

# **La pratique réflexive en formation initiale d'enseignants : critiques théoriques, pratiques et méthodologiques, et perspectives.**

Simon Collin, Thierry Karsenti, Vassilis Komis  
(Université du Québec à Montréal ; Université de Montréal ; Université de Patras)

## Introduction

L'inclusion de la pratique réflexive (Dewey, 1933 ; Schön, 1983) en formation initiale des maîtres s'inscrit dans un mouvement international prenant place à partir des années 80 et dont l'objectif est de faire de l'enseignement un objet de réforme pour en accroître la qualité (OCDE, 1989). Elle forme désormais une compétence professionnelle dans la plupart des programmes de formation initiale des maîtres (Richardson, 1990) et constitue également un paradigme éducatif dominant (Paquay, 1994 ; Zeichner, 1983). Le fort intérêt que suscite la pratique réflexive en formation initiale n'est pourtant pas sans questionnement, lequel semble d'autant plus légitime que ce concept reste peu clair et peu consensuel au niveau théorique (Beauchamps, 2006 ; Fendler, 2003).

Ayant pour finalité de contribuer à éclaircir la pratique réflexive (ses apports, ses limites, sa place) en formation initiale des maîtres, l'objectif de cet article théorique est d'en dresser un portrait critique sur les plans théorique, pratique et méthodologique. Pour ce faire, nous commencerons par poser le contexte de la pratique réflexive en formation initiale des maîtres. Dans un second temps, nous présenterons le cadre conceptuel de notre étude, lequel expose les modèles théoriques de pratique réflexive, propose Nous aborderons donc en premier lieu des critiques d'ordre théorique, lesquelles touchent à la conceptualisation de la pratique réflexive. Nous évoquerons ensuite des critiques pratiques, qui portent sur l'opérationnalisation de la pratique réflexive dans les programmes de formation initiale des maîtres. Dans un troisième temps, nous mentionnerons des limites méthodologiques qui concernent les recherches empiriques étudiant la pratique réflexive chez les futurs enseignants. À la lumière de ces critiques, nous ouvrirons quelques perspectives contribuant à renouveler la façon dont est abordée la pratique réflexive en formation initiale des maîtres. Avant cela, nous poserons des éléments de contexte et le cadre conceptuel afin d'explicitier notre conception de la pratique réflexive en formation initiale. Soulignons enfin que le portrait critique que nous présentons repose sur les tendances principales observées dans la littérature du domaine, suivant une méthodologie que nous détaillons par la suite (voir section 3. Méthodologie : recherche documentaire). Aussi, il ne prétend pas être exhaustif et vise

davantage à situer et mettre en relation un certain nombre de points saillants liés à notre objet de discussion.

## 1. Montée en puissance de la pratique réflexive en formation initiale des maîtres

La pratique réflexive forme actuellement une compétence-clef de la formation initiale des maîtres dans les programmes occidentaux de formation initiale des maîtres (Richardson, 1990). Les régions francophones occidentales s'inscrivent pleinement dans cette tendance. En Belgique francophone, le référentiel de compétences en formation initiale attribue à la compétence 13 la capacité à « porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée » (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique de la communauté française de Belgique, 2001, p. 14). Pareillement, en France, le Haut conseil de l'éducation de la République Française (2006) intitule la compétence 9 « Compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former » (p. 21), ce qui rejoint directement le référentiel de formation initiale des maîtres à l'Université de Genève. En effet, ce dernier intitule la compétence 2 « Réfléchir sur sa pratique, se former, innover » (voir Maulini, 1999). En 2005, l'Institut national de recherche pédagogique place d'ailleurs la pratique réflexive parmi les tendances européennes concernant la formation initiale des maîtres. Enfin, au Québec, la pratique réflexive forme officiellement une composante de la compétence 11 depuis 2001. Cette composante vise à « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (Ministère de l'éducation du Québec, 2001, p. 127). Outre son statut de compétence (ou composante de compétence) professionnelle, la pratique réflexive représente plus largement un paradigme dominant en éducation (Paquay, 1994 ; Zeichner, 1983). En témoignent l'apparition de programmes de formation dits « réflexifs » (Desjardins, 2000) et leur multiplication durant les deux dernières décennies : « many teacher education programs include as a major goal the preparation of reflective teachers » (Richardson, 1990, p. 3). Nous rejoignons ici Desjardins (2000), laquelle constate que « les attentes liées à cette nouvelle orientation sont vastes » (p. 10), ce qui semble contraster avec son manque d'assises théoriques. En effet, la pratique réflexive forme un concept peu clair, ce qui est régulièrement relevé dans la littérature du domaine (Beauchamp, 2006). En un sens, elle semble avoir envahi le champ de la formation initiale des maîtres avant même qu'on puisse en apprécier l'efficacité exacte, risquant par là même de devenir un simple slogan de réforme éducative (Fendler, 2003 ; Richardson, 1990 ; Zeichner et Liston, 1996). Dans ce contexte, cet article vise à dresser un portrait critique de la pratique réflexive aux niveaux théorique, pratique et méthodologique afin de contribuer à

éclaircir ses apports, ses limites et sa place en formation initiale des maîtres. Parce que la pratique réflexive est interprétée de manière variable suivant les auteurs et les formateurs, (Beauchamp, 2006; Desjardins, 2000; Russel, 2005), aborder la pratique réflexive demande nécessairement un effort de positionnement vis-à-vis de ce concept, ce que nous proposons dans la partie suivante.

## 2. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel que nous proposons pour exposer notre conception de la pratique réflexive comprend trois volets. Le premier présente une typologie des modèles de pratique réflexive qui fait état de la pluralité conceptuelle de ce concept. Le second consiste en une définition de la pratique réflexive par trois traits qui nous semblent constitutifs. Suite à ce positionnement conceptuel, le troisième présente une « cartographie » de l'opérationnalisation de la pratique réflexive en contexte de formation initiale qui permet de compléter notre conception de cet objet d'étude.

### 2.1. Pluralité de modèles de pratique réflexive

Pour donner un aperçu de la diversité de la pratique réflexive, nous proposons d'aborder dans un premier temps les principaux modèles de la pratique réflexive puis les critiques les plus récurrentes. En effet, les avenues de recherche ouvertes par les travaux de Dewey (1933) et Schön (1983) ont donné lieu à l'élaboration de nombreux modèles théoriques. Pour en faciliter la présentation, nous avons choisi de les regrouper en trois catégories : les modèles de type séquentiel ; les modèles de type évaluatif ; et les modèles de type thématique.

Les modèles de type séquentiel : la réflexion comme processus. Ce type de modèle appréhende la pratique réflexive comme une séquence d'étapes constituant le processus réflexif, comme l'illustre la figure 1.

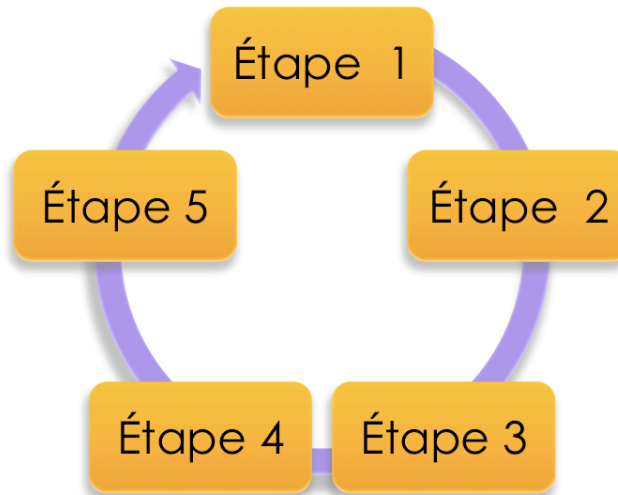


Figure 1. Illustration des modèles de type séquentiel.

Le découpage de la pratique réflexive en étapes ne rend pas justice à la complexité et à l'imbrication de la réflexion mais il semble toutefois nécessaire pour pouvoir approcher le processus réflexif. Les modèles de Dewey (1933) et Schön (1983) sont de ce format. Celui d'Atkins et Murphy (1993, p. 1191), qui est constitué de trois étapes (awareness of uncomfortable feelings and thoughts ; analysis of feelings and knowledge ; new perspective) est intéressant à mentionner dans la mesure où il comprend une forte présence de l'émotion dans le processus réflexif, contrairement à celui de Dewey (1933) (voir section *La pratique réflexive, un concept flou*). Soulignons que ces modèles sont généralement pensés de manière cyclique et itérative.

Les modèles de type évaluatif : la réflexion comme gradation. Ce type de modèles ne concerne pas les étapes mais les niveaux de pratique réflexive. Autrement dit, l'accent est mis sur la gradation de la réflexion plutôt que sur le processus réflexif et implique donc une hiérarchisation des différents niveaux réflexifs, comme l'illustre la figure 2.



Figure 2 : Illustration des modèles de type évaluatif

Nous pouvons illustrer les modèles de type évaluatif par un des plus récurrents dans la littérature : celui de Van Manen (1977), qui distingue trois types d'orientation de l'action enseignante, que Legault (2004) traduit par l'orientation technique, pratique et critique. Le Framework for reflective thinking de Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko (1990), qui se compose de sept niveaux, est un autre modèle de type évaluatif. Les modèles de type évaluatif se caractérisent notamment par la prise en compte, aux plus hauts niveaux de la réflexion, du contexte sociopolitique général dans lequel le praticien agit. La pratique réflexive est alors indissociable de considérations éthiques, sociales, politiques et morales, comme le suggèrent Zeichner et Liston (1996) : « If a teacher never questions the goals and the values that guide his or her work, the context in which he or she teaches, or never examines his or her assumptions, then it is our belief that this individual is not engaged in reflective teaching » (p. 1).

Les modèles de type thématique : la réflexion comme contenu. Ce dernier type de modèles se concentre généralement sur un thème de la pratique réflexive dont il distingue les différents contenus qui le composent, comme l'illustre la figure 3.

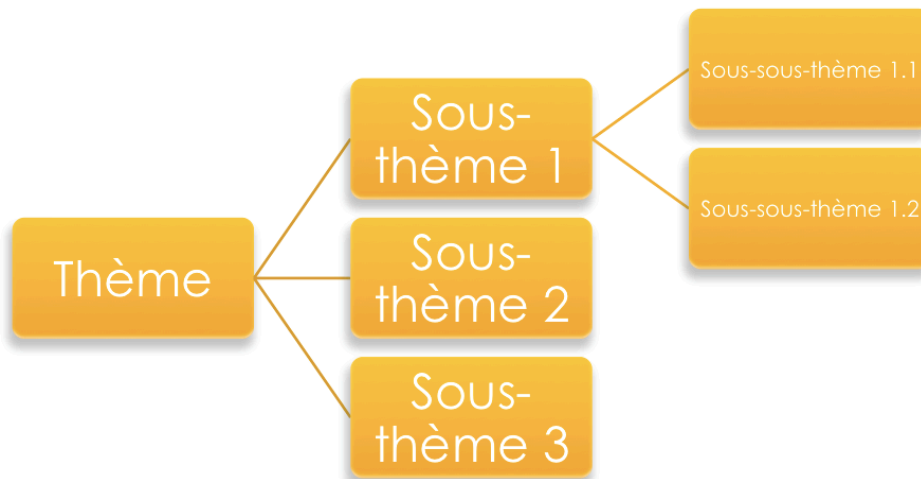


Figure 3 : Illustration des modèles de type

Par rapport aux modèles de type évaluatif, les modèles de type thématique n'incluent pas de gradation axiologique des thèmes les uns par rapport aux autres. Par exemple, Zeichner et Liston (1996) proposent une typologie des traditions d'enseignement réflexif (tradition académique, tradition d'efficacité sociale, tradition développementaliste, tradition de reconstructionisme social, tradition générique) dont chacune « identifie une particularité dans le contenu de la pensée des enseignants » (Zeichner et Liston, 1996, p. 51). Un autre modèle de type thématique est issu des travaux de Tom (1985), lequel distingue différents « champs de réflexion », ce qui correspond à des « champs » de réflexion, soit : le processus d'enseignement-apprentissage ; la connaissance du contenu disciplinaire ; les principes politiques/éthiques sous-jacents à l'enseignement ; la société, y compris les institutions éducatives<sup>1</sup>. Ces différents champs de réflexion sont organisés sur un continuum selon leur étendue (comprehensiveness) (Tom, 1985).

La présentation de ces quelques modèles a pour but de donner un aperçu de la diversité théorique que connaît la pratique réflexive. Il est toutefois bon de préciser que, comme pour beaucoup de construits théoriques, les distinctions mentionnées ci-dessus sont beaucoup plus perméables qu'elles n'y paraissent. Autrement dit, certains modèles peuvent faire intervenir plus d'un type de modèles présentés ci-dessus. Par exemple, le modèle de Tom (1985) est thématique en ceci qu'il distingue différents objets réflexifs. Mais leur organisation sur un continuum du plus étroit au plus large semble également suggérer que plus l'objet réflexif est large, plus la réflexion est approfondie, ce qui implique alors une dimension évaluative propre aux modèles évaluatifs. À ce titre, les types de modèles présentés ci-dessus ne sont pas

<sup>1</sup> Traduction libre.

nécessairement exclusifs les uns aux autres et doivent plutôt être envisagés en termes de dominantes.

Etant donné la pluralité des modèles de pratique réflexive, il nous semble important de clarifier notre positionnement par rapport aux différents points mentionnés jusque-là, ce qui fait l'objet de la partie suivante.

## 2.2. Vers une définition de la pratique réflexive

Nous ne prétendons pas que la définition proposée ici soit partagée, ni qu'elle soit exhaustive. Elle vise plutôt à donner au lecteur une idée de la manière dont est conçue la pratique réflexive dans cette étude. À cet égard, nous attribuons à la pratique réflexive trois caractères qui concourent à sa définition : un caractère ancré dans l'action ; un caractère générique ; auxquels s'ajoute éventuellement un caractère interactionnel.

Le caractère ancré de la pratique réflexive réfère directement à la proximité qu'établit Schön (1983) entre la réflexion et l'action. Dans cette perspective, nous concevons la réflexion comme étant modelée par un contexte singulier et générée puis réinvestie dans des actions professionnelles dans le but de répondre à une situation particulière. La pratique réflexive ainsi définie est donc pragmatique et centrée sur la réalité vécue par les enseignants-stagiaires. Elle semble d'ailleurs bien correspondre à l'état de développement qui caractérise le début de l'insertion professionnelle, durant lequel l'attention des enseignants est davantage centrée sur eux-mêmes et leur contexte immédiat (Fuller, 1969 ; Kagan, 1992). Cela ne signifie pas que les futurs enseignants limitent leur réflexion à leur contexte professionnel immédiat mais que leur réflexion, qu'elle soit d'ordre technique, pratique, éthique, morale, politique ou sociale, est suscitée par un besoin issu du contexte immédiat et qu'elle a pour finalité un réinvestissement dans ce même contexte au moyen d'un ajustement de leurs pratiques, à court, moyen ou long terme. Autrement dit, la pratique réflexive des enseignants-stagiaires pourrait avoir des objets de réflexion concrets ou abstraits mais toujours suscités par des événements issus de la pratique. Nous rejoignons ici Zeichner (1994) :

My position has been that the critical is right there in front of student teachers in their classrooms [...] and that the way to draw their attention to it is to start with student teachers' own definitions of their experience and facilitate an examination of different aspects of that experience, including how it is connected to issues of social continuity and change. (p. 14)

Le caractère ancré de la pratique réflexive réfère donc au fait que la réflexion pourrait être abstraite ou concrète mais en aucun cas désincarnée et indépendante de son contexte de production.

Le caractère générique de la pratique réflexive renvoie à une approche davantage sociologique qu'éducative. Dans cette perspective, la pratique réflexive est conçue comme un processus relevant de l'individu social, et non pas seulement du professionnel. Autrement dit, le processus réflexif se développerait et s'appliquerait autant au domaine professionnel que personnel, social, etc., de manière transversale. C'est ce que semble indiquer l'OCDE (2005) en plaçant la pratique réflexive non pas comme une compétence mais comme un élément « au cœur des compétences-clefs » (p. 10) dont doivent disposer les individus dans la société occidentale actuelle. Dans la même lignée, Molinat (2006) pose la pratique réflexive comme une compétence devenue inhérente à notre société contemporaine, laquelle se caractérise par un fléchissement des cadres de référence (religion ; figures sociales respectives de l'homme et de la femme ; composition de la famille ; etc.) qui régulaient jusque-là les trajectoires et les comportements sociaux des individus. Le caractère générique de la pratique réflexive a d'importante implication sur son statut en formation initiale des maîtres, comme nous le verrons par la suite (voir section Discussion et conclusion : quelques perspectives sur la pratique réflexive en formation initiale des maîtres).

Aux caractères ancré et générique s'ajoute un troisième caractère qui, bien qu'il ne soit pas constitutif de la pratique réflexive en formation initiale des maîtres, prend une place prépondérante. Il s'agit du caractère collectif que revêt très fréquemment la pratique réflexive dans les dispositifs d'accompagnement des futurs enseignants. En effet, qu'il s'agisse de la tenue d'un portfolio ou d'un journal de bord, de groupes de discussion (en présentiel ou à distance, par des outils de communication en ligne) ou encore d'entretiens d'explicitation de pratique, la pratique réflexive des futurs enseignants contient très souvent une dimension collective dans laquelle s'enrichissent et se mutualisent les réflexions individuelles.

Dans le cadre de cet article, nous définissons donc la pratique réflexive comme un processus ancré dans (mais non limité à) l'action professionnelle, générique et éventuellement collectif. Nous pouvons maintenant décrire l'opérationnalisation de la pratique ainsi définie.

### 2.3. « Cartographie » de l'opérationnalisation de la pratique réflexive en formation initiale des maîtres



Le but de cette section est d'esquisser une « cartographie » de l'opérationnalisation de la pratique réflexive en formation initiale afin de compléter la conception que nous adoptons dans cet article. Pour ce faire, nous présentons de manière simplifiée dans la figure 4 les différents aspects de la pratique intervenir qui nous semblent intervenir en formation initiale. Ainsi, en lisant la figure du haut vers le bas, nous décrivons la pratique réflexive avant tout comme est un processus de réflexion, que nous avons précédemment défini par ses caractères ancré, générique et éventuellement collectif. Notons que l'enjeu en formation initiale n'est pas tant de susciter ce processus (puisque nous partons du principe qu'il est déjà suscité dans le quotidien social, professionnel et personnel des futurs enseignants) que de le spécifier et de le systématiser au cas de l'enseignement. Ce faisant, les programmes de formation initiale ont pour mandat non pas de soutenir le processus réflexif mais de soutenir le processus de développement du processus réflexif appliqué à l'enseignement. Ces deux processus en cascade sont internes à l'individu dans la mesure où ils se situent « in the teacher's head » pour reprendre les propos de Korthagen (2001). Ainsi, l'observation de la pratique réflexive et de son développement tout au long de la formation initiale n'est jamais observable directement. Elle l'est à travers des manifestations qui peuvent être de nature actionnelle (ex. : régulation de sa pratique d'enseignement en interaction avec la situation pédagogique, dans le cadre des stages d'enseignement notamment) ou discursive (i.e. mise en mot de sa pratique d'enseignement). Il est possible de penser que les manifestations actionnelles s'apparentent davantage à la réflexion-dans-l'action de Schön (1983) alors que les manifestations discursives renvoient plutôt à la réflexion-sur-l'action. Encore faut-il préciser que ces manifestations, quelles qu'elles soient, sont nécessairement des fragments partiels, déformés et non systématiques de la pratique réflexive dont ils témoignent. En contexte de formation, les manifestations de la pratique réflexive sont généralement instrumentalisées par la mise en place de dispositifs de soutien à la pratique réflexive des futurs enseignants. Nous distinguons alors deux types d'instrumentation différents : en premier lieu, des dispositifs pédagogiques (ex. : portfolios ; groupes de discussion ; etc.), qui ont pour intention d'évaluer la pratique réflexive et son développement chez les futurs enseignants dans une finalité de formation, ce est le fait des formateurs universitaires ; parallèlement, des dispositifs méthodologiques (ex. : entretiens individuelles et de groupe ; observations de classe) dont l'intention est d'étudier la pratique réflexive et son développement chez les futurs enseignants dans une finalité scientifique, ce qui est le fait des chercheurs. Il est commun par ailleurs que des données générées dans le cadre de dispositifs pédagogiques soient exploitées après coup à des fins

scientifiques (ce qui est le cas des données invoquées), de sorte que les instrumentations pédagogiques et scientifiques sont bien plus perméables que ne le laisse paraître la figure 4.

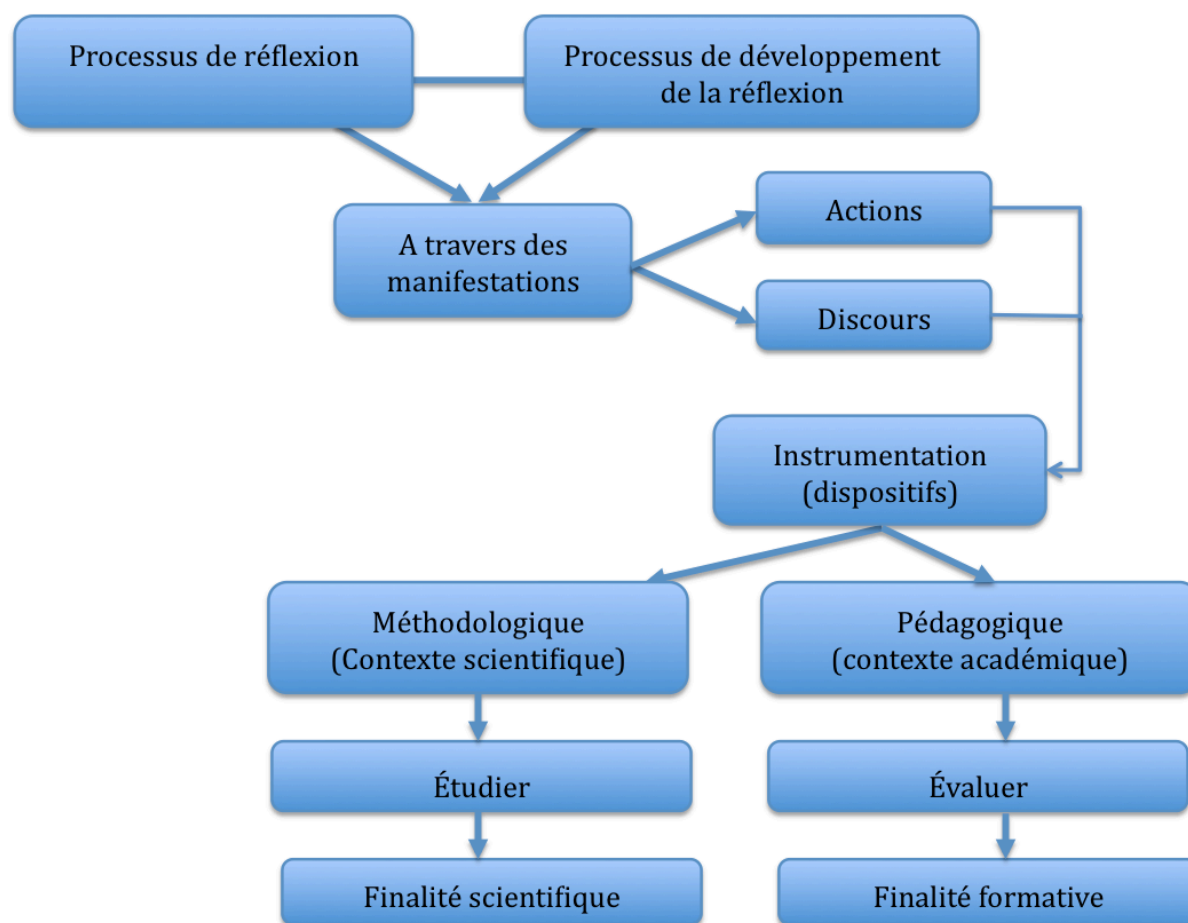


Figure 4. « Cartographie » de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants.

Cette « cartographie » de l'opérationnalisation de la pratique réflexive en formation initiale ne peut rendre compte de toute la complexité et la diversité des dispositifs de soutien à la pratique réflexive. Elle permet cependant d'en dégager certaines caractéristiques communes et transversales. Après avoir défini et « cartographié » la pratique réflexive en formation initiale, nous pouvons présenter la méthodologie que nous avons adoptée pour répondre à notre objectif.

### 3. Méthodologie

Le portrait critique de la pratique réflexive en formation initiale fait suite à une recherche documentaire basée sur la méthodologie de Gall, Borg et Gall (2005). Comme ces auteurs le préconisent, nous avons d'abord situé la question de recherche à l'origine de cette revue de la littérature. Nous avons abouti à la formulation suivante : quelles sont les limites, les défis et les critiques attribuées à la pratique réflexive en formation initiale des maîtres ?

Nous avons par la suite dégagé les mots-clefs pertinents et leurs équivalents anglais pour cibler les documents susceptibles de répondre à cette question. Nous avons retenu la liste suivante : critiques ; limites ; défis + pratique réflexive ; réflexivité ; réflexion ; analyse réflexive + formation initiale des maîtres ; futurs enseignants.

Ces mots-clefs ont été combinés dans des bases de données électroniques généralistes (ex. : Google ; Google Scholar) et spécialisées (ex. : ERIC ; Francis ; revue *Reflective Practice*). Au fur et à mesure de la recherche documentaire, nous avons effectué une première sélection des documents trouvés en lisant leur résumé et en nous assurant qu'ils répondaient bien à la question de la revue de la littérature. À partir de cette base documentaire, nous avons sélectionné quelques documents de seconde source (ex. : Beauchamp, 2006 ; Desjardins, 2000) qui nous semblaient particulièrement intéressants pour gagner une vue d'ensemble de notre objet d'étude, tel que le préconise Gall et al., (2005). Nous avons ensuite procédé à une sélection des documents de première source suivant leur pertinence et la qualité de leur contenu vis-à-vis de notre objet d'étude ainsi que la notoriété de l'auteur. Nous avons abouti à 57 documents. Nous pouvons présenter dans la partie suivante les critiques que nous avons identifiées à partir de cette base documentaire.

#### 4. La pratique réflexive en formation initiale des maîtres : portrait critique

Le portrait critique que nous proposons comprend trois niveaux : le niveau théorique (i.e. la conceptualisation de la pratique réflexive) ; le niveau pratique (i.e. l'opérationnalisation de la pratique réflexive dans les programmes de formation initiale) ; et le niveau méthodologique (i.e. la recherche empirique sur la pratique réflexive en formation initiale). Nous présentons chacun d'eux dans les parties qui suivent.

##### 4.1. Portrait critique sur le plan théorique

Le premier lot de critiques est d'ordre théorique et commence par aborder un point récurrent de la pratique réflexive en formation initiale : son manque de clarté et de consensus.

###### 4.1.1. La pratique réflexive : un concept flou

Le manque de clarté et de consensus est sans doute le point le plus critiqué concernant la pratique réflexive. Déjà en 1990, soit sept ans après la publication de *The Reflective Practitioner* par Schön (1983), Grimmett, Erickson, Mackinnon et Riecken (1990) soulignent que « a close examination of this rapidly accumulating body of literature on the nature of reflective teaching reveals a diversity of meanings that are attached to this and similar terms »

(p. 20). Six ans plus tard, Ecclestone (1996) fait le même constat en remarquant que « completely different models of knowledge and learning can underpin ideas about reflective practice » (p. 153). La situation ne semble pas encore éclaircie à l'heure actuelle, si l'on en croit Beauchamp (2006), qui soulève « the problem of the variety of ways in which reflection is perceived » (p. 59).

Ce manque de clarté n'est pas que terminologique. Il touche à la définition même de la pratique réflexive (Beauchamp, 2006). En somme, il n'existe aucun consensus sur ce qu'est la pratique réflexive à l'heure actuelle, ce que Fendler (2003) déplore :

Today's discourse of reflection incorporates an array of meanings: a demonstration of self consciousness, a scientific approach to planning for the future, a tacit and intuitive understanding of practice, a discipline to become more professional, a way to tap into one's authentic inner voice, a means to become a more effective teacher, and a strategy to redress injustices in society. [...] It is no wonder then that current research and practices relating to reflection tend to embody mixed messages and confusing agendas. (p. 20)

Autrement dit, nous parlons dans cet article de « pratique réflexive » là où d'autres auteurs utilisent les termes de « réflexivité », de « réflexion », d' « analyse réflexive », etc., pour désigner le même concept. À l'inverse, d'autres auteurs encore exploitent un même terme pour désigner des conceptions sensiblement différentes de la pratique réflexive. Il n'existe donc à l'heure actuelle aucune correspondance systématique entre les signifiants (termes utilisés) et les signifiés (concepts auxquels les signifiants renvoient).

Outre la définition et la terminologie de la pratique réflexive, son rapport avec l'action et l'émotion forment également des sujets de débat dans la littérature du domaine. Les critiques liées au rapport entre la pratique réflexive et l'action visent souvent la théorie de Schön (1983). En effet, la distinction que fait Schön (1983) entre la réflexion-dans-l'action et la réflexion-sur-l'action semble contradictoire (Moon, 1999 ; Eraut, 1995). Pour Schön (1983), la réflexion-dans-l'action :

is bounded by the 'action-present', the zone of time in which action can still make a difference to the situation. The action-present may stretch over minutes, hours, days, or even weeks or months, depending on the pace of activity and the situational boundaries that are characteristics of practice. (p. 62)

La réflexion-dans-l'action peut donc être rétrospective, ce qui rend ambiguë sa distinction par rapport à la réflexion-sur-l'action. Nous rejoignons ici Moon (1999), laquelle suggère que « reflection-in-action and reflection-on-action are part of a continuum, the same

processes being involved that act quickly and usually unconsciously during action or, further along the continuum, act more slowly and probably more consciously » (p. 44).

Concernant le rapport entre la pratique réflexive et l'émotion, les critiques qui en émanent visent généralement le modèle de Dewey (1933), lequel est essentiellement rationnel, ce que certains auteurs tels que Boud, Keogh et Walker (1985) et Valli (1997) contestent. Pourtant, la pensée réflexive selon Dewey (1933) ne semble pas uniquement rationnelle dans la mesure où elle est guidée par une attitude de « wholeheartedness », « open-mindedness » et « responsibility » (Dewey, 1933, p. 28-31). Sans remettre en cause la dominante rationnelle de l'approche de Dewey (1933), l'absence catégorique de l'émotion dans son modèle nous paraît sujette à caution. Avec Moon (1999) nous en concluons que « the role of emotion in reflection is not clear » (p. 29), ce qui invite Beauchamp (2006) à encourager plus de recherches sur cet aspect particulier de la pratique réflexive.

Outre son manque de clarté et de consensus, la pratique réflexive comprend certaines approches théoriques qui nous semblent questionnables, telles que la hiérarchisation de la réflexion en différents niveaux, ce qui fait l'objet de la section suivante.

#### 4.1.2. La pratique réflexive selon des niveaux de réflexion

Parmi la disparité des conceptualisations de la pratique réflexive, certains auteurs tels que Van Manen (1977), proposent une gradation des niveaux de réflexion, qui s'étend généralement de la réflexion la plus contextualisée et immédiate à la réflexion la plus large. Cette dernière est vue comme qualitativement supérieure et porte sur des objets généraux tels que la dimension sociale, éthique et morale de l'éducation, les valeurs d'égalité et de justice, etc. Une telle gradation axiologique de la réflexion nous semble discutable pour deux raisons : (1) En premier lieu, grader la pratique réflexive en différents niveaux revient irrémédiablement à faire la distinction entre de « bonnes » pratiques réflexives et de « mauvaises » pratiques réflexives et, par là même, entre de « bons » praticiens réflexifs et de « mauvais » praticiens réflexifs. Ce faisant, le risque est grand d'aboutir à une normalisation axiologique de la pratique réflexive qui nous semble malheureuse dans la mesure où elle ne tient pas compte du contexte dans lequel est produit la réflexion ; (2) Par ailleurs, la hiérarchisation de la réflexion en différents niveaux revient à privilégier certains objets de réflexion plutôt que d'autres, comme nous le rappelle Zeichner (1994) :

The idea of level of reflection implies that technical reflection at the level of action must somehow be transcended so that teachers can enter the nirvana of critical reflection. This position devalues technical skill and the everyday

world of teachers which is of necessity dominated by reflection at the level of action ». (p. 14)

Or il nous semble injustifié de limiter le processus réflexif à des objets particuliers. Nous défendons plutôt l'idée que la pratique réflexive peut vraisemblablement s'exercer sur n'importe quel objet et ce, dans une visée technique si besoin (ex. : gérer le comportement d'un élève pour pouvoir « faire passer » son cours). D'un point de vue pragmatique, il nous semble que tous les niveaux de pratique réflexive sont utiles à l'enseignant et que le recours à l'un ou l'autre est largement dépendant du contexte, plutôt que de sa capacité réflexive. Nous nous opposons donc à une quelconque hiérarchisation de la pratique réflexive, à l'instar de Zeichner (1994) pour qui « all of the domains of reflection are important and necessary. » (p. 14). La qualité de la réflexion ne devrait donc pas tant être « mesurée » par le niveau de réflexion atteint par le futur enseignant que par le nombre de niveaux qu'il exploite dans sa pratique.

#### 4.1.3. Une approche « disciplino-centrée » de la pratique réflexive ?

Une autre critique, peu soulevée dans la littérature du domaine, concerne la référence, de manière quasi-exclusive, aux travaux de Dewey (1933) et de Schön (1983) pour conceptualiser la pratique réflexive en formation initiale des maîtres. Beauchamp (2006) note que « the current focus on reflective practice in education stems largely from the work of John Dewey and Donald Schön » (p. 34), ce qui l'amène par la suite à présenter les travaux de ces deux auteurs. Dans la même lignée, Fendler (2003) reconnaît que « these days, the meaning of reflective practice is riddled with tensions between Schön's notion of practitioner-based intuition, on the one hand, and Dewey's notion of rational and scientific thinking on the other hand » (p. 19), ce qui explique sans doute en partie le manque de consensus théorique qui prévaut dans la littérature du domaine (voir section 4.1.1. Manque de clarté et de consensus du concept de pratique réflexive). Sans nier les apports certains de Dewey (1933) et de Schön (1983) au concept de pratique réflexive, il nous semble important de reconnaître que d'autres approches, issues de traditions disciplinaires telles que la philosophie et la sociologie notamment, ont également abordé la réflexion en rapport avec l'action et qu'elles peuvent, par conséquent, contribuer à la théorisation de ce concept en sciences de l'éducation. Dans cette perspective, on peut regretter que la pratique réflexive en formation initiale des maîtres soit presque exclusivement abordée par les travaux de Dewey (1933) et de Schön (1983), non pas parce que ces travaux manquent de pertinence mais parce que d'autres courants théoriques pourraient adéquatement et complémentaires contribuer

à enrichir le concept de pratique réflexive tel qu'il est envisagé actuellement en sciences de l'éducation. Comprenons donc que cette critique, qui pointe une approche théorique réductrice de la pratique réflexive en formation initiale des maîtres, ne remet pas en cause les apports considérables de Dewey (1933) et Schön (1983) mais plutôt leur usage quasi-exclusif par les chercheurs du domaine, au détriment d'autres courants qui nous semblent tout aussi pertinents<sup>2</sup>.

#### 4.1.4. Insuffisance du concept de pratique réflexive pour la formation des maîtres

Enfin, certains auteurs, tels que Houston et Clift (1990) stipulent que « current definitions of reflection are strongly influenced by the Western cultural heritage, which emphasizes analysis and problem solving » (p. 211). Autrement dit, bien qu'elle soit censée émanciper le praticien de la rationalité technique (Schön, 1983), la pratique réflexive n'en serait finalement qu'un produit. Tremmel (1993) propose de sortir de cette logique purement occidentale en adoptant une perspective orientale de la pratique réflexive, par le biais de la philosophie zen. Optant pour une position plus tranchée, McLaughlin (1999) invite simplement « to go beyond the concept itself to acknowledge its incompleteness and its need to be supplemented by, and situated within, a richer account of the nature and requirements of teaching and teacher training » (p. 9).

#### 4.2. Portrait critique sur le plan pratique

Étant donné la diversité d'approches de la pratique réflexive au niveau théorique, nous ne serons pas surpris d'apprendre que « the literature on teaching reflection reveals tremendous variations » (Jay et Johnston, 2002 : 73). Plusieurs études se sont attachées à présenter, analyser ou comparer des programmes de formation initiale (entre autres, Calderhead, 1989 ; Clift, Houston et Pugach et Johnson, 1990 ; Desjardins, 2000 ; Jay et Johnson, 2002 ; Korthagen, 1995, 2001 ; Ross, 1989 ; Tom, 1985 ; Zeichner, 1987). Nous pouvons brièvement passer en revue les principaux points de divergence des programmes se réclamant d'une orientation réflexive.

---

<sup>2</sup> Nous renvoyons à la conférence de Tardif (2010), dont la publication est en cours, pour une présentation des différents courants en lien avec la réflexion et l'action : Tardif, M. (2010). Réflexion et expérience dans le travail enseignant. Communication présentée au colloque Réflexion et Réflexivité dans la formation et la profession enseignante : regards théoriques et critiques, Congrès de l'ACFAS 2010, Montréal, Québec, Canada.

Objets de réflexion. Le premier d'entre eux concerne les objets visés par les formations réflexives. En effet, en appliquant le modèle de type thématique de Tom (1985) sur son étude des programmes de formation initiale, Desjardins (2000) note que :

la réflexion peut porter exclusivement sur la pratique, c'est-à-dire sur les stratégies d'enseignement. Elle peut inclure un examen des croyances ou de la personnalité de l'enseignant. L'arène du problème, dans certains cas, s'élargit à toute la profession et inclut des facteurs historiques et éthiques. Enfin, dans certains modèles de formation, la réflexion embrasse les dimensions politiques, sociales ou idéologiques de la pratique de l'enseignement. (p. 37)

Processus réflexif. Un autre point de divergence notable concerne le processus réflexif attendu en formation initiale (Desjardins, 2000). La typologie de Grimmett et al. (1990) sur les différentes conceptions du processus réflexif en formation initiale est révélatrice. Au delà des divergences en termes de processus réflexif, Zeichner (1987) note des différences dans le degré d'explicitation et d'outillage de ce processus. Certains programmes restent très vagues vis-à-vis du processus réflexif alors que d'autres vont jusqu'à préciser les différentes étapes que doivent suivre les enseignants en formation pour le compléter. Cette divergence pose la question de savoir si la pratique réflexive est « enseignable », comme le pense Russell (2005), ou non (Usher, 1985).

Place des stages d'enseignement. Calderhead (1989) soulève un autre point de divergence entre les programmes de formation initiale des maîtres : la place des stages d'enseignement. En préconisant le « coaching » de la pratique réflexive en formation initiale, Schön (1987) privilégie une immersion de l'enseignant en formation dans la pratique professionnelle. Le stage d'enseignement revêt alors une importance cruciale puisqu'il est le lieu par excellence de développement de la pratique réflexive. Au contraire, pour les tenants de la pratique réflexive dans sa dimension critique, sociale et politique, « exposure to the craft knowledge of the teacher is viewed in terms of its conservative effects, initiating the student teacher into taken-for-granted routines » (Calderhead, 1989 : 45). Autrement dit, l'enseignant en formation doit d'abord développer sa réflexion critique avant de pouvoir passer à l'acte d'enseigner. Le stage d'enseignement tient alors une place de second rang dans la formation initiale.



Restructuration des programmes de formation initiale des maîtres. Une dernière divergence est soulevée par Zeichner (1987) et a trait à la profondeur des changements apportés aux programmes de formation initiale. En effet, cet auteur remarque que l'incorporation de la pratique réflexive dans les programmes de formation initiale est très inégale. Dans certains cas, l'ensemble du programme est modifié. Mais pour la majorité, les changements consistent en l'ajout d'un cours dédié à la pratique réflexive, ce qui donne des doutes sur l'efficacité du soit disant « programme réflexif ». Précisons que cette remarque est sans doute à nuancer à l'heure actuelle étant donné la montée en puissance de la pratique réflexive en éducation dans les années 90 et 2000.

Les programmes de formation initiale connaissent donc une disparité en termes d'accompagnement de la pratique réflexive. Desjardins (2000) résume bien l'état de la situation en notant que « chaque modèle semble avoir ses propres caractéristiques qui concernent tout autant les fondements conceptuels que les objectifs qui sont poursuivis ou les moyens qui sont mis en place pour atteindre ces objectifs » (p. 40), ce qui peut être imputable au manque de clarté théorique du concept. Dit avec Beauchamp (2006) : « because of unclear understandings of what reflective practice actually is, there is a corresponding lack of understanding about how to teach it » (p. 12). Autrement dit, on ne sait pas encore quels dispositifs ou quels programmes favorisent la pratique réflexive dans la formation des maîtres, comme le souligne Korthagen (2001) : « a major problem in research on the effects of promoting reflection is the question of how to operationalize reflection » (p. 91). Il s'agit là du principal sujet de préoccupation des études empiriques actuelles sur la pratique réflexive en formation initiale. En effet, la plupart d'entre elles ont pour finalité commune de comprendre comment opérationnaliser la pratique réflexive et au moyen de quels dispositifs ou programmes.

#### 4.3. Portrait critique sur le plan méthodologique

À l'heure actuelle, les recherches empiriques sur la pratique réflexive sont confrontées à un certain nombre de limites, la première ayant déjà été soulevée plus haut : le manque de clarté et de consensus théoriques du concept même de pratique réflexive. En effet, il est certain qu'un manque d'assise théorique entraîne d'emblée des aléas au niveau empirique, comme nous le rappelle Rattleff (2006) au sujet du terme « réflexion » et de ses synonymes : « the scientific literature should provide clear definitions and make consistent use of these terms, which is also a precondition for carrying out empirical research » (p. 171). Au delà des

difficultés théoriques, certaines limites sont propres à la méthodologie employée par les recherches empiriques.

Faible comparabilité des recherches empiriques. Parmi les critiques méthodologiques, on trouve dans un premier cas de figure des recherches trop diverses pour être comparables, ce qui semble directement lié au manque d'assises théoriques dont souffre le concept de pratique réflexive. Nous pouvons illustrer ce point en prenant l'exemple du portfolio réflexif (Mansvelder-Longayroux et al., 2007) :

Recently, more and more publications have appeared on systematic research into the portfolio, but major differences between the objectives and forms of the portfolios that have been studied make it difficult to draw conclusions on the value of the portfolio in general. (p. 48).

Observation de la pratique réflexive. Dans un deuxième cas de figure, le problème tient de l'observation de la pratique réflexive. En effet, on ne connaît pas à l'heure actuelle les observables de la pratique réflexive. Korthagen (2001) est explicite sur ce point :

Another fundamental problem in researching reflection is that much of what we are attempting to measure takes place in the teacher's head. Although techniques such as stimulated recall [...], the analysis of supervisory discourse, or logbooks may be helpful, there is always a question concerning whether these approaches present us with valid data about what really happened inside the person. (p. 91)

Par conséquent, rien ne permet d'assurer que les marqueurs retenus par les différentes études sont des indicateurs fiables de la pratique réflexive. Cette incertitude peut mener à des conséquences dommageables : une identification biaisée de la pratique réflexive peut amener à voir des « traces » de pratique réflexive là où il n'y en a pas et inversement, ce qui biaise également les résultats.

Évaluation de la pratique réflexive. Le troisième cas de figure concerne les recherches empiriques évaluatives, lesquelles tentent de mesurer le niveau de pratique réflexive des enseignants en formation. Ces recherches empiriques s'appuient généralement sur des cadres théoriques proposant une hiérarchisation de la réflexion en différents niveaux (voir section 4.1.3. La pratique réflexive selon des niveaux de réflexion). Il nous paraît incongru de chercher à mesurer la capacité réflexive des enseignants en formation alors qu'on ne sait pas

encore si les dispositifs qu'on leur propose sont adaptés et adéquats à la pratique réflexive. En effet, même s'il s'agit de l'intention pédagogique recherchée, rien ne garantit que les dispositifs utilisés en formation initiale : (1) permettent aux futurs enseignants d'exercer leur pratique réflexive ; (2) stimulent un haut degré de réflexion. Autrement dit, il nous semble difficile d'évaluer la pratique réflexive des futurs enseignants sans connaître les modalités d'opérationnalisation qui lui sont propices. Or plusieurs de ces études concluent à une faible réflexion des enseignants en formation (voir par ex. : Calderhead, 1989 ; Hawkes et Romiszowski, 2001 ; Mansvelder-Longayroux et al., 2007 ; Ross, 1989). Nous pensons qu'il y a ici une confusion possible entre l'objet à évaluer (i.e. la qualité de la pratique réflexive des futurs enseignants) et l'objet réellement évalué (i.e. l'efficacité et la pertinence des dispositifs de soutien à la pratique réflexive).

Le cas des recherches promotionnelles. Nous terminons cette partie en avançant prudemment une critique peu abordée dans la littérature du domaine et que nous mettons entièrement à notre compte. Elle repose donc principalement sur nos impressions subjectives suite à la lecture de plusieurs études empiriques sur la pratique réflexive en formation initiale.

Sans intention de mentionner aucune recherche en particulier et en évitant toute généralisation, il nous semble qu'un certain nombre d'études empiriques sur la pratique réflexive en formation initiale utilisent cette thématique de manière détournée, non pas tant comme un objet d'étude que comme un prétexte permettant de vanter un dispositif ou un programme de soutien à la pratique réflexive des futurs enseignants. C'est ce que semble suggérer un certain nombre d'auteurs en craignant que la pratique réflexive ne devienne un simple slogan de réforme et d'innovation éducatives (Fendler, 2003 ; Hawkes et Romiszowski, 2001 ; Richardson, 1990 ; Zeichner et Liston, 1996). Autrement dit, ces études misent sur l'intérêt que suscite la pratique réflexive en formation initiale à des fins promotionnelles. De manière intuitive, quelques caractéristiques semblent communes à ce type d'études : les auteurs sont généralement les formateurs du dispositif ou du programme de soutien à la pratique réflexive qu'ils étudient ; le cadre conceptuel est généralement peu élaboré et se contente d'énoncer une définition « populaire » de la pratique réflexive qui ne reflète aucun positionnement particulier des auteurs malgré le manque de consensus qui entoure le concept de pratique réflexive ; les résultats obtenus, quelque soit la méthodologie adoptée, sont interprétés comme positifs pour le soutien de la pratique réflexive des futurs enseignants, ce qui permet aux auteurs de donner crédit à leur dispositif ou leur programme.

Suite à ce bref portrait critique de la pratique réflexive en formation initiale des maîtres, nous pouvons conclure en commençant par en reprendre les traits principaux.

## Perspectives sur la pratique réflexive en formation initiale des maîtres

Pour rappel, l'objectif de cet article était de dresser un portrait critique de la pratique réflexive sur les plans théorique, pratique et méthodologique. Pour ce faire, nous avons dans un premier temps expliciter notre conception de la pratique réflexive en présentant une typologie des différents modèles théoriques de la pratique réflexive (modèles de types séquentiel, évaluatif et thématique) puis en la définissant par trois caractères qui nous semblent constitutifs (caractères ancré, générique et éventuellement collectif) et une «cartographie» de l'opérationnalisation de la pratique réflexive en contexte de formation initiale. Nous avons ensuite effectué une recherche documentaire qui nous a permis d'identifier les critiques reprises dans le tableau 1.

Tableau 1

Critiques principales de la pratique réflexive en formation initiale sur les plans théorique, pratique et méthodologique

---

### Critiques théoriques :

- . Manque de clarté et de consensus du concept de pratique réflexive, notamment le rapport qu'elle entretient avec l'action et l'émotion ;
- . Hiérarchisation axiologique de la pratique réflexive en niveaux de réflexion ;
- . Approche théorique réductrice de la pratique réflexive ;
- . Insuffisance du concept de pratique réflexive.

---

### Critiques pratiques : divergences...

- . des objets de réflexion ;
- . du processus réflexif ;
- . de la place des stages d'enseignement ;
- . de la restructuration des programmes de formation initiale des maîtres.

---

### Critiques méthodologiques :

- . Faible comparabilité des recherches empiriques sur la pratique réflexive en formation initiale des maîtres ;
  - . Observation difficile de la pratique réflexive ;
  - . Évaluation difficile de la pratique réflexive ;
  - . Le cas des recherches promotionnelles.
- 

Rappelons que les critiques identifiées ne prétendent pas être exhaustives. Elles reposent sur des tendances principales et des points saillants observés dans la littérature du domaine et n'ont d'autres ambitions que de contribuer à éclairer les apports, les limites et la place de la pratique réflexive en formation initiale des maîtres. Dans cette perspective, nous pouvons clore cet article en dégagant deux perspectives qui nous semblent d'intérêt pour renouveler la manière dont est abordée la pratique réflexive en formation initiale.

Vers une approche interdisciplinaire de la pratique réflexive en formation initiale. Dans de futures recherches, qu'elles soient théoriques ou empiriques, il serait intéressant d'aborder la pratique réflexive dans une approche interdisciplinaire permettant de prendre en compte d'autres courants et auteurs que ceux qui prévalent en sciences de l'éducation (i.e. principalement Dewey, 1933 et Schön, 1983). Cet effort contribuerait sans doute à mieux comprendre et délimiter la pratique réflexive par l'adoption d'une approche plus englobante et intégrée que ce que les sciences de l'éducation ne peuvent offrir. À ce titre, il est intéressant de noter que la pratique réflexive n'a rien de spécifique aux sciences de l'éducation. Sa dimension interdisciplinaire a d'ailleurs bien été soulignée par Schön (1983), qui l'a appliquée aux professions d'architecte, d'ingénieur, de psychologue ou encore d'urbaniste. Aussi, tout porte à croire qu'une approche interdisciplinaire constituerait un apport certain à la conceptualisation et à l'étude empirique de la pratique réflexive en sciences de l'éducation, notamment pour en déterminer les invariants et les spécificités propres au contexte de formation initiale des maîtres.

Vers une reconsidération du statut de la pratique réflexive dans les référentiels de compétences à enseigner. Cette deuxième perspective est un prolongement directe du caractère générique que nous avons présenté comme un trait constitutif de la pratique réflexive en formation initiale des maîtres (voir section 2.1. Définition de la pratique réflexive dans cette étude). Le caractère générique pose que la pratique réflexive n'est pas le propre de la compétence professionnelle à enseigner et qu'elle vaut pour tous les aspects (professionnel, personnel, social, etc.) de la vie d'un individu de manière transversale. En l'appliquant à la formation initiale des maîtres, il est possible de penser que la « compétence réflexive » forme une compétence générique et transversale. Aussi, nous sommes enclins à la situer comme une compétence de “second niveau” (i.e. une compétence qui influencerait le développement des autres compétences), plutôt qu'une compétence « ordinaire ». Ainsi définie, la réflexion devrait être comprise comme une « méta-compétence », à savoir une compétence qui agirait comme un levier de développement des autres compétences professionnelles. En tant que méta-compétence, la pratique réflexive fédérerait l'ensemble des compétences professionnelles « ordinaires » attendues, telles que le souligne Bright (1996) : « it can be argued that 'reflective practice' is the sine qua non of ongoing action and is the process which underlies all forms of high professional competence » (p. 166-197).

Considérer la pratique réflexive comme une méta-compétence amène logiquement à questionner la répartition homogène des compétences dans les programmes de formation initiale des maîtres. En effet, en tant que compétence de second niveau, il est possible de penser que la pratique réflexive se manifeste dans la pratique professionnelle non pas par un lot d'actions qui lui est propre (contrairement à d'autres compétences telles que la gestion de classe ou l'intégration pédagogique des technologies, par exemple) mais par l'amélioration d'actions propres aux autres compétences. Cette hypothèse pose que la pratique réflexive, en tant que méta-compétence, agit et se manifeste indirectement au travers du développement d'autres compétences, dont elle joue le rôle de levier. Dans cette perspective, les référentiels de compétences à enseigner, plutôt que de considérer la pratique réflexive comme une compétence professionnelle parmi d'autres, gagneraient à expliciter son statut de méta-compétence afin de situer plus adéquatement la place « réelle » qu'elle occupe dans le développement professionnel des futurs enseignants. Cette prise en compte explicite de son statut de méta-compétence contribuerait également à clarifier certains aspects de la pratique réflexive rendus confus en formation initiale suite à une mauvaise appréciation de son statut. Les figures 5 et 6 illustrent le passage de la pratique réflexive de compétence professionnelle à méta-compétence professionnelle. La figure 5 représente la place actuelle de la pratique réflexive dans les référentiels de compétence à enseigner, lesquels affichent une répartition homogène des compétences, qu'elles soient de premier ou de second niveau. La figure 6 illustre une reconsidération possible du statut de la pratique réflexive, et éventuellement des autres compétences qui seraient dans le même cas. En tant que méta-compétence, la pratique réflexive serait explicitement placée comme une compétence de second niveau.

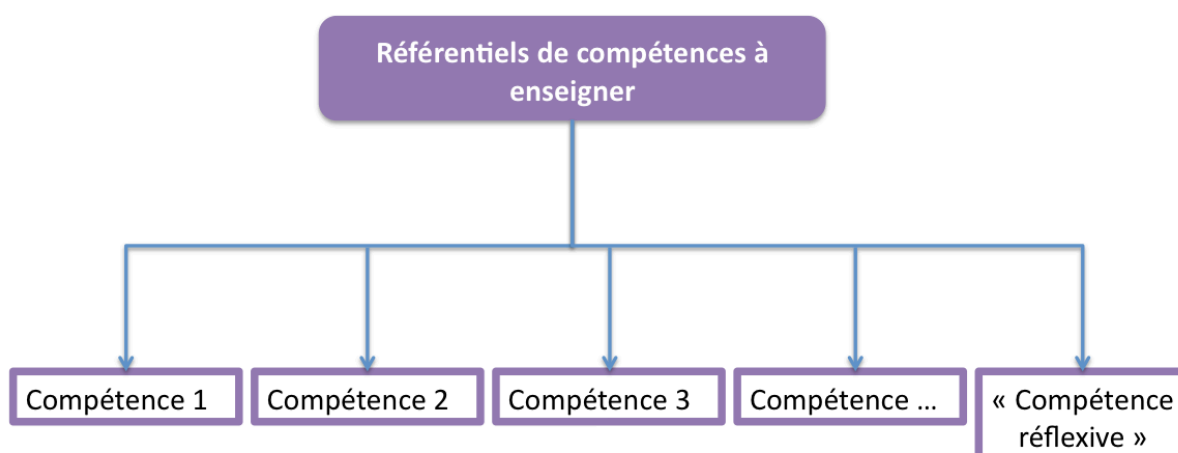


Figure 5. Statut actuel de la pratique réflexive dans les référentiels de compétences à enseigner.

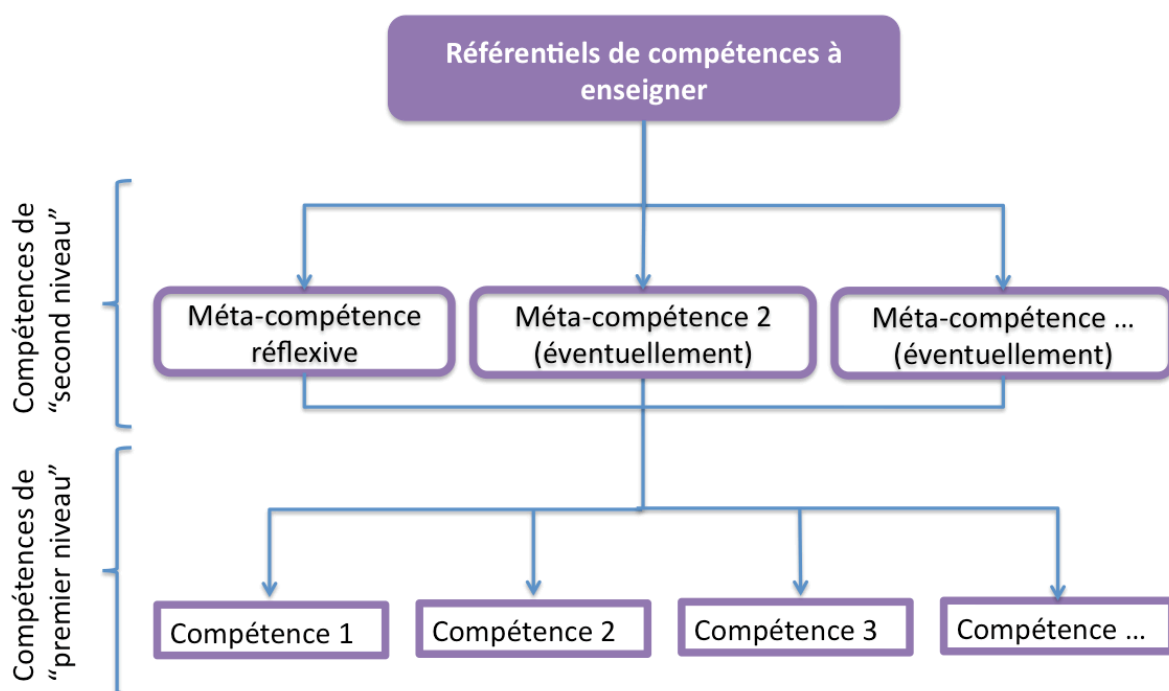


Figure 6. Reconsidération du statut de la pratique réflexive dans les référentiels de compétences à enseigner.

En conclusion, les critiques que nous avons identifiées au sujet de la pratique réflexive nous ont amenés à ouvrir deux perspectives. La première consisterait à adopter, tant au niveau théorique qu’empirique, une approche interdisciplinaire de la pratique réflexive, ce qui s’avèrerait très intéressant pour déterminer ses invariants et ses spécificités en formation initiale des maîtres et donc pour mieux la définir. La seconde perspective consisterait à reconsidérer la place de la pratique réflexive dans les référentiels de compétences à enseigner, non pas comme une compétence mais comme une méta-compétence professionnelle. Ceci permettrait de situer plus adéquatement la place « réelle » qu’elle occupe dans le développement professionnel des futurs enseignants et, du même coup, de clarifier certains de ses aspects rendus confus en formation initiale suite à une mauvaise appréciation de son statut. Ces perspectives peuvent contribuer à renouveler la façon dont est appréhendée la pratique réflexive en formation initiale afin d’en faciliter l’opérationnalisation en formation initiale, ce dernier point constituant à notre sens l’enjeu réel de la pratique réflexive en formation initiale des maîtres.

## Références bibliographiques

- Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique de la communauté française de Belgique. (2001). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Extrait le 26 septembre 2008, de <http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=2033&docname=20010208s25595>
- Beauchamp, C. (2006). Understanding reflection in teaching : a framework for analysing the literature. Thèse de doctorat non publiée, Université McGill, Montréal, Québec, Canada.
- Boud, D., Keogh, R., et Walker, D. (dir.). (1985). Reflection : turning experience into learning. New-York: Kogan Page.
- Bright, B. (1996). Reflecting on "Reflective Practice". *Studies in the Education of Adults*,
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Clift, R., Houston, R., et Pugach, M. (dir.). (1990) Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs. New-York : Teachers College Press.
- Desjardins, J. (2000). Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath.
- Eraut, M. (1995). Schön Shock : a case for reframing reflection-in-action ? *Teachers and teaching : theory and practice*, 1(1), 9-22.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Gall, M. D., Borg, W. R., et Gall, J. P. (1996). *Education research: An introduction* (6th Ed.). White Plains, NY: Longman.
- Grimmett, P., Erickson, G., MacKinnon, G., et Riecken, T. (1990). Reflective practice in teacher education. In R. Clift, R. Houston, et M. Pugach (dir.), *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs* (pp. 20-38). New-York : Teachers College Press.



Haut conseil de l'éducation de la République Française. Recommandations pour la formation des maîtres. Extrait le 26 septembre 2008, de [http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art\\_id=](http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art_id=).

Hawkes, M., et Romiszowski, A. (2001). Examining the reflective outcomes of asynchronous computer-mediated communication on inservice teacher development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(2), 283-306.

Houston, R., et Clift, R. (1990). The potential for research contributions to reflective practice. In R. Clift, R. Houston, et M. Pugach (dir.), *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs* (pp. 208-224). New-York : Teachers College Press.

Institut national de recherche pédagogique. (2005). La formation des enseignants. Lettre d'information, 13. Extrait le 20 août 2010, de <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/decembre2005.htm>

Jay, J., et Johnson, K. (2002). Capturing Complexity : A Typology of Reflective Practice for Teacher Education. *Teaching and teacher education*, 18(1), 73-85.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory : the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D., et Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and teacher education*, 23(1), 47-62.

McLaughlin, T. (1999). Beyond the Reflective Teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31(1), 9-25.

Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : auteur.

Maulini, O. (1999, mai). La formation des enseignants à Genève : à la croisée des pratiques pédagogiques et des sciences de l'éducation. Communication présentée au colloque *La formazione dei maestri in Europa. Modelli a confronto*, Turin, Italie.

Molinat, X. (2006). L'individu réflexif, nouveau modèle sociologique ? *Sciences humaines*, 175, 50-53.

Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development : theory and practice*. Londres : Kogan Page.

Ohlson, S. (1996). Learning to do and learning to understand : a lesson and a challenge for cognitive modeling. In P. Reimann et H. Spada (dir.), *Learning in Humans and Machines : towards an interdisciplinary learning science* (pp. 37-62). Londres : Elsevier Science Ltd.

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (1989). Les écoles et la qualité : un rapport international. Paris : auteur.
- Organisation et coopération et de développement économiques. (2005). La définition et la sélection des compétences clés, résumé. Extrait le 26 septembre 2008 de [http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en\\_32252351\\_32235731\\_35693274\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_32252351_32235731_35693274_1_1_1_1,00.html).
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignement. *Recherche et Formation*, 16, 7-33.
- Rattleff, P. (2006). What is this thing called reflection ? How we think and what we think about : a generic framework. In M. Buhl, B. Holm Sorensen, et B. Meyer (dir.), *Media and ICT, learning potentials*. Copenhagen : Danish University of Education Press.
- Richardson, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. In R. Clift, R. Houston et M. Pugash (dir.), *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs* (pp. 3-20). New-York : Teachers college press.
- Ross, D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22-30.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6, 199-204.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New-York : Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Tom, A. (1985). Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of teacher education*, 35, 35-44.
- Tremmel, R. (1993). Zen and the art of reflective practice in teacher education. *Harvard Educational Review*, 63(4), 434-458.
- Usher, R. (1985). Beyond the anecdotal: adult learning and the use of expérience. *Studies in the Education of Adults*, 17, 59-74.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices : a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67- 88.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education*, 34(3), 3-9.

Zeichner, K. (1987). Preparing Reflective Teachers : an Overview of Instructional Strategies which have been employed in Preservice Teacher Education. *International Journal of Education Research*, 11, 565-576.

Zeichner, K. (1994). Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In I. Carlgren, G. Handal et S. Vaag (Ed.), *Teachers' Minds and Actions : Research on Teachers' Thinking and Practice* (pp. 9-27). London : Falmer Press.

Zeichner, K., et Liston, D. (1996). *Reflective teaching : an introduction*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.