



©Auteures. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.727>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Agnès **Deprit**
UCLouvain et HELHa (Belgique)

Anne-Catherine **Cambier**
UCLouvain (Belgique)

Vanessa **Hanin**
UCLouvain (Belgique)

Pascale **Wouters**
UCLouvain (Belgique)

Catherine **Van Nieuwenhoven**
UCLouvain (Belgique)

Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants

Promoting Reflective Competence in Pre-service Training:
a Crossed Vision of Trainers and Trainees

doi: 10.18162/fp.2022.727

Résumé

La compétence réflexive est au cœur du curriculum de la formation des enseignants et contribue à la professionnalisation. Si les auteurs s'accordent globalement sur les composantes à intégrer dans les dispositifs pédagogiques pour viser le développement de la réflexivité, l'objectif de cette recherche est de voir si les étudiants et leurs formateurs en perçoivent le bien-fondé. Deux types de recueils (entretiens semi-directifs et recherche collaborative) ont été utilisés pour récolter l'avis des deux groupes d'acteurs. Les résultats montrent que les ingrédients réflexifs relevés par la théorie sont globalement identifiés comme des leviers de réflexivité même si des nuances sont apportées selon les acteurs concernés. Le climat bienveillant entre le formateur et l'étudiant semble représenter une condition incontournable au développement réflexif.

Mots-clés

Analyse réflexive, développement professionnel, formation des enseignants, formateurs, stagiaires.

Abstract

At the heart of teacher training programs, reflective competence contributes to the development of professionalism. While scientific research identify six ingredients to be integrated into the teaching methods used to support reflexivity, we wanted to observe whether students and their trainers perceive the relevance of these ingredients. Two types of data collections (semi-structured interview and collaborative research) were used to collect the opinions of the two groups of actors. The results show that the 6 ingredients are commonly identified as triggers for reflexivity (mainly the benevolent climate). Some nuances by category of actors are brought.

Keywords

Reflective analysis, professional development, training of teachers, trainers, trainees.

Contexte et problématique

Au cœur de la plupart des curricula de formation des enseignants, la réflexivité contribue au développement de la professionnalité des étudiants (Buisse, Périsset et Renaulaud, 2019). En Communauté française de Belgique, la formation initiale des enseignants (FIE) fait actuellement l'objet d'une réforme visant à la placer au grade académique de niveau 7, comme dans la plupart des pays européens, et à renforcer la qualité de l'enseignement obligatoire (Avis de l'ARES n°2017-17, p.1). L'un des points centraux du nouveau décret porte sur l'articulation du programme autour d'une formation à et par la pratique grâce à la mise en place de situations professionnalisantes. Ainsi, les ateliers de formation professionnelle, les séminaires de pratiques réflexives et les stages en situation réelle représentent autant d'espaces de travail qui encouragent le stagiaire à tisser des liens avec sa formation théorique (Décret définissant la FIE des enseignants, 2019).

La réflexivité est considérée comme une compétence transversale qui cimente la formation et outille le futur professionnel. Elle constitue à la fois un but et un moyen de se former (Gremion, 2019) et participe à l'apprentissage professionnel (Maubant, 2007). Le métier d'enseignant, en constante évolution, sollicite de façon accrue l'autonomie du (futur) professionnel (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001) pour gérer l'hétérogénéité des publics provenant de la massification et de l'allongement des études (Rayou et Véran, 2017). Pour ce faire, la pratique réflexive s'avère indispensable non seulement pour analyser les situations rencontrées et comprendre son action (Donnay et Charlier, 2008), mais aussi pour agir en conséquence (Jorro, 2005). Si chaque nouvelle compréhension, intégrée aux savoirs préexistants, interroge, vérifie et améliore les pratiques, elle contribue, *in fine*, au développement professionnel du praticien (Paquay, De Cock, Wibault, 2004).

Cependant, la compétence réflexive prend du temps pour se développer et nécessite d'être accompagnée (Colognesi, Deprit, Coppe, Van Nieuwenhoven, März et Hanin, 2021). Souvent considérée comme une prédisposition naturelle de l'apprenant (Buysse et al., 2019), elle rencontre des obstacles et des résistances chez l'étudiant qui privilégie la recherche de trucs et ficelles pour développer son savoir-faire en stage, à la réflexion à et sur sa pratique – exigeante – qui l'aiderait à dépasser les obstacles rencontrés. Il en perçoit, par ailleurs, peu l'intérêt (Altet, Etienne, Desjardins, Paquay et Perrenoud, 2013). De plus, l'exercice réflexif, devenu un incontournable de la formation (Chaubet, Kaddouri et Fischer, 2019) intégré aux stages et aux cours (Maubant, 2007), reste peu appris et ne fait pas nécessairement l'objet d'un accompagnement (Bocquillon et Derobertsmasure, 2018).

Dès lors, comment penser les dispositifs réflexifs de formation pour qu'ils aient du sens et récoltent l'adhésion des stagiaires et de leurs accompagnateurs ? Y aurait-il des ingrédients incontournables d'un dispositif qui soutiendrait l'analyse réflexive des pratiques ? Un groupe de recherche collaborative composé d'accompagnateurs de stages (superviseurs et chercheurs) s'est saisi de ces questions pour constater unanimement la difficulté d'amener les étudiants à adopter une posture réflexive autonome dans le cadre de leurs stages. Cet article confronte leur point de vue sur les ingrédients qui favorisent la pratique réflexive avec celui des étudiants et de la littérature sur le sujet. Ces regards croisés, dans une dynamique de recherche collaborative (Desgagné, 1997 ; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015), constituent l'originalité de cette étude.

Par la suite, nous présentons une synthèse conceptuelle relative à la pratique réflexive suivie de la méthodologie de recherche. La présentation des résultats croise les regards des deux catégories d'acteurs avec la littérature et permet de resituer la place perçue de la compétence réflexive dans la formation.

Cadre conceptuel

La compétence réflexive

Le concept de réflexivité a fait l'objet de nombreuses études (Gigon, 2020 ; Sauvaire, 2019). Si déjà en 1933, Dewey évoquait la pensée réfléchie, c'est la figure du praticien réflexif avancée par Schön (1983) qui est aujourd'hui à la base de nombreux programmes de formation. Former un praticien réflexif revient à rendre méthodique le processus naturel de l'apprentissage par l'expérience (Derobertsmasure, 2012) en l'amenant à poser délibérément une réflexion sur sa pratique. Plus précisément, il s'agit, pour Viau-Guay et Hamel (2017), d'un processus systématique de création de sens qui lie l'expérience vécue à d'autres expériences ou à des concepts théoriques, amenant l'apprenant à la décrire, à l'analyser puis à expérimenter les pistes de solutions trouvées dans le but de restaurer un équilibre perdu. Ce processus implique l'interaction avec autrui et un engagement du praticien dans son développement personnel et professionnel.

La réflexivité est à la fois dépeinte comme une posture (ou un *habitus*), une pratique et une compétence (Altet, 2013 ; Derobertsmasure, 2012). Comme le précise Perrenoud (2001), il faut distinguer la *posture* réflexive de la réflexion épisodique menée par tout un chacun sur ce qu'il fait. On parle, en effet, de *praticien réflexif* lorsque cette posture s'inscrit dans un rapport analytique à l'action et est endossée de manière quasi permanente par le professionnel (Perrenoud, 2001).

La *pratique* réflexive désigne l'action même d'analyser ses pratiques professionnelles et permet, à termes, de développer une *compétence* réflexive, ou, pour reprendre les termes d'Altet (2013), de savoir analyser ses pratiques.

Trois modèles sont habituellement utilisés pour décrire la démarche réflexive. Le modèle *linéaire* correspondant à la pensée réfléchie de Dewey (1933) se base sur l'observation des éléments objectifs d'une situation déroutante et sur l'inférence d'hypothèses et d'idées permettant de la résoudre. Le modèle *cyclique*, souvent associé au modèle de Kolb (1984), considère que le processus de réflexion est itératif. Partant de la pratique observée puis généralisée, une phase de conceptualisation permet d'élaborer des théories personnelles qui seront à leur tour expérimentées dans une nouvelle pratique. Le caractère cyclique est important dans le sens où il favorise les liens entre l'action (pratique) et la réflexion (théorie) (Daele, 2009). Le modèle *hiérarchique* est constitué de niveaux, qui ne sont pas à considérer comme une hiérarchie au sens strict mais comme autant de regards posés sur l'objet de la réflexion. Selon Derobertmasure (2012), trois niveaux structurent le processus réflexif. Le premier fait état de la pratique. C'est la base nécessaire à tout exercice réflexif : narrer/décrire, questionner, prendre conscience et pointer ses difficultés/problèmes. Le deuxième niveau est une prise de recul, un positionnement sur son action : légitimer sa pratique, l'évaluer, l'intentionnaliser, la diagnostiquer. Le troisième niveau est celui de la réflexion pour l'action conduisant à une prochaine expérimentation : proposer/explore des alternatives à sa pratique, théoriser.

Par conséquent, nous considérons la compétence réflexive comme un processus qui s'appuie sur une expérience qui interpelle le praticien et qu'il interroge en vue de la comprendre et de l'améliorer. En ce sens, elle s'avère incontournable au développement professionnel (Vinatier, 2012). Cependant, si elle est délibérée et méthodique, elle nécessite l'engagement du (futur) professionnel. Il paraît donc important d'identifier les facteurs qui la favorisent.

Les ingrédients facilitateurs de réflexivité

La littérature scientifique fait état de facilitateurs de réflexivité. Nous les avons organisés autour de 6 ingrédients fréquemment épinglés. Le premier concerne le cadre à poser par l'accompagnateur pour que la pratique réflexive s'installe de manière sécurisée. Il désigne le climat bienveillant auquel l'étudiant participe. Les cinq autres, également pris en compte par le formateur, relèvent plutôt du chef de l'étudiant : un engagement, une pratique contextualisée, une posture de distanciation, un dialogue à construire et des outils à utiliser. Une fois ces éléments rassemblés dans le tableau 1, leur combinaison assure la richesse du processus.

Tableau 1

Les ingrédients favorisant la réflexivité de l'étudiant

1. Un climat bienveillant	1.1. Assurer une bienveillance sur soi (de l'étudiant par l'étudiant) et reçue des autres. 1.2. Laisser le temps au développement de la compétence réflexive. 1.3. Admettre sa singularité.
2. Un engagement	2.1. Accepter de se développer 2.2. Comprendre l'utilité de la réflexivité pour la profession
3. Une pratique contextualisée	3.1. Poser sa réflexivité sur une pratique authentique
4. Une posture de distanciation	4.1. Prendre du recul sur sa pratique pour l'analyser.
5. Un dialogue	5.1. Mettre la pratique en discussion avec soi. 5.2. Mettre la pratique en discussion avec les autres. 5.3. Mettre la pratique en discussion avec la théorie.
6. Des outils (<i>écriture, grilles...</i>)	6.1. Utiliser des outils médiateurs de réflexivité.

Un **climat de bienveillance** (sur soi et reçue des autres) et de non-jugement favorise la réflexivité (Gremion, 2019). Ainsi, l'honnêteté, l'intégrité, la clémence, le respect, la confiance et la valorisation sont essentiels au processus (Kelchtermans, 2001 ; Naccache, Samson et Jouquan, 2006). Cette bienveillance accepte que le processus réflexif soit complexe, se développe dans la durée (Naccache et al., 2006). En effet, une formation explicite à la pratique réflexive est nécessaire (Buysse et al., 2019) et peut être travaillée dans des espaces dédiés à l'analyse des pratiques (Jorro, 2005) afin que le (futur) professionnel comprenne les apports des savoirs théoriques dans la construction des savoirs d'action (Hensler, Garant et Dumoulin, 2001). Cette explicitation claire de la visée du cours encourage l'étudiant à établir les liens attendus (Bocquillon et Derobertmeasure, 2018). Un climat bienveillant suppose aussi que chaque apprenant soit compris selon sa singularité, car c'est par le filtre de ses valeurs et son point de vue unique qu'il perçoit la réalité et s'approprie les significations émergent de sa réflexivité (Vanhulle, 2004). Quant à la bienveillance de soi vers soi, elle n'est pas à négliger, au contraire. Le stagiaire éprouve souvent des difficultés à adopter une posture réflexive le mettant à nu (Hindryckx et Poffé, 2013). L'accompagnement des formateurs est, à cet égard, essentiel pour favoriser un climat dans lequel il se sentira sécurisé.

L'engagement constitue un deuxième ingrédient nécessaire à la posture réflexive. L'individu doit être conscient et non contraint pour que sa responsabilisation et son autonomie soient favorisées (Gremion, 2019). Ainsi, il doit accepter de se développer professionnellement même lorsqu'il est confronté aux tensions liées à sa pratique (Jorro, 2005) et comprendre l'utilité de la réflexivité pour son métier. En effet, l'engagement dans une analyse des pratiques dépend du but professionnel qui lui est associé (Pandey, 2016). Quand le praticien perçoit un intérêt pour un objet de réflexion qui fait sens pour lui,

celui-ci devient moteur d'engagement (Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais, 2010). Dès lors, une fois l'utilité professionnelle reconnue, l'exercice réflexif s'institue au quotidien (Devos et Paquay, 2013).

La **pratique contextualisée**, authentique, est également au cœur de l'analyse du praticien. Elle peut être abordée à partir d'objets tels que l'activité, les valeurs de l'enseignement, les dilemmes rencontrés, la divergence entre la pratique souhaitée et celle réalisée (Naccache et al., 2006). Dans le cas des stagiaires, la connexion avec le terrain se révèle donc indispensable pour favoriser la réflexivité (Buysse et al., 2019), toute analyse de pratique commençant par une situation d'action (Correa Molina et al., 2010).

Une **posture de distanciation** permet le recul nécessaire pour aider le futur professionnel à entrer dans le questionnement de ses pratiques (Wegner, Weber et Ohlberger, 2014). C'est une montée en altitude permettant d'« observer l'interpellation sous de nouveaux angles, [de] la documenter pour en comprendre les multiples facettes (...). L'expérience n'est plus alors un simple vécu. Elle est hissée au statut de matériau riche, de source potentielle de développement personnel et professionnel » (Chaubet et al., 2019, p.3). Ici encore, l'importance d'apprendre cette distanciation en FIE est soulignée. À l'apprentissage de l'exercice technique se greffe la nécessité de prendre en compte ses émotions pour les interroger et les transformer en mots (Vanhulle, 2004), les émotions pouvant constituer un moteur dans le processus réflexif (Brockbank et McGill, 2007).

Un **dialogue**, compris comme un processus de va-et-vient entre l'objet de la réflexion et un tiers (soi, les autres, la théorie), est un autre facteur qui favorise la réflexivité. Dialoguer avec soi, c'est comprendre que la réflexivité est un outil d'auto-supervision puisqu'elle offre à l'individu la possibilité d'identifier ses pratiques conscientes, voire inconscientes (Lison, 2013). Dialoguer avec les autres est, pour Vanhulle (2004, p.16), un fondement à la réflexivité, car il entraîne un processus intersubjectif d'objectivation, c'est-à-dire une réflexion qui « porte sur des objets tels que perçus par chacun et que l'on met ensemble à distance en vue d'évaluer des possibilités d'action ». Cette dimension interpersonnelle favorise la dynamique du processus (Correa Molina et al., 2010) étant donné que les échanges avec les pairs ou avec des experts améliorent la compréhension des situations et développent le regard critique sur la pratique (Vanhulle, 2004), allant jusqu'à entraîner, dans certains cas, une révision des croyances personnelles (Kelchtermans, 2001). Dialoguer avec la théorie permet d'interroger l'expérience au regard de cadres conceptuels. Cette confrontation favorise le passage « du discours spontané, subjectif et intuitif tenu par les pratiques à un discours professionnel réfléchi, raisonné, argumenté pour développer le jugement professionnel, le raisonnement professionnel » (Altet, 2013, p.41). Par cette articulation théorie et pratique, la mise en place de régulations est facilitée (Wegner et al., 2014) et le savoir professionnel se construit (Beckers, 2009).

Enfin, **des outils** tels que l'écriture réflexive, le langage, le dessin, la poésie, le diagramme, les grilles critériées servent de médiateurs à la réflexivité. Ils soutiennent le processus d'observation, de mise à distance et de questionnement et encouragent le travail autonome (Bocquillon et Derobertmeasure, 2018). Par exemple, le portfolio est considéré comme un instrument réflexif, car il propose non seulement à l'étudiant de faire un arrêt sur sa pratique mais aussi d'observer son action de manière plus objective (Bucheton, 2003 ; Van Nieuwenhoven, Bélaïr et Colognesi, 2021), l'écrit jouant le rôle de médium qui tisse les connaissances et permet de dire son métier (Colognesi, Deschepper, Balleux et März, 2019).

Méthodologie

L'étude menée est qualitative à visée compréhensive et interprétative (Savoie-Zajc, 2006) et vise à répondre à la question suivante : parmi les ingrédients, pointés dans la littérature comme favorisant le développement de la compétence réflexive, quels sont ceux retenus par les étudiants et leurs formateurs ? Quatre hautes écoles du réseau libre de la Belgique francophone ont été sollicitées et deux outils de recueils utilisés afin de dégager les ingrédients considérés utiles à la pratique réflexive par les deux catégories d'acteurs : des entretiens semi-directifs avec les étudiants, d'une part, et une recherche collaborative avec leurs formateurs, d'autre part.

Les entretiens semi-directifs¹ (premier outil de recueil) ont été menés auprès de douze futurs enseignants de différentes sections (instituteurs préscolaires, instituteurs primaires et AESI)², inscrits dans les trois années du bachelier professionnalisant. Sur la base d'un guide d'entretien organisé autour des facilitateurs de la réflexivité définis par la littérature (tableau 1), les rencontres comportent une durée moyenne de 52 minutes. Après leur retranscription, les verbatims ont fait l'objet d'un codage à la fois inductif et déductif afin de relever les ingrédients réflexifs issus de la théorie (tableau 2) et de laisser une place pour ceux qui émergent. L'unité de sens est thématique et s'organise autour de *patterns* de contenu et de sens.

La recherche collaborative (second outil de recueil) a réuni 8 superviseurs issus des quatre hautes écoles, 10 membres de la communauté universitaire et 2 chercheuses. Au total, 20 formateurs ont été impliqués, chacun selon sa fonction, dans des accompagnements réflexifs d'étudiants. Leur travail a permis de réaliser un recensement des dispositifs réflexifs dans leur institution. Dix-sept dispositifs liés aux stages ont ainsi été présentés, 7 ont été retenus, d'un commun accord, pour leur caractère contrasté. Ces derniers ont été analysés autour de quatre questions : quelle priorité vise le dispositif ? Qu'est-ce qui facilite la réflexivité ? Comment est-elle mise en place ? Quels en sont les freins ? Les discussions qui ont suivi ont permis d'identifier les constituants qui leur semblent indispensables à intégrer à tout dispositif si on veut qu'il soutienne la réflexivité.

Présentation des résultats

Dans cette section, nous présentons les ingrédients soutenant le développement d'une posture réflexive selon les perceptions croisées des différents acteurs. Les résultats, rassemblés dans le tableau 2, sont par la suite commentés.

Tableau 2*Regards croisés sur les ingrédients favorisant la réflexivité au sein de dispositifs liés aux stages*

Selon la théorie (tableau 1)		Selon les étudiants	Selon les formateurs
1. Un climat bienveillant	1.1. Assurer une bienveillance sur soi (de l'étudiant par l'étudiant) et reçue des autres.	X	X + de l'institution
	1.2. Laisser le temps au développement de la compétence réflexive.	X	X
	1.3. Admettre sa singularité.	X	X
2. Un engagement	2.1. Accepter de se développer.	X	/
	2.2. Comprendre l'utilité de la réflexivité pour la Profession.	(x) Utile pour réussir le cours	(x)
3. Une pratique contextualisée	3.4. Poser sa réflexivité sur une pratique authentique.	X	X + sur l'identité
4. Une posture de distanciation	4.2. Prendre du recul sur sa pratique pour l'analyser.	(x)	X
5. Un dialogue	5.1. Mettre la pratique en discussion avec soi.	(x)	X
	5.2. Mettre la pratique en discussion avec les autres.	X avec pairs et experts	X
	5.3. Mettre la pratique en discussion avec la théorie.	(x) pour planifier	X
6. Des outils (écriture, grilles...)	6.1. Utiliser des outils médiateurs de réflexivité.	(x)	X

Légende : « X » évoqué comme une priorité par les acteurs – « (x) » évoqué mais non prioritaire – « / » absent des discours

Les ingrédients soutenant le processus réflexif, selon les étudiants

Tous les ingrédients sont identifiés par les étudiants comme facilitant leur posture réflexive, mais ils ne semblent pas tous revêtir la même importance. Le climat bienveillant et la présence d'une pratique contextualisée semblent considérés comme des socles incontournables. En effet, les étudiants expliquent que le climat instauré par les formateurs a un impact sur leurs réflexions. S'ils ne se sentent pas compris ni soutenus, ils préfèrent « entrer dans le moule » et échangent peu. En revanche, si la relation est bienveillante, leur parole se libère, ils osent partager leurs idées et échanger sur tous les sujets.

Ce cours-là, j'aime vraiment bien parce qu'on a le droit d'exprimer ce qu'on a envie, d'écrire personnellement ce qu'on pense nous. La prof nous corrige, nous donne des conseils. Elle donne envie d'aller plus loin. C'est de la réflexion. Elle n'est pas fermée. Si elle n'est pas d'accord avec nous, elle va discuter avec nous, parler, on va se mettre d'accord. (So)

Au-delà de la relation installée, un climat bienveillant doit prendre en compte chaque individu dans le temps et dans sa singularité. Les étudiants évoquent, à ce propos, les bienfaits d'un accompagnement qui suit leur rythme d'apprentissage, tient compte des connaissances et des particularités personnelles.

Les enseignants doivent rester conscients que chaque étudiant apprend différemment. On essaie de faire ce qu'on peut comme on peut, avec les moyens qu'on a, avec notre connaissance du métier actuel qui n'est pas suffisante. [Le cours] c'est une interaction, des échanges, un peu à la carte en fonction des besoins des étudiants. Les enseignants apportent le détail qu'il te faut en fait. (Ig,)

La pratique contextualisée est aussi mentionnée unanimement comme un ingrédient favorisant la réflexivité puisque, selon le futur professionnel, c'est par la pratique que l'expérience s'acquiert. Elle est source de professionnalisation et, pour certains, de remises en question.

J'aime bien [ce cours] parce qu'on fait vraiment appel à ce qu'on a vécu. Parfois, peut-être, j'ai mis des trucs dans mon texte [réflexif] et en les vivant en stages [je me rends compte que] non, c'est pas possible. J'ai besoin en fait de passer à la pratique et vivre la situation [pour comprendre]. (Van.)

L'engagement dans la pratique réflexive est, quant à lui, relevé par la plupart des étudiants. Certains évoquent l'écriture réflexive comme un moyen de se former, d'autres soulignent l'importance de réfléchir pour comprendre leur pratique et trouver des solutions, d'autres encore mentionnent le souhait de s'accrocher en testant et retestant des méthodologies déstabilisantes, mais recommandées pour arriver à les maîtriser. Cependant, si on perçoit bien le souhait exprimé de se développer grâce à la réflexivité, les étudiants mentionnent moins clairement la perception de son utilité pour la profession-même. Pour eux, surtout au début de la formation, la pratique réflexive est un attendu d'un cours, une compétence à atteindre pour réussir sa formation.

Parfois, [dans mon portfolio] j'allais chercher [la théorie] parce que je voulais avoir un A, parce que je voulais avoir des points et parce que c'est comme ça, j'ai besoin de résultats. Mais parfois, non, j'allais [la] chercher parce que j'avais envie d'avoir une réponse à ma question. (An.)

Le dialogue réflexif est également souligné comme une aide réflexive précieuse. D'abord, les étudiants relèvent les interactions avec leurs pairs qui les incitent à débattre et à s'entraider (se mettre d'accord, se corriger, se remettre en question, bénéficier d'un autre point de vue...). Les pairs sont sources d'idées et de solutions à mutualiser.

Ensuite, ils ajoutent l'accompagnement des experts – le formateur et l'accompagnateur de terrain – comme un levier puissant pour la professionnalisation. Si le premier est important car il a une expérience de terrain solide et le second nécessaire car il dispense un savoir disciplinaire et un savoir-faire fiables, tous deux sont plutôt considérés comme des modèles utiles pour être guidés et se développer professionnellement. Ces accompagnateurs semblent donc surtout appréciés et sollicités pour leurs analyses des pratiques du stagiaire et les conseils qui en découlent plutôt que pour être accompagnés dans cette analyse.

[En stage, le retour du superviseur est] important [pour] nous montrer comment on peut faire pour ce que ça aille mieux, avoir ce moment vraiment privilégié où on nous guide en fonction de où on est. Oser dire : « Dites-moi comment je dois faire parce que là, je suis d'accord avec vous, je le ressens aussi mais je suis bloquée » (Em.)

Enfin, ils soulignent l'importance de la théorie à réinvestir pour planifier leur stage : avoir de bonnes bases en français pour pouvoir l'enseigner, connaître de la théorie pour comprendre comment aborder la matière avec les élèves, connaître les stades d'apprentissage pour proposer une matière adaptée à l'âge des élèves, apprendre des méthodologies directement utilisables dans la pratique, etc. La théorie est aussi évoquée comme un levier favorisant la réflexivité sur et après l'action ; toutefois, le dialogue « avec soi » n'est pas exprimé spontanément dans leur propos.

Sur la pédagogie du projet, on a vu tout ce qui était théorie à [la haute] école. Et, donc, à chaque fois, j'avais [noté dans mon portfolio] ce que la théorie dit : « Tatatata. », ce que moi j'ai fait : « J'ai fait ça. », ce que j'en pense, points négatifs, positifs, et à améliorer. Là, vraiment, je mêlais mes pratiques de stage avec la théorie. Je me suis appuyée sur la théorie pour essayer de comprendre, trouver une solution (Ca.)

Quant à la posture de distanciation et aux outils réflexifs, ils sont moins fréquemment évoqués, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas considérés comme des ingrédients servant la réflexivité. Les étudiants les considèrent comme moins prioritaires dans leur développement professionnel.

Les ingrédients soutenant le processus réflexif, selon les formateurs

Du côté des formateurs, la modélisation d'un dispositif réflexif, co-construite par leur travail collaboratif, fait également écho à de nombreux ingrédients présents dans la littérature, mais selon d'autres nuances que celles des étudiants.

Comme eux, les formateurs envisagent la mise en place d'un climat bienveillant qui favorise le développement de la réflexivité du futur professionnel. Ils parlent plus précisément d'un cadre bienveillant et sécurisant, dans lequel la notion de jugement est absente et le formateur est un facilitateur.

Je pense qu'il faut beaucoup de bienveillance, vraiment, beaucoup de bienveillance parce qu'on le sait bien, à partir du moment où un stagiaire enseigne, il est seul, il est vulnérable. Et je pense qu'appuyer là où ça fait mal, ça n'a jamais fait avancer les choses (...), ce n'est pas un jugement. (JP).

Ce cadre devrait s'étendre de l'institut de formation au lieu de stage, constituant un réseau professionnel autour de l'étudiant. Ils insistent sur la nécessité d'une communication régulière entre le maître de stage, le formateur et l'étudiant afin de permettre un suivi bienveillant et continu de l'étudiant.

La notion de « réflexivité cadrée » est alors évoquée. Elle consiste à mettre en lumière des outils institutionnels formalisés qui contribuent au sentiment de sécurité et à la transparence du parcours de l'étudiant, car, de cette manière, « il sait où il va ». Ces outils font référence au cadre institutionnel (vade-mecum du stage comprenant les droits, les devoirs et les rôles de chacun) et pédagogique (contrat didactique précisant les consignes et les attendus du stage) qui guident l'étudiant vers les acquis d'apprentissage fixés et la pratique réflexive attendue.

Les formateurs s'accordent également sur le temps qu'il faut accorder à l'étudiant pour qu'il développe son processus réflexif. En effet, cette question du rythme les interpelle : considère-t-on le stage comme le lieu où l'étudiant démontre son expertise ou est-il un espace où il peut s'essayer, montrer ce qu'il sait déjà faire et évoluer ? Avec cette idée de progression, la réflexivité s'envisage comme une compétence qui se construit et se complexifie tout au long de la formation. Si les essais-erreurs sont permis, s'arrêter pour mettre en pause les expérimentations permet « une maturation » et favorise la prise de conscience de l'évolution. Dès lors, cette dimension temporelle et singulière doit être intégrée à la structure de la formation.

Selon les formateurs, un dispositif réflexif devrait d'abord placer l'étudiant au cœur du processus pour lui permettre d'être acteur et de s'engager dans la réflexivité. Ensuite, il devrait lui permettre de devenir autonome et responsable en transférant les acquis dans de nouvelles situations professionnelles. Toutefois, même si les formateurs reconnaissent le lien entre la réflexivité et le développement professionnel, ils pointent la difficulté d'en faire prendre conscience aux étudiants, d'où leur souhait de proposer un ancrage de terrain fort, notamment en amplifiant le partenariat qui existe entre les deux lieux de formation : l'institut de formation et l'école de stage.

Je mets l'accent sur le fait de faire le lien théorie-pratique. Je mets très fort l'accent là-dessus. Pour devenir un professionnel : il doit savoir pourquoi il le fait et comment il le fait » (AG).

Ramener l'analyse réflexive sur l'activité réelle (ce que les étudiants font) plutôt que sur des discours (ce qu'ils disent qu'ils font) paraît essentiel. À ce propos, ils sont unanimes pour définir différents objets sur lesquels faire porter la pratique réflexive : les compétences professionnelles (la pratique, les gestes, le fonctionnement, les procédures), le savoir-être, l'identité professionnelle, les représentations, la préparation de stage, un incident critique, la progression, les réussites. Ils ajoutent qu'analyser une expérience personnelle engage une dimension affective et des émotions dont la portée n'est pas à négliger.

Analyser sa pratique demande une prise de recul qui préoccupe les formateurs : comment amener l'étudiant à se rendre compte que des choses fonctionnent bien ou moins bien ? Pour ce faire, ils l'encouragent à s'autoévaluer. Ils commencent par lui proposer de décrire la situation vécue (premier recul réflexif) pour ensuite l'amener à se décentrer (seconde prise de recul) avec l'aide de plusieurs outils ou par l'intervention d'un autre acteur (autre étudiant, formateur, maître de stage³, intervenant extérieur) qui l'aidera à analyser sa pratique selon un autre point de vue. Dans cette optique, la réflexion collective – au sein de l'équipe pédagogique ou dans un groupe d'intervision – leur paraît utile pour que l'étudiant se confronte à d'autres pratiques, réfléchisse « avec », co-construise une compréhension des situations, les analyse en groupe, confronte son point de vue en l'amenant – parfois – à modifier ses croyances et ses représentations et à nourrir sa réflexion.

Une autre manière de prendre du recul sur sa pratique, toujours selon les formateurs, est de mobiliser des cadres théoriques qui l'interrogent. Ces allers-retours peuvent porter tant sur l'identité enseignante en construction que sur les pratiques d'enseignement. Ils peuvent se réaliser quand l'étudiant est seul ou lorsqu'il rencontre ses pairs, être oraux ou écrits, ou encore s'appuyer sur des outils qui serviront de traces d'objectivation (portfolio, carnet de bord, journal créatif, épreuve intégrée, vidéo...). Enfin, les formateurs mentionnent deux stratégies à mettre en place pour encourager la mise en lien : les stratégies inductives (partir d'un cas pour théoriser ou questionner les concepts appris) ou déductives (utiliser une théorie pour comprendre une expérience, solutionner un problème).

En synthèse de cette partie, les résultats montrent que les étudiants et leurs formateurs sont globalement d'accord sur les ingrédients facilitateurs de réflexivité : chaque ingrédient est évoqué par les deux groupes. Néanmoins, le croisement des perceptions fait apparaître des nuances qui nous permettent d'ouvrir la discussion.

Discussion

Les trois points de discussion abordés interrogent, d'une part, un consensus entre les étudiants et leur formateur (le cadre bienveillant de la réflexivité) et, d'autre part, deux perceptions divergentes qui pourraient, à l'occasion, les empêcher de se comprendre : la vision des objectifs à atteindre et les attentes du processus réflexif.

En premier, le cadre bienveillant semble unanimement souligné comme l'ingrédient incontournable pour favoriser la réflexivité. Perçu, à l'instar de Bourgeois et Merhan (2017), comme un espace protégé indispensable pour garantir le sentiment de sécurité psychologique (sur les plans cognitif, affectif et identitaire) nécessaire à tout apprentissage, un climat de confiance s'installe, la parole se libère, la prise de risque est sécurisée et le développement assuré. Cette bienveillance implique le respect de la singularité et du rythme de chacun (Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2019). Cependant, il convient, ici, de rapporter une crainte des formateurs qui, tout en souscrivant au respect du rythme, semblent tiraillés au moment du stage : laisse-t-on aux stagiaires cet espace pour apprendre ou attend-on d'eux des preuves d'une maîtrise ? Accompagner la réflexivité sur des pratiques en éclosion, accepter que chaque pas soit considéré comme un apprentissage dans une vision formative, personnalisée et positive des étudiants, représente un incontournable de l'accompagnement (Colognesi, Beausaert et Van Nieuwenhoven, 2018 ; Malo, 2005). Dès lors, le stage et les pratiques authentiques sont, selon les

formateurs et les étudiants, les objets sur lesquels la réflexivité doit idéalement porter. Ils constituent le terreau des liens théorie-pratique plébiscités par les formateurs et participent à la professionnalisation des futurs enseignants.

Le deuxième constat a trait à une perception différente de l'échéance des objectifs à poursuivre. Les étudiants ont une vision plutôt à court terme. S'ils semblent poursuivre des buts de réussite en veillant à respecter l'attendu réflexif prescrit par leurs formateurs, ils ne semblent pas mettre de côté leur développement professionnel. En effet, ils mentionnent leur souhait de tester, interroger des méthodes vues dans le cadre des cours, car ils veulent apprendre le métier. La réflexivité est également perçue comme un moyen de solutionner les problèmes immédiats. Ces résultats rejoignent la première priorité identifiée par De Cock et ses collaborateurs (2006) autour de la régulation de son action. De leur côté, les formateurs perçoivent la réflexivité comme un levier d'autonomie, de responsabilisation et de transfert dans des situations nouvelles.

Enfin, un troisième constat met en tension les attentes des étudiants et celles des formateurs. Les formateurs souhaiteraient réduire l'écart entre la formation théorique et le terrain, notamment en ancrant la réflexivité dans des pratiques réelles, en proposant des démarches favorisant l'articulation des savoirs appris aux expériences vécues (par le biais de stratégies inductives ou déductives), ou en favorisant un partenariat réflexif étendu au réseau de l'école d'accueil. S'ils considèrent la réflexivité comme un moyen pour apprendre et progresser (De Cock, Wibault et Paquay, 2006) ; les étudiants, eux, seraient plutôt en demande d'aide ciblée et immédiate pour ajuster leurs actions en fonction des objectifs de leur stage (Van Nieuwenhoven et Labeuu, 2010). Ils ne chercheraient pas tant à être accompagnés dans cette démarche réflexive ni à l'apprendre. Ils seraient plutôt preneurs du regard évaluatif des formateurs sur leurs pratiques afin de se réajuster. Les deux niveaux de réflexivité dédiés à la prise de recul et la réflexivité pour l'action (Derobertmeasure, 2012) semblent mettre en difficulté les étudiants, comme le signalaient déjà Colognesi et ses collaborateurs (2019). Dès lors, s'il semble acquis que les échanges avec les experts améliorent la compréhension des situations (Vanhulle, 2004), un véritable dialogue réflexif ne s'installerait qu'à condition que les attentes et les regards analytiques se croisent.

Conclusion

Cette recherche vise à identifier les ingrédients qui favorisent le développement de la compétence réflexive selon la perception des étudiants et de leurs formateurs. Les six ingrédients mis en évidence par la littérature semblent être considérés comme d'importants leviers de réflexivité et principalement la présence d'un cadre bienveillant qui libère la parole et encourage l'analyse. Utilisés par les formateurs, ces ingrédients seront utiles pour penser des dispositifs qui encouragent le développement de la compétence réflexive nécessaire au métier d'enseignant ou pour les interroger et les améliorer.

Les nuances révélées dans les propos des deux groupes d'acteurs soulignent non seulement l'importance d'avoir une majorité d'ingrédients présents dans un dispositif pour en assurer le cadre propice et sécurisant, mais aussi que leur simple présence ne suffit pas pour qu'une réflexivité s'installe. Une compréhension partagée entre l'accompagnateur et l'accompagné semble indispensable et fédérée par le partage des attentes de chacun quant aux échéances développementales ou de besoin de formation à la réflexivité.

Bien que ce constat soit relevé dans diverses études, nous constatons qu'il est nécessaire de former les étudiants à la compétence réflexive et plus spécifiquement de les inciter à dépasser la phase descriptive et leur perspective de régulation immédiate pour tendre vers la résolution de problème et la réflexion pour l'action. Cet apprentissage, difficile pour l'étudiant, doit être accompagné et ne pourra s'installer efficacement qu'à distance d'un contexte évaluatif. Favoriser le suivi formatif, laisser le temps à la compétence réflexive de se développer au rythme de chacun et selon des étapes développementales à court et long termes réconcilieront, par la même occasion, les perceptions des étudiants et de leurs formateurs.

Notes

- ¹ Les auteurs remercient Wivine Gilquin et Ingrid Hache, mémorantes de l'UCLouvain, pour la qualité de leur recueil de données.
- ² En Belgique francophone, le bachelier professionnalisant qui organise la formation des futurs enseignants est organisé en trois sections : instituteurs préscolaires (pour les élèves de 3 à 5 ans), instituteurs primaires (pour les élèves de 5 à 11 ans), AESI (pour les élèves de 12 à 14 ans).
- ³ En Belgique francophone, le maître de stage est l'enseignant de terrain qui accueille le stagiaire dans sa classe. Non présent parmi les participants de la recherche collaborative, étant donné le choix de récolter la perception des formateurs des instituts de formation, le maître de stage est perçu, par les formateurs, comme un médiateur de réflexivité. Dans un prolongement de la recherche, il pourrait rejoindre le groupe et enrichir les réflexions.

Références

- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances* (p. 39-60). De Boeck Supérieur.
- Altet, M., Etienne, R., Desjardins, J., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2013). Introduction. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances* (p. 9-20). De Boeck Supérieur.
- Avis de l'ARES n°2017-17 : Avant-projet de décret définissant la formation initiale des enseignants. <https://ares-ac.be>
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de «praticiens réflexifs». Pistes de réflexion. *Puzzle*, 26, 4-14.
- Bocquillon, M. et Derobertmeasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique. Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 81-104). Presses Universitaires de Louvain.
- Bourgeois, E. et Merhan, F. (2017). Les dimensions de l'engagement dans les apprentissages accompagnés en contexte de formation en alternance. Dans A. Jorro (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 61-80). De Boeck Supérieur.
- Brockbank, A. et McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. McGraw-Hill Education.
- Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion. *Trema*, 20-21, 43-53. <https://doi.org/10.4000/trema.1380>
- Buysse, A., Périsset, D. et 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>
- Chaubet, P., Kaddouri, M. et Fischer, S. (2019). La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1061714ar>

- Colognesi, S., Beusaert, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 5-14). Presses universitaires de Louvain.
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V. et Hanin, V. (2021). Developing Student Teachers' Reflexivity Toward Their Course Planning: Implementation of a Training Program Focused on Writing and Reflective Skills. *Sage Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L. et März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 79-101.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154. <https://doi.org/10.7202/1002160ar>
- Daele, A. (2009, 24 mai). *Réfléchir à son enseignement. Enseigner et apprendre en enseignement supérieur*. <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/05/24/reflechir-a-son-enseignement>
- De Cock, G., Wibault, B. et Paquay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire. Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne (dir.), *Développer des compétences en enseignement : quelle place pour la réflexion professionnelle ?* (p. 25-40). Cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Décret 2019 : décret définissant la formation initiale des enseignants. (2019). Moniteur belge, 05 mars 2019, Docu 46261.
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut]. Hal Open Science. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Devos, C. et Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants: quelle place pour la réflexivité. *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*, 229-247. <http://hdl.handle.net/2078.1/130223>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif. (Nouvelle édition revue et augmentée)*. Presses universitaires de Namur.
- Gigon, A. (2020). *Inciter les étudiants à la pratique réflexive, le rôle des tuteurs de stage en STAPS* [thèse de doctorat, Université de Nantes]. Centre de recherche en éducation.
- Gremion, C. (2019). Accompagner la réflexivité collective, un métier voué à disparaître? *Formation Profession*, 27(2), 6-18. doi: 10.18162/fp.2019.490
- Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M. J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche & formation*, 36(1), 29-42.
- Hindryckx, M. N. et Poffé, C. (2013). Pratiques réflexives en formation initiale des enseignants. *Education et Formation*, 298(2).
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47. <https://id.erudit.org/iderudit/1087976ar>
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants: l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & formation*, 36(1), 43-67.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur: d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15-27. <https://doi.org/10.7202/1015636ar>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 483-501. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>

- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel: une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* [thèse de doctorat, Université Laval].
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement: entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18(1), 39-48.
- Naccache, N., Samson, L. et Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé: un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie médicale*, 7(2), 110-127.
<http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2006016>
- Paquay, L., De Cock, G. et Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au coeur de la formation initiale des enseignants. Dans F. Thyron et J.L. Dufays (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (p.11-29). Presses universitaires de Louvain.
- Pandey, S. (2016). *Unit-15 Teacher as a Reflective Practitioner*. eGyanKosh. <https://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/46594/1/Unit-15.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Éditions Sociales Françaises.
- Rayou, P. et Véran, J. P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ? Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 37-46. <https://doi.org/10.4000/ries.5777>
- Sauvaire, M. (2019). La notion de réflexivité en didactique de la littérature. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p.107-124). Presses Universitaires de Namur.
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères*, 30, 13-29.
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:95504>
- Van Nieuwenhoven, C., Bélair, L. et Colognesi, S. (2021). Enjeux et balises pour accompagner l'écriture d'un portfolio. Dans B. Raucant, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot. *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (p. 207-2019). De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 103-121.
- Van Nieuwenhoven, C. et Labeeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive, *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59. <https://doi.org/10.7202/1002163ar>
- Viau-Guay, A. et Hamel, C. (2017). L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants. Une recension des écrits, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 39(1), 129-146.
<https://doi.org/10.25656/01:16097>
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel*. Octarès.
- Wegner, C., Weber, P. et Ohlberger, S. (2014). Korthagen's ALACT Model: Application and Modification in the Science Project "Kolumbus-Kids". *Themes in Science and Technology Education*, 7(1), 19-34.

Pour citer cet article

Deprit, A. et al. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession*, 30(3), 1-15. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.727>