

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

Conclusion générale

Germain SIMONS

Université de Liège
Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen)
Unité de recherche Didactique et formation des enseignants (DIDACTIfen)

Catherine DELARUE-BRETON

Université de Rouen-Normandie
Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ)
de Normandie Rouen Le Havre
Laboratoire Dynamique du langage *in situ* (DYLIS)

Deborah MEUNIER

Université de Liège
Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen)
Unité de recherche Didactique et formation des enseignants (DIDACTIfen)

Cette conclusion est articulée autour de neuf grands axes. Afin d'ouvrir de nouvelles voies de recherche, nous nous concentrons principalement sur les *interrogations* et les *problèmes* soulevés par cette notion de *réflexivité* dans la formation initiale des enseignant-es.

1. Du succès de la réflexivité dans les programmes de formation initiale des enseignant-es

Depuis le début des années 1990, la dimension réflexive est omniprésente dans les programmes de formation, que ce soit en Belgique francophone, en France, en Suisse ou encore au Québec. La formation initiale ne saurait se limiter à la préparation de gestes du métier ; elle doit également conduire les futur-es enseignant-es à réfléchir à leurs choix didactiques (phase pré-active) et aux effets de leur enseignement sur l'apprentissage des élèves (phase post-active) (Jacquin)¹. À l'interstice des traditionnels volets « théorique » (cours, séminaires) et « pratique » (micro-enseignement, stages d'observation et d'enseignement) de la formation initiale est

1. Quand nous mentionnons un-e auteur-riche sans préciser de date, c'est qu'il s'agit d'une référence à la contribution de cet-te auteur-riche dans le présent ouvrage.

donc venu se nicher un troisième volet, celui du retour réflexif sur la pratique, lequel est étroitement lié au paradigme du-de la « praticien-ne réflexif-ive » (Schön, 1983a et 1983b ; Beckers, 2009 ; Tardif *et al.*, 2012), maintes fois cité dans cet ouvrage.

Différents outils ont été mis au point pour tenter d'entraîner la réflexivité des enseignant-es et, éventuellement, de l'évaluer. Dans cet opus, on en dénombre onze : le portfolio d'intégration, le dossier professionnel réflexif, le rapport réflexif, le récit de pratique, l'étude de cas, l'analyse d'un incident critique, l'analyse d'un moment singulier de ses propres pratiques d'enseignement, la lettre à soi-même, le journal intime, le journal de bord, les réflexions personnelles d'étudiant-es postées sur un blog collectif en lien avec un cours de la formation ; et on peut ajouter à cette liste non-exhaustive le mémoire de master en formation d'enseignant-es, qui contribue, dans une certaine mesure, à cette réflexivité en dotant les étudiant-es d'outils robustes d'analyse des situations professionnelles. On relèvera que la plupart de ces outils impliquent une production écrite, dont les auteur-rices de cet ouvrage collectif pensent qu'elle participe de la démarche réflexive.

2. De la difficulté de définir la réflexivité et les textes réflexifs, et de rapprocher ceux-ci de « genres textuels »

Tout au long de l'ouvrage, on a pu constater qu'il n'existe pas un consensus quant à la définition de la réflexivité. Comme le rappellent Jérôme *et al.*, la réflexivité a connu une véritable expansion polysémique au cours des trois dernières décennies. Selon ces auteur-rices, il convient, à minima, de différencier l'*activité réflexive* (processus cognitif) de la *pratique réflexive* (démarche intentionnelle à visée praxique englobant l'activité réflexive). La difficulté à définir cette dimension est liée au fait qu'il s'agit d'une opération intellectuelle (mais aussi, à bien des égards, affective) de haut niveau, qui, par ailleurs, est peu entraînée en amont dans la formation des futur-es enseignant-es.

Pour Simons et Delbrassine, les écrits réflexifs en formation initiale des enseignant-es constituent, en soi, un *genre textuel*, qui appartient à la *famille* des genres textuels « écrits réflexifs ». Selon cette logique, le portfolio d'intégration, par exemple, est un *type de texte* et le document tel qu'il est produit par les étudiant-es dans ce contexte spécifique de formation à l'ULiège est le *texte*. Pour Jacquin, il importe d'établir une distinction entre le *genre textuel* tel qu'il existe dans la sphère sociale et professionnelle hors formation, le genre textuel *scolarisé* ou *académisé*, qui entretient des liens avec l'usage qui en est fait dans la profession, mais qui est une adaptation du genre à des fins de formation, et le genre *scolaire* ou *académique* qui est un genre textuel spécifique au milieu de la formation, sans correspondant dans le monde professionnel. Toujours selon Jacquin, ces écrits appartenant au genre *scolaire* ou au genre *académique* « [...] contiennent, et c'est leur spécificité, des traces d'une *pratique professionnelle*, ils traitent de *problématiques professionnelles*, mais sans être pour autant des *écrits professionnels* (Daunay, 2011). Ils fonctionnent dès lors de manière analogue à la dissertation scolaire qui prépare, de

manière générale, à l'argumentation [...] » et non pas aux *genres textuels* argumentatifs comme la pétition, la lettre ouverte, etc. Toutefois, Delarue-Breton montre que le mémoire de master « Métiers de l'enseignement », sans être un genre professionnel à part entière, est susceptible de contribuer fortement à la réflexivité professionnelle, dans la mesure où il conduit leurs auteur·rices à se doter d'instruments scientifiques d'analyse des situations professionnelles. Meunier et Dezutter rappellent à ce sujet que les normes des genres varient considérablement en fonction de la communauté discursive et d'autres paramètres tels que les disciplines, le niveau d'études, les cultures discursives scolaires et académiques. De même que ces pratiques scripturales varient très fortement en fonction des exigences de chacun·e des formateur·rices.

3. Du rôle de l'écrit comme partie prenante de la démarche réflexive, et de la nécessité de travailler individuellement ou collectivement la dimension réflexive

La majorité des dispositifs et supports décrits dans cet ouvrage pour entraîner et évaluer la réflexivité des étudiant·es sollicite l'écriture. Comme le résume Fagnant *et al.*, l'écrit joue le rôle de médiateur pour aider à la prise de distance par rapport à la/sa pratique, et constitue aussi une trace pour suivre l'évolution de ses réflexions. Simons et Delbrassine, quant à eux, observent qu'au fil du temps, un glissement s'est opéré dans leur dossier professionnel réflexif (DPR) vers toujours plus d'oralité : la dernière version du DPR consiste en une présentation et défense orale d'un diaporama. Ils expliquent cette évolution en évoquant les différences de maîtrise des codes écrits académiques chez les étudiant·es qui entraîneraient des risques d'inégalité de traitement de ceux·celles-ci, ce qui serait moins le cas pour la défense orale de l'écrit diaporama. Par ailleurs, ces mêmes auteurs indiquent que le·la lecteur·rice/évaluateur·rice peut être impressionné·e par des marqueurs de réflexivité de l'écrit, derrière lesquels on ne trouve pourtant parfois que des descriptions ou des informations anecdotiques.

Si le plus souvent la dimension réflexive est associée à un acte individuel, il arrive aussi qu'elle soit exercée de manière collégiale. C'est par exemple le cas dans le dispositif de Simons et Delbrassine chez qui l'analyse d'un incident critique est abordée en sous-groupes, ou chez Hindryckx et Poffé où des étudiant·es de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) en biologie travaillent avec des instituteur·rices maternel·les. Les deux modes — individuel et collectif — peuvent être sollicités à différents moments de la formation, ce qui devrait conduire la communauté universitaire en charge de la formation des enseignant·es à réfléchir à la manière dont on peut évaluer des productions collectives, à fortiori si elles font l'objet d'une évaluation certificative.

4. De l'inégalité des étudiant-es face à la compétence d'écriture (réflexive)

C'est là une idée très fréquemment évoquée par les contributeur·rices de cet ouvrage (Jérôme *et al.*, Simons & Delbrassine, Fagnant *et al.* ...) : tou·tes les étudiant-es ne disposent pas des mêmes moyens rédactionnels qui leur permettraient « une transposition fidèle de leur vécu en discours à la fois descriptif et critique » (Fagnant *et al.*). Il en résulte une grande variation dans les productions des étudiant-es. En effet, pour certain-es le travail réflexif demandé est extrêmement ardu et ils-elles peinent à comprendre les enjeux de la tâche, alors que pour d'autres l'accompagnement dans cette tâche réflexive peut paraître superflu. Comme la réflexivité et l'acte d'écriture semblent être intimement liés, on peut considérer qu'il serait certainement plus efficace et équitable d'entraîner les étudiant-es non seulement aux *démarches* réflexives mais aussi à l'*écriture* réflexive, ce que peu de dispositifs décrits dans cet ouvrage proposent de faire. Comme le font remarquer Simons et Delbrassine, ce risque d'inégalité est également présent à l'oral. Dans la nouvelle version de leur DPR (voir point 3), ils observent que cet exercice de style oral révèle des différences importantes entre étudiant-es, notamment concernant le choix du lexique, l'attitude non-verbale, le bagout, mais aussi dans la conception du diaporama et dans la manière d'utiliser celui-ci *in situ*. Tant pour l'écrit que pour l'oral, il conviendrait donc d'entraîner les étudiant-es au genre réflexif qui sera évalué, et de clarifier les attendus des formateur·rices et évaluateur·rices.

5. Genres écrits et réflexivité : de la nécessité d'une clarification des attendus et du risque d'un « sur-balisage »

Comme les recherches de Meunier et Dezutter le montrent, il n'est pas rare que les formateur·rices ne soient pas (pleinement) conscient-es de la dimension générique des écrits qu'ils exigent de la part de leurs étudiant-es : « les enseignant-es [...] semblent avoir développé une faible réflexion sur les genres des productions écrites exigées dans le cadre de la formation [...] Les dénominations des genres et leurs caractéristiques relèvent du discours ordinaire [...], et révèlent une méconnaissance de la dimension générique des textes et de leurs spécificités culturelles et discursives ». Et pourtant, force est de constater que lorsqu'on interroge ces formateur·rices, on observe qu'ils-elles ont, malgré tout, une représentation de ce qu'ils-elles attendent du travail demandé aux étudiant-es., et de ce qui en fait, ou pas, un travail de qualité.

Cependant, même quand ils-elles sont conscient-es de la dimension générique du travail réflexif demandé aux étudiant-es, les formateur·rices ne clarifient pas nécessairement auprès de leurs étudiant-es les attendus du genre réflexif ciblé. La plupart des contributeur·rices de cet ouvrage mettent l'accent sur cette nécessité de *clarifier*, d'*explicitier* les attendus du genre réflexif ciblé ou de *désopacifier* (Delarue-Breton) les genres d'écrit attendus : « Il semble nécessaire d'aider les enseignant-es en formation à saisir à la fois la visée discursive spécifique des différents genres

d'écrits qui constituent la palette des écrits qui doivent être produits pour l'obtention du diplôme, et leur complémentarité » (Delarue-Breton). Selon Fagnant *et al.*, il convient d'explicitier, voire de « didactiser » (Boquillon & De Robertmasure, 2018) ce qu'on attend des étudiant-es lorsqu'on leur demande de « faire preuve de recul réflexif ».

Certain-es contributeur-rices (Fagnant *et al.*; Simons & Delbrassine), même s'ils-elles adhèrent à l'idée de clarifier les attendus du travail réflexif et de ses conventions génériques, attirent cependant l'attention sur les risques de « sur-formatage » des écrits réflexifs que cette démarche d'explicitation peut entraîner. Fagnant *et al.*, par exemple, font remarquer que « [...] certain-es étudiant-es [ont] tendance à chercher davantage à répondre aux critères et indicateurs identifiés dans la grille qu'à réellement questionner leurs pratiques ». Simons et Delbrassine vont exactement dans le même sens quand ils font remarquer qu'un balisage trop serré des consignes peut entraver une appropriation personnelle du genre réflexif par l'étudiant-e. Selon eux, l'interprétation par l'étudiant-e de ce qui doit/devrait figurer sous certaines rubriques du genre réflexif peut déjà être considéré comme une trace de réflexivité. Comme dans bien d'autres domaines, il est ici question de dosage, d'équilibre : il s'agit de préciser les consignes du travail réflexif demandé, et d'y entraîner les étudiant-es autant que faire se peut, sans pour autant formater leur production.

6. De l'éventuel transfert de la réflexion sur l'action dans l'action...

Comme le font remarquer différent-es contributeur-rices (Monier & Weiss; Simons & Delbrassine; Jérôme *et al.*), s'il est possible de travailler avec les étudiant-es la réflexion *sur* l'action en formation initiale, rien ne permet d'affirmer que celle-ci se transformera (automatiquement) en réflexion *dans* l'action. En réalité, ce transfert relève de l'hypothèse ou du « pari » : « Nous faisons le pari que cette réflexion sur l'action, pratiquée après celle-ci (à postériori) et sur demande du-de la formateur-riche, si elle se révèle efficace, pourrait petit à petit devenir partie intégrante de l'action de l'enseignant-e novice, qui en aurait constaté les bienfaits » (Monier & Weiss). On retrouve le même doute chez Jérôme *et al.* au sujet de la démarche réflexive sollicitée à travers le portfolio d'intégration du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) : « Si le taux satisfaisant de certification pédagogique des enseignant-es ayant suivi la formation CAPAES à l'ULiège semble indiquer que cette formation entraîne effectivement les enseignant-es à rédiger des écrits de type réflexif, il n'est pas possible d'affirmer avec force que cette écriture réflexive témoigne effectivement d'une pratique réflexive qui façonne, au jour le jour, les activités professionnelles des enseignant-es. Par conséquent, nous constatons qu'il demeure difficile de considérer l'écriture réflexive comme une garantie de la mise en pratique sur le terrain d'une réflexivité au service de la qualité des activités d'enseignement » (Jérôme *et al.*). Jacquin synthétise cette question de la manière suivante : « Dans

notre contexte de formation, la question cruciale est celle de savoir si les écrits permettent de communiquer (avec les pairs, les formateur·rices) à l'intérieur de celui-ci et/ou s'ils constituent également des outils pour agir dans le monde professionnel. » Toutefois, il y a lieu sans doute de considérer aussi la réflexivité comme revêtant des degrés différents, et agissant à des niveaux variables : les transformations en profondeur des conceptions des enseignant·es relèvent sans doute de modalités différentes et de temporalités plus longues que d'autres formes de changements ou déplacements, également nécessaires, touchant par exemple aux gestes du métier...

7. De la nécessité de travailler la dimension réflexive en concertation avec les différents acteur·rices de la formation initiale

En travaillant sur cet ouvrage, différent·es collègues d'une même institution, en l'occurrence l'ULiège, se sont rendu compte qu'ils·elles demandaient aux étudiant·es des travaux réflexifs très, voire trop similaires à ceux exigés par un·e/des collègue(s) de la même formation. On peut s'interroger sur l'utilité de ce dédoublement d'activités analogues proposées aux étudiant·es; on peut même penser que cette accumulation de travaux réflexifs liés à des cours séparés contribue fortement à la « scolarisation » de cette dimension réflexive évoquée au point 5. Ce travail sur la dimension réflexive gagnerait sans doute à être discuté et programmé, en équipe et sur l'ensemble du cursus de l'étudiant·e (cf. Meunier & Dezutter sur le principe d'« approche-programme » développé par Pregent *et al.*), avant le début de l'année académique. Comme le suggèrent Simons et Delbrassine, et Fagnant *et al.*, on pourrait aussi imaginer une épreuve intégrée, en fin de parcours de formation, dans laquelle la dimension réflexive serait sollicitée en s'adossant à différentes disciplines (didactique disciplinaire, sciences de l'éducation, sociologie de l'éducation...), épreuve qui serait présentée devant un jury composé de plusieurs professeur·es. Reste à décider de la place à donner aux tuteur·rices qui sont des acteur·rices majeur·es de la formation initiale des enseignant·es². En effet, le·la tuteur·rice occupe une position privilégiée dans le dispositif de formation qui lui permet de développer cette démarche réflexive sur la pratique chez les futur·es enseignant·es. Différentes questions se posent ici : comment former les tuteur·rices au développement de la dimension réflexive chez les futur·es enseignant·es ? Dans quel cadre peut-on organiser cette formation et comment peut-on la valoriser ? Comment conserver une trace observable de cette formation à la réflexivité sur le terrain ? Peut-on/doit-on l'évaluer ? Et si oui, sous quelle forme et selon quelles modalités ?

2. Appelé·es « maitre·sses de stages » en Belgique francophone.

8. Critères d'évaluation et attendus de l'activité réflexive : de la difficulté d'évaluer les travaux étudiants

Nombre de chercheur·euses de cet ouvrage évoquent un certain malaise quand il s'agit d'évaluer les écrits réflexifs des étudiant·es. Meunier et Dezutter observent plus largement que « les critères d'évaluation varient d'un·e enseignant·e à l'autre, y compris au sein d'une même discipline, voire d'un·e étudiant·e à l'autre en fonction de son répertoire linguistique (français L1 ou L2/L3...). Le degré et les modalités d'explicitation de ces critères sont eux aussi très variables [...], écrits modèles mobilisés implicitement dans les cours par l'enseignant·e, critères d'évaluation explicités dans les plans de cours à disposition des étudiant·es, mais qui ne sont pas respectés dans les faits. Il est clair que les enseignant·es ne travaillent pas en collaboration sur cet aspect de la formation [...] Certain·es ont même adopté une posture d'insécurité à ce sujet [...] Ces situations induisent souvent une interprétation personnelle des cadres évaluatifs, et suscitent l'exercice du "jugement professionnel" » (Lafortune & Allal, 2008). Pour Simons et Delbrassine, le niveau général de maîtrise de l'écrit et la perception des « attendus » du genre textuel académique ciblé — qui ne sont pas toujours limpides aux yeux des formateur·rices eux·elles-mêmes —, influencent, voire biaisent considérablement cette évaluation ; or, cette compétence scripturale générale et ce décodage des implicites de la tâche demandée et évaluée ne sont pas exercés en amont.

On trouve une idée similaire chez Delarue-Breton qui estime que réflexivité et questionnement ont partie liée. Or, selon elle, le caractère opaque des attendus du mémoire vient renforcer les dispositions au départ inégales des étudiants au questionnement, en lien avec leurs modes de socialisation familiale. Par ailleurs, selon Jacquin, « les formes énonciatives présentes dans les analyses de la pratique (décrire, expliquer, proposer, évaluer...) ne sont pas considérées comme équivalentes » par les formateur·rices : « la distance critique, l'utilisation de concepts dans l'analyse, la capacité de tenir un discours professionnel sont surtout valorisées », mais cette hiérarchie n'est pas non plus toujours clairement explicitée aux étudiant·es. Une autre difficulté réside dans le fait que l'évocation de la pratique (de stage) peut aussi générer chez les étudiant·es l'expression de sentiments personnels avec lesquels le monde académique, rationnel, n'est pas toujours très à l'aise. D'autre part, il importe d'apprendre aux étudiant·es à distinguer les faits de leur interprétation. Dans leur dispositif de formation, Hindryckx et Poffé ont recours à deux outils génériques, le « journal intime » et le « journal de bord ». Le journal de bord consigne les faits et fonctionne comme une sorte « d'agenda compilant les traces objectives de la collaboration », alors que le journal intime « permet d'exprimer son ressenti, son analyse des faits, ses perspectives pour l'avenir ». Selon Hindryckx et Poffé, cette distinction entre les faits et l'analyse de ceux-ci facilite la prise de recul réflexive.

9. Du risque de considérer la dimension réflexive comme levier exclusif de l'amélioration des pratiques enseignantes

Jérôme *et al.* considèrent que la mise en avant de la réflexivité dans les prescrits légaux liés à la formation initiale des enseignant·es, ainsi que dans les discours politiques, présente un risque, voire un danger, en l'occurrence celui de faire porter au·à la seul·e enseignant·e la responsabilité de l'amélioration des pratiques enseignantes. Or, si tout le monde s'accorde sur le fait que le développement de la réflexivité est *un des* éléments (majeurs) qui devrait lui permettre d'auto-réguler sa pratique, l'amélioration de celle-ci dépend de quantité d'autres facteurs, dont certains se situent au niveau *collectif*, voire *structurel* (voir aussi à ce sujet Detroz & Verpoorten, 2016). En effet, l'équipe éducative au sein de l'école où il·elle enseigne une fois diplômé (direction, collègues de la discipline...), le service d'inspection, et plus particulièrement les conseiller·ères pédagogiques, les formateur·rices dans le cadre de la formation continue, ont également un rôle important à jouer dans l'amélioration des pratiques enseignantes. De même, les responsables politiques, par les objectifs qu'ils·elles fixent, et par les démarches qu'ils·elles impriment à la formation initiale et continue, notamment à travers les décrets et autres directives ministérielles, ont une part de responsabilité dans la mise en place de conditions peu ou prou favorables à l'amélioration générale des pratiques enseignantes. Au-delà de ces aspects, il faut également souligner le risque d'une « doxa réflexive » : si la réflexivité nous semble être un levier puissant et nécessaire de l'amélioration de la praxis pédagogique, il y a lieu d'alerter également sur le risque d'écrasement d'autres dimensions qui lui sont tout aussi nécessaires, comme la spontanéité de la relation pédagogique, l'intuition ou encore le bricolage *in situ*. Il s'agit donc de rappeler ici, avec Jérôme *et al.* et Simons & Delbrassine, que la réflexivité ne peut être une réponse systématique aux problèmes que peuvent rencontrer les enseignant·es, notamment quand ils·elles débutent dans le métier.

La dimension réflexive, qui s'est imposée peu à peu dans les programmes de formation initiale des enseignant·es partout en Europe et en Amérique du nord, s'avère ainsi aussi intéressante que complexe. Dans cet ouvrage, nous avons présenté plusieurs dispositifs de formation qui sollicitent la réflexivité à travers différents types d'outils et de textes. Si ces dispositifs contribuent à développer, à certaines conditions, la réflexivité des enseignant·es, ils font dans le même temps l'objet d'investigations diverses de la part des chercheur·euses. Cet état de fait traduit leur *questionnement* vis-à-vis de leurs pratiques de formateur·rices qui est à la base de toute démarche réflexive. Puissent ces investigations et ces questionnements contribuer aussi à la réflexivité des lecteur·rices de cet ouvrage.

Bibliographie

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

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

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

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

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

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

- Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G. & Voos, M.-C. (2007). *Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants*. Liège : Université de Liège [disponible en ligne : <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1081>]
- Gilles, J.-L., Detroz, P., Crahay, V., Tinnirello, S. & Bonnet, P. (2011). La plateforme ExAMS, un *assessment management system* pour instrumenter la construction et la gestion de la qualité de l'évaluation des apprentissages. In J.-G. Blais (éd.) *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication — Tome 2* (p. 11–40). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Goffin, C. & Fagnant, A. (2017). Faire vivre une expérience d'évaluation mutuelle en formation initiale : quelle transposition vers les pratiques d'enseignement projetées ? *Contextes et didactiques*, 9, 46–58.
- Goffin, C., Fagnant, A. & Hindryckx, M.-N. (2019). Ce que disent quelques futurs enseignants du secondaire supérieur d'une démarche dite d'auto-hétéroscopie. *Didactiques en pratique*, 5, 113–121.
- Goffin, C., Renson, J.-M. & Fagnant, A. (2014). Comment les futurs enseignants du secondaire conçoivent-ils l'évaluation formative et ses difficultés de mise en œuvre ? In *Actes en ligne du colloque Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*. Marrakech, 15–17 janvier 2014. [disponible en ligne : <http://maarifcentre.org/admee2014/images/actes/goffin-christelle-actes2014.pdf>]
- Gravel, S. & Tremblay, J. (1996). Le rappel stimulé pour élucider les décisions en action des étudiantes en services de garde. *Revue des sciences de l'éducation*, 22 (3), 523–538.
- Guilbert, L. & Ouellet, L. (1997). *Étude de cas : apprentissage par problèmes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 49–72). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Herrmann, F. (2019). *Comment aider à l'articulation des apprentissages en sciences entre la troisième et la quatrième année secondaire ? Analyse d'outils utiles à la transition au niveau des élèves*. Mémoire de master en Biochimie, Biologie moléculaire et cellulaire à finalité didactique. Liège : Université de Liège.
- Higgins, D. (2011). Why reflect? Recognising the link between learning and reflection. *Reflective Practice*, 12 (5), 583–584.
- Hindryckx, M.-N. & Poffé, C. (2013). Pratiques réflexives en formation initiale des enseignants. Comment aider des futurs enseignants en formation initiale à adopter une posture réflexive pour construire leur métier de professeur de sciences au secondaire supérieur ? *Éducation & Formation*, e-298–02 [disponible en ligne : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=15&page=3>]
- Hindryckx, M.-N. & Schneider-Gilot, M. (2019). La « réflexivité » : une compétence transversale dans la formation des enseignants ? *Recherches en Éducation*, 37, 50–63.

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

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

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

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

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

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

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

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

COLLECTION

DIDACTIQUES EN RECHERCHE

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

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

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

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

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

PRESSES UNIVERSITAIRES DE LIÈGE

ISBN : 978-2-87562-317-1



9 782875 623171