionnelle. On voudrait croire que la démarche mobilisée dans ce travail sera réinvestie en d'autres occasions.

Le DPR dans sa version actuelle sollicite-il moins la réflexivité que ne le faisait la version antérieure ? Comme nous l'avons indiqué précédemment, les deux versions sont totalement différentes et donc incomparables. Toutefois, ce n'est pas parce que l'objet du travail est plus concret et que le travail a une portée plus pratique que le travail est, en soi, moins réflexif. En revanche, ce qu'il manque peut-être dans cette version actuelle du DPR, c'est une étape ultime de *décontextualisation*, qui aiderait les étudiant-es à sortir du cas particulier, à bien cerner ce que les savoirs en action mobilisés dans ce cas précis peuvent avoir de « général », donc de transférable à des situations appartenant à une même famille d'activités.

Pour clôturer cette contribution, nous allons esquisser deux perspectives pour optimiser notre dispositif réflexif, en ayant présente à l'esprit la réforme de la formation initiale des enseignant-es (RFIE) qui va bientôt voir le jour en

11. Pour preuve, la modification intervenue en 2010–2011, lorsqu'après « leurs forces et faiblesses... », on décide de préciser « ... en tant qu'enseignant-es ».

Belgique francophone. Celle-ci se concrétisera, entre autres, par une augmentation substantielle du volume de cours/stages/séminaires, puisque la formation passera, pour l'AESS, de 30 à 60 crédits, ce qui offre certaines possibilités pour la formation, jusqu'à présent inenvisageables tant nous manquions de temps.

Dans ce texte, nous avons mentionné deux acteur·rices du développement de la réflexivité chez les futur·es enseignant·es : l'équipe de didactique, d'une part, qui intervient, entre autres, lors des séminaires de PR et des visites de stages, et les étudiant·es, d'autre part, qui exercent cette dimension réflexive principalement lors des séminaires de PR et pendant la rédaction de leur DPR. Un troisième acteur important n'a été que brièvement mentionné dans cette contribution : le groupe des tuteur·rices. En effet, ceux ou celles-ci participent activement à ce développement réflexif. Depuis quelques années, le Centre interfacultaire de formation des formateurs (Cifen) de l'ULiège propose, chaque année, un module de formation, facultatif, destiné aux tuteur·rices de l'ULiège. Lors de sa dernière session en 2018, nous avons abordé la thématique du « débriefing » de stage, qui est un des moments importants du développement réflexif (Dujardin *et al.*, 2019). Par ailleurs, comme la RFIE prévoit que les tuteur·rices suivent à l'avenir suivre une formation pour accéder à cette fonction, cette thématique du développement de la réflexivité pourrait y être abordée.

Une question centrale a traversé cette contribution : faut-il former les futur·es enseignant·es à une *posture* réflexive et/ou à la capacité de développer une *écriture* réflexive ? Ce n'est en effet pas tout à fait la même chose. Comme le montre clairement le point 5.3, notre dispositif a progressivement évolué de l'écrit vers l'oral et il s'avère que notre conviction initiale selon laquelle la *posture* réflexive ne pouvait être développée qu'à *travers* l'écrit a été progressivement battue en brèche. Il n'est donc pas indispensable de former nos étudiant·es à la rédaction d'un *écrit* réflexif, qui, par ailleurs, n'a pas d'équivalent dans les pratiques sociales de référence¹². En revanche, on pourrait légitimement se demander si nous préparons suffisamment bien les futur·es enseignant·es aux genres textuels écrits (et oraux) qu'ils ou elles vont devoir maîtriser dans l'exercice de leur future profession (cahier prévisionnel et cahier des matières, pour prendre deux genres textuels écrits ; rencontre avec les parents d'élèves, conseils de classes, pour prendre deux genres textuels oraux). Dans le cadre de la RFIE, où nous disposerons de plus de temps, nous pourrions sans doute développer ces genres professionnels, écrits et oraux, liés à l'exercice de la profession d'enseignant.

12. ... contrairement au certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (Capaes), car l'obtention de ce titre pédagogique passe par une épreuve écrite, le « dossier professionnel », qui est évaluée par une commission externe à l'université (voir Jérôme *et al.* dans ce même ouvrage). Dans ce cas précis, il est indispensable de travailler, avec les étudiant·es, les caractéristiques de ce genre académique spécifique.

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. Meinschaefter & 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 » (DIDACTIfen) 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 » (DIDACTIfen). 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