

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

# Entraînement d'enseignant·es du supérieur à l'écriture réflexive : présentation et analyse critique de trois dispositifs complémentaires

Françoise JÉRÔME, Pascal DETROZ,  
Dominique VERPOORTEN & Catherine DELFOSSE

Université de Liège  
Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur (IFRES)  
Unité de recherche Didactique et formation des enseignants (DIDACTIfen)

## 1. INTRODUCTION ET CADRAGE THÉORIQUE

Depuis les travaux fondateurs de Schön (1983a, 1983b, 1987), qui démontrent que la réflexivité est un trait distinctif des spécialistes, la littérature n'a cessé de souligner et d'approfondir les liens qui unissent pratique professionnelle et pratique réflexive. La formation des enseignant·es a, elle aussi, investi la figure du·de la praticien·ne réflexif·ive (Brockbank & McGill, 2007 ; Moon, 1999 ; Paquay, De Cock & Wibault, 2004 ; Perrenoud, 2001). En Belgique francophone, des textes officiels placent celle-ci au cœur de l'identité professionnelle des enseignant·es et font de l'acquisition d'une capacité réflexive une mission pédagogique essentielle des opérateur·rices de formation. Ainsi, le décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (8 février 2001) définit 13 compétences à développer dont : « Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continue » (p. 1). Le décret définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en hautes écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et ses conditions d'obtention prévoit l'entraînement de 14 compétences dont : « Porter un regard réflexif et interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement » (p. 2). Il n'existe pas actuellement de texte officiel organisant la formation des enseignant·es d'université, mais les pays qui se sont dotés d'un tel cadre donnent, eux aussi, dans leurs référentiels, une place à la réflexivité. Aux Pays-Bas, le *Basiskwalificatie Onderwijs* (WUO Werkgroep, 2016) inclut dans les compétences professionnelles la réflexion sur sa pratique et son contexte. Au Royaume-Uni, le *UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education* (UKPSF) (Smith, Deepwell & Schrives, 2013) ne contient pas de mention explicite de la réflexivité mais place la nécessité de se tenir à jour sur le plan pédagogique parmi

ses descripteurs de qualité professionnelle. En Belgique francophone, le décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (Communauté française, 2013) procède de manière analogue puisque le texte, sans contenir de référence explicite à la réflexivité, mentionne dans son objectif 5 l'apprentissage tout au long de la vie, très souvent associé à une capacité d'introspection réflexive et critique. Il est à noter que l'insistance donnée à l'acquisition d'une compétence réflexive par les enseignant·es va de pair, dans plusieurs de ces textes, avec la volonté de faire acquérir cette compétence aux étudiant·es également.

La convergence observée dans les textes officiels est soutenue par un faisceau de recherches qui font de la démarche réflexive, respectivement, une source d'apprentissage essentielle (Higgins, 2011), le trait caractéristique d'un·e apprenant·e « professionnel·le » (Ertmer & Newby, 1996) ou encore une compétence requise par l'apprentissage tout au long de la vie (European Commission, 2006).

La montée en puissance de la notion de réflexivité, dans la littérature pédagogique et dans le chef des décideur·euses politiques, a cependant induit deux effets discutables. Le premier concerne la véritable expansion polysémique qu'a connu le terme « réflexivité » ces dernières années. En 1996, Sumsion et Fleet critiquaient déjà l'existence d'une pluralité de modèles de réflexivité dont chacun proposait son approche des opérations réflexives, qu'il s'agisse d'en décrire la succession ou d'en déterminer le niveau de profondeur. Plus pernicieux, le second effet a trait au fait que, peu à peu, la réflexivité est devenue le parangon de la professionnalisation enseignante et, dans la foulée, « l'arme fatale » du monde politique (l'omniprésence du terme dans les décrets en témoigne) ayant pour ambition d'améliorer l'enseignement. Or, si la réflexivité permet sans doute d'améliorer la pratique enseignante, en est-elle pour autant le principal levier ? Ne fait-on pas porter à l'enseignant·e une responsabilité individuelle disproportionnée en attendant de lui·d'elle qu'il·elle solutionne, grâce à sa réflexivité, des problèmes d'ampleur collective, voire structurelle ? N'est-ce pas un vœu pieux que de penser que l'enseignant·e réflexif·ive va pouvoir faire face efficacement à la réalité de certains milieux scolaires, parfois inégalitaires, parfois surpeuplés, parfois violents ? (Detroz & Verpoorten, 2016).

En dépit de ces constats préjudiciables à sa bonne réputation, la réflexivité conserve sa pertinence fondamentale en tant que « processus mental intentionnel et actif de (re-)structuration d'une expérience, d'un savoir, d'une intuition » (Korthagen, 2001, p. 58). La raison d'être de ce type de démarche est de parvenir à une meilleure compréhension et/ou évaluation des phénomènes considérés : « La réflexion en contexte d'apprentissage est un terme générique qui désigne ces activités intellectuelles et affectives dans lesquelles les personnes s'engagent pour explorer leurs expériences dans le but d'arriver à des compréhensions et appréciations nouvelles<sup>1</sup> » (Boud, Keogh & Walker, 1985, p. 19; traduction de F. Jérôme).

1. Version originale anglaise : « *Reflection in the context of learning is a generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understandings and appreciations* » (Boud, Keogh & Walker, 1985, p. 19).

En contexte francophone, Donnay et Charlier (2006) soulignent particulièrement la visée heuristique de la réflexivité : « Tout praticien réfléchit sur ses pratiques, mais tous n'apprennent pas à partir d'une analyse réflexive de leur pratique (p. 62). [...] La réflexivité peut être définie comme une posture de création de savoir, car si on ouvre le concept de création, apprendre n'est-ce pas aussi créer du savoir pour soi et plus tard pour d'autres ? » (p. 66).

La réflexivité peut aussi se définir par son objet. Sur ce point, cette contribution s'inscrit dans la lignée de Pallascio et Lafortune (2000) pour qui, en contexte d'enseignement, la personne prend sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux comme objets d'analyse et s'efforce de saisir sa propre façon d'agir. Cette pensée réflexive est critique et créative et nécessite de mobiliser un certain nombre d'habiletés métacognitives et de compétences argumentatives. Nous ajoutons qu'elle crée dès lors des savoirs praxéologiques nouveaux que le-la praticien-ne peut réinvestir à la fois dans son action et dans sa pensée réflexive.

Dans les trois dispositifs que nous allons présenter dans ce texte, les réflexions des enseignant-es en formation « s'externalisent » (Le Cornu, 2009) ou se matérialisent sous la forme de productions écrites. À cet égard, certain-es auteur·rices envisagent la réflexivité comme genre textuel : « Le genre réflexif a pour fonction de soutenir la fusion sémiologique entre les dimensions pratiques et les dimensions conceptuelles de l'activité professionnelle » (Vanhulle, Dobrowolska & Mosquera Roa, 2015, p. 116). Selon les mêmes auteur·rices, « les concepts sont orientés vers un agir dans lequel ils peuvent s'intégrer par le truchement de l'enquête réflexive portant sur des situations vécues qu'il s'agit de problématiser. C'est ce but d'appropriation qui est visé par l'exercice du genre réflexif » (*ibid.*). Dans une telle perspective, le genre réflexif correspondrait à « la production de textes particuliers dans lesquels la narration de l'expérience se combine à l'exposé de concepts explicatifs, l'implication à la distanciation, les connaissances issues de l'expérience aux savoirs formels » (p. 120). Si l'on accepte l'idée selon laquelle l'exercice de la réflexivité marque l'avènement d'un genre textuel particulier, cela implique, toujours selon les auteur·rices citées, que deux types de compétences soient développées par le-la praticien-ne réflexif·ive : des compétences d'analyse permettant au-la praticien-ne de problématiser les situations qu'il-elle a vécues *et* des compétences socio-langagières nécessaires à leur description et à leur problématisation.

Les trois dispositifs considérés dans cette contribution proposent aux enseignant-es de mobiliser leurs compétences rédactionnelles pour produire des écrits réflexifs. Nous verrons par la suite quelles difficultés et quels succès cela occasionne.

Avant de procéder à une discussion centrée sur les effets des trois dispositifs et à leur mise en perspective en fonction du cadrage théorique proposé ci-dessus, nous consacrons à chacun d'entre eux une présentation structurée de la façon suivante : 1) une brève description de la place que tient le dispositif dans le programme de formation auquel il appartient et de ses principales spécificités, 2) un aperçu synthétique du scénario pédagogique sur lequel repose le dispositif et

3) un échantillon de données permettant d'apprécier quelques effets du dispositif sur le public cible.

Pour rappel, les trois dispositifs d'entraînement à l'écriture réflexive font partie intégrante d'un seul et même programme de formation pédagogique, celui de la formation du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES). Le CAPAES est le titre pédagogique exigé pour enseigner dans les hautes écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale de la Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>2</sup>. Pour l'obtenir, les enseignant-es sont tenu-es de suivre une formation organisée par différent-es opérateur-rices, dont l'Université de Liège<sup>3</sup>.

## **2. DISPOSITIF 1 — RÉDACTION D'UN PORTFOLIO D'INTÉGRATION**

### ***2.1. Place du dispositif dans la formation CAPAES et spécificités principales***

Le dispositif de rédaction d'un portfolio d'intégration correspond à un des cours de la formation CAPAES, le cours « Portfolio d'intégration ». Ce cours constitue le point d'orgue de la formation dans la mesure où, à l'issue de celle-ci, il permet aux enseignant-es de faire le point sur leur développement professionnel. Intégratrice, la production attendue est aussi orientée vers la prochaine étape pour l'obtention du certificat CAPAES : la rédaction et le dépôt d'un « Dossier professionnel » auprès de la commission CAPAES, un organe indépendant, seul habilité à délivrer le certificat sanctionnant les compétences pédagogiques des enseignant-es candidat-es à son obtention. L'engagement pédagogique du cours « Portfolio d'intégration » en stipule l'objectif principal : « Les participants analyseront leur pratique professionnelle de façon réflexive et contribueront à l'apprentissage de leurs collègues. Ils formaliseront un rapport (portfolio d'intégration) utile à leur futur dossier CAPAES<sup>4</sup> ».

Il s'agit donc d'outiller et d'entraîner les enseignant-es à une réflexion sur divers aspects de leur pratique professionnelle, dont il-elles devront ultérieurement rendre compte, à nouveau par écrit, dans leur « Dossier professionnel ». Le défi du cours « Portfolio d'intégration » est double : 1) viser un développement pédagogique (Frenay *et al.*, 2010) à long terme tout en écartant une optique essentiellement « utilitariste » qui reposerait sur des « trucs et astuces » à faible teneur réflexive et 2) soutenir des préoccupations immédiates, plus pragmatiques, liées à la rédaction du « Dossier professionnel ».

---

2. [http://www.enseignement.be/index.php?page=16142&navi=609&rank\\_page=16142](http://www.enseignement.be/index.php?page=16142&navi=609&rank_page=16142)

3. <http://www.capaes.ulg.ac.be/accueil>

4. <https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20182019/cours/PESU0048-2.html>

## 2.2. Scénarisation pédagogique

Au fil des années, le cours « Portfolio d'intégration » a fait l'objet de plusieurs régulations, nourries, d'une part, par les avis des enseignant-es-participant-es, qui estimaient disposer de trop peu d'outils d'analyse réflexive ; or l'éclairage de la pratique par des modèles est une exigence du « Dossier professionnel », sans oublier qu'il figure souvent dans les théorisations en matière de réflexivité (voir, entre autres, Sparks-Langer, Colton, Pasch & Starke, 1991). D'autre part, nous constatons, lors de l'évaluation certificative, que la qualité des portfolios reçus était parfois insuffisante et nécessitait une révision profonde en seconde session.

Actuellement, le cours se décline en six séances :

- Séance 1 : La présentation générale du cours et de la production finale attendue (le portfolio d'intégration) s'accompagne d'une première approche de la notion de réflexivité au travers d'un bref exposé portant sur l'intérêt de recourir à des modèles théoriques pour structurer et légitimer une réflexion de qualité portant sur les pratiques professionnelles. Le recours à des référents théoriques adéquats fait d'ailleurs partie des attentes normatives en matière de réflexivité (Donnay & Charlier, 2006). De plus, un dossier de lecture constitué d'extraits de textes issus de la littérature traitant de réflexivité en contexte de formation des enseignant-es est mis à disposition des participant-es.
- Séance 2 : La notion de réflexivité introduite à la séance 1 est approfondie par une activité visant à l'ancrer théoriquement et par l'exemple. Cette activité capitalise sur le dossier de lecture en demandant aux enseignant-es de formuler, sur la base des textes lus, une définition consensuelle du terme, définition apte à les guider dans leur travail de rédaction du portfolio et, plus tard, du « Dossier professionnel ». La séance fournit ensuite une illustration pratique conçue pour montrer aux enseignant-es ce que signifie concrètement utiliser un modèle théorique afin de procéder à l'analyse réflexive d'une activité d'enseignement-apprentissage. Les formateur·rices déroulent pour cela un entretien fictif entre un-e conseiller·ère pédagogique et un-e enseignant-e devant éclairer réflexivement une de ses actions (en l'occurrence, l'activité qui vient d'être vécue) avec un modèle (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).
- Séance 3 : Baptisée « foire aux modèles », la séance offre, sous la forme de posters présentés par des membres de l'équipe IFRES, plusieurs modèles d'analyse réflexive susceptibles d'éclairer divers aspects de l'enseignement/apprentissage : motivation à apprendre (Viau, 2009), exposé magistral favorisant l'apprentissage actif (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009), évaluation des connaissances (Gilles, Detroz, Crahay, Tinnirello & Bonnet, 2011), apprentissage expérientiel (Béchar, 2012), développement de compétences (Parmentier & Paquay, 2002) et paramétrage d'actions didactiques (Gilles, Bosmans, Mainferme, Plunus, Radermaecker & Voos, 2007). Un exercice d'appropriation des modèles présentés clôture la séance : sur la base de vignettes décrivant quelques dispositifs réalisés

par d'ancien-nes participant-es, les enseignant-es discutent en petits groupes sur les diverses possibilités d'exploiter les modèles afin de procéder à une ébauche d'analyse réflexive des dispositifs décrits dans les vignettes. Un corrigé type de l'exercice est mis à disposition dans l'espace en ligne du cours.

- Les séances 4 et 5 sont l'occasion pour les enseignant-es de présenter une régulation mise en œuvre dans l'un de leur cours (avec l'aide d'un-e didacticien-ne disciplinaire) et d'éclairer cette initiative de façon réflexive, en s'appuyant sur un des modèles théoriques proposés. Les participant-es reçoivent un retour formatif de la part des formateur-rices et des autres participant-es.
- Une séance de clôture fait le point sur l'ensemble du cours et reprecise les consignes de rédaction du portfolio.

### ***2.3. Appréciation des effets du dispositif***

Une enquête menée auprès d'enseignant-es ayant suivi la formation CAPAES indique que la plupart d'entre eux-elles (18 sur 20 répondant-es) plébiscitent le cours « Portfolio d'intégration » essentiellement en termes de soutien à la rédaction du « Dossier professionnel » et, donc, comme facilitateur de la rédaction d'écrits professionnels de type réflexif. La répartition exacte des avis des 20 répondant-es concernant leur perception de l'utilité du cours est la suivante : 18 réponses « surtout utile à la rédaction du "Dossier professionnel" », une réponse « surtout utile au développement professionnel » et une réponse « surtout utile au développement personnel ».

D'autre part, les statistiques fournies par la commission CAPAES (voir tableau 1) montrent un taux relativement élevé d'obtention du Certificat chez les enseignant-es formé-es à l'ULiège, ce qui tend à indiquer que le cours « Portfolio d'intégration » entraîne assez efficacement les enseignant-es à une pratique de l'écriture réflexive satisfaisant aux critères de qualité de la commission en charge de l'évaluation du « Dossier professionnel ».

Année	Nombre de dossiers évalués	Nombre d'avis rendus à la 1 <sup>re</sup> évaluation			Nombre d'avis favorables rendus à la 2 <sup>e</sup> évaluation
		Favorable	Défavorable	Non communiqué	
2013	34	29	5	-	5
2014	32	25	6	1	5
2015	24	15	4	5	2
2016	21	15	6	-	1
2017	20	19	1	-	1

Tableau 1 : Évaluation des « Dossiers professionnels » par la commission CAPAES.

### **3. DISPOSITIF 2 — BLOG COLLECTIF D'ENTRAÎNEMENT À L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE EN SITUATION FACILITÉE**

#### **3.1. *Place du dispositif dans la formation CAPAES et spécificités principales***

Le cours « Cadrage et analyse de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation » fait partie du programme CAPAES « long » destiné aux enseignant-es qui ne possèdent aucun titre pédagogique. Dans l'engagement pédagogique du cours, les visées d'apprentissage sont formulées comme suit : « [...] Le cours se conçoit comme un effort de réflexion critique sur votre pratique d'enseignement dans un de vos cours. Exposés, activités, ressources, discussions et accompagnement outillent cette prise de recul. Cet effort pour penser sa pratique se déploie dans diverses thématiques travaillées pendant les séances : objectifs, méthodes, évaluations, approches de l'apprentissage, leviers de motivation, caractéristiques individuelles des étudiants, étapes de développement professionnel, feedback, climat de classe, techno-pédagogie, etc. Cette réflexion multidimensionnelle se traduit concrètement dans la production ou la révision de l'engagement pédagogique de votre cours. Ce travail donne lieu à une identification de vos forces, de vos faiblesses et de vos contraintes pédagogiques dans le contexte du cours choisi. L'ensemble de la démarche se fait dans une perspective de transformation concrète de ce cours<sup>5</sup> ».

#### **3.2. *Scénarisation pédagogique***

Chaque semaine, les enseignant-es sont invité-es à réagir spontanément à une amorce publiée sur le blog en lien avec la thématique pédagogique qui fera l'objet de la séance de cours à venir. Pour chaque amorce, les commentaires postés par les un-es et les autres peuvent donner lieu à de nouvelles réactions et ainsi de suite jusqu'à la clôture des échanges. Les commentaires hebdomadaires font ensuite l'objet d'une synthèse, rédigée à tour de rôle par un membre de l'équipe des formateur-rices. La synthèse est alors présentée en début de séance à la fois en guise de « feedback collectif » de l'activité « blog » et d'amorce thématique de la séance en question.

Outre qu'il contribue à fédérer les enseignant-es inscrit-es au cours en une communauté d'apprentissage (Wopereis, Sloep, Poortman, 2010), le « blog réflexif » hébergé sur la plate-forme WordPress<sup>6</sup> vise à entraîner, sur une base régulière, les enseignant-es à l'écriture réflexive, que ceux-celles d'entre eux-elles qui suivent la formation CAPAES devront ensuite appliquer à la rédaction de leur portfolio d'intégration (cf. dispositif 1). La situation d'écriture réflexive telle qu'aménagée dans le blog est « facilitée » (Delfosse, 2012), dans la mesure où les amorces thématiques proposées aux enseignant-es canalisent leurs réflexions. De plus, les

5. <https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20182019/cours/PESU0016-5.html>

6. <https://wordpress.com>

contributions hebdomadaires sont relativement brèves (une vingtaine de lignes) et le mode rédactionnel est plus informel que celui qui devra être adopté pour rédiger le portfolio. Enfin, l'environnement communicationnel du blog est convivial et sécurisant, les réflexions sont ancrées dans le vécu de chacun-e, les réactions sont bienveillantes et les échanges sont cadrés par les formateur-rices pour être ensuite exploités lors des séances de cours.

### 3.3. *Appréciation des effets du dispositif*

Deux enquêtes menées auprès d'enseignant-es ayant suivi le cours « Cadrage... » semblent indiquer que l'activité « blog » contribue effectivement à les entraîner à l'écriture réflexive. À l'occasion d'une enquête réalisée en 2012 et en fonction de plusieurs formes d'exploitation proposées par le questionnaire, les enseignant-es interrogé-es ont manifesté leur(s) intention(s) d'utiliser (certaines de) leurs contributions au blog réflexif pour rédiger leur portfolio. Nous n'avons cependant pas cherché à savoir si toutes ces intentions s'étaient concrétisées.

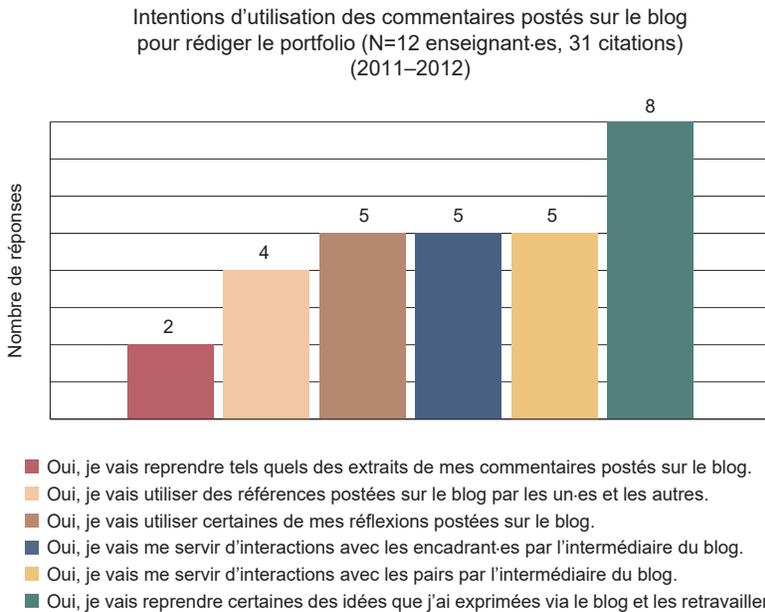


Figure 2 : *Intentions d'utilisation des commentaires postés sur le blog réflexif pour rédiger le portfolio.*

Lors d'une enquête organisée en 2015–2016 à propos des effets du cours « Cadrage... », plusieurs enseignant-es ont spontanément mentionné le développement de leur compétence réflexive, sans toutefois citer explicitement l'activité « blog ». Voici quelques exemples d'avis positifs ayant trait à la réflexivité :

Avis 1 : « Il est certain que le CAPAES a engagé chez moi un tournant réflexif et que le cours “Cadrage...” m’aide à incarner la posture de praticien réflexif dont parle Schön (1983). [...] S’arrêter et prendre le temps de s’analyser [...], un juste dosage d’articulation théories-pratiques, qui permettent autant de voies d’entrée vers la réflexivité comme le souligne Pineau (2007). [...] J’observe déjà certaines graines qui ont été plantées à l’occasion du cours germer. En effet, il m’arrive de me surprendre en train d’employer un nouveau jargon, de visiter des blogs de pédagogues, d’essayer d’appliquer une scénarisation plus précise et rigoureuse avant mes cours, d’oser de nouvelles activités en classe, d’entrevoir plus de possibilités dans les modes d’évaluation. »

Avis 2 : « La démarche réflexive restera le point d’orgue de la formation, quels que soient finalement les moyens utilisés. C’est une gymnastique intellectuelle permanente et infinie. »

Avis 3 : « J’ai le sentiment de réfléchir tout le temps à mes pratiques d’enseignement [...], quand je mange, quand je me promène, quand je fais la vaisselle [...]. J’espère être sur le bon chemin pour qu’une fois la formation CAPAES finie, je continue à réfléchir à mes pratiques avec le même enthousiasme et que l’effort présent devienne un automatisme [...]. À ce moment-là, je pourrai me considérer comme un enseignant réflexif à part entière. »

## 4. DISPOSITIF 3 — ÉCRITURE RÉFLEXIVE AUX ACCENTS SOCIOPOLITIQUES

### 4.1. *Place du dispositif dans la formation CAPAES et spécificités principales*

Le cours intitulé « Approche et questions sociopolitiques dans l’Enseignement supérieur » est intégré depuis septembre 2012 à la formation CAPAES telle que dispensée à l’Université de Liège. Ce cours fait écho à l’article 5 du décret CAPAES<sup>7</sup> qui stipule que « la formation à caractère théorique comprend trois axes de contenus : un axe socio-politique de 30 heures, un axe psycho-relationnel de 30 heures et un axe pédagogique de 60 heures ». Le cours « Approche et questions sociopolitiques... » correspond donc à l’axe sociopolitique de la formation.

Pour des raisons pédagogiques ayant trait à l’utilisation de technologies à des fins d’enseignement-apprentissage ainsi que pour des raisons organisationnelles (Jérôme & Verpoorten, 2014), ce cours de 2 ECTS<sup>8</sup> est organisé entièrement à distance. Un espace en ligne hébergé sur la plate-forme institutionnelle eCampus contient l’ensemble des informations, consignes, ressources et outils de communication qui permettent de réaliser les activités du cours de façon autonome tout en bénéficiant d’un tutorat ponctuel.

7. [https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=26934&referant=l01](https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=26934&referant=l01)

8. *European Credits Transfer System.*

Par contraste avec les deux dispositifs précédents, le cours « Approche et questions sociopolitiques... » suscite des réflexions portant sur des thématiques moins directement ancrées dans l'expérience concrète des enseignant-es. L'intention pédagogique du cours relève du niveau 3 (« réflexion critique ») des niveaux de réflexion définis par Van Manen (1977). Ce niveau de « réflexion critique » est caractérisé par l'élargissement du champ d'attention en vue de « dépasser les limites de la classe et de prendre en considération des implications morales et sociales<sup>9</sup> » (traduction de F. Jérôme) de la profession enseignante. Aux considérations morales et sociales évoquées par Van Manen, le cours joint des considérations à caractère politique et culturel.

#### 4.2. Scénarisation pédagogique

Le cours s'articule autour de 5 à 7 thématiques, renouvelées régulièrement et centrées sur des évolutions sociopolitiques, institutionnelles et académiques qui contribuent actuellement à façonner l'enseignement supérieur en Belgique, en Europe ou dans le monde : « Mutations et inégalités sociales dans l'enseignement supérieur en Europe », « Innover en enseignement supérieur », « Le Décret Paysage de la Fédération Wallonie-Bruxelles », « Autorité, éducation et enseignement supérieur », « Des cours massifs (MOOCs<sup>10</sup>) aux feedbacks individualisés : quels enjeux pour l'enseignement supérieur? »... À chaque thématique sont associées de la documentation (capsules vidéos, articles scientifiques, articles de presse...) et une fiche d'activité contenant des consignes de formalisation des réflexions personnelles à produire à partir de la thématique et de la documentation proposées. En outre, chaque thématique donne lieu à la prise en main d'un outil numérique (voice tools, concept maps...) imposé pour varier les modalités des productions réflexives. Chaque enseignant-e est tenu-e de réaliser trois activités thématiques (une activité imposée et deux autres au choix) et de publier ses réflexions personnelles sur un blog individuel créé à l'aide de WordPress. Outre l'objectif de familiarisation avec un outil numérique supplémentaire, l'intérêt du blog individuel comme lieu de centralisation des réflexions personnelles consiste à pouvoir partager celles-ci avec d'autres participant-es et avec les responsables du cours. Ce sont d'ailleurs les productions publiées sur les blogs individuels qui sont évaluées en fin de cours et ces productions font aussi l'objet d'une ultime activité de « partage des réflexions » entre les enseignant-es inscrit-es au cours et ce, sous la forme de commentaires postés sur les blogs.

#### 4.3. Appréciation des effets du dispositif

En 2016–2017, les productions réflexives de onze enseignant-es ont fait l'objet d'une analyse destinée à en jauger la qualité sur deux registres, ces deux registres

9. Version originale anglaise : « *Extending awareness beyond the classroom to moral and social issues* » (Van Manen, 1977).

10. *Massive Open Online Course*.

étant étroitement liés dans les productions écrites des enseignant-es. Un registre d'appropriation *académique* des thématiques proposées : cette partie de l'analyse porte sur l'exploitation par l'enseignant-e des diverses ressources (vidéos, sites, articles) thématiques, celles proposées par le cours et celles issues de recherches personnelles. Le caractère « académique » de l'appropriation réside dans le fait de mobiliser et combiner des éléments clairement identifiés comme des apports extérieurs (cf. « ressources externes » : Tardif, 2006) au service d'une réflexion débouchant ultimement sur un positionnement personnel. Toutes les thématiques prévoient, via les fiches d'activité, un traitement académique. En effet, les questions posées dans les fiches orientent la réflexion à échafauder sur la base des contenus proposés. La taxonomie « *Structure of the Observed Learning Outcome* » (SOLO) de Biggs (1999) a été retenue (Tableau 2) pour procéder à l'évaluation de l'appropriation académique, car elle envisage différents seuils de complexité dans la réflexion<sup>11</sup>.

Un registre d'appropriation *personnelle* des thématiques proposées : par contraste avec l'appropriation académique qui concerne des ressources externes, il est ici question d'une réflexion activant l'exploitation d'expériences personnelles en tant qu'enseignant-e. Dans quelle mesure ces ressources « internes » (car propres à l'enseignant-e ; voir « ressources internes », Tardif, 2006) sont-elles invoquées dans la production réflexive ? Pour déterminer la qualité réflexive des réflexions inspirées par le contexte et/ou les pratiques d'enseignement personnelles, le modèle de Jorro (2005) a été choisi, car il distingue trois niveaux d'élaboration rédactionnelle de l'expérience vécue (Tableau 3).

Les grilles rassemblant les critères issus des deux modèles de pensée réflexive précités se présentent comme suit :

Décomposition des réflexions en « unités de sens » et identification des consignes correspondantes	Appropriation <i>académique</i> de la thématique sur la base des ressources proposées (et/ou recherchées) : taxonomie SOLO (Biggs, 1999)				
	Préstructurel (tautologique)	Unistruclurel (centration sur un seul aspect)	Multistruclurel (prise en compte de plusieurs aspects sans mise en relation)	Relationnel (mise en relation de plusieurs aspects)	Abstrait « étendu » (conceptualisation à un plus haut niveau d'abstraction)
Réflexion 1					
Réflexion 2					
...					

Tableau 2 : Niveaux d'appropriation académique de thématiques relatives à l'Enseignement supérieur en fonction de la taxonomie SOLO (Biggs, 1999).

11. Pour une présentation synthétique de 12 échelles proposées par la littérature sur les types et les seuils de qualité réflexive, voir Dewit, Jérôme & Verpoorten, 2014.

Décomposition des réflexions en « unités de sens » et identification des consignes correspondantes	Appropriation <i>personnelle</i> de la thématique par l'intégration d'éléments issus de l'expérience professionnelle : seuils de réflexivité de Jorro (2005)		
	Reflét (description d'éléments issus de la pratique)	Interprétation (recherche de cadres de référence pour éclairer la pratique)	Fonction critique-régulatrice (analyse « raisonnée » de la pratique en vue de l'améliorer)
Réflexion 1			
Réflexion 2			
...			

Tableau 3 : Niveaux d'appropriation personnelle de thématiques relatives à l'Enseignement supérieur en fonction des seuils de réflexivité de Jorro (2005).

Les réflexions des enseignant-es ont été encodées sous la forme d'« unités de réflexion ». C'est-à-dire que les réflexions thématiques ont d'abord été découpées en fonction des consignes associées à la thématique (cf. fiches d'activité) et, si nécessaire, en plus petites unités de sens. Le même découpage a été appliqué à toutes les productions portant sur la même thématique de façon à pouvoir comparer les niveaux de réflexivité atteints par chaque enseignant-e.

#### 4.3.1. Appropriation académique

Il ressort du codage effectué avec la taxonomie SOLO (cf. registre d'appropriation académique) que le niveau de qualité réflexive le plus souvent atteint est le niveau « relationnel ».

Activités	Niveaux taxonomiques SOLO (Biggs, 1999)				
	Pré-structurel	Unistruktuel	Multistruktuel	Relationnel	Abstrait étendu
A1		7	7	12	6
A2		2	4	12	9
A3		2		9	1
A4		5	11	7	1
A5		1	1	5	
A6		3	2	7	
A7		1		6	1

Tableau 4 : Classement des réflexions de type « académique » en fonction des niveaux taxonomiques SOLO (Biggs, 1999).

Le niveau « relationnel » indique que les enseignant-es intègrent dans leurs réflexions plusieurs facettes d'une thématique et établissent des liens entre ces différentes facettes. Les réflexions des enseignant-es se situent aussi assez fréquemment aux niveaux « unistruktuel » (une seule facette de la thématique est abordée) et « multistruktuel » (plusieurs facettes abordées sans mise en relation des facettes

entre elles). Si le niveau « multistructurel » peut encore être considéré comme satisfaisant en termes de qualité réflexive, le niveau « unistructurel », en revanche, est décevant. Le niveau « abstrait étendu » est plus rarement atteint, il s'agit de cas où les enseignant-es donnent une inflexion quasi sociétale à leurs réflexions et dépassent ainsi le cadre fixé par les ressources exploitées. Le niveau « préstructurel » est heureusement toujours dépassé, il représente pour ainsi dire le degré zéro de qualité réflexive.

Niveaux taxonomiques SOLO	Illustrations issues de productions d'enseignant-es
<b>Unistructurel</b>	En lien avec la conférence sur l'apprentissage à l'ère numérique, un-e enseignant-e se prononce en faveur d'une culture participative en invoquant uniquement l'utilisation de boîtiers de vote électronique. Le propos en faveur de la participation active des étudiant-es par l'intermédiaire des technologies se limite à un seul cas de figure.
<b>Multistructurel</b>	En lien avec la conférence sur les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur, un-e enseignant-e explique sa conception personnelle des inégalités en décrivant les formes dont il-elle est le témoin direct ou indirect dans sa haute école. Il-elle aborde donc le phénomène en s'appuyant sur quelques critères liés à son expérience. Il-elle n'utilise pas de référents théoriques qui lui permettraient de s'assurer que les principaux critères utilisés dans les études sur les inégalités sociales sont pris en considération.
<b>Relationnel</b>	En lien avec l'activité thématique dédiée au Décret Paysage, un-e enseignant-e argumente en faveur d'une plus grande personnalisation des pratiques d'enseignement en donnant des informations relativement précises sur les profils d'étudiant-es inscrit-es dans ses cours et en citant des extraits de dossiers thématiques émanant de recherches personnelles et plaidant aussi dans ce sens. Le point de vue est éclairé par des éléments empiriques, les profils d'étudiant-es, et mis en relation avec des arguments d'expert-es.

Tableau 5 : *Illustrations des niveaux taxonomiques d'appropriation académique les plus souvent atteints par les enseignant-es.*

#### 4.3.2. Appropriation personnelle

En règle générale, les réflexions portant sur les pratiques professionnelles personnelles ne dépassent pas le niveau 1 ou « reflet » (c.-à-d. mention ou description sommaire d'éléments issus du contexte et/ou des pratiques personnelles) du modèle de pensée réflexive de Jorro (2005). Les références aux pratiques personnelles sont généralement assez vagues, les enseignant-es prennent rarement la peine de les décrire avec précision et de les mettre en perspective en fonction de la thématique à traiter et des ressources par ailleurs proposées (telles que les référents théoriques proposés par les conférencier-ères). Deux enseignant-es sur onze atteignent à quelques occasions le niveau 2 ou « interprétation » en utilisant des points de repère théoriques (issus des ressources exploitées) pour apporter un

éclairage critique aux pratiques personnelles. En outre, toutes les occasions de faire référence aux pratiques personnelles (toutes les activités le permettent) ne sont pas saisies par tou-ttes les enseignant-es. Enfin, l'engagement et/ou les préoccupations « social(es) » de certain-es enseignant-es sont très perceptible(s). Il arrive alors que le point de vue personnel à cet égard soit documenté en mentionnant des initiatives ou des actions concrètes (effort d'objectivation).

L'analyse des réflexions à caractère thématique rédigées par les enseignant-es semble indiquer qu'il-elles s'efforcent effectivement de traiter les thématiques choisies avec sérieux (cf. constats relatifs à l'appropriation académique des thématiques). Par contre, les constats relatifs à l'appropriation personnelle des thématiques choisies montrent que si certaines questions posées en lien avec les différentes thématiques interpellent explicitement les pratiques professionnelles, les enseignant-es ne s'engagent pas très loin sur le terrain de la description et de la mise en perspective de celles-ci.

Cette observation semble conduire à une nécessaire précision terminologique/conceptuelle : « Nous différencions l'activité réflexive (processus cognitif) de la pratique réflexive (démarche intentionnelle à visée pratique englobant l'activité réflexive) » (Vacher, 2015, p. 21). Dans les limites du cours « Approche et questions sociopolitiques... » et au regard de l'analyse effectuée, il ne peut donc être question d'invoquer des effets en termes de *pratique* réflexive. C'est plutôt d'*activité* réflexive qu'il faut parler.

## DISCUSSION ET CONCLUSION

L'adhésion générale à la notion de réflexivité n'empêche pas celle-ci d'être grevée de trois problèmes majeurs (Eraut, 2002 ; Ixer, 1999). À l'instar de toute opération intellectuelle de haut niveau, la réflexivité demeure difficile à définir, à entraîner et à évaluer. Le présent texte décrit les réponses pragmatiques apportées à ces défis par un institut de formation dans trois dispositifs concrets d'entraînement à l'écriture réflexive.

La complémentarité des trois dispositifs décrits et intégrés dans un seul et même programme de formation pédagogique d'enseignant-es du supérieur constitue probablement la spécificité principale de la présente contribution. Cependant, cette complémentarité n'est pas vraiment communiquée aux enseignant-es en formation. Ce manque de communication explique peut-être aussi pourquoi nous ne disposons que de peu d'informations concernant la « valeur réflexive » globale de l'ensemble du programme CAPAES et que seuls les « Dossiers professionnels » évalués à Bruxelles permettent d'établir un bilan relativement satisfaisant de son efficacité en matière d'entraînement à l'écriture réflexive.

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. De plus, si l'écriture doit permettre d'objectiver ou d'externaliser des expériences d'enseignement en vue d'en améliorer l'efficacité, tou-ttes les enseignant-es ne disposent pas d'emblée des moyens rédactionnels leur assurant une transposition fidèle de leur vécu en discours à la fois descriptif et critique. À cet égard, seuls les feedbacks individuels et collectifs prévus pour les trois dispositifs permettent aux enseignant-es de se rapprocher le plus possible des exigences rédactionnelles imposées.

En termes de contenus, par contre, il est plus facile de pointer certaines faiblesses dans les écrits des enseignant-es et, le cas échéant, de les guider progressivement vers une intégration convaincante des ingrédients constitutifs d'une analyse réflexive de leurs pratiques, à savoir la référence à des modèles théoriques dans le but de décrire et de questionner la pertinence de leurs décisions pédagogiques, la cohérence globale des scénarios d'activités d'enseignement-apprentissage, l'identification de pistes de régulation s'imposant à l'issue de l'analyse critique...

Du fait de ses multiples facettes à coordonner judicieusement par écrit, la réflexivité, même placée au cœur d'un programme entier de formation pédagogique, reste délicate à cerner. Les quelques résultats présentés dans cet article attestent de ce défi.



## 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](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. Narcy-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](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., Aourousseau, 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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](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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>re</sup> 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