

Apport potentiel des cours théoriques à la pratique réflexive en formation à l'enseignement

Theoretical courses' potential contribution to reflective practice in teacher education

Contribución potencial de los cursos teóricos a la práctica reflexiva en la formación docente

Alexandre A.J. Buysse, Danièle Périsset et Céline Renaulaud

Volume 21, numéro 2, 2019

La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1061839ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1061839ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Buysse, A. A., Périsset, D. & Renaulaud, C. (2019). Apport potentiel des cours théoriques à la pratique réflexive en formation à l'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 43–63.

<https://doi.org/10.7202/1061839ar>

Résumé de l'article

Notre recherche analyse le contenu prescrit de cours théoriques afin de tenter d'identifier leur potentiel de contribution à la pratique réflexive des étudiants en formation à l'enseignement. Les cours sont ici vus comme autant d'occasions d'apport de savoirs qui pourraient nourrir la pratique réflexive des étudiants, mais aussi comme autant d'axes de préoccupations qui leur sont proposés afin d'orienter leurs analyses. À partir d'une conceptualisation fondée sur une relecture de la réflexivité, une analyse de contenu des canevas de cours a été faite à l'aide d'une matrice fondée sur une modélisation croisant des sujets de préoccupation abordés ou systèmes de régulation, avec des champs d'investigation ou empanns réflexifs.

Apport potentiel des cours théoriques à la pratique réflexive en formation à l'enseignement

Alexandre A.J. Buysse

Université Laval

Danièle Périsset

Haute École Pédagogique du Valais et Université de Genève

Céline Renaulaud

Université Laval

Résumé

Notre recherche analyse le contenu prescrit de cours théoriques afin de tenter d'identifier leur potentiel de contribution à la pratique réflexive des étudiants en formation à l'enseignement. Les cours sont ici vus comme autant d'occasions d'apport de savoirs qui pourraient nourrir la pratique réflexive des étudiants, mais aussi comme autant d'axes de préoccupations qui leur sont proposés afin d'orienter leurs analyses. À partir d'une conceptualisation fondée sur une relecture de la réflexivité, une analyse de contenu des canevas de cours a été faite à l'aide d'une matrice fondée sur une modélisation croisant des sujets de préoccupation abordés ou systèmes de régulation, avec des champs d'investigation ou empan réflexifs.

Mots clés: formation à l'enseignement, pratique réflexive, évaluation institutionnelle, curriculum, système de régulation

Theoretical courses' potential contribution to reflective practice in teacher education

Abstract

This study examines the prescribed content of theoretical courses in an attempt to pinpoint their potential contribution to the reflective practice of students enrolled in teacher education. In this context, courses are regarded as opportunities to provide knowledge that can nourish students' reflective practice, but also as a source of avenues to help guide students' analysis of issues. Based on a conceptualization rooted in a rereading of reflectivity, a content analysis was performed on course outlines using a matrix that leveraged modelling to cross-reference the issues addressed, or regulation systems, with the fields of investigation, or reflective scopes.

Keywords: teacher education for secondary school, reflective practice, institutional evaluation, curriculum, regulation system

Contribución potencial de los cursos teóricos a la práctica reflexiva en la formación docente

Resumen

Nuestra investigación analiza el contenido prescrito de los cursos teóricos en un intento por identificar su contribución potencial a la práctica reflexiva de los estudiantes de la formación docente. Los cursos se consideran tanto como oportunidades para aportar conocimientos que podrían alimentar la práctica reflexiva de los estudiantes, como también muchas otras áreas de interés que se proponen con el fin de guiar su análisis. A partir de una conceptualización basada en una re-lectura de la reflexividad, se realizó un análisis del marco del curso utilizando una matriz basada en modelos que toma en cuenta temas de interés o sistemas de regulación con campos de investigación o aspectos reflexivos.

Palabras clave: educación secundaria, práctica reflexiva, evaluación institucional, currículo, sistema de regulación

1. Introduction

La formation à la pratique réflexive est présente dans la plupart des programmes de formation en tant que compétence à développer et, souvent, en tant que dispositif conçu pour favoriser la construction de la professionnalité enseignante. Toutefois, la pratique réflexive est en elle-même parfois encore considérée comme allant de soi, relevant d'une capacité dont disposeraient naturellement les apprenants¹. Cependant, si nous nous situons dans une perspective vygotkienne (Reiman, 2000), nous devons interroger les médiations qui s'exercent sur son développement dans une formation à l'enseignement. Il nous semble que, de manière générale, les différents modèles de formation attribuent un rôle majeur à l'accompagnement par les formateurs et restent peu explicites quant à leur visée de formation à la pratique réflexive (Vanhulle et Lenoir, 2005). Par ailleurs, nous avons été interpellés² par la faible place accordée aux apports potentiels des cours autres que les séminaires ou ateliers d'intégration dans la mise en place de la formation à la pratique réflexive. En partant de ce constat et en prenant comme contexte de recherche une institution de formation à l'enseignement qui a fait de la formation à la pratique réflexive un axe majeur de son curriculum, nous nous sommes demandé quels savoirs et préoccupations les cours autres que didactiques ou dédiés à la pratique déclarent proposer aux étudiants.

Après avoir cerné notre problématique, nous expliciterons notre approche de la pratique réflexive et des médiations avant d'exposer la méthodologie utilisée. Enfin, nous présenterons et discuterons les résultats obtenus.

2. Problématique: la réflexivité, un processus à plusieurs faces

La pertinence de former les futurs professionnels «à» la pratique réflexive s'est imposée depuis la parution des travaux de Schön (1983) et la pratique réflexive est reprise dans la plupart des référentiels de compétences des enseignants (Vanhulle et Lenoir, 2005). Il en découle que la pratique réflexive est vue comme devant faire l'objet d'un accompagnement, voire même d'une formation explicite. Dans le cas du dispositif de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS, Suisse) que nous analysons ici, l'option prise en 2008 (à la suite des travaux de Buysse publiés en 2011) de former «à» et «par» la pratique réflexive, reposait notamment sur les principes d'une structuration et d'un étayage cognitif forts des démarches réflexives proposées en formation.

1 Pour ne pas alourdir le texte, nous avons adopté le masculin générique qui représente autant les hommes que les femmes.

2 Nous avons fait le choix d'utiliser la graphie rectifiée plutôt que la graphie traditionnelle tout au long du texte.

Bien entendu de tels principes de construction de compétences exigent de disposer de curriculums qui couvrent un ensemble de savoirs didactiques. Ces savoirs théoriques permettent l'élaboration de savoirs professionnels³, notamment grâce à la pratique réflexive appliquée à des situations vécues en stage. Toutefois, certaines recherches ont fait ressortir la faiblesse de la mobilisation des apports théoriques dans les écrits réflexifs des étudiants lorsque lesdits apports ne sont pas préparés et structurés de manière à être explicitement convoqués (voir entre autres Gouin, Hamel et Falardeau, 2018). En outre, une évaluation interne à la HEP-VS a mis en lumière la difficulté qu'ont les étudiants à trouver une réelle utilité à la formation à la pratique réflexive ou à la formation théorique hors du champ didactique (Barras et Périsset, 2016).

Il en ressort que si la pratique réflexive doit impliquer une objectivation des faits et le recours à un bagage théorique, voire permettre une généralisation des régulations envisagées à la suite de l'analyse de la situation, l'étudiant doit être mis en contact avec des savoirs utiles à la réalisation d'analyses réflexives. Si nous adhérons à l'idée qu'un savoir professionnel s'élabore aussi par le recours aux apports de savoirs théoriques et non uniquement en regard des compétences déployées sur le terrain, il devient indispensable de s'assurer que les savoirs en question disposent d'un potentiel de mise en tension avec des savoirs issus de l'expérience. Certes, des études évaluent différents aspects de la mobilisation de la théorie dans les écrits réflexifs (Gouin, Hamel et Falardeau, 2018; Buysse et Vanhulle, 2009), mais les sources des aspects mobilisés restent peu documentées. Nous postulons que les plans de cours contraignent à proposer certains savoirs théoriques et amènent les apprenants à privilégier certains axes d'analyse.

Ce constat nous a poussés à analyser les plans des cours autres que ceux du domaine des didactiques (disciplinaires ou générique). Bien entendu, un contenu de plan de cours ne constitue pas en soi une médiation, mais bien son cadre de déploiement. Au-delà des divers instruments de pratique réflexive proposés en cours de formation, nous nous sommes demandé: quels outils, savoirs, concepts, champs d'investigation ces cours proposent-ils afin de développer la pratique réflexive? Quels sont les systèmes de régulation ou axes de préoccupation, quels sont les empan réflexifs ou champs d'information que les participants sont invités à prendre en considération dans ces cours?

3. Une conception de la pratique réflexive

La pratique réflexive n'est pas uniquement un moyen de réfléchir à sa pratique «pendant» et «après» l'action (Schön, 1983), mais aussi une manière de former les futurs professionnels à devenir des praticiens réflexifs capables de tenir compte des savoirs de

³ Les savoirs professionnels de l'enseignant en formation s'élaborent dans la rencontre entre les savoirs expérientiels (savoirs acquis par la pratique sur le terrain) et les savoirs référentiels (les savoirs théoriques mais aussi les savoirs transmis par des pairs expérimentés ou experts).

la profession (Schön, 1987)⁴. C'est ainsi que, pour Schön, la notion de «savoirs en action» (*knowing in action*) relève de ce qui est analysé par la pratique réflexive, mais aussi ce qui en est la finalité. Dans certaines conceptions de la didactique professionnelle (Pastré et Lenoir, 2008), les «savoirs professionnels» tels qu'ils sont élaborés par les futurs enseignants sont le fruit de la transformation par ceux-ci de «savoirs référentiels», à partir de leur confrontation avec les réalités du terrain et de leurs expériences en situation de stage. La formation en alternance met ainsi à disposition des futurs enseignants la possibilité de s'approprier presque simultanément deux savoirs différents, les savoirs référentiels et les savoirs expérientiels. Les savoirs référentiels sont alors amenés à jouer un rôle déterminant dans l'investigation nécessaire pour que l'expérience se transforme en un savoir professionnel mobilisable dans des actions futures, ne serait-ce qu'en induisant un regard spécifique à travers l'utilisation d'un vocabulaire propre au métier. C'est ainsi que la pratique réflexive offre à la fois un regard sur l'action et une investigation à l'aide de savoirs existants et permet l'élaboration et l'appropriation de nouveaux savoirs.

Ce processus de transformation n'est pas, en soi, naturel. Il est fondamentalement médiatisé. Il ne s'effectue pas simplement au contact de classes, mais à partir de démarches intégratives et réflexives (Vanhulle, 2008). Les formateurs accompagnent ce processus de construction de savoirs professionnels qui devient ainsi un processus de coconstruction intellectuelle et identitaire. Vus dans cette perspective, les savoirs professionnels sont à la fois des savoirs élaborés ex post et des savoirs mobilisables dans l'action professionnelle, tout en étant constamment susceptibles de subir de nouvelles transformations sous l'effet de ce que nous qualifierons de processus (auto)régulateurs médiatisés par la pratique réflexive.

La réflexivité inhérente à la pratique réflexive est vue ici certes comme un retour de la pensée sur elle-même, mais aussi comme le moteur du développement de nouveaux savoirs qui pourront être utiles par la suite (Vanhulle, 2008). Il ne s'agit pas de réaliser une simple analogie avec la métacognition en tant que connaissance sur les processus cognitifs, mais bien d'accompagner une «prise de conscience au sens de conceptualisation [qui] touche en anticipation ou en rétroaction l'enchaînement des moyens pour agir» (Allal et Saada-Robert, 1992, p. 274). C'est ainsi que des savoirs se construisent aussi par régulations successives à la suite de l'examen rigoureux de ce qui fonde la problématique perçue (Dewey, 1997).

À un certain moment au cours de la régulation, intervient un point de liaison avec un passé culturel, référentiel qui constitue la plus grande tension entre les savoirs pratiques et les savoirs académiques. Cette tension peut générer la véritable création de sens par le sujet, car elle demande de problématiser à la fois les savoirs à disposition et la situation à

⁴ Les travaux, peu connus, de Schön sur la formation du praticien réflexif (1987) mettent l'accent sur la transmission d'un savoir-faire.

l'origine de la démarche d'investigation. Cette régulation inhérente à la pratique réflexive exige l'examen attentif de l'expérience et de concepts pouvant l'éclairer; elle nous semble essentielle pour pouvoir parler de développement professionnel. Cette double lecture, entraînée par la pratique réflexive, nous a conduits à retenir une approche vygotkienne de la médiation (Buysse, 2009; Lenoir, 2009; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985), tant sociodiscursive que basée sur une revalorisation de la fonction des outils psychiques.

De nombreuses définitions de la pratique réflexive, particulièrement adaptées à la formation des enseignants, ont été proposées (voir entre autres Korthagen, Koster, Melief et Tigchelaar, 2002; Norlander Case, Reagan et Case, 1999; Perrenoud, 2006; Ross, Bondy et Kyle, 1993). Toutefois, si l'objet de la réflexion est clairement marqué dans les travaux auxquels nous nous référons, nous notons que le développement de la pensée n'y est pas souligné, ce qui nous amène à proposer notre propre définition (Buysse, 2011) basée sur une relecture de la pratique réflexive (Schön, 1987) et de la réflexivité (Dewey, 1997), fondée sur la théorie de l'activité et, plus largement, de l'approche historico-culturelle (Wertsch, 1985). Pour nous, la pratique réflexive est une réflexion «sur» et «dans» l'action pour résoudre les problèmes se posant dans l'exercice du métier ou en vue d'être conscient des solutions apportées dans le feu de l'action. La pratique réflexive ne peut jamais être séparée de la profession dans laquelle elle s'exerce, particulièrement dans le cas de l'enseignement où l'inscription culturelle, politique et institutionnelle est très forte (Erlandson, 2005). Cette pensée réflexive est nourrie de différents «savoirs»: le savoir-faire accumulé par l'expérience ou transmis par un formateur, les savoirs traditionnels de la profession, mais aussi les savoirs académiques propres à l'activité. La pratique réflexive est ainsi liée à une culture professionnelle composée de savoirs professionnels et d'une approche réflexive spécifique à sa pratique, liée aux *habitus* de la culture professionnelle (Buysse, 2012).

Cette reconstruction s'accompagne bien entendu de médiations qui peuvent être portées par le formateur à travers ses interactions inscrites dans des rapports sociodiscursifs avec l'apprenant ou par des outils de pratique réflexive mis à disposition (Buysse et Vanhulle, 2010). Toutefois, une autre voie de médiation s'opère à travers les outils de pensée offerts dans le cadre des cours académiques qui permettent d'élaborer des conceptions pour penser l'expérience.

L'effet de ces médiations sur la pratique réflexive peut s'observer à travers l'analyse discursive qui permet de repérer ces savoirs émergents (Vanhulle, 2005). Ces analyses nous permettent d'observer, dans les textes notamment, à la fois les médiations qui s'exercent et les paliers de contrôle sur lesquelles elles s'exercent. La présence ou l'absence de l'influence des différentes médiations dans le discours des étudiants ainsi que leur intériorisation progressive durant la formation ont été étudiées (voir entre autres Buysse

et Vanhulle, 2009; Buysse et Renaulaud, 2012, 2014). La plupart des étudiants semble avoir développé en fin de formation des processus cognitifs absents au début de leur formation, processus liés à la détermination d'axes d'analyse et de sélection de savoirs académiques mobilisés pour élaborer des savoirs professionnels.

4. Des médiations influençant la pratique réflexive

Dans un cadre épistémologique vygotkien, on peut considérer que la pratique réflexive du sujet est influencée par des médiations vues ici comme outils psychologiques présents au plan interpsychique et influençant tant l'appropriation des savoirs que le processus d'élaboration des idées (Lenoir, 2009; van der Veer, 1998). Les médiations influencent donc à la fois ce qui est à disposition de l'apprenant et les processus nécessaires pour élaborer de nouveaux savoirs. Une fois intériorisées, les médiations deviennent un processus cognitif contribuant au développement sur le plan intrapsychique et permettant de futures appropriations et actions autonomes de l'apprenant (Buysse, 2009). Elles ont donc un effet sur la nature et la structure cognitive de l'apprenant (Feuerstein et Spire, 2006).

En analysant les médiations sous l'angle des processus cognitifs permis ou induits, nous distinguons (Buysse, 2009; Karpov et Haywood, 1998): 1) des aspects qui orientent la préoccupation de l'apprenant, les «médiations contrôlantes»; 2) des aspects qui permettent la structuration de l'élaboration de sa pensée, les «médiations structurantes». Ces médiations contrôlantes et structurantes sont en général proposées, explicitement ou non, par les dispositifs de formation; leur intériorisation est par la suite révélée dans les textes réflexifs produits. À la suite des analyses d'écrits réflexifs (voir p. ex. Buysse et Renaulaud, 2012, 2014), nous avons pu confirmer parmi les médiations contrôlantes la présence de systèmes de régulation que l'on peut définir comme ce qui oriente le choix d'une catégorie de préoccupation ou axe d'analyse lors de l'examen d'une situation d'enseignement. Nous avons également pu isoler, au sein cette fois des médiations structurantes, des «empans réflexifs» (Buysse, 2011) que l'on peut définir comme ce qui oriente la prise en compte de certains éléments d'information ou de savoirs permettant d'apporter une réponse à l'axe d'analyse choisi.

En effet, un (futur) professionnel est toujours en régulation, en résolution de problème ou en ajustement de procédures maîtrisées non seulement sur la base de ce qu'il analyse dans la situation, mais également sur la base de ses connaissances antérieures.

Les régulations ressortent de différents systèmes psychologiques et représentent la centration sur un champ ou l'autre de la conscience du sujet. En même temps, le professionnel alimente sa régulation de différentes informations et savoirs lui permettant

de répondre effectivement au problème posé. Il est dès lors possible d'identifier, dans des écrits, sur quels systèmes de régulation portent la régulation effectuée par le sujet ainsi que les savoirs qu'il mobilise. Dans le même sens, il est aussi possible de repérer les médiations exercées dans l'interaction entre un formateur et l'apprenant lors d'entretiens (Dobrowolska et Balslev, 2017).

Tableau 1

Empan réflexifs et systèmes de régulation (d'après Buysse, 2011)

| | | Médiations contrôlantes sur les Systèmes de régulation (axes d'analyse) | | | |
|---|---------------------|---|------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| | | Pas de régulation | Régulation de l'action | Régulation des conceptions | Régulation des sous-jacents |
| Médiation structurante sur les Empan réflexif (savoirs pris en considération) | Pas de réflexivité | | | | |
| | Empan autoréférencé | | | | |
| | Empan technique | | | | |
| | Empan contextuel | | | | |
| | Empan critique | | | | |

4.1 Penser les systèmes de régulation en formation à l'enseignement

Un examen attentif de différents dispositifs de formation ainsi que l'analyse d'écrits d'étudiants en formation nous ont permis de déceler les interventions les portant à réfléchir sur leur pratique à partir de différents angles ou à partir de divers apports théoriques. Nous avons pu voir que certains tentaient d'intervenir davantage sur un système de régulation plutôt que sur un autre. Bien entendu, cette attention vouée à la régulation d'un seul système a un effet sur les autres systèmes, car chaque système s'insère dans un ensemble et l'influence, permettant ainsi le fonctionnement global du sujet en tant que système psychologique (Buysse, 2012) et le développement d'une identité professionnelle. Nous distinguons des axes de préoccupation ou systèmes de régulation sur lesquels se portent les médiations et que l'on retrouve dans les processus réflexifs des étudiants (Vanhulle, Balslev et Buysse, 2012):

- Le système de «régulation de l'action»: l'action est au centre des démarches exigées par le dispositif (Schön, 1987). Sont visées les solutions applicables à l'enseignement, mais aussi l'appropriation de savoirs mobilisables directement dans de futures actions. Les influences et interventions sur ce système de régulation ne se ressentent

en général pas sur la régulation des autres systèmes même s'il y a toujours une rétroaction d'un système sur l'autre.

- Le système de «régulation des conceptions»: les exigences portent sur la compréhension de ce qui fonde l'enseignement d'un point de vue conceptuel (Mezirow, 2001). Les dispositifs qui visent la régulation de ce système touchent à l'intégration des savoirs dans les conceptions plus larges de l'apprenant, voire à leur modification.
- Le système de «régulation des sous-jacents»: ce système tente d'amener l'étudiant à réguler les éléments motivationnels, conatifs ou implicites liés à la personnalité (Baïetto, Barthelemy et Gadeau, 2003). Il s'agit de l'amener à travailler sur des facteurs très personnels, souvent à l'origine de certaines attitudes. Ces interventions tentent d'obtenir, à travers un développement personnel, une modification des conceptions permettant un développement professionnel et, *in fine*, une autorégulation de l'activité professionnelle elle-même.

L'ajustement de ces différents systèmes ne se conçoit bien entendu que s'il y a prise en compte par l'étudiant en formation de divers savoirs utiles proposés par les dispositifs de formation.

4.2 Les empan réflexifs pour saisir le niveau de réflexion

Nous pouvons examiner ce qui est pris en considération lors des régulations des conduites et lors des tentatives de compréhension de nouvelles situations ou savoirs. Dans les écrits des étudiants et dans les médiations qui leur sont proposées, nous distinguons et prenons en considération quatre empan réflexifs, soit les empan «autoréférencé», «technique», «contextuel» et «critique» (Van Manen, 1977; Buysse, 2011b; Vanhulle, Balslev et Buysse, 2012):

- L'empan «autoréférencé»: les informations et savoirs fournis ou vers lesquels l'étudiant est dirigé portent sur le vécu non professionnel, sur la personnalité. Il y a un appel vers la prise de conscience des préférences ou des goûts personnels; il y a présentation de savoirs portant sur la personne et l'affect. Les ouvrages proposés mettent l'accent sur un vécu plus large que le cadre professionnel, vécu qui expliquerait les attitudes et actions professionnelles. Les dispositifs qui soutiennent l'autoréférencement font appel au passé de l'étudiant, à ses expériences personnelles souvent douloureuses (parfois sans lien avec la profession) et exigeant de décrire des émotions. Ces dispositifs mettent l'accent sur la stabilité personnelle comme base de construction d'une identité professionnelle.

- L’empan «technique»: les savoirs et les demandes de recherche d’information portent principalement sur les moyens à mettre en œuvre pour pouvoir enseigner sans s’étendre non plus au contexte précis de l’enseignement ni aux besoins des élèves. Le contexte n’est pas au centre des préoccupations, l’accent étant mis sur des manières de faire et sur la matière à enseigner. Il est fait référence aux programmes, aux savoirs à enseigner, aux cahiers d’exercices, aux manuels à utiliser, à une didactique centrée sur des méthodes pratiques voire pragmatiques d’enseignement. Ce sont des manières de faire qui sont citées.
- L’empan «contextuel»: des éléments pouvant amener à une compréhension des actions et des expériences éducationnelles sont véhiculés; ils mettent le plus souvent l’accent sur le contexte de l’enseignement. L’enseignement est examiné sous l’angle des intentions éducatives et des résultats observés. Il est fait référence à la pédagogie et à la didactique mettant l’apprentissage de l’élève au centre de la démarche d’enseignement.
- L’empan «critique»: les enjeux sociopolitiques, éthiques, moraux sont au centre des savoirs enseignés. Cet empan comporte une intention de développement d’une attitude critique envers les systèmes sociaux et éducatifs, ce qui implique une exigence de recherche organisée, voire une recherche-action, tendant vers une prise d’autonomie et de distance critique. Les cours visent à favoriser une optimisation des démarches d’enseignement et d’apprentissage en prenant en compte la relation entre tous les éléments du système éducationnel.

4.3 Croiser systèmes de régulation et empan réflexifs pour analyser la réflexivité

Dans nos recherches précédentes (voir entre autres Buysse et Vanhulle, 2009), nous avons analysé des textes réflexifs en combinant les catégorisations obtenues selon les systèmes de régulation et les empan réflexifs (voir tableau 1). Nous avons constaté des déplacements de la réflexivité des étudiants entre les différents empan réflexifs et systèmes de régulation selon la progression de la formation. Nous nous proposons donc d’appliquer ici aux plans de cours les mêmes méthodes d’analyse et matrice.

5. Méthodologie

Afin de répondre à la question de savoir quelles sont les médiations que les curriculums se proposent d’offrir du point de vue des axes de préoccupation et d’information à prendre en compte, nous avons suivi la méthodologie développée par Buysse et Vanhulle

(2009) pour l'analyse du développement professionnel émergent des textes réflexifs. Cette méthodologie a déjà été appliquée dans des écrits différents ou à des situations de dialogue (Balslev, Vanhulle et Pellanda Dieci, 2015; Dobrowolska et Balslev, 2017). Ici, l'originalité est d'adapter une méthodologie d'analyse de textes réflexifs à l'analyse des descriptifs de cours inscrits au plan d'étude de la formation à l'enseignement au degré secondaire de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS). Ceci se comprend si on admet que les savoirs professionnels émergent dans les écrits réflexifs des étudiants et sont élaborés sur la base de savoirs de l'expérience et de savoirs référentiels scripturalisés, donc analysables d'un point de vue discursif. Cette méthode repose sur une analyse de contenu croisée avec une analyse de discours qui rend compte à la fois du contenu manifeste et, partiellement, des contenus latents par la combinaison des analyses logico-sémantique et de sémantique structurale (Paillé et Mucchielli, 2012). L'analyse de contenu, fondée sur des critères préétablis (voir tableau 2), est rendue possible par la construction d'une matrice fondée sur la modélisation exposée ci-dessus qui croise quatre emplacements réflexifs avec trois systèmes de régulation.

Dans un premier temps, les descriptifs et bibliographies des cours concernés par notre recherche ont été soumis à cette analyse. Nous avons procédé à une deuxième analyse en prenant en compte exclusivement les descriptifs, concepts, visées, compétences développées et tâches. L'analyse a été réalisée sur la base d'une première exploration effectuée à partir des indicateurs issus des recherches précédentes, suivie d'un traitement exploratoire grâce au logiciel *Tropes*, notamment pour les aspects linguistiques et thématiques. En effet, ce logiciel aide à faire apparaître les regroupements entre les différentes catégories sémantiques utilisées, facilitant le repérage des thématiques fondamentales pour le rédacteur de ces textes. Ces catégories ont fait l'objet d'une validation par *topic* étant donné que l'analyse sémantique du logiciel relève l'éloignement des autres signifiants et les nuances d'énonciations, mais pas les contextes interprétatifs immédiats du mot lui-même. Par la suite, un échantillon a été soumis à une validation croisée.

À la suite de ces analyses de contenu, une quantification par catégorie est obtenue en additionnant le nombre de fois où des énoncés/*topics* ont été mis en lien. L'analyse linguistique a permis de nuancer certains énoncés (Vanhulle, 2005). En effet, le logiciel *Tropes* permet de discerner rapidement les différentes modalisations d'expressions linguistiques allant des obligations aux suggestions. Ceci permet de renforcer ou affaiblir l'intention d'apprentissage présente dans le texte en tenant compte de nuances dans les affirmations, telles «prendra connaissance de», «développera», «sera amené à», «devrait pouvoir», «pourrait». Ces nuances ont servi à ajuster la prépondérance de certains énoncés

quand nous avons procédé à une appréciation relative des différentes catégorisations obtenues.

Tableau 2
Exemples d'indicateurs

| | | | |
|---|---|---------------------|--|
| Empans réflexifs: Le plan de cours prévoit que le formateur lui fournisse ou que l'apprenant soit amené à avoir recours à des informations et des savoirs, voire qu'une bibliographie soit à disposition, portant sur ... | | | |
| Empan technique | ...les moyens d'enseignement, les méthodes didactiques, la matière | Empan autoréférencé | ... l'étudiant lui-même, sa psychologie, la psychologie de l'étudiant, ses émotions, son passé, son vécu, ses motivations |
| Empan contextuel | ... ce qui permet d'ajuster l'action, de la comprendre en fonction de son contexte, des élèves, des conditions particulières de la classe | Empan critique | ...la situation dans une perspective plus large, par exemple le contexte social et politique, les politiques et visées de l'enseignement, son insertion dans la société, ses fondements philosophiques |
| Systèmes de régulation : Le plan de cours indique que l'étudiant sera amené à réfléchir ou que des présentations seront faites autour d'axes de préoccupations visant à ... | | | |
| Action | ...l'action entreprise ou à entreprendre, comment la planifier et la mener à bien | Conception | ...comprendre ce qui fonde son agir, les solutions qu'il apporte, les fondements théoriques de son agir professionnel |
| Sous-jacents | ... sa motivation, ses ressentis, comment il pourrait évoluer au niveau de sa personnalité | | |

Vu que le nombre d'énoncés/*topics* dépend du style de rédaction, nous utilisons un positionnement relatif par rapport aux autres catégories. Pour chaque cours, nous avons ainsi indiqué: quels empan réflexifs étaient présents et avec quels systèmes de régulations ils étaient croisés (si non présents: la case reste vide; s'il y a occurrence ordinaire: + / forte: ++ / très forte: +++). Il faut en effet tenir compte du fait qu'un plan de cours doit mentionner les axes du cours et qu'on ne peut donc parler de «faible» présence. Le + indique une présence ordinaire dans le sens où elle est minimalement nécessaire à la compréhension de ce que propose le cours. Ainsi, un plan de cours dont le discours révèle huit catégorisations dans conception/contextuel, quatre dans action/technique et deux dans action/contextuel, deux dans action, verra apparaître une concentration plus très

forte dans conception/contextuel (+++), forte dans action/technique (++) et ordinaire dans action/contextuel (+). Dans le tableau de synthèse, sont repris les acronymes des cours (indiqués en tête des tableaux de chaque cours) et la quantité d'occurrences présentes (p. ex.: méthodes de recherche en éducation (MR+ ou MR ++)).

Il convient de souligner à nouveau que tout résultat ressortant de cette analyse ne porte que sur les intentions de formation et pas sur la formation effectivement offerte. Il s'agit des priorités énoncées dans ces plans de cours.

6. Résultats

Nous avons analysé tous les cours transversaux de ce programme, soit:

- Analyse de pratique d'un point de vue psychosociologique (AP)
- Les contextes plurilingues et multiculturels (CP)
- Les démarches orientantes (DO)
- Les aspects historiques et psychologiques des théories de l'apprentissage (AH)
- Les méthodes de recherche en éducation (ME)
- La construction du mémoire professionnel (CM)
- La gestion de classe (GC)
- La recherche en sciences de l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie (RS)
- Le soutien au développement – Difficultés d'apprentissage et enseignement spécialisé (SD)
- Les aspects de psychologie de l'éducation (PE)
- Sociologie et Politique de l'éducation (SP),

Notre analyse révèle différentes priorités, allant de la «régulation des sous-jacents» à la «régulation de l'action», dénotant des préoccupations variées. L'empan réflexif, reflétant le recours à des informations différentes, s'étend lui de l'empan «autoréférencé» à l'empan «critique». La place est toutefois insuffisante dans cet article pour présenter chacune des analyses. À titre d'exemple, nous analyserons uniquement le cours (AP) ainsi que certains extraits des textes ayant permis les catégorisations, puis nous nous présenterons un tableau de synthèse avec les résultats pour les autres cours.

6.1 Analyse de pratique d'un point de vue psychosociologique (AP)

Ce cours, qui fonde les analyses réflexives sur la psychosociologie, renvoie systématiquement aux conditions de la classe, «psychosociologie et gestion de classe»,

et aux aspects psychosociaux des élèves, «psychosociologie de la différenciation», (empan contextuel). Il semble également mettre l'accent sur la transformation ou du moins l'enrichissement des conceptions des étudiants: «Différentes théories [...] pour mieux observer, analyser et réguler les comportements, affects et processus cognitifs des élèves dans un groupe» (régulation des conceptions). Mais cette préoccupation pour les conceptions de l'étudiant est nourrie par des savoirs prenant en compte le contexte d'enseignement et particulièrement les interactions avec les élèves. Il propose ainsi de mettre l'accent sur la régulation des conceptions dans un empan contextuel. Cette première analyse est renforcée par la littérature suggérée, par exemple: «Impulsivité et difficultés de régulation émotionnelle et de gestion des relations sociales chez l'enfant et l'adolescent» (régulation conceptions et empan contextuel). En un mot, la compréhension de l'élève est au centre de la démarche. La pratique n'est toutefois pas loin des axes de préoccupation non plus: «illustrée par des exercices pratiques», «pour mieux observer [...], réguler les comportements», «comment faire des groupes fonctionnels?» (régulation des actions), mais toujours clairement en lien direct avec les élèves (empan contextuel). Des interrogations quant aux motivations, aux implicites et aux valeurs des étudiants, «représentations de...», sont également proposées (régulation des sous-jacents), en prenant en compte tant le vécu de chacun des étudiants (empan autoréférencé), des «apports psychanalytiques», que celui des élèves en tant que groupe (empan contextuel). Le cours aborde aussi les contextes sociaux dans lesquels se situe l'enseignement, «Représentation de l'Islam et enjeux dans le cadre scolaire», touchant apparemment à des régulations des sous-jacents («le vécu des étudiants par rapport à cela, les ressentis») et la régulation des conceptions («[compréhension] de l'islam») tout en tenant compte d'un cadre de réflexion sociopolitique plus large (empan critique) et de ses répercussions en classe (empan contextuel). C'est ainsi que les apports de ce cours se destinent surtout à l'empan contextuel et à la régulation des conceptions mais aussi des actions, sans négliger la régulation des sous-jacents de l'étudiant qui semble s'inscrire comme un préalable aux autres régulations, ni une vision plus large, sociétale des enjeux (empan critique).

Tableau 3

Les caractéristiques du cours Analyse de pratique d'un point de vue psychosociologique

| | | Analyse de pratique d'un point de vue psychosociologique (AP) | | | |
|----------------|---------------------|---|------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| | | Systèmes de régulation | | | |
| | | Pas de régulation | Régulation de l'action | Régulation des conceptions | Régulation des sous-jacents |
| Empan réflexif | Pas de réflexivité | | | | |
| | Empan autoréférencé | | + | + | + |
| | Empan technique | | | | |
| | Empan contextuel | | ++ | +++ | + |
| | Empan critique | | | + | + |

6.2 Synthèse et discussion

Notre analyse fait ressortir des axes clairement différenciés et potentiellement complémentaires pour nourrir l'analyse réflexive. Nous proposons au tableau 4 une vue d'ensemble du contenu des plans de cours assortis de leur densité (+, ++, +++) en relation avec les systèmes de régulation et les empan réflexifs.

Tableau 4

Synthèse reflétant le poids relatif des systèmes de régulation et empan réflexifs pour chaque cours (désigné par leur acronyme)

| | | Systèmes de régulation | | | |
|----------------|---------------------|------------------------|--|---|-----------------------------|
| | | Pas de régulation | Régulation de l'action | Régulation des conceptions | Régulation des sous-jacents |
| Empan réflexif | Pas de réflexivité | | DO+ | | |
| | Empan autoréférencé | | GC+AP+ | GC+AP+ | GC+AP+ |
| | Empan technique | | RS+CM++DO+MR+ | RS+CM++MR++ | |
| | Empan contextuel | AH+DO+ | SP+PÉ+SD+++RS+GC+CM++AH+DO++CP+++AP++MR+ | SP+PÉ+++SD+++RS+GC+CM++AH+++DO+CP+AP+++MR++ | GC+CP+AP+ |
| | Empan critique | | SP+RS+CM+CP+++MR+ | SP+++RS++CM+CP+AP+MR++ | CP+AP+ |

Nous remarquons que la majorité des intentions pédagogiques se situent au croisement de la régulation des conceptions sur la base d'un empan contextuel. Les cours mettent principalement en valeur la nécessité de se doter d'une compréhension des différentes matières qui font partie de la formation et tiennent compte d'un angle d'approche fondé sur la prise en compte de l'élève et du groupe classe.

Vient ensuite la régulation de l'action avec, là aussi, la prise en compte du contexte d'enseignement et particulièrement des élèves. Amener les étudiants à agir concrètement en classe en tenant compte des besoins des élèves et des caractéristiques de la classe est probablement à l'origine de cette démarche. Les cours proposés dans cet institut de formation à l'enseignement semblent offrir une bonne prise en compte de différents aspects règlementaires, politiques ou sociaux, tant pour favoriser une régulation de l'activité qu'une reconsidération de ses conceptions de ce qu'est l'enseignement. La référence au vécu de l'étudiant est présente à travers l'ensemble des préoccupations de régulation de l'action, des conceptions ou des sous-jacents. Ceci s'explique aisément par le recours aux préconceptions et au vécu des étudiants qui est une des caractéristiques de la pédagogie sous-jacente à l'ensemble des plans de cours étudiés ici.

Tableau 5

Synthèse globale reflétant le poids relatif global de chacun des empan réflexifs et systèmes de régulation

| | | Systèmes de régulation | | | | Total par empan réflexif |
|----------------|--------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| | | Pas de régulation | Régulation de l'action | Régulation des conceptions | Régulation des sous-jacents | |
| Empan réflexif | Pas de réflexivité | | 1 | | | 1 |
| | Empan autoréférencé | | 2 | 2 | 2 | 6 |
| | Empan technique | | 5 | 5 | | 10 |
| | Empan contextuel | 2 | 18 | 21 | 3 | 44 |
| | Empan critique | | 6 | 10 | 2 | 18 |
| | TOTAL par système régulé | 2 | 32 | 38 | 7 | |

Si on prend maintenant en compte une pondération par «empan» ou par «régulation» (tableau 5), on remarque le poids presque égal entre l'importance accordée à la régulation de l'action et à la régulation des conceptions. On se doit également de constater l'insistance mise sur la prise en compte de l'élève et de la classe (empan contextuel) ainsi que l'empan critique, plus vaste. On pourrait être étonné de constater la très faible pondération de l'empan technique, relatif la plupart du temps au savoir à enseigner ou aux outils d'enseignement. Toutefois, il convient de se rappeler que les cours de didactique n'ont pas été pris en considération dans le cadre de cette recherche, ce qui expliquerait la faible préoccupation pour la matière à transmettre, couverte dans les cours du domaine des didactiques et qui a fait l'objet d'une formation disciplinaire universitaire préalable.

On peut observer que les cours que nous avons analysés fournissent les outils psychologiques indispensables à la compréhension et à la participation à l'activité: la formation théorique met l'accent sur l'élève et, à parts égales, sur les régulations de l'action et des conceptions, donnant ainsi les outils indispensables à l'élaboration des compétences professionnelles souhaitées ou, à tout le moins, à leur explicitation. Les étudiants semblent aussi invités à prendre en considération un vaste ensemble de facteurs explicatifs, ce qui rejoint la nécessité énoncée de former à la complexité du métier (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2012).

Ce résultat est en adéquation avec les propositions d'une formation proposant le développement de la professionnalité enseignante: enseigner n'y est pas vu comme un acte décontextualisé, au contraire. Inscrire l'activité enseignante dans un contexte signifie permettre une évolution des conceptions qui, dans l'enseignement au degré secondaire, sont souvent cristallisées autour des disciplines à enseigner (Saussez, 2012) et empêchent d'autant la prise en compte des aspects transversaux des processus d'enseignement-

apprentissage, comme les savoirs issus des sciences humaines et sociales tels que proposés dans les cours analysés ici.

Nos analyses des écrits réflexifs des étudiants de la même institution (Buisse et Renaulaud, 2012) avaient fait ressortir une évolution des empan réflexifs et des systèmes de régulation durant la formation. Ainsi, en début de formation, les écrits étaient marqués le plus souvent par une absence de régulation, incluant l'attribution de tout échec aux élèves sans chercher à en comprendre les causes et parfois par une prise en compte exclusive du savoir à enseigner (empan technique) nonobstant les caractéristiques des élèves. Ils évoluaient ensuite jusqu'à atteindre, près de la diplomation, une prise en compte du contexte de la classe et des élèves (empan contextuel) ainsi qu'une régulation des actions concrètes tout en démontrant une préoccupation pour l'explication théorique de ce qui est constaté (régulation des conceptions). La mise en tension des résultats obtenus dans le cadre de la présente analyse des plans de formation avec ceux obtenus en 2012 sur les écrits réflexifs laisse entrevoir que les prescriptions des plans de cours influencent les savoirs et axes d'analyses proposés par les formateurs. Nous pouvons dire qu'ils exercent bel et bien une influence, certes indirecte, sur les médiations proposées aux étudiants. De plus, ces apports prônés par les plans de cours semblent pouvoir nourrir, du moins dans le cas de cette institution, l'évolution constatée et souhaitée dans le développement professionnel tel qu'il apparaît à travers les écrits réflexifs des étudiants dans plusieurs formations (Buisse et Vanhulle, 2009).

Tout semble être ainsi mis en place, du côté des curriculums, pour que soient fournis les éléments nécessaires à la pratique réflexive telle que mobilisable en lien étroit avec le terrain. Pourtant, les étudiants peinent à trouver dans l'immédiateté de leur formation du sens et de l'utilité aux cours dits «transversaux» (Barras et Périsset, 2016), concentrés qu'ils sont sur leurs actions concrètes et sur ce que doivent faire leurs élèves et n'ayant probablement pas encore le recul nécessaire pour convoquer des savoirs de différents ordres et mobiliser des informations relevant de différents empan réflexifs.

Ce n'est pas faute d'intention de la part des formateurs, mais il y a sans aucun doute d'autres paramètres à interroger dans le cadre de l'accompagnement des étudiants dans le processus de réflexivité. Nous pensons en particulier à l'explicitation des intentions de chaque cours au début de l'année académique, mais aussi en cours d'année, explicitation ou métadiscours souvent oublié parce que, peut-être, trop évident pour le formateur; nous pensons également à une réorganisation du dispositif de formation «à» la réflexivité afin de permettre aux étudiants de mieux mettre en lien et de tisser du sens entre les différents apports théoriques des cours et leur apport dans le décryptage des situations d'enseignement vécues dans leur pratique débutante. En effet, il nous semble que l'utilité

des apports théoriques devrait être encore mieux soutenue par les formateurs pour pouvoir émerger très tôt aux yeux des étudiants et ainsi diminuer leurs résistances.

7. Conclusion

L'originalité de la recherche présentée ici est d'adapter à l'analyse des plans de cours le dispositif qui avait été validé pour l'analyse d'écrits réflexifs et d'interactions de formation. Nous avons souhaité observer si nous pouvions déceler, dans des plans de cours de cours théoriques autres que didactiques, des axes de préoccupation et des catégories de savoirs que l'on retrouve dans les écrits réflexifs des étudiants. Nos résultats le montrent: en accord avec les objectifs généraux de la formation, les formateurs ont à cœur de proposer aux étudiants en formation à l'enseignement au degré secondaire des contenus leur permettant de réguler leurs actions et surtout leurs conceptions (qui sous-tendent leurs actions et vont les diriger), dans l'empan réflexif contextuel, voire – ce qui est plus exigeant – dans l'empan critique.

Il resterait bien entendu à affiner notre méthodologie afin de pallier le délicat enjeu de la comparaison de pondérations relatives: chaque cours utilise un vocabulaire propre qui n'est que l'émergence d'un curriculum effectif. Il en ressort que certains cours avaries de mots sont peut-être moins bien représentés dans nos analyses qu'ils devraient l'être. Nous avons tenté de compenser cela en ne reflétant que la pondération au sein d'un discours, mais il n'en ressort pas moins une distorsion. Nous estimons toutefois que notre dispositif d'analyse permet de rendre compte de différents apports prescrits par les plans de cours et qui forment la base à partir de laquelle se conçoit l'enseignement dispensé aux étudiants. Ceci ne constitue pas en soi une médiation, mais bien le cadre de déploiement de celle-ci. Nous pensons que cette méthodologie pourrait être utilisée pour analyser la conception d'autres cheminements universitaires.

Dans une étude ultérieure, il conviendrait ainsi de mettre en parallèle le curriculum décrit et le curriculum effectif en analysant les dispositifs mis en place au cours du semestre, les travaux remis et les écrits, réflexifs ou non, liés à chacun des cours ainsi que ceux qui sont rédigés en fin d'études. Ce serait également l'occasion de tenir compte des grands absents de notre étude: les cours de didactiques, les cours et l'entier du dispositif de pratique réflexive mis en place et les stages.

Mettre en place des cours cohérents avec l'intention de former «à» la pratique réflexive est une chose ; accompagner activement, explicitement la rupture épistémologique que le processus induit notamment chez de futurs enseignants au degré secondaire en stimulant la réflexion sur sa pratique et la proposition de régulations par l'observation de la pratique d'autrui, par la convocation supervisée de la littérature utile pour comprendre

ce qui se joue à un niveau contextuel voire critique, reste encore l'enjeu majeur et le véritable défi d'une formation théorique professionnalisante.

Références

- Allal, L. et Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- Baïetto, M.-C., Barthelemy, A. et Gadeau, L. (2003). *Pour une clinique de la relation éducative*. Paris: L'Harmattan.
- Balslev, K., Vanhulle, S. et Pellanda Dieci, S. (2015). Indicators of Professional Development in Texts Written by Prospective Teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 4-27.
- Barras, H. et Périsset, D. (2016). L'accompagnement des futurs enseignants au degré secondaire: un pari sur le changement et la professionnalisation. *Actes du colloque de l'ADMEE* (p. 288-291), Lisbonne, Portugal.
- Buysse, A.A.J. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes: une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-602.
- Buysse, A.A.J. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Dans P. Maubant et S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 243-284). Ottawa, ON: Presses universitaires d'Ottawa.
- Buysse, A.A.J. (2012). La formation des enseignants en tant que transmission d'une forme socioculturelle. *Phronesis*, 1(4), 4-20.
- Buysse, A.A.J. (2016). Former à quelle activité socioculturelle? *Phronesis*, 5(3-4), 142-156.
- Buysse, A.A.J. et Renaulaud, C. (2012). Bilan de compétences pour la formation des enseignants du secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 73-96.
- Buysse, A.A.J. et Renaulaud, C. (2014). Évolution des médiations dans les écrits réflexifs des étudiants en formation à l'enseignement primaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera et S. Martineau (dir.), *Le soutien au développement et à la persévérance professionnels des enseignants débutants* (p. 55-74). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Buysse, A.A.J. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs? *Questions Vives*, 5(11), 225-245.
- Buysse, A.A.J. et Vanhulle, S. (2010). Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 87-104.
- Dewey, J. (1997). *How We Think*. Mineola: Dover.
- Dobrowolska, D. et Balslev, K. (2017). Discursive Mentoring Strategies And Interactional Dynamics In Teacher Education. *Linguistics and Education*, 42, 10-20.
- Erlanson, P. (2005). The Body Disciplined: Rewriting Teaching Competence And The Doctrine Of Reflection. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 661-670.
- Feuerstein, R. et Spire, A. (2006). *La pédagogie à visage humain: La méthode Feuerstein*. Gironde: Le bord de l'eau.
- Gouin, J.-A., Hamel, C. et Falardeau, É. (2018). L'analyse des savoirs mobilisés par des étudiantes-stagiaires en enseignement dans leur pratique réflexive. *Formation et profession*, 26(2), 18-34.
- Hattie, J. et Yates, G.C.R. (2014). *Visible Learning And The Science Of How We Learn*. London:

Routledge.

- Karpov, Y.V. et Haywood, H.C. (1998). Two Ways To Elaborate Vygotsky's Concept Of Mediation. *American Psychologist*, 53(1), 27-36.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. et Tigchelaar, A. (2002). *Docenten Leren reflecteren*. Soest: Nelissen.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience: développer l'autoformation*. Lyon: Chronique sociale.
- Norlander Case, K.A., Reagan, T.G. et Case, C.W. (1999). *The Professional Teacher. The Preparation And Nurturance Of The Reflective Practitioner. Agenda for Education in a Democracy*. San Francisco: Jossey-Bass
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd). Paris: Armand Collin.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Pastré, P. et Lenoir, Y. (dir.). *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels*. Toulouse: Octarès.
- Perrenoud, P. (2006). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (3^e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Reiman, A.J. (dir.) (2000). *Promoting Reflective Practice Within A Cognitive-Structural Framework: Theory, Research, And Practice*. Lengerich: Pabst Science.
- Ross, D.D., Bondy, E. et Kyle, D.W. (1993). *Reflective Teaching For Student Empowerment: Elementary Curriculum And Methods*. New York: Macmillan.
- Saussez, F. (2012). Les sous-cultures disciplinaires en formation initiale à l'enseignement secondaire au Québec. Un objet de recherche et de formation à problématiser? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 461-482.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Aldershot: Ashgate.
- Schön, D.A. (1987). *Educating The Reflective Practitioner: Toward A New Design For Teaching And Learning In The Professions*. San Francisco: Jossey-Bass
- van der Veer, R. (1998). From Concept Attainment To Knowledge Formation. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2), 89-94.
- Vanhulle, S. (2005). How Future Teachers Develop Professional Knowledge Through Reflective Writing In A Dialogical Frame. *Educational studies in language and littérature*, 5, 287-314.
- Vanhulle, S. (2008). La réflexivité des enseignants. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire des sciences de l'éducation*. Paris: PUF.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern/Neuchâtel: Peter Lang.
- Vanhulle, S., Balslev, K. et Buysse, A.A.J. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement. Dans J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (dir.), *Formations et professionnalisations: à l'épreuve de la complexité* (p. 117-150). Paris: L'Harmattan.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement: vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (dir.) (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.

- Van Manen, M. (1977). Linking Ways Of Knowing With Ways Of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind In Society: The Development Of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky And The Social Formation Of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.