



Comment les formateur·trices d'enseignant·es définissent-ils/elles la réflexivité ?

Coryse Moncarey (Université Catholique de Louvain)

Stéphane Colognesi (Université Catholique de Louvain)

Vanessa Hanin (Université Catholique de Louvain)

L'étude explore les connaissances des formateur·rices d'enseignant·es sur la réflexivité, un concept essentiel en formation initiale des enseignant·es, mais souvent mal maîtrisé par les formateur·rices qui n'y sont pas nécessairement formé·es. Cela rend problématique la mise en place de dispositifs visant le développement de la compétence réflexive des futur·es enseignant·es. Une formation des formateur·rices constituerait un préalable. Mais avant de les former à une conception de dispositif réflexif, leurs connaissances du concept gagneraient à être identifiées. C'est l'objectif de notre recherche qualitative qui s'appuie sur des entretiens semi-dirigés menés auprès de huit formateur·rices de deux Hautes Écoles Pédagogiques en Belgique francophone. Les résultats montrent que la réflexivité est majoritairement définie par les formateur·rices comme un processus visant à prendre du recul sur les actions pédagogiques, bien que peu l'envisagent comme une compétence en soi ou un levier de développement professionnel. L'article propose des pistes pour renforcer la formation des formateur·rices à la réflexivité, considérée comme centrale dans le développement professionnel des futur·es enseignant·es.

Mots-clés : Réflexivité, connaissances, croyances, pratiques, formateur·rices d'enseignant·es

1. Problématique

Les mutations de la société et l'évolution du public scolaire conduisent à une complexification et une diversification du métier d'enseignant·e (De Ketele, 2015; Mukamurera, 2014). En effet, au vu de l'évolution de ce dernier et du contexte sociopolitique qui l'entoure, un consensus se dégage sur la nécessité de renforcer la formation initiale des enseignant·es (FIE) pour leur permettre de relever les nombreux défis auxquels ils et elles sont confrontés au quotidien (Bernal Gonzalez *et al.*, 2018; Cattonar & Dupriez, 2019; Fullan *et al.*, 2006; Mukamurera *et al.*, 2019; Tardif & Lessard, 2004). Si certains de ces défis ont trait à l'apprentissage des élèves (Colognesi *et al.*, 2024), d'autres en dépassent les frontières. Les travaux actuels soulignent qu'en plus de faire la classe, les enseignant·es doivent fonctionner comme membres d'un groupe de travail, dans un climat micropolitique et une organisation scolaire en constante évolution (Coppe *et al.*, 2020, 2024; März *et al.*, 2019). Être enseignant·e, aujourd'hui, exige d'être capable de questionner ses

Contacts :

coryse.moncarey@uclouvain.be

stephane.colognesi@uclouvain.be

vanessa.hanin@uclouvain.be



pratiques et son fonctionnement en tant qu'acteur·rice d'une institution et, par conséquent, de se repositionner par rapport à son métier dans un souci d'adaptation continue au contexte de l'exercice du métier.

De nombreux travaux mentionnent que pour préparer les futur·es enseignant·es à cette complexité, il est indispensable de développer la compétence en savoir analyser en les dotant d'une posture réflexive (e.g. Beckers, 2012; Perrenoud, 2012; Vacher, 2015). En plus de la prise de recul par rapport à l'action et la mobilisation de cadres théoriques pour questionner ses pratiques, cette posture favoriserait l'insertion professionnelle des futur·es enseignant·es (Deprit *et al.*, 2019; Derobertmasure, 2012). En outre, elle est inscrite aux programmes de nombreuses formations professionnalisantes (Chaubet *et al.*, 2019) telles que l'éducation, la psychologie, la santé et l'ingénierie. En ce qui concerne la FIE, le développement de la compétence réflexive est devenu central dans les cursus de nombreux pays que ce soit en Suisse (Gremion, 2016; Perrenoud, 2012), en France (Guillaumin, 2009), en Belgique (Derobertmasure, 2012; Jérôme *et al.*, 2022), au Royaume-Uni (Day *et al.*, 2022; Li & Lu, 2019), au Québec (Caron & Portelance, 2017; Correa Molina *et al.*, 2010) ou encore aux États-Unis (Tochon, 2006). Plus précisément, dans notre contexte de la Belgique francophone qui vit une Réforme de la FIE, le nouveau Décret (FWB, 2021) propose sept axes de formation. Chaque axe peut être lié à un type de savoirs : les savoirs à enseigner issus des disciplines et les savoirs pour enseigner issus des recherches en sciences de l'éducation, des prescrits légaux et de l'expérience pratique (de Simone, 2021; Hofstetter & Schneuwly, 2009). Ainsi, l'axe 1, la formation disciplinaire fait partie des savoirs à enseigner aux élèves. Les autres axes font partie des savoirs pour enseigner. On y retrouve les formations à et par la communication (axe 2), à et par la pratique (axe 3), didactique et pédagogique (axe 4), en sciences humaines et sociales (axe 5), à et par la recherche (axe 6), à la maîtrise orale et écrite de la langue française (axe 7). C'est dans les axes 3 et 6, les formations à et par la pratique ainsi qu'à et par la recherche, que se situe la compétence réflexive. Elle y est présentée comme médium entre les volets théorique et pratique du cursus. Le Décret insiste sur cette compétence en la déclinant en trois capacités : lire de manière critique les résultats de la recherche pour agir, analyser ses pratiques individuellement ou collectivement pour se réguler et développer au fur et à mesure son identité professionnelle à l'aide d'outil de développement professionnel personnel (portfolio). En outre, le développement de la compétence réflexive trouve sa place dans des moments d'analyse des pratiques autour des stages, justifiés par la complexité de ceux-ci pour les personnes qui apprennent leur métier (Coppe *et al.*, 2023). Mais le Décret renseigne peu sur la manière de développer ce savoir analyser, ce qui laisse une grande liberté aux institutions pour sa mise en place (Debliqy *et al.*, 2024).

Si la réflexivité est mobilisée en FIE, peu de formateur·rices y ont été formé·es (Faingold, 2006; Leclerc, 2018; Pasche Gossin, 2017). Ce qui est problématique étant donné qu'elle ne s'acquiert pas naturellement (Colognesi *et al.*, 2019; Colognesi *et al.*, 2021; Perrenoud, 2012). Sans une

compréhension du concept et une maîtrise des outils existants pour favoriser la réflexivité, la mise en place de dispositifs à visée réflexive pertinents s'avère complexe. D'autant plus que, pour les futur·es enseignant·es aussi, il s'agit d'une compétence nécessitant un enseignement. Il semble donc que le développement, chez eux, d'une posture réflexive requiert au préalable une formation et un accompagnement de leurs formateur·rices (Buysse, 2018; Crasborn *et al.*, 2008; Korthagen & Vasalos, 2005).

Notre étude s'inscrit donc dans ce contexte. Au préalable d'une formation et d'un accompagnement des formateur·rices à la réflexivité, l'enjeu a été de documenter leurs connaissances du concept même de réflexivité, c'est-à-dire comment ils et elles définissent ce construit. En effet, sonder les connaissances des formateur·rices est un préalable à une étude-intervention (Guay & Prudhomme, 2018; Robbes, 2017). En plus, selon nos recherches, la question réflexive sous l'angle des formateur·rices est moins abordée dans les écrits scientifiques. Si des données existent sur ce que font les superviseur·euses pour accompagner les futur·es enseignant·es en stages (Colognesi *et al.*, 2019; Gervais & Desrosiers, 2005; Maes *et al.*, 2020; Paul, 2004, 2016), il y en a moins sur ce qu'ils et elles savent de la réflexivité.

Ces connaissances ont donc été investiguées auprès de différent·es formateur·rices avec comme question de recherche : quelles sont les connaissances de formateur·rices d'enseignant·e·s vis-à-vis de la réflexivité ? Les formateur·rices, peu importe leur expertise et leurs fonctions, participent ensemble au développement du savoir analyser des futur·es enseignant·es. C'est cette diversité au sein des formateur·rices qui est questionnée dans cet article. Les formateur·rices de l'étude ont été choisis pour leur profil spécifique : pédagogues, didacticiens, novices, experts, chercheurs. En effet, ils et elles collaborent en conjuguant leurs différences et ressemblances et nous allons tenter d'en identifier les tendances.

L'article se structure en cinq parties. Premièrement, un cadre théorique vient éclairer le concept de réflexivité et différents modèles réflexifs, ainsi que celui de connaissances. Deuxièmement, la méthodologie est présentée avec l'échantillon des formateur·rices, le recueil des données et l'outil d'analyse. Troisièmement, les résultats sont détaillés en lien avec la question de recherche. Quatrièmement, ils sont discutés et les limites inhérentes à l'étude pointées. Enfin, des retombées et implications pratiques pour la formation sont formulées.

2. Cadre théorique

2.1. Le concept de réflexivité

Réflexion, pratique réflexive, praxéologie, métacognition... sont autant de concepts qui parlent de réflexivité, et qui rendent compte de la polymorphie de ce construit. Si cela peut constituer une richesse théorique, il n'en demeure pas moins que cela complexifie la compréhension du concept.



À l'origine, c'est Dewey (1910) et puis Schön (1983) qui s'intéressent à la question de la réflexivité. Dewey la définit comme « la considération active, persistante et attentive de toute croyance ou de toute forme supposée de connaissance à la lumière de motifs qui la soutiennent et des conclusions ultérieures auxquelles cette croyance ou connaissance conduit » (repris par Viau-Guay & Hamel, 2017, p. 131). Il veut offrir un mode de pensée structurée aux professionnel·les. Schön, lui, imagine une réflexion dans le vif de l'action. Dans son livre de 1983, intitulé *The reflective practitioners : How professionals think in action*¹, il met en évidence la réflexion dans l'action comme une obligation professionnelle, une façon de faire face aux imprévus et aux situations conflictuelles de la pratique. Si Dewey pose les jalons d'une démarche rigoureuse d'analyse, Schön, s'intéressant à des professionnel·les, voit une réflexivité dans le vif de l'action.

C'est Saint Arnaud (2001), dans la lignée de Dewey et Schön, qui, le premier, a transposé le concept du praticien réflexif à l'enseignement comme étant « une démarche structurée visant à rendre l'action consciente, autonome et efficace » (p. 18). Saint-Arnaud propose une réflexion dans l'action grâce notamment à des jeux de rôle vécus dans ce qu'il appelle des ateliers de praxéologie. Alors que pour Paquay et Sirota (2001), en FIE « c'est quasi nécessairement une réflexion sur l'action, menée *a posteriori* » (p. 6).

Et pour les futur·es enseignant·es, la réflexivité est une compétence à développer (Balslev & Gagnon, 2019; Chaubet *et al.*, 2013; Correa Molina *et al.*, 2010; Guillaumin, 2009; Hanin & Cambier, 2023). Elle permet de porter un regard sur les pratiques en vue de les analyser. Dans la même idée, Correa Molina et ses collègues (2010) parlent d'une compétence transversale ou métacompétence présente tout au long du cursus agissant comme un levier pour le développement des autres compétences professionnelles. À l'instar d'autres chercheur·es, ces derniers déclinent cette compétence en différentes capacités telles que observer, identifier, décrire, analyser, prendre du recul, réinvestir dans les pratiques futures (Beauchamp, 2012; Charlier *et al.*, 2020; Chaubet *et al.*, 2013; De Ketele, 2015; Derobertmeasure, 2012; Gremion, 2016; Vacher, 2015). Sans que ces capacités ne soient exhaustives ni ne suivent toutes une chronologie fixe, elles forment les processus réflexifs (Charlier *et al.*, 2013, 2020; Derobertmeasure, 2012; Paquay & Sirota, 2001; Thomas & Correa Molina, 2020) qui invitent au développement professionnel (Beckers, 2012; Boucenna *et al.*, 2018; Durat & Kern, 2019; Leroux *et al.*, 2008).

Afin de pouvoir s'y retrouver dans la myriade de modèles de la réflexivité existants dans la littérature, Correa Molina *et al.* (2010) ont entrepris de les classer en trois types. Premièrement, la réflexion cyclique qui généralement suit ce chemin : vivre des pratiques, cibler une pratique vécue, questionner et analyser cette pratique, extraire des théories, réinvestir dans les pratiques futures. Deuxièmement, la réflexion thématique qui correspond à l'intention donnée, par exemple : penser autrement, améliorer ses pratiques,

1. Paru en français en 1994 sous le titre : « Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel ».



développer une éthique professionnelle. Troisièmement, la réflexion hiérarchique qui propose des niveaux de réflexivité (e.g. une réflexion technique, herméneutique, critique (van Manen, 1977)).

Ce dernier type de réflexivité peut être illustré par le modèle de Derobertmasure (2012). Fort utilisé en Belgique francophone, il a l'avantage de recenser les différents processus réflexifs répandus dans la littérature et de les classer en trois niveaux interreliés et complémentaires : (1) décrire (2) prendre du recul et (3) proposer des alternatives et théoriser. Ainsi, d'abord, le·a futur·e enseignant·e fait état de sa pratique, en la questionnant et en ciblant les difficultés rencontrées. Les processus convoqués à ce niveau sont : narrer ou décrire, questionner, prendre conscience et pointer ses difficultés. Ensuite, il ou elle se lance dans une analyse et une évaluation outillée de ses pratiques. Les processus sont ici de légitimer selon une préférence, des arguments contextuels, pédagogiques ou éthiques, évaluer, intentionnaliser ainsi que diagnostiquer. Pour finalement, formuler des pistes de régulation, des alternatives et théoriser l'action pour ses pratiques futures. Les processus convoqués sont alors : proposer et explorer une ou des alternative·s et théoriser. L'auteur précise que ces trois niveaux sont d'égale importance et que l'efficacité de tout dispositif reposant sur ce modèle réside dans la mobilisation équilibrée des trois niveaux.

En définitive, nous définissons la réflexivité en FIE comme une compétence qui demande de porter un regard sur son action à l'aide de processus permettant de prendre du recul, analyser sous divers angles, résoudre un problème, se réguler ou consolider ses pratiques. En ce sens, elle contribue au développement professionnel du·de la futur·e enseignant·e.

2.2. Les croyances et connaissances des formateur·rices

Dans sa recension des écrits, Pajares (1992) identifie certaines caractéristiques propres aux concepts de croyances telles que le fait que très tôt elles se forment dans les pensées d'un individu et qu'une fois installées, elles se modifient difficilement. Elles se matérialisent par des affirmations de l'individu, des intentions d'action et des comportements. Aussi, elles fonctionnent comme un système interdépendant, plus une croyance est reliée aux autres, plus elle devient résistante au changement (Faugeron, 1970). Les croyances sont des constructions personnelles qui touchent aux valeurs et guident les actions et cognitions des individus durablement (Sauli *et al.*, 2021).

Les croyances des enseignant·es, influencent leurs actions et sont profondément ancrées dans leurs expériences passées. En effet, elles « constituent un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action » (Vause, 2009, p. 10). Les nombreuses études qui se sont penchées sur les croyances des enseignant·es (e.g. Crinon & Ferone, 2018; Farges, 2020; Girardet, 2020; Hanin *et al.*, 2020) ont montré l'existence de liens entre les conceptions du métier et les gestes pédagogiques en classe, sans qu'on ne sache vraiment comment et pourquoi l'un et l'autre s'influencent. Par exemple, Crinon et Ferone (2018) soutiennent que les logiques d'apprentissage ou de



performance des enseignant·es influenceraient leurs stratégies de gestion de groupe. Une autre étude menée par Hanin *et al.* (2020), a montré que les croyances et les pratiques étaient influencées par l'expérience issue de l'enseignement primaire et secondaire. Ces recherches empiriques invitent à penser que les croyances agissent comme des balises pour conduire les actions pédagogiques.

Plus spécifiquement dans le cadre de la FIE, des travaux existent pour appuyer le fait que les croyances déterminent les pratiques (e.g. Boraita & Crahay, 2013; Hanin *et al.*, 2022; Hanin & Holm, 2023; Moncarey *et al.*, 2025; Perez-Roux, 2001; Therriault *et al.*, 2020; Wanlin *et al.*, 2019). Ainsi, par exemple, dans une étude qualitative auprès de trois didacticien·nes du français, Moncarey *et al.* (2025) ont pu identifier que les croyances des formateur·rices quant à l'enseignement-apprentissage de l'oral influençaient leurs choix pédagogiques en FIE. Et l'étude quantitative de Hanin et Holm (2023), auprès de 646 futur·es enseignant·es du secondaire en mathématiques, a mis en évidence trois profils d'étudiants : traditionnels, socioconstructivistes et flexibles. Ces profils sont perméables entre eux et tout au long du cursus, ils influencent les pratiques de manière non linéaire et non dichotomique.

Néanmoins, en ce qui concerne directement les liens entre croyances des formateur·ices et la réflexivité, peu d'études existent à notre connaissance. Celles existantes montrent que certain·es formateur·rices privilégient les contenus de cours et trouvent la réflexivité chronophage (Svojanovsky, 2017; Tillema, 2005) tandis que d'autres montrent que certain·es formateur·rices estiment ne pas être aptes à former à la réflexivité (Altet, 2013) ou pensent que les étudiant·es feignent la réflexivité (Altet *et al.*, 2013; Malo, 2011). Ces croyances imprègnent les choix et les pratiques pédagogiques des formateur·rices.

La question des croyances amène aussi à se positionner relativement aux connaissances elles-mêmes. Vause (2011) identifie deux types de connaissances : théoriques et pragmatiques qu'elle distingue des croyances. Les connaissances théoriques sont verbalisables et souvent issues d'un apprentissage, d'une formation. Elles sont élaborées socialement et validées empiriquement. Alors que les connaissances pragmatiques sont relatives aux connaissances issues de l'expérience des enseignant·es. Si les connaissances ont une validité empirique, les croyances, elles, n'en ont pas. Les connaissances, tant théoriques que pratiques, au même titre que les croyances des formateur·rices ont donc une influence sur leurs choix pédagogiques et leurs pratiques (Safrudiannur & Rott, 2021; Voss & Kunter, 2020).

D'après nos recherches, seuls les travaux qualitatifs de Chaubet et ses collègues (2013) se sont donné comme objectif d'identifier dans le discours de 9 superviseurs·euses universitaires et 12 enseignant·es associé·es leurs connaissances et conceptions de la compétence réflexive. Les chercheur·e·s ont menés des entretiens individuels pendant trois ans auprès de participant·es

qui étaient invité·es à s'exprimer sur ce que représente pour eux la réflexion (réflexivité dans le présent article), la pratique réflexive et leur façon de faire pour développer la compétence réflexive des futur·es enseignant·es. De ce travail a émergé 10 capacités, présentées chronologiquement : faire une pause et prendre du recul ; (s')observer ; prendre conscience ; identifier, décrire, analyser, faire des liens, extraire des conclusions, les appliquer et anticiper. Ces capacités sans ordre préétabli dans l'esprit des participant·es sont utilisées comme une liste à cocher. Si le·a futur·e enseignant·e a développé telles capacités, il ou elle est réflexif·ve. Et l'inverse est valable aussi. Dans notre étude, nous mettons donc la focale sur les formateur·rices en HEP afin d'investiguer leurs connaissances relativement à la réflexivité.

3. Méthodologie

Nous cherchons à savoir quelles sont les connaissances de formateur·rices d'enseignant·es sur la réflexivité. Pour atteindre cet objectif, nous avons opté pour une recherche qualitative à visée interprétative et compréhensive. L'analyse de contenus (L'Écuyer, 1990) a permis de traiter nos données de manière détaillée.

3.1. Contexte de l'étude et participant·es

Dans notre contexte de la Belgique francophone, la formation des enseignant·es se fait, depuis septembre 2023 en codiplomation Haute École pédagogique (HEP) et Université. Une équipe éducative y est composée de formateur·rices, il y a des didacticiens (DD), spécialistes des axes disciplinaires et didactiques de la formation, des psychopédagogues (PP) qui ont en charge les axes pédagogiques, et des maitres de formation pratique (MFP) qui sont « engagés pour au maximum un mi-temps par la haute école et exercent au moins un mi-temps dans l'enseignement fondamental » (FWB, 2000, Article 18). Ont été repris dans cette étude uniquement les formateur·rices missionné·es par l'ancien décret (FWB, 2000) pour accompagner les futur·es enseignant·es autour des stages à savoir : les DD et les PP².

Le tableau 1 donne à voir les huit formateur·rices participant à l'étude. Nous les avons choisis pour leur spécificité : quatre ont au maximum trois ans de carrière (deux DD et deux PP), nous les avons appelés « novices »³ et quatre sont dans la formation depuis plus de neuf ans (deux DD et deux PP), nommés « experts ». Les participant·es représentent aussi, à parts égales, les DD et les PP. Ils et elles ont entre 30 ans pour la plus jeune et 58 ans pour la plus âgée. Il y a six femmes et deux hommes. Cela fait écho à la féminisation de la profession (Buscatto & Fusulier, 2013; FWB, 2024).

2. Aujourd'hui, dans le nouveau décret (FWB, 2021), l'accompagnement des stages se veut formatif et se fait par l'ensemble des formateur·rices dans le cadre de travaux pratiques et moments d'analyse des pratiques.

3. Nous avons privilégié le terme « novice » pour les distinguer des experts, mais retenons qu'il représente ce que Barone *et al.* (cités par Uwamariya & Mukamurera, 2006) nomment « compétent ».



Tableau 1 : Présentation des huit formateur·trices

Formateur·trices		Novices				Experts			
		Maximum 3 ans en FIE				Plus de 9 ans en FIE			
		Nolan	Nadège	Nancy	Nathalie	Élinor	Estelle	Ellen	Éric
Fonction		DD	DD	PP	PP	DD	DD	PP	PP
Âge (ans)		38	33	30	34	45	40	58	44
Genre (H : hommes et F : femmes)		H	F	F	F	F	F	F	H
HEP (1 ou 2)		1	2	1	2	1	2	1	2
Années d'expérience en FIE		3	2	3	2	15	9	28	13
Formation	CAPAES*	x	x	x	x	x	x	x	x
	Master en pédagogie			x	x			x	x
	Master (autre)	x	x			x	x		
	Bachelier instituteur primaire			x	x				x
	Doctorat		x			x			x
Expérience	Enseignement primaire			x	x				x
	Enseignement secondaire	x	x						
	Direction d'établissement primaire							x	x
	Recherche/ assistantat à l'université		x			x		x	x

*Certificat d'Aptitude Pédagogique Appropriée à l'Enseignement Supérieur (CAPAES).

En plus des années en fonction dans l'institution, nous voulions aussi une diversité dans les formations et parcours. En effet, concernant les formations, trois formateur·rices ont un bachelier d'instituteur·rice primaire (élèves d'environ 6 à 12 ans) et trois, un doctorat : deux, en sciences mathématiques ou un, en sciences de l'éducation dont la thèse s'intéressait à l'analyse de l'activité. Concernant les parcours, les trois anciens instituteur·rices ont exercé dans une classe primaire alors que deux participant·es ont enseigné en secondaire (élèves de 12 à 18 ans). Deux ont été directeur·rices d'un établissement et quatre, chercheur·es. Une formatrice, Estelle, a, quant à elle, vécu, en intégrant une HEP, sa première expérience d'enseignante. Cette variété de parcours et expériences rend notre échantillon spécifique.



En outre, le titre requis donnant accès à la fonction de maître-assistant en Belgique francophone est le master. Les PP détiennent le master en pédagogie et les DD, le master lié à leur discipline. Et tous ont obtenu le Certificat d'Aptitude Pédagogique Appropriée à l'Enseignement Supérieur⁴ (CAPAES) par l'intermédiaire d'un même organisme de formation. Ils et elles sont donc autorisé·es à exercer en HEP.

Par ailleurs, le nombre de huit participant·es se justifie par la nature spécifique de l'étude qui se veut compréhensive et ciblée sur un sujet précis. Un petit échantillon est alors suffisant pour obtenir des données détaillées (Sebele-Mpofu, 2020). En outre, pour garantir leur anonymat, des pseudonymes ont été attribués⁵.

3.2. Recueil de données

La récolte des données a été limitée dans l'espace géographique ainsi que dans le temps. Tout d'abord, les formateur·rices exercent tous en Fédération Wallonie Bruxelles (FWB). Ensuite, ils et elles forment un groupe social professionnel délimité représentant les formateur·rices en HEP. Enfin, la récolte des données a débuté en novembre 2021 et s'est clôturée en janvier 2022. Cela se justifie par les besoins de la recherche. Les formateur·rices devaient tous avoir au moins une expérience en analyse des pratiques et le mois de novembre correspond au premier retour de stage des futur·es enseignant·es et aux premiers dispositifs à visée réflexive.

Comme outil de recueil, les entretiens semi-dirigés ont été sélectionnés. Cela se justifie par la volonté de comprendre et analyser de manière fine et détaillée chaque participant·e de l'étude dans son rapport à la réflexivité (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Nous présentons ici uniquement les trois types de questions du guide d'entretien avec une focale, pour cet article, sur la dimension « connaissances » (voir tableau 2), en sachant que d'autres questions ont été posées dans le cadre d'une étude plus large.

Tableau 2 : Exemples de chaque type de questions extraites du guide d'entretien

Type de questions du guide d'entretien	Exemples de questions
Une question sur les connaissances	<i>On entend beaucoup parler de « réflexivité », comment définissez-vous ce concept ? Si vous devez l'expliquer à quelqu'un qui ne sait pas ce que c'est, vous lui dites quoi ?</i>
Cinq questions sur les croyances	<i>Selon vous, la réflexivité est-elle indispensable pour devenir un bon enseignant ?</i>
Quatre questions sur les pratiques	<i>Pouvez-vous expliquer, plus spécifiquement, un dispositif à visée réflexive dans lequel vous êtes impliqués ? Qu'en pensez-vous en général ?</i>

4. En septembre 2024, dans le cadre de la formation des formateur·rices d'enseignant·es, le CAPAES a fait place au master de spécialisation des formateur·rices d'enseignant·es et le cursus est passé d'un à deux ans.

5. Les prénoms commençant par un « N » renvoient aux formateur·rices novices et par un « E » aux formateur·rices experts.



Les entretiens d'une durée moyenne de 1h20 (1h05 pour le plus court, 1h45 pour le plus long) ont été enregistrés et retranscrits (au total 91665 mots).

3.3 Analyse des données

Nous avons appliqué aux données recueillies une analyse de contenu en suivant les recommandations de L'Écuyer (1990). Ainsi, le travail d'analyse a été mené en six étapes. Premièrement, de multiples lectures des données ont été réalisées pour avoir une vue d'ensemble du matériau et pressentir les unités de sens. Deuxièmement, les énoncés ont été sélectionnés en lien avec ce qui avait trait aux définitions des formateur·rices. Troisièmement, un codage des énoncés a été réalisé à l'aide d'un tableur Excel à double entrée. Cet outil nous semblait suffisant pour gérer les données de manière structurée et efficace, en raison du nombre limité de catégories à coder et de la nature qualitative des données. Nous avons donc rangé les énoncés en fonction des éléments de la définition de réflexivité issue de la recension des écrits, tout en gardant la liberté de laisser émerger des catégories supplémentaires. C'est comme cela que, d'abord, nous avons tenté de relever, dans la définition personnelle des 8 formateur·rices des traces de l'évocation d'une compétence, vue comme l'aptitude à mobiliser un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être face à tâche complexe (Chaubet et al., 2013). Le mot « compétence » ne devait pas pour autant être prononcé. Ensuite, des traces d'une réflexivité autour des pratiques (action). Puis, si elle était un processus. Et enfin si elle contribuait au développement professionnel. Nous avons ajouté une catégorie libre appelée « Différence » pour y insérer les éléments définitoires absents des 4 catégories précédentes à savoir l'analogie au miroir et l'introspection. Cet ordre de présentation des catégories a été choisi, car il respecte la structure de la définition allant d'une information générale (la réflexivité est une compétence) vers certaines des caractéristiques (autour de l'action, à l'aide de processus réflexifs) et son utilité (le développement professionnel). Une même définition pouvait être appariée à plusieurs catégories, mais chaque élément définitoire n'était codé que dans une seule catégorie. Quatrièmement, une quantification a été faite permettant de relever des occurrences pour chaque élément de définitions ainsi que des occurrences par formateur·rice. Cinquièmement, une nouvelle analyse qualitative a été menée afin d'identifier ce qui rassemble et divise les formateur·rices. Sixièmement, des verbatims emblématiques ont été sélectionnés pour présenter les résultats, ces derniers ont été interprétés et discutés à lumière des profils des formateur·rices et de la littérature scientifique. Ces différentes étapes ont été menées par les trois chercheurs. Ils ont discuté de chacune des étapes pour parvenir à un consensus et s'assurer de la fiabilité des analyses et des résultats (Strauss & Corbin, 1990).

4. Résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats de l'étude en lien avec la question de recherche : quelles sont les connaissances de formateur·rices des futur·es enseignant·es vis-à-vis de la réflexivité ? Dans notre analyse, cinq catégories ont été établies : quatre provenant de la définition et une qui



a émergé, la catégorie « différence ». Le tableau 3 présente les connaissances de chaque participant·e. Il reprend, en ligne, les catégories et en colonne, les huit formateur·rices selon leur stade de carrière et leur fonction au sein de la HEP. La croix (+) signifie que le·a participant·e évoque des informations en lien avec la catégorie dont il est question. Chaque catégorie est ensuite présentée plus avant et des extraits emblématiques illustrent le propos.

Tableau 3 : Connaissances des huit formateur·rices vis-à-vis de la réflexivité

La réflexivité...	Nolan DD	Nadège DD	Nancy PP	Nathalie PP	Élinor DD	Estelle DD	Ellen PP	Éric PP	
Est une compétence									0
Se fait sur l'action	+	+	+	+	+	+	+	+	8
Est un processus	+	+	+	+	+	+		+	7
Contribue au développement professionnel		+	+						2
Différence : miroir - introspection	+						+		2
	3	3	3	2	2	2	2	2	

4.1. La réflexivité en tant que compétence

Aucun·e participant·e ne parle dans ses propos de la réflexivité en tant que compétence.

4.2. La réflexivité, c'est porter un regard sur son action

Pour les huit formateur·rices, être réflexif·ve, c'est porter un regard sur son action. Notamment, à posteriori de son action.

Pour moi, la réflexivité, c'est le fait de pouvoir prendre du recul par rapport à ce qu'on a fait et identifier ce qui a fonctionné, ce qui a moins fonctionné (Estelle, DD).

Chaque formateur·rice le formule avec ses propres termes et trois y amènent certaines nuances. Élinor (DD) parle de « quelque chose qui s'est passé, d'un phénomène, des faits, une conversation ». Ellen (PP) évoque dans sa définition une réflexivité sur « des actions, des choix, l'enseignement ». Et pour Nadège, il s'agit d'un incident critique vécu en stage :

La réflexivité c'est partir d'un incident critique d'un étudiant et d'analyser un incident critique ensemble en fait et se dire 'Ah ben oui, c'est vrai, la prochaine fois, je pourrais faire comme ça (Nadège, DD).

Quant à Éric, il s'écarte de ce construit en précisant dans sa définition l'existence d'une réflexivité avant, pendant et après l'action.



Wittorski, il a précisé les choses, en disant, c'est celui qui réfléchit avant, pendant et après l'action. Et donc la réflexivité, c'est la capacité à poser une réflexion sur son action professionnelle, soit en l'anticipant, en se disant "Qu'est-ce qui va se passer ?", soit en même temps qu'on le fait. (...) (Éric, PP).

4.3. La réflexivité en tant que processus

Seule Ellen n'a pas défini la réflexivité à l'aide de processus. À travers les termes qu'ils et elles utilisent (analyser, réguler, prendre du recul, consolider, résoudre un problème), il ressort que les sept autres formateur·rices considèrent la réflexivité comme des processus. Élinor est la formatrice qui identifie le plus de processus dans sa définition :

La réflexivité, ce serait la capacité à prendre de la hauteur sur quelque chose qui s'est passé, sur un phénomène, des faits, une conversation et la regarder comme étant extérieure et peut être pouvoir en identifier, en extraire les mécanismes, pour décoder. Mais pas pour rien. À priori, pour poser un avis ou implémenter une décision pour le futur. Qui peut être ici, de confirmer une action pédagogique ou de la faire évoluer (Élinor, DD).

Les processus les plus évoqués sont d'abord analyser et se réguler puis prendre du recul. En effet, quatre formatrices (Nadège, Nancy, Nathalie et Élinor) évoquent la capacité d'analyser et de se réguler comme composantes des processus réflexivité.

Si on veut faire preuve de réflexivité, on doit pouvoir aussi plus largement essayer de faire des liens entre ce qu'on sait et ce qu'on fait en classe aussi. Donc il faut faire vraiment des liens avec sa pratique en vue d'agir par après (Nathalie, PP).

De plus, la capacité à prendre du recul est énoncée par quatre formateur·rices. Si pour Nancy, Estelle et Éric, il s'agit de « prendre du recul » sur l'action. Élinor utilise l'image suivante :

La réflexivité, c'est la capacité à prendre de la hauteur sur l'action et de la regarder comme étant extérieure (Élinor, DD).

Et les processus moins évoqués sont résoudre un problème et consolider une pratique. Seuls Nolan et Élinor abordent la consolidation dans leur définition de la réflexivité.

Il s'agit de s'observer soi-même et se demander pourquoi on a fait telle chose et pourquoi on le ferait encore ou pourquoi peut-être on ne le ferait plus, ou en tous les cas, plus de la même manière (Nolan, DD).

En outre, la capacité à résoudre un problème a été évoquée seulement en filigrane par Nadège.

C'est vraiment pour progresser (Nadège, DD).

En lisant les définitions des formateur·rices, d'autres composantes des processus réflexifs sont apparues. Nadège évoque l'idée « d'analyser un incident critique ensemble ». Nancy insiste sur l'idée « d'aller chercher



de l'info, se renseigner ». Alors que Nathalie et Estelle précisent que la réflexivité c'est bien, mais à condition d'agir.

C'est bien de réfléchir, mais il faut aussi agir par après, il faut se mettre en projet (Nancy, PP).

4.4. La réflexivité contribue au développement professionnel

La réflexivité comme un levier de développement professionnel des futur·es enseignant·es n'apparaît pas vraiment dans la définition des formateur·rices. Seules Nancy et Nadège évoquent discrètement un but d'amélioration, de progression à la réflexivité.

La réflexivité c'est aller rechercher de l'info, se renseigner pour pouvoir s'améliorer, parce que c'est dans un but aussi d'amélioration (Nancy, PP).

4.5. La réflexivité, c'est comme se regarder dans un miroir

Nolan et Ellen ajoutent un élément définitoire: le reflet dans le miroir. Il et elle font l'analogie entre la réflexivité et se regarder dans un miroir. Si Nolan ne va pas plus loin que la métaphore, Ellen insiste dans sa définition sur l'introspection.

On pense d'abord à la réflexion comme dans un miroir, c'est-à-dire que je regarde ce que ça me renvoie de moi et je fais alors de l'introspection pour réfléchir sur mes actions, mes choix, ma manière d'enseigner. Mais j'aime bien cette image du miroir pour réfléchir sur soi (Ellen, PP).

5. Discussion

Dans cette étude, nous avons voulu identifier ce qu'ont comme connaissance de la réflexivité des formateur·rices de futur·es enseignant·es. Il ressort que les formateur·rices de la recherche connaissent la réflexivité et ont tendance à la définir davantage par rapport à l'action et à des processus qu'en termes de compétence ou de levier de développement professionnel. Pour expliquer les convergences, mais aussi les différences observées, nous abordons infra ce qui rassemble et distingue les formateur·rices.

5.1 Ce qui rassemble les formateur·rices

Au-delà de leurs expériences et de leurs fonctions, ce qui rassemble les huit formateur·rices, c'est la formation CAPAES. Elle est composée de volets théorique et, dans certains cursus, pratique ainsi que de la rédaction d'un dossier personnel d'analyse de pratiques. Aussi, elle est obligatoire pour toutes les formateur·rices en HEP et pourrait donc influencer les connaissances tant des DD que des PP de l'étude, notamment concernant les deux catégories définitoires sur lesquelles il y a le plus grand consensus : l'action et les processus.

Premièrement, l'action est au cœur de la définition des huit formateur·rices. Cela a pu effectivement être appris durant le parcours CAPAES dans les contenus de cours et dans la rédaction du dossier personnel leur demandant de porter un regard réflexif sur leur propre action, à posteriori (Paquay *et al.*, 2009). Et, pour tous, la réflexivité se joue après l'action, c'est-à-dire



qu'ils et elles définissent la réflexivité par rapport à l'action déjà vécue, à l'instar de nombreux·euses auteur·es concerné·es par la FIE (Paquay & Sirota, 2001; Perez-Roux, 2001; Perrenoud, 2001, 2012). Contrairement à Schön (1983; 1994), qui lui, plaide pour une réflexivité dans le vif de l'action, ces auteur·es encouragent une réflexivité après l'action afin d'entraîner un réflexe réflexif. En effet, les futur·es enseignant·es débutent dans le métier. Ils et elles vivent un choc de la réalité (Nault, 1999) et sont dans une phase de survie (Huberman, 1989). Leurs premiers stages sont vécus comme une « expérience indéterminée, contradictoire et exploratoire » (Ria *et al.* 2014 cités par Ambroise *et al.*, 2017, p. 2) et leurs préoccupations autocentrées se focalisent surtout sur comment être face au groupe. On comprend que réfléchir dans l'action est dès lors complexe pour eux·elles, cela demande de créer des automatismes, des routines (Ambroise *et al.*, 2017).

Deuxièmement, sept formateur·rices ont une définition orientée processus. De fait, ils et elles ont également pu être formé·es durant leur parcours CAPAES à différents processus réflexifs afin de pouvoir rédiger leur propre dossier réflexif.

5.2 Ce qui distingue les formateur·rices

Quatre grandes différences pourraient expliquer les variations observées chez les participant·es.

Premièrement, les formations et expériences professionnelles des deux formateur·rices PP experts (Ellen et Éric) semblent colorer leurs connaissances de la réflexivité. Même si elle et il évoquent moins de lien avec la définition retenue, tous deux apportent des nuances qui peuvent s'expliquer par leur parcours professionnel. Ellen (PP), en HEP depuis 1993, est coach, ancienne directrice et a également été chercheuse. Imprégnée de cela, elle définit la réflexivité par analogie à l'introspection qui est une dimension de la réflexivité. Cette dernière est « chargée émotionnellement, telle que la capacité à distinguer sa personne de sa fonction, à gérer sa subjectivité dans la perception du « réel », à accepter de modifier ses propres images de soi ou ses pratiques, à créer de nouvelles pratiques. » (Beckers, 2007 citée par Hindryckx & Poffé, 2022, p. 119). Cela étant dit, il faut veiller à ne pas « virer au nombrilisme » (Bibauw, 2010, p. 16) en offrant des repères permettant de se réguler. Quant à Éric (PP), en HEP depuis 2008, il a accumulé des formations et s'est développé professionnellement. D'abord, instituteur puis directeur d'école, il est maintenant PP en HEP, spécialisé en accompagnement, rompu à l'autoconfrontation et porteur d'un doctorat en sciences de l'éducation. Ses connaissances, expériences et recherches lui permettent probablement de se référer à la littérature scientifique lorsqu'il définit la réflexivité et ainsi proposer une définition intégrant une triple dimension temporelle : avant, pendant et après l'action (Wittorski, 2007).

Deuxièmement, aucun n'évoque la réflexivité comme une compétence. Or, elle est une métacompétence qui a un rôle de levier pour les autres compétences de la profession à acquérir (Chaubet *et al.*, 2013; Correa Molina *et al.*, 2010; Correa Molina & Thomas, 2013). Et la plupart des auteur·es

s'accordent généralement à définir la compétence comme l'aptitude d'un individu à mobiliser un ensemble de ressources cognitives, conatives et affectives afin de résoudre une situation, dans un contexte donné (Chaubet *et al.*, 2013; Jonnaert, 2009; Le Boterf, 2002; Lefevre, 2022; J. Tardif, 2006). Force est de constater que la mobilisation de ressources face à une tâche est absente de la définition de la réflexivité des formateur·rices. Alors même qu'ils et elles citent différents processus s'apparentant à des capacités constitutives de la compétence réflexive.

Troisièmement, seules deux formatrices novices parlent en filigrane du développement professionnel des futur·es enseignant·es. Selon elles, la réflexivité a pour but de « progresser, de s'améliorer ». Dans la littérature, de nombreux auteur·es lient également le développement professionnel à la réflexivité (Beckers, 2012; Boucenna *et al.*, 2018; Durat & Kern, 2019). En outre, dans les modèles thématiques de la réflexivité (Correa Molina *et al.*, 2011), cette dernière permet d'abord de penser autrement, puis d'améliorer ses pratiques et enfin de développer une éthique professionnelle.

Quatrièmement, aucun ne mentionne une démarche réflexive structurée et méthodique (Dewey, 1910, 1933; Leroux *et al.*, 2008; Paquay & Sirota, 2001).

L'analyse des résultats ne met pas en évidence des portraits novices, experts, DD et PP, mais une tendance commune aux huit formateur·rices. En effet, même si une divergence conceptuelle des formateur·rices est identifiée dans la littérature (Altet *et al.*, 2013; Desjardins, 2013), un noyau commun apparaît au niveau de leurs connaissances. Ce résultat surprenant pourrait s'expliquer par la formation CAPAES que chaque formateur·rice a suivie et qui laisse penser qu'ils et elles ont reçu des bases concernant la réflexivité. Ainsi, l'étude contribue à faire avancer la compréhension du concept de réflexivité, notamment du point de vue des formateur·rices, cela malgré quelques limites présentées ci-dessous.

5.3 Limites de l'étude et perspectives

Si cet article permet de contribuer aux avancées théoriques et empiriques sur les connaissances des formateur·rices vis-à-vis du concept de réflexivité, plusieurs limites sont toutefois à épingle. Premièrement, le biais de désirabilité sociale ne doit pas être négligé. En effet, les formateur·rices interrogé·es ont pu inconsciemment chercher à correspondre aux attentes des chercheur·es lors de l'interview. Ainsi, il est possible que les formateur·rices interrogé·es aient ajusté leurs réponses pour correspondre, influençant ainsi la qualité et l'authenticité des données recueillies. Ce biais est inhérent aux entretiens semi-dirigés, où les participant·es peuvent être tenté·es de présenter une version idéalisée des informations.

Deuxièmement, le biais lié au contexte local de la recherche doit également être mentionné. L'étude a été menée auprès d'un petit groupe de formateur·rices d'enseignant·es de deux Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) situées en Belgique francophone. Bien que ce contexte fournisse des données riches et détaillées, les résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des formateur·rices d'autres régions ou pays. De plus, le système



éducatif belge francophone possède des spécificités qui peuvent ne pas s'appliquer à d'autres contextes, limitant ainsi la transférabilité des résultats.

Troisièmement, le petit échantillon de huit formateur·rices limite la validité scientifique des conclusions de l'étude. Bien que cet échantillon ait été suffisant pour répondre à l'objectif compréhensif et qualitatif de l'étude, il serait nécessaire de compléter ces résultats avec des études plus larges et quantitatives. Ces études permettraient de tester la validité des tendances observées et de circonscrire plus précisément les connaissances des formateur·rices sur la réflexivité.

Cette recherche appelle des perspectives futures. Tout d'abord, les MFP et les enseignant·es associé·es, gagneraient à être interviewé·es sur ces mêmes questions. Cela permettrait d'avoir une information plus complète des connaissances de la réflexivité des personnes impliquées dans la FIE. Ensuite, il pourrait être intéressant de reconduire la recherche sur d'autres formateur·rices en HEP afin d'éprouver les tendances qui ont émergé. Enfin, les étudiant·es, pourraient également être interviewé·es. Cela permettrait de croiser les données et d'affiner l'analyse et la discussion autour de la recherche. À plus court terme, dans les prochaines étapes de nos travaux, nous allons tenter d'identifier ce que les participant·es à l'étude pensent de la réflexivité ainsi que ce qu'ils et elles disent faire pour développer la compétence réflexive auprès des étudiant·es.

5.4 Implications pour les pratiques futures

Ces résultats questionnent la formation des formateur·rices et des implications concrètes apparaissent pour l'avenir. En effet, l'expérience ne faisant pas l'expertise (Paquay & Sirota, 2001), la réflexivité des futur·es enseignant·es pourrait être une charnière dans leur développement professionnel. Mais cela implique que les formateur·rices soient eux-mêmes formé·es. Il semblerait bénéfique de renforcer les connaissances des formateur·rices, notamment dans le cadre du nouveau master de spécialisation en formation des enseignant·es⁷ (FWB, 2021) en leur proposant une formation à la réflexivité, en priorisant, la compréhension partagée du concept de réflexivité (Desjardins, 2013) par les formateur·rices de HEP. Cela, peu importe leurs fonctions et leur degré d'expertise. En outre, cette formation conceptuelle pourrait être renforcée par une formation à l'accompagnement de dispositif réflexif, offrant des occasions de s'essayer et de troquer sa posture de formateur·rice contre une posture d'accompagnateur·rice à la réflexivité. Cette expérience pourrait consolider et affiner les connaissances des formateur·rices vis-à-vis de la réflexivité, comme cela semble être le cas pour Éric. Par ricochet, cette formation autour du concept et de l'accompagnement à la réflexivité pourrait venir renforcer la FIE et le développement de la compétence en savoir analyser des futur·es enseignant·es.

7. Ce nouveau master est lié au Décret de la FIE et légifère les conditions d'accès au métier de formateur·rices d'enseignant·es. Dès septembre 2024, pour obtenir le titre de formateur·rices d'enseignant·es en HEP, il faudra valider un master de 2 ans.

Références

- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 39-60). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/former-des-enseignants-reflexifs--9782804181826-page-39.htm>
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2013). Introduction. In *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0021>
- Ambroise, C., Toczek, M.-C., & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : Vécu et transformations. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*, 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2656>
- Balslev, K., & Gagnon, R. (2019). Entre « je » et « nous » : Textes académiques et réflexifs. Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 25, 7-13.
- Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. In *Le virage réflexif en éducation* (p. 21-45). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/le-virage-reflexif-en-education--9782804171117-page-21.htm>
- Beckers, J. (2012). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck.
- Bernal Gonzalez, A., Houssa-Cornet, M.-C., Kinet, A., Labalue, F., Salamon, A.-J., Zuanon, E., & Deprit, A. (2018). Les difficultés pressenties par les futurs enseignants du fondamental en cours de formation initiale. In F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, & I. Vivegnis, *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2868gs.6>
- Bibauw, S. (2010). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.358>
- Boraita, F., & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : Est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 183. <https://doi.org/10.4000/rfp.4186>
- Boucenna, S., Charlier, É., Perréard-Vité, A., & Wittorski, R. (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : Des vecteurs de professionnalisation*. Octares Editions.
- Buscatto, M., & Fusulier, B. (2013). Présentation. Les "masculinités" à l'épreuve des métiers "féminins". *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 44(2).
- Buyse, A. (2018). Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. *Phronesis*, 7(4), 20-35. <https://doi.org/10.7202/1056317ar>
- Caron, J., & Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- Cattonar, B., & Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, 43(1), 25-39. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>
- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N., & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. De Boeck.
- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N., & Leroy, C. (2020). *Comment soutenir la démarche réflexive ? : Outils et grilles d'analyse des pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Chaubet, P., Correa Molina, E., & Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement. *Phronesis*, 2(1), 28-40. <https://doi.org/10.7202/1015637ar>
- Chaubet, P., Kaddouri, M., & Fischer, S. (2019). La réflexivité : Entre l'expérience déstabilisante et le changement ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 1. <https://doi.org/10.7202/1061836ar>
- Colognesi, S., Coppe, T., Leroux, L., & Wiertz, C. (2024). Does pedagogical metamorphosis exist? Exploring the practices of primary school teachers at different stages of their careers. *British Educational Research Journal*, n/a(n/a). <https://doi.org/10.1002/berj.4014>
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., & Hanin, V. (2021). Developing student teachers' reflexivity toward their course planning : Implementation of a training program focused on writing and reflective skills. *Sage Open*, 11(2). <https://doi.org/21582440211016897>
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., & März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 25.



- Colognesi, S., Nieuwenhoven, C. V., Runtz-Christan, E., Lebel, C., & Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, Vol. 8(1), 5-21.
- Coppe, T., Devos, C., & Colognesi, S. (2023). How failure experience combined with high teacher self-aspect importance puts self-efficacy at risk among student teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 25-42.
- Coppe, T., Parmentier, M., Kelchtermans, G., Raemdonck, I., März, V., & Colognesi, S. (2024). Beyond traditional narratives about teacher professional development : A critical perspective on teachers' working life. *Teaching and Teacher Education*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436>
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., & Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : L'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67-102. <https://doi.org/10.7202/1083008ar>
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., & Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : Un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154. <https://doi.org/10.7202/1002160ar>
- Correa Molina, E., & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : Mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1015634ar>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499-514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.001>
- Crinon, J., & Ferone, G. (2018). Savoirs et conceptions professionnelles des enseignants. *Education et Formations*, e-310, 39-50.
- Day, S. P., Webster, C., & Killen, A. (2022). Exploring initial teacher education student teachers' beliefs about reflective practice using a modified reflective practice questionnaire. *Reflective Practice*, 23(4), 437-451. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2048260>
- De Ketele, J.-M. (2015). Vers une synthèse ouverte. Mutations sociétales et transformations des systèmes éducatifs : Incidences sur la problématique de l'engagement professionnel. In F. Merhan, A. Jorro, & J.-M. De Ketele, *Mutations éducatives et engagement professionnel* (p. 145-164). De Boeck.
- Debliqy, N., Deschepper, C., & Colognesi, S. (2024). Des balises à la réflexivité : Portrait des autoévaluations post-stage en formation des enseignant·e·s. *Formation et Profession*, 32(2).
- Deprit, A., Bernal Gonzalez, A., Collonval, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Accompagner l'enseignant débutant. Identifier les tâches spécifiques de l'enseignant débutant et moduler l'accompagnement en fonction de ses besoins. *Education & Formation*, e-315, 47-64.
- Deroberthmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [Thèses, Université de Mons-Hainaut]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- de Simone, S. (2021). *Mentorat et tutorat : Des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS)*. [Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève]. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5445>
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 21-38). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0021>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath and company.
- Dewey, J. (1933). *How we think : A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and company.
- Durat, L., & Kern, D. (2019). Accompagner la réflexivité sur l'expérience : Une médiation cognitive et socio-affective vers l'apprentissage. *Activités*, 16-1. <https://doi.org/10.4000/activites.4027>
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche & formation*, 51, 89-104. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.495>
- Farges, G. (2020). Croyances et pratiques des enseignants, entre acceptation des consignes et expertise professionnelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84. <https://doi.org/10.4000/ries.9533>
- Faugeron, C. (1970). Rokeach Milton, Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change. *Revue française de sociologie*, 11(3), 434-435.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. Moniteur belge. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_005.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). *Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants*. Moniteur belge. https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?langue=fr&caller=summary&pub_date=22-02-02&numac=2021043544



- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2024). *Enseignants et personnel de l'enseignement - Taux de féminisation. Chiffres Clés*. <https://statistiques.cfwb.be/transversal-et-intersectoriel/genre/enseignants-et-personnel-de-lenseignement-taux-de-feminisation/>
- Fullan, M., Hill, P., & Creola, C. (2006). *Breakthrough*. SAGE Publications.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Les presses de l'Université de Laval.
- Girardet, C. (2020). Origines et évolutions des croyances et pratiques des enseignant(e)s de la formation professionnelle en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84, 135-143. <https://doi.org/10.4000/ries.9633>
- Gremion, C. (2016). *Évaluation et accompagnement réflexif : Des risques de déprofessionnalisation*. https://www.academia.edu/36398459/Evaluation_et_accompagnement_r%C3%A9flexif_des_risques_de_d%C3%A9professionnalisation
- Guay, M.-H., & Prudhomme, L. (2018). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation. Étapes et approches*. (4e éd.). Les presses de l'Université de Montréal.
- Guillaumin, C. (2009). La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation. *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 85-101. <https://doi.org/10.3917/csl.0901.0085>
- Hanin, V., & Cambier, A.-C. (2023). Accompagner le développement d'une posture réflexive en formation initiale des enseignants : Des besoins différents en fonction de l'année de formation ? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5615>
- Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A.-C., Bury, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). Décris-moi ta conception de l'intelligence et je te dirai quelle(s) pratique(s) évaluative(s) tu as tendance à préconiser. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(2), 45-71.
- Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A.-C., Bury, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2022). Association between prospective elementary school teachers' year of study and their type of conception of intelligence. *International Journal of Educational Research*, 115(102039). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102039>
- Hanin, V., & Holm, J. (2023). How permeable are the beliefs of future secondary school teachers to pre-service experiences ? An analysis throughout the training. *Sage Open*.
- Hindryckx, M.-N., & Poffé, C. (2022). Des écrits réflexifs au service de la formation initiale des enseignant·es : Journal de bord et journal intime, témoins d'une collaboration lors d'activités de sciences à l'école maternelle. *Collection Didactiques en recherche*.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In *Savoirs en (trans)formation* (p. 7-40). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0007>
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Jérôme, F., Detroz, P., Verpoorten, D., & Delfosse, C. (2022). *Entraînement d'enseignant·es du supérieur à l'écriture réflexive : Présentation et analyse critique de trois dispositifs complémentaires*.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Armando Editore.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection : Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Éditions d'Organisation.
- Leclerc, C. (2018). Le formateur d'enseignants, entre directivité et réflexivité. In J.-P. Astolfi (Éd.), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (p. 111-128). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <http://books.openedition.org/purh/1864>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lefevre, G. (2022). Compétences professionnelles. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation: Vol. 2e éd.* (p. 107-111). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0107>
- Leroux, M., Théorêt, M., & Garon, R. (2008). Liens heuristiques entre la réflexion sur la pratique et la résilience des enseignants en zones défavorisées. *Travail et formation en éducation*, 2.
- Li, Y., & Lu, X. (2019). Constant self-initiated teacher change, factors, and mechanism : A narrative inquiry. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1588089>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(2), 522-547. <https://www.jstor.org/stable/26954697>



- Malo, A. (2011). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95. <https://doi.org/10.7202/1002165ar>
- März, V., Gaikhorst, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel ? *Éducation & Formation*, 315, 65-81.
- Moncarey, C., Deschepper, C., Hanin, V., Van Mosnenck, S., Oliveri, S. & Colognesi, S. (2025). Les croyances des formateurs de futurs enseignants : influences sur leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation à l'oral. *Phronesis*, 14(1), 117-137. <https://doi.org/10.7202/1116127ar>
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau, & J. Mukamurera, *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 9-33). Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Lakhal, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16-1. <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 139-159). De Boeck.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Paquay, L., Parmentier, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2009). Quand l'université prend en charge la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur... Des choix en tensions! In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Former les enseignants à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (p. 93-110). De Boeck Université.
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Institut national de recherche pédagogique*, 36.
- Pasche Gossin, F. (2017). Spécificités de l'agir des formateurs d'enseignants. Une étude comparative de l'activité des formateurs dans une formation initiale par alternance. *Formation et profession*, 25(1), 6-19. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.389>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive : Entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps* [Thèse de doctorat, Nantes]. <https://www.theses.fr/2001NANT3027>
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. (6ème éd). ESF.
- Robbes, B. (2017). Présentation et tentative d'analyse de la phase initiale du processus de contractualisation d'une recherche-action de pédagogie. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*, 45. <https://doi.org/10.4000/edso.2605>
- Safrudiannur, & Rott, B. (2021). Offering an Approach to Measure Beliefs Quantitatively : Capturing the Influence of Students' Abilities on Teachers' Beliefs. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 419-441. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10063-z>
- Saint-Arnaud, J. (2001). La réflexion-dans-l'action : Un changement de paradigme. *Recherche & formation*, 36(1), 17-27. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1688>
- Sauli, F., Berger, J.-L., & Beaucher, C. (2021). L'évolution des croyances et pratiques d'enseignement durant la formation à l'enseignement : Une étude par la réalisation de cartes heuristiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. 28, 21-43.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. Temple Smith.
- Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heymand & D. Gagnon, Trad.). Les Éditions Logique.
- Sebele-Mpofu, F. Y. (2020). Saturation controversy in qualitative research : Complexities and underlying assumptions. A literature review. *Cogent Social Sciences*, 6(1), 1838706. <https://doi.org/10.1080/23311886.2020.1838706>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research : Grounded theory procedures and techniques*. Sage.



- Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338-348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Presses Université Laval.
- Therriault, G., Fortier, S., & Baillet, D. (2020). Mise en perspective des concepts de rapport aux savoirs et de croyances épistémologiques : Une illustration à partir de recherches menées auprès d'étudiants universitaires. *Academia*, 19, 155-181. <https://doi.org/10.26220/aca.3271>
- Thomas, L., & Correa Molina, E. (2020). Reflecting on Supporting the Development of Reflexivity in Pre-Service Teachers. In C. U. Edge, A. Cameron-Standerford, & B. Bergh, Textiles & Tapestries. *Self-Study for Envisioning New Ways of Knowing*. EdTech Books. https://edtechbooks.org/textiles_tapestries_self_study/chapter_34/pdf_router/print
- Tillema, H. H. (2005). Miroirs de l'autorégulation de l'apprentissage : Les dilemmes des formateurs d'enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 111-131. <https://doi.org/10.7202/012360ar>
- Tochon, F. (2006). La formation des enseignants aux États-Unis : Enjeux socio-économiques et professionnels actuels. *Formations et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 29-41.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2006). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vachr.2015.01>
- van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://doi.org/10.2307/1179579>
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 66. <https://doi.org/ffhalshs-00561620f>
- Vause, A. (2011). *Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : Les sources et les modes de construction de la connaissance* ouvrage. Université catholique de Louvain.
- Viau-Guay, A., & Hamel, C. (2017). L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants : Une recension des écrits. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39, 118-128. <https://doi.org/10.24452/sjer.39.1.5003>
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). "Reality Shock" of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Wanlin, P., Laflotte, L., & Crahay, M. (2019). Enseignants en formation : Croyances épistémiques et conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. *Recherche & Formation*, n° 90(1), 119-134.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.