HAL
open science

Indicateurs de réflexivité en formation initiale: analyse de contenu de dossiers réflexifs

Antoine Derobertmasure, Arnaud Dehon, Marc Demeuse

To cite this version:

Antoine Derobertmasure, Arnaud Dehon, Marc Demeuse. Indicateurs de réflexivité en formation initiale: analyse de contenu de dossiers réflexifs. Éducation & formations, 2010, 294, http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=10&page=3. hal-00730959

HAL Id: hal-00730959

https://hal.science/hal-00730959

Submitted on 11 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Indicateurs de réflexivité en formation initiale

Analyse de contenu de dossiers réflexifs

Antoine Derobertmasure, Arnaud Dehon, Marc Demeuse

Université de Mons
18 Place du Parc
7000 Mons
antoine.derobertmasure@umons.ac.be
arnaud.dehon@umons.ac.be
marc.demeuse@umons.ac.be

RÉSUMÉ. *L'articulation des pôles théorique et pratique pose question dans la formation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur La réponse apportée par l'Université de Mons-Hainaut est la mise en place d'un dispositif de formation basé sur une mise en situation des étudiants au travers d'activités de micro-enseignement, lesquelles sont ensuite retravaillées par autoscopie et supervision. Cette formation se clôture par la remise d'un rapport réflexif. Ce document écrit a fait l'objet d'une double analyse de contenu afin de mettre à jour des éléments clefs de la pratique réflexive des futurs enseignants : l'une, de type logico-sémantique, a été réalisée à l'aide d'une grille de codage pré-établie inspirée des modèles de la réflexivité de Hatton et Smith (1995), Sparks-Langer et ses collègues (1990), Van Manen (1977) ; l'autre, reposant sur l'analyse propositionnelle, a été réalisée à l'aide du logiciel Tropes.*

1. Introduction

La formation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en Communauté française de Belgique est structurée par le Décret de 8 février 2001. Ce décret met essentiellement l'accent sur le développement de 13 compétences professionnelles et sur la construction d'une identité professionnelle forte[1] [MAROY 01 ; PAQUAY 05]. Ce décret a comme objectif de former des enseignants réflexifs dans une optique de professionnalisation de la fonction et selon le principe qu'« *un praticien qui conceptualise mobilise un aspect de la pensée réflexive et par conséquent un aspect de la professionnalité* » [JORRO 05, p.45]. Ainsi, le modèle du praticien réflexif [SCHON 93 ; PAQUAY & WAGNER 01 ; PERRENOUD 01] est privilégié et les dispositifs, dits professionnalisants [LANG 96 ; MARTIN GARANT GERVAIS & SAINT-JARRE 00 ; GERVAIS & LEPAGE 00 ; BECKERS et al. 02] doivent valoriser l'action professionnelle et la réflexion sur celle-ci tout en confrontant les futurs enseignants à des savoirs scientifiques « à » enseigner et « pour » enseigner.

L'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, organisée par les universités pour les facultés dont elles décernent les diplômes[2], comprend 300 heures réparties en 4 axes de formation. Le service de Méthodologie et Formation de l'Université de Mons a en charge formation pratique des futurs agrégés (100 heures) comprenant le séminaire d'analyse des pratiques (10h), le stage d'enseignement (40h), le stage préparatoire à l'enseignement (30h) et le stage préparatoire à la vie scolaire (20h). Cet axe vise le développement de trois des 13 compétences du référentiel : développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ; planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ; porter un regard réflexif sur sa pratique.

Dans le cadre du stage préparatoire à l'enseignement et du séminaire d'analyse des pratiques pédagogiques, un dispositif alternant théorie et pratique [WITTORKI 98 ; PERRENOUD 01] a été mis en place. Il fait l'objet de la problématique présentée dans cet article. La question centrale est d'élaborer et évaluer un dispositif de formation visant le développement de l'identité professionnelle selon le paradigme du praticien réflexif, sachant qu'il n'existe pas de méthode permettant d'attribuer un score objectif et univoque au concept de réflexivité, bien que de nombreuses recherches s'y soient intéressées [VAN MANEN 77 ; KIRBY & TEDDLIE 89 ; SPARKS-LANGER et al., KIRBY & PARADISE 92 ; TOCHON 93 ; SCHON 94 ; HATTON & SMITH 95 ; DURANT 96 ; LANG 96 ; WAH SENG 01 ; MAROY 01 ; BOUTET 04 ; JORRO 05 ; SCHEEPERS 05 ; PETERS, CHEVRIER, LEBLANC, FORTIN & MALETTE 05 ; DONNAY & CHARLIER 06 ; PAQUAY, ALTET, CHARLIER & PERRENOUD, 2006 ; DE COCK 07). La tâche prioritaire a donc porté sur l'opérationnalisation de la notion de réflexivité. A partir d'un cadre conceptuel inspiré de la littérature, et sur la base d'une double analyse de contenu, les écrits des étudiants sont évalués et des traces de réflexivité sont repérées. Il s'agit de voir dans quelle mesure le dispositif pédagogique à permis de développer la réflexivité, les types et niveau de réflexivité.

Les auteurs, après avoir présenté leur démarche pédagogique concernant la construction du dispositif, exposent la démarche méthodologique et le cadre d'analyse qui ont conduit à l'évaluation du dispositif. Bien que cette évaluation a été menée à partir de trois indicateurs (la manifestation écrite de traces de réflexivité, le changement des représentations des étudiants et la perception, par les étudiants, de l'efficacité du dispositif), . dans le cadre de cet article, seuls les résultats portant sur le premier indicateur, c'est-à-dire les traces de réflexivité, seront présentés.

2. De l'élaboration du dispositif de formation aux référents théoriques

Plusieurs exigences ont guidé l'élaboration du dispositif de formation : permettre à l'étudiant de se confronter à des situations d'interactions avec des apprenants, de planifier préalablement ces interactions et de réfléchir sur celles-ci. A partir de plusieurs typologies d'activités de formation développant de compétences réflexives [HATTON & SMITH 95 ; DE COCK 07], quatre activités ont été retenues et réparties sur les 30 heures de formation : vidéo-formation et micro-enseignement [WAGNER 98 ; PAQUAY & WAGNER 01], l'autoconfrontation simple [FAITA & VIEIRA 03 ; AMIGUES, FAITA & SAUJAT 04 ; YVON & GARON 06] et la rédaction d'un rapport réflexif [JORRO 05 ; SCHEEPERS 05].

[1] On entend par identité professionnelle l'«ensemble des composantes représentationnelles, opératoires et affectives produites par l'histoire particulière d'un individu et qu'il est susceptible de mobiliser à un moment donné dans une pratique » (BARBIER 96 cité par BECKERS, PAQUAY, COUPREMANNE & SCHEEPERS 02).

[2] Ainsi, l'Université de Mons ne délivre les titres d'agrégés que pour les disciplines issues de l'une des ses facultés.

En pratique, les étudiants sont groupés par pairs afin de préparer deux leçons. Au cours des séances de micro-enseignement, chaque étudiant est amené à jouer le rôle d'enseignant sur la base de l'une des deux préparations de leçons qu'il a effectuées en duo. Les autres étudiants revêtent soit le rôle d'apprenant, soit celui d'observateur. Ensuite, sur la base de l'enregistrement vidéo de ces séances, de l'avis remis par le binôme et des grilles d'observation remises par les observateurs, chaque étudiant est amené à réfléchir sur sa prestation et à retranscrire le fruit de ce travail dans un rapport réflexif.

Au niveau de la recherche et de l'analyse des traces de réflexivité, l'orientation choisie a porté sur l'analyse de la rédaction d'un rapport réflexif écrit individuel [DEJEMEPPE & DEZUTTER 01 ; CRINON & GUIGUE 06 ; CROS 06 ; DE COCK 07]. Ce type de démarche permet à chaque étudiant de revenir sur son action et de s'exprimer à ce sujet.

La réflexivité peut être appréhendée autant à travers les objets sur lesquels portent la réflexivité de l'enseignant, que sur une échelle allant de l'objet pragmatique (ou opérationnel ou concret, c'est-à-dire, l'activité) à des objets davantage éthiques (valeurs, finalités, missions…) [SPARKS-LANGER et al. 90]. Elle peut également être appréhendée selon le processus réflexif mis en oeuvre - de la narration simple à la conceptualisation, en passant par l'étayage théorique [SPARKS-LANGER et al. 90 ; JORRO 05] - et les finalités associées à la mise en place de celle-ci [VAN MANEN 77 ; SPARKS LANGER et al. 90]. Dans le cadre de l'étude présentée dans cet article, quatre modèles ont été retenus pour repérer, spécifier et catégoriser les différentes traces de réflexivité : le modèle de Schön (1994) basé sur les « moments de la réflexion », le modèle de Van Manen (1977, repris ensuite par Hatton et Smith, 1995) et de Jorro (2005) basé sur les finalités de la réflexion, et le modèle de Sparks et Langer (1990) basé sur la justification de l'action.

3. Une méthode d'analyse des traces de réflexivité

Pour procéder à l'analyse des écrits réflexifs, il a fallu mettre en parallèle les productions des étudiants et les référents théoriques choisis, en opérationnalisant davantage ces derniers afin de relever des indices textuels pouvant être associés à l'un des niveaux de réflexivité relevé dans la littérature. Une méthode d'analyse de contenu de chaque document écrit s'avérait donc pertinente pour « *rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document* » [MUCCHIELLI 06 p.24] en évitant toute subjectivité et intuition abusive.

Selon le courant emprunté, de nombreuses méthodes « d'analyse de contenu » existent. Deux méthodes ont été retenues dans ce travail : l'analyse thématique et l'analyse propositionnelle. La première se caractérise par une importante intervention du chercheur dans la création des catégories de codage, dans la délimitation de celles-ci et lors de l'opération de codage alors qu'à l'inverse la seconde ne travaille pas sur le principe de catégories, l'opération d'analyse pouvant être menée grâce à l'utilisation d'un logiciel. Dans ce second cas, l'analyste effectue des opérations différentes en (re)travaillant notamment le texte ou en améliorant les dictionnaires.

L'analyse de contenu de type thématique, a été outillée par le biais du logiciel « Nvivo ». Ce type d'analyse consiste « *à lire un corpus, fragment par fragment, pour en définir le contenu en le codant* » [FALLERY & RODHAIN 07, p.20] ; il s'agit d'une méthode de décontextualisation – recontextualisation [MUKAMURERA LACOURSE & COUTURIER 06 ; DESCHENAUX 07 ; DEPREZ 07]. Ce travail a été réalisé à l'aide d'une grille de codage (logique délibérative, MUKAMUMERA, LACOURSE & COUTURIER 06] basée sur les modèles de la réflexivité de Hatton et Smith (1995), Sparks-Langer et ses collègues (1990) et de Van Manen (1977) et structurée sur la base du modèle des informations satellites de l'action [VERMERSCH 94]. Celui-ci repose sur une conception selon laquelle un individu, lorsqu'il est amené à expliciter ses actions (aspect procédural), ne peut (ou du moins difficilement) effectuer cette démarche de façon spontanée. Au contraire, l'individu a plutôt tendance, volontairement ou non, à recourir aux satellites de l'action, c'est-à-dire à des informations gravitant autour de l'action, portant sur l'action, mais qui ne sont pas l'action elle-même ; il s'agit d'informations sur le contexte dans lequel l'action a eu lieu, les causes qui ont justifié les décisions, l'évaluation de l'action mise en place…

La seconde analyse, l'analyse propositionnelle, a été réalisée à l'aide du logicel « Tropes.». Cette analyse repose sur les principes des analyses propositionnelles et prédicatives du discours, également appelée analyse cognitivodiscursive [GHIGLIONE, LANDRE, BROMBERG & MOLETTE 98]. Ce type d'analyses considère la proposition comme unité d'analyse [GHIGLIONE, MATALON, BACRI 85] : « *l'analyse du discours porte sur deux éléments : les propositions elles-mêmes et les relations inter-propositions* » (p.135). Aussi, contrairement à

l'analyse thématique, ce type d'analyse « *ne requiert aucun processus de codage, définit l'unité sémantique d'analyse et ne propose aucune catégorisation à priori. Tout texte est considéré comme constitué d'un ensemble de propositions ; chacune d'elles représente l'unité sémantique d'analyse* » [GHIGLIONE & BLANCHET 91, p.105].

4. Résultats

Comme déjà évoqué précédemment, ne seront présentés dans cet article que les résultats les plus probants obtenus par la double analyse de contenu. Il s'agit ainsi de montrer les spécificités de chacune des méthodes et de montrer leur complémentarité.

4.1 Analyse thématique

L'analyse thématique effectuée à l'aide du logiciel Nvivo révèle que, sur les 12 formes de réflexivité identifiées dans la littérature, dix ont été repérées dans les écrits remis par les étudiants, ce qui représente plus la moitié des unités codées (53,47%).

Tableau 1. *Types et distribution des formes de réflexivité*

Formes de réflexivité	**Nombre d'unités codées**	**% relatif au nombre d'unités codées « formes de réflexivité » (n=824)**	**% par rapport au total d'unités codées (n=1541)**
Réflexion praxique	336	40,78	21,8
Narration	159	19,3	10,32
Description	78	9,47	5,06
Proposition d'une alternative	69	8,37	4,48
Réflexion technique	47	5,7	3,05
Justification de la méthode	40	4,85	2,6
Identité professionnelle	46	5,58	2,99
Description théorique	32	3,88	2,08
Exploration d'alternatives	9	1,09	0,58
Evaluation d'une alternative	8	0,97	0,52
Questionnement	0	0	0
Réflexion éthique	0	0	0
Total	**824**	**100**	**53,47**

La forme de réflexivité la plus rencontrée (21,80% du total des unités codées) est la réflexion praxique [VAN MANEN 77] qui se définit comme l'évaluation que l'enseignant fait de son action. La deuxième forme la plus fréquemment rencontrée est la narration de faits sans recours au vocabulaire adéquat (10,32% des unités codées). Il s'agit du niveau hiérarchique le plus bas dans le modèle de réflexivité de Sparks-Langer et ses collègues. Alors que Jorro la considère comme rare, la critique régulatrice, ou « *alternative à l'action qu'il a mise en œuvre* » [JORRO 05, p.13] est présente dans 10 des 16 dossiers réflexifs et représente 4,48% des unités codées.

En complément de ces résultats mettant en évidence les formes de réflexivité manifestées dans les dossiers réflexifs, l'analyse thématique a permis de déterminer la phase de l'acte d'enseignement[3] à laquelle font référence les étudiants dans leur écrit. Il s'agit de la phase interactive relative au moment de classe (le micro-enseignement dans le dispositif mis en place).

Tableau 2. *Unités codées en fonction des différents moments de réflexivité*

Phases	**Nombre d'unités codées**	**% dans la catégorie**	**% par rapport au total**
Préactive	76	21,4	4,90
Interactive	173	48,8	11,20
Postactive	106	29,8	6,80
Total	**355**	**100**	**22,90**

Ce résultat confirme les travaux menés par Sparks-Langer et ses collaborateurs (1990). Ces travaux ont montré que l'enseignant débutant se focalise avant tout sur sa prestation *in situ*, le conduisant à ne tenir compte que de l'action en situation quand il est invité à s'exprimer ce sujet (*via* le récit réflexif notamment). Les écrits relatifs aux profils des enseignants « novices » [FULLER 69 ; GINNS, HEIRDSFIELD, ATWEH & WATTERS 01] aboutissent au même résultat.

Dans le cadre de l'analyse thématique, les objets sur lesquels porte la réflexivité, ont également été analysés. Il s'agit de distinguer si les éléments retenus par les étudiants dans leur écrit réflexif concernent soit les faits et gestes de l'enseignant, soit ceux de l'élève ou, de manière plus globale, des éléments relatifs à l'interaction entre l'enseignant et l'élève

La lecture du tableau 3 indique une tendance nette : les étudiants font principalement allusion à leur comportement (69%) et n'attribuent que peu de propos à la description et l'analyse du comportement des apprenants et de la situation d'interaction.

Tableau 3. *Unités codées en fonction des différents moments de réflexivité*

Objet	**unités codées**	**% dans la catégorie**	**% par rapport au total**
l'enseignant	245	69	15,90
Les apprenants	28	8	1,80
L'interaction enseignant apprenants	82	23	5,20
Total	**355**	**100**	**22,90**

3 Phase préactive (préparation de leçon), la phase interactive (durant le cours) et la phase postactive (suite à la leçon).

Nous pouvons également nous référer aux typologies relatives à la carrière des enseignants [FULLER 69 ; KATZ 72 ; WHEELER 92] pour expliquer ces résultats. Le premier stade par lequel passent les enseignants novices est celui qualifié de « survivance ». Il se caractérise par une focalisation sur ses propres actions et sur la résolution immédiate de problèmes rencontrés. Le détachement face à soi et la prise en compte de l'élève ne se manifestent qu'ultérieurement dans les phases suivantes de la carrière.

4.2 Analyse propositionnelle

L'analyse propositionnelle menée avec le logiciel « Tropes » a notamment porté sur les références utilisées dans les dossiers réflexifs. Comme l'indique le tableau 4, celles-ci renvoient le plus fréquemment à l'enseignant, au cours, à l'élève, au support pédagogique et au duo formé par les étudiants dans le cadre du dispositif, notamment lors de l'étape de micro-enseignement.

Tableau 4. *Cinq références les plus utilisées dans les dossiers réflexifs*

Références utilisées	**Sommes des rangs**	**nombre de dossiers**	**Actant**	**Acté**
Enseignant	72	16	15	1
Cours	60	16	1	15
Elève	54	16	0	16
Support pédagogique	17	10	0	10
Enseignant et collègue	12	6	3	3

Les colonnes « Actant-Acté » indiquent le sens des relations entre les références employées, c'est-à-dire, la ou les références « qui fait/font l'action » versus les références qui « subit/subissent l'action ». On constate que l'enseignant a majoritairement un rôle d'actant alors que les élèves occupent toujours la position d'actés.

Le logiciel « Tropes » permet également de représenter graphiquement les relations existant entre les différentes références. Chaque sphère représente une référence ; elle occupe un volume proportionnel à l'importance de référence tandis que la distance séparant les sphères entre-elles est proportionnelle au nombre de relations les liant.

La figure 1 porte sur la référence « élève », qui occupe une position centrale dans le diagramme. Cette représentation fournit plusieurs informations : il existe une relation entre les références « pensée » et « élève » se rapportant alors à la réflexion de l'élève, et un lien entre les références « élève » et « travail », c'est-à-dire la notion d'activité de l'élève. Ces deux observations conduisent à penser que les étudiants, dans leurs dossiers réflexifs, discernent deux aspects de la phase interactive : le moment de réflexion des élèves et le moment où ils mettent en application cette réflexion.

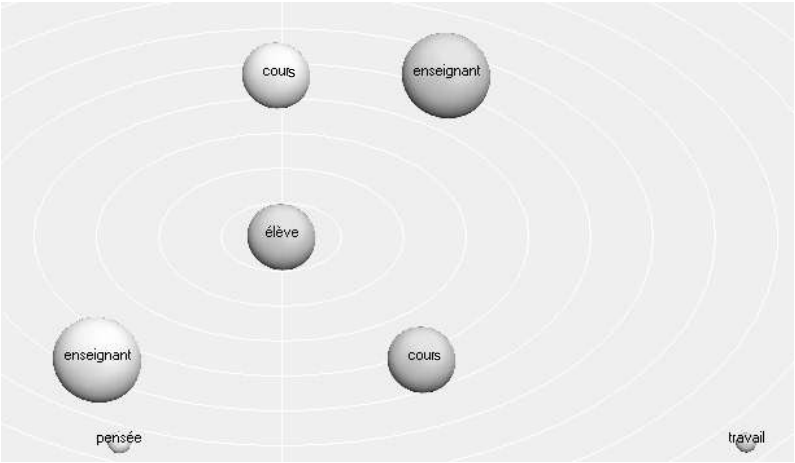

Figure 1. ***Représentation graphique des références relatives à la référence « élève »***

Ces résultats obtenus par l'analyse propositionnelle complètent les résultats obtenus grâce à l'analyse thématique. En effet, l'analyse thématique n'a pas, par exemple, révélé l'importance que les étudiants attribuent au support pédagogique, c'est-à-dire l'ensemble du matériel utilisé à des fins pédagogiques (documents distribués, tableau, supports de projection, textes référents…), ni l'intérêt du travail réalisé en duo avec un collègue. A ce titre, les six dossiers réflexifs abordant l'aspect de collaboration avec un collègue (« enseignant et collègue », 5ème référence dans le tableau 4) ont été rédigés par six étudiants provenant de trois duos. Il s'agit donc d'étudiants issus de duos ayant effectivement été formés pour travailler ensemble. Ces étudiants relèvent l'intérêt du travail en duo en ce qui concerne la phase de préparation de la leçon (confrontation d'idées, structuration…) et la critique judicieuse pouvant être faite par le second membre du duo qui n'a pas donné la leçon. En effet, celui-ci a une connaissance approfondie de la leçon et il est donc à même d'en faire une critique pertinente. De plus, au regard des informations fournies par les éléments « actant – acté », l'enseignant et son collègue apparaissent dans trois des six dossiers comme un référence effectuant l'action. Cette information conforte l'importance attribuée par ces étudiants au travail en duo et confirme le bien fondé pédagogique de ce type de démarche.

5. Conclusion

Les concepts de « professionnalisation » et de « réflexivité », essentiels dans les travaux relatifs à la formation des enseignants, sont encore difficilement mesurables par le biais d'indicateurs objectifs. Cet article est une contribution à la mise en place et l'évaluation d'un dispositif de formation initiale contribuant au développement de compétences professionnelles, notamment *via* une double analyse de contenu de rapports réflexifs remis par les étudiants. Dans cet article, nous développons ces deux méthodes et les illustrons à partir de résultats de recherche. A partir de ces résultats, plusieurs conclusions et perspectives peuvent être énoncées :

les unes concernant l'évaluation du dispositif, conclusions de type pédagogique ; les autres portant sur le cadre expérimental, conclusion de type méthodologique.

Au niveau de l'évaluation du dispositif et du développement de la réflexivité, certaines modifications peuvent être apportées au niveau de la supervision du visionnement de la prestation de l'étudiant lors de la séance de micro-enseignement. Le dispositif envisage, à partir des observations de collègues et des avis du binôme, un visionnement en autonomie de la séance de micro-enseignement. Il sera opportun d'organiser ces séances sous la supervision d'un membre de l'équipe pédagogique afin que l'étudiant interagisse avec lui pour développer et élargir davantage ses propos. Lors de ces séances, les étudiants pourront alors commenter leur action en se concentrant sur certaines « scènes », justifiant et précisant les difficultés rencontrées… Cette séance « orale » qui précédera le travail écrit (remise du rapport réflexif), renforcera la composante réflexive du dispositif. La rencontre avec le superviseur sera enregistrée. Cet enregistrement permettra aux chercheurs d'obtenir un matériau de recherche permettant d'analyser les traces orales de réflexivité, de les comparer à celles présentes dans les écrits réflexifs. Ce matériau pourra également être utilisé afin d'étudier l'interaction superviseur-supervisé et repérer le lien existant, ou non, entre la nature de l'intervention du superviseur (questionnement, demande de justification silence, proactivité…) et la nature des propos réflexifs manifesté par l'étudiant.

En ce qui concerne la méthodologie, cette recherche a permis de recourir à deux outils d'analyse de contenu : « Nvivo », pour l'analyse thématique et « Tropes » pour l'analyse propositionnelle. Ces méthodes analyses doivent encore être affinées notamment en améliorant la grille de codage utilisée lors de l'étude des dossiers réflexifs ou en utilisant d'autres logiciels d'analyse semi-indexée/semi-automatique.

Finalement, si la présente recherche s'intéresse principalement à l'aspect des pratiques déclarées, il est également intéressant de coupler ces résultats à des données prises « dans l'action » des futurs enseignants (pratiques effectives). Ce type de recherches nécessitera la mise en place d'une méthodologie procédant non seulement par observations mais également par comparaison entre « ce que les étudiants disent qu'ils font » (pratique déclarée) et « ce que les chercheurs observent que les étudiants font » (pratique effective).

6. Bibliographie

[AMIGUES, FAITA & SAUJAT 04] Amigues, R., Faita, D. & Saujat, F., L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 2004, 469, 41-44.

[BECKERS, PAQUAY, COUPREMANNE & SCHEEPERS 02] Beckers, J., Paquay, L., Coupremanne M. & Scheepers C., *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif.* Ministère de la Communauté française : rapport de recherche, 2002.

[BOUTET 04] Boutet, M., *La pratique réflexive: un apprentissage à partir de ses pratiques*. Conférence au ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec, 2004. En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/rencontres.htm (page consultée le 25 mars 2008).

[CRINON & GUIGUE 06] Crinon, J. et Guigue, M., Ecriture et professionnalisation. *Revue Française de Pédagogie, 156*, 2006, p.117-169.

[CROS 06] Cros, F., *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 2006.

[DE COCK 07] De Cock, G., *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Louvain-la-Neuve : Thèse doctorale, 2007.

[DEJEMEPPE & DEZUTTER 01] Dejemeppe, X & Dezutter, O. Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? *Recherche et formation, 36*, 2001, 89-111.

[DEPREZ 07] Deprez, M., *Formation continue et processus de changement*. Mons : Thèse doctorale, 2007.

[DESCHENAUX 07] Deschenaux, F., *Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7*. Trois-Rivières, 2007. En ligne : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Nvivo7.pdf (page consultée le 25 mars 2008).

[DEWEY 33] Dewey, J., *How we think : a statement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston : Heath and co, 1933.

[DONNAY & CHARLIER 06] Donnay, J. & Charlier, E., *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaire de Namur, 2006.

[DURAND 96] Durand, M., *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France, 1996.

[FAITA & VIEIRA 03] Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skolhê, hors série, 1*, 2003, 57-68.

[FALLERY & RODHAIN 07] Fallery, B. & Rodhain, F., Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique. Montréal *: 16ème Conférence Internationale de Management Stratégique*, 2007. En ligne : http://www.strategie-aims.com/aims07/www.aims2007.uqam.ca/actes-de-la-conference/communications/falleryb300/at_download/article.pdf (page consultée le 15 février 2008).

[FULLER 69] Fuller, F. F., Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal, 6(2*), 1969, 207-226.

[GERVAIS & LEPAGE 00] Gervais, C. & Lepage, M., Transfert de la responsabilité de l'évaluation en stage du superviseur vers l'enseignant associé : un pas de plus vers la professionnalisation. In D. Martin, C. Garant, C. Gervais, C. Saint-Jarre (Ed.), *Recherches et pratiques en formation des maîtres* (pp. 113-128). Montréal : Editions du CRP, 2000.

[BOUTET 04] Ghiglione, R., Matalon, B. & Bacri, N., Les dires analysés. L'analyse propositionnelle du discours. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, 1985.

[GHIGLIONE & BLANCHET 91] Ghiglione, R. & Blanchet, A., *Analyse de contenu et contenus d'analyse*. Paris : Dunod, 1991.

[GHIGLIONE, LANDRE, BROMBERG, & MOLETTE 98] Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M. & Molette, P., *L'analyse automatique des contenus*. Paris : Dunod, 1998.

[GINNS, HEIRDSFIELD, ATWEH, & WATTERS 01] Ginns, I. S., Heirdsfield, A., Atweh, B. & Watters, J., Beginning teachers becoming professionals trough action research. *Educational Action Research Journal, 9* (1), 2001, 109-131.

[HATTON & SMITH 95] Hatton, N. & Smith, D., Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 1995, 33-49.

[JORRO 05] Jorro, A., Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation, 27* (2), 2005, 33-47.

[KATZ 72] Katz, L., Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal, 73*(50), 1972, 123-127.

[KIRBY & TEDDLIE 89] Kirby, P.C. & Teddlie, C., Development of the reflective teaching instrument. *Journal of Research and Development in Education*, 22 (4), 1989, 45-51.

[KIRBY & PARADISE 92] Kirby, P. C., & Paradise, L. V., Reflective practice and effectiveness of teachers. *Psychological Reports*, 70, 1992, 1057-1058.

[LANG 96] Lang, V. Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et formation, 23*, 1996, 9-27.

[MAROY 01] Maroy, C., Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Cahier de recherche du Girsef, 12*, 2001.

[MARTIN, GARANT, GERVAIS, & SAINT-JARRE 00] Martin, D., Garant, C., Gervais, C., & Saint-Jarre, C., *Recherches et pratiques en formation des maîtres.* Montréal : Editions du CRP, 2000.

[MUCCHIELLI 06] Mucchielli, R., *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-Les-Moulineaux : ESF (9ème édition), 2006.

[MUKAMURERA, LACOURSE & COUTURIER 06] Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y., Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26 (1)*, 2006, 110-138.

[PAQUAY 05] Paquay, L., Quelle formation des enseignants en Belgique francophone ? *Formation et Profession, 11 (1)*, 2005, 28-34.

[PAQUAY, ALTET, CHARLIER & PERRENOUD 96] Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P., *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 1996.

[PAQUAY & WAGNER 01] Paquay, L. & Wagner, M.-C., Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L., Paquay, M., Altet, E., Charlier & Ph., Perrenoud (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 2001.

[PERRENOUD 01] Perrenoud, P. Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques, 390*, 2001, 42-45.

[PETERS, CHEVRIER, LEBLANC, FORTIN & MALETTE 05] Peters, M., Chevrier, J., Leblanc, R., Fortin, G. & Malette, J., Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. *Canadian Journal of Learning and Technology 31(3)*, 2005.

[SCHEEPERS 05] Scheepers C., Comment évaluer la réflexivité ? outils, dispositifs et acteurs. Reims : *Actes du 18ème colloque ADMEE*, 2005.

[SCHON 83] Schön, D., *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books, 1983.

[SCHON 94] Schön, D., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques, 1994.

[SPARKS-LANGER et al. 90] Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A., Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education, 41 (5)*, 1990, 23-32.

[TOCHON 93] Tochon, F.V., *L'enseignant expert*. Paris : Nathan, 1993.

[VAN MANEN 77] Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry, 6*, 205-228.

[VERMERSCH 94] Vermersch, P., *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF, 1994.

[WAGNER 98] Wagner, M.-C., *Pratique du micro-enseignement*. Bruxelles : De Boeck, 1998.

[WAH SENG 01] Wah Seng, T., Measuring practicum student teacher's reflectivity : the reflective pedagogical thinking scale. *Jurnal Pendidikan*, 2001, 3.

[WHEELER 92] Wheeler, A. E., La croissance professionnelle vue à travers les manifestations d'inquiétude. In P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews (Ed.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Montréal : Éditions Logiques, 1992.

[WITTORSKI 98] Wittorski, R., De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, 1998, 57-69.

[YVON & GARON 06] Yvon, F. & Garon, R., Une forme d'analyse du travail pour développer et connaitre le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherche qualitative, 26 (1)*, 2006, 51-80.