

Concept de réflexion: un regard critique

Enrique Correa Molina

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Simon Collin

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Philippe Chaubet

Université de Montréal, Québec, Canada

Colette Gervais

Université de Montréal, Québec, Canada



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

VOLUME XXXVIII:2 – AUTOMNE 2010

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques

Rédactrices invitées :

Liliane PORTELANCE et **Catherine VAN NIEUWENHOVEN**

Liminaire

- 1 Fondements théoriques et méthodologies des conduites de recherche portant sur la formation professionnelle en alternance**
Liliane PORTELANCE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Catherine VAN NIEUWENHOVEN, Institut Supérieur Pédagogique Galilée et Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique
- 6 Une approche centrée sur l'activité d'un formateur d'enseignants : réflexions à propos d'un « entretien en dyade »**
Françoise PASCHE GOSSIN, Haute École pédagogique de Berne, Suisse
- 21 Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire**
Liliane PORTELANCE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 39 L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à *chaud* dans un curriculum à visée réflexive**
Catherine VAN NIEUWENHOVEN, Institut supérieur pédagogique Galilée et Université catholique de Louvain, Belgique
Marc LABEEU, Institut supérieur pédagogique Galilée, Belgique
- 60 Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation**
Philippe CHAUBET, Université de Montréal, Québec, Canada
- 78 Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement**
Annie MALO, Université de Montréal, Québec, Canada
- 96 La construction du sens autour de la notion de compétence dans des dispositifs universitaires en alternance**
Jordi L. COIDURAS, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Lleida, Catalogne, Espagne
Xavier CARRERA, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Lleida, Catalogne, Espagne
- 113 Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école?**
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 135 Concept de réflexion : un regard critique**
Enrique CORREA MOLINA, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Simon COLLIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Philippe CHAUBET, Université de Montréal, Québec, Canada
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada

Concept de réflexion : un regard critique

Enrique CORREA MOLINA

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Simon COLLIN

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Philippe CHAUBET

Université de Montréal, Québec, Canada

Colette GERVAIS

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La réflexion est un concept très utilisé en formation initiale à l'enseignement. En traçant un portrait de l'éventail de significations trouvées dans la littérature, les auteurs de cet article portent un regard critique sur ce concept. Ils dégagent en même temps une vision développementale mais non hiérarchisée de la réflexion, lui accordant un statut de métacompétence. Un schéma permet de préciser des dimensions écologiques et méthodologiques du processus de réflexion. Les auteurs concluent en interrogeant la position qu'occupe la réflexion à l'intérieur du référentiel de compétences qui guide la formation à l'enseignement au Québec.

ABSTRACT

The concept of reflection: a critical look

Enrique CORREA MOLINA

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Simon COLLIN

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Philippe CHAUBET

Université de Montréal, Québec, Canada

Colette GERVAIS

Université de Montréal, Québec, Canada

The concept of reflection is often used in initial teacher training. Exploring the range of meanings in the literature, the authors of this article take a critical look at this concept, while forming a developmental but non-hierarchical vision of reflection, giving it the status of meta-skill. An outline describes the ecological and methodological dimensions of the process of reflection. The authors conclude by questioning the position of reflection in the skill-referential continuum that guides teacher-training in Québec.

RESUMEN

El concepto de reflexión: un enfoque crítico

Enrique CORREA MOLINA

Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Simon COLLIN

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Philippe CHAUBET

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Colette GERVAIS

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

La reflexión es un concepto ampliamente utilizado en formación inicial en educación. A partir de una descripción del conjunto de significados que nos ofrece la literatura, los autores de este artículo presentan un enfoque crítico de dicho concepto y despejan una visión desarrollista mas no jerarquizada de la reflexión, otorgándole un estatus de meta-competencia. Un esquema permite precisar las dimensiones ecológicas y metodológicas del proceso de reflexión. Los autores concluyen escrutando la posición que ocupa la reflexión al interior del referencial de competencias que guía la formación de los maestros en Quebec.

Introduction

La réflexion semble être la clé pour apprendre à partir de sa propre expérience. Si des enseignants expérimentés réussissent à améliorer leur intervention éducative en réfléchissant à leur pratique professionnelle, il est souhaitable qu'en contexte de formation initiale les futurs enseignants puissent bénéficier d'un programme qui inclut la dimension réflexive dans leur parcours formatif (Calderhead et Gates, 1993; Oxford, 1997; Schön, 1983).

Cela fait plus d'une vingtaine d'années que le concept de réflexion occupe une place importante dans les programmes de formation initiale à l'enseignement. Dans ce sens, à la suite des travaux de Schön (1983) sur la réflexion en cours d'action, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) insistait déjà en 1991, dans son rapport annuel, sur l'aspect réflexif de l'enseignement en précisant que «l'acte d'enseigner ne peut être réduit, sous peine de perdre son identité professionnelle, à la pure exécution mécanique d'une tâche. Au contraire, il se présente comme une pratique réflexive» (p. 21). Ce même rapport mentionne aussi que la formation initiale doit s'inscrire dans une logique de professionnalisation, car «l'acte d'enseignement étant précisément construit autour d'une médiation profondément interactive et réflexive visant l'apprentissage et le développement des personnes, il requiert une préparation elle-même interactive et réflexive» (p. 43). On peut comprendre ici que le fait de réfléchir contribue tant au développement d'une identité qu'à celui d'une pratique professionnelle.

D'autres chercheurs (Calderhead et Gates, 1993; Pultorak, 1996) soulignent que la réflexion, en contexte de formation professionnelle à l'enseignement, est complexe car: (a) elle suppose des valeurs, des attitudes, des croyances et des habiletés cognitives; (b) elle suit un processus de développement; et (c) elle suscite de grandes attentes face à la réussite des apprenants maîtres.

D'après ce qui précède, si la réflexion comporte en soi des valeurs ou des habiletés cognitives, si elle nécessite des étapes développementales, par exemple celle qui consiste à élaborer un vocabulaire adéquat à la verbalisation et à la description de l'expérience avant de pouvoir l'analyser, on devrait s'attendre à ce que les futurs enseignants ne puissent pas tous manifester la qualité de réflexion attendue par leurs formateurs (Pultorak, 1996). D'ailleurs, selon Calderhead et Gates (1993), l'évolution de la capacité réflexive liée à la profession enseignante se produirait presque toujours sur une longue période.

Au Québec, le référentiel de compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement (MEQ, 2001) inclut l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel par la réflexion sur sa pratique et le réinvestissement des résultats de sa réflexion dans l'action. La notion de compétence véhiculée dans ce référentiel prend en considération l'ensemble des ressources combinées et mobilisées par la personne pour traiter une situation de manière efficace (Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2002; Tardif, 2006). Les établissements universitaires doivent, dans l'élaboration de leurs programmes de formation, tenir compte de ce

référentiel et répondre aux attentes d'un organisme ministériel, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE).

Plus spécifiquement, ce référentiel (MEQ, 2001) cible l'aspect réflexif de l'enseignement en indiquant que les programmes de formation à l'enseignement doivent initier les futurs enseignants à la pensée réflexive et les amener à prendre en charge leur développement professionnel. Ainsi, ces programmes mettent en œuvre des activités pratiques, des ateliers, des portfolios, etc., de manière à susciter le développement de cette compétence. Mais que signifie être un praticien réflexif? Cette question simple en apparence cesse de l'être quand on commence à cerner la notion. En effet, bien qu'il soit amplement traité dans de nombreuses publications (Dewey, Schön, Zeichner, Calderhead, entre autres), et ce, depuis un bon nombre d'années, ce concept reste flou. Il peut donc être interprété de diverses manières.

Par ailleurs, en plus du flou qui entoure le concept de réflexion, la place qu'occupe celui-ci dans les programmes de formation initiale semble également soumise à un certain aléa. En effet, on retrouve ce concept à la fois officiellement comme une compétence parmi d'autres (MEQ, 2001), également comme une dimension au cœur même des compétences clés d'un individu (OCDE, 2005), de même que sur le plan paradigmatique (Altet, 1996; Paquay, 1994), de sorte que l'influence dont jouit la réflexion et les attentes qu'elle suscite semblent difficiles à cerner et à délimiter dans la mesure où elles semblent s'échelonner sur plusieurs niveaux des curriculums.

Nous intéressants à l'aspect de la réflexion en contexte de formation initiale, nous constatons ce qui avait déjà été signalé par d'autres chercheurs (Saussez et Allal, 2007; Beauchamp, 2006; Desjardins, 2000), à savoir, le large éventail de significations que peut prendre le terme réflexion. Dans ce texte, nous posons un regard critique sur ce concept, ce qui nous conduit à proposer notre propre conception de la réflexion.

Une littérature qui fait état d'une grande diversité des conceptions

La lecture d'écrits sur le sujet permet rapidement de constater différentes manières de traiter la notion de réflexion (des types, des niveaux, des perspectives, etc.), ce qui donne lieu à un manque de clarté régulièrement souligné dans la littérature (Grimmett, Erickson, Mackinnon et Riecken, 1990; Ecclestone, 1996; Fendler, 2003; Beauchamp, 2006).

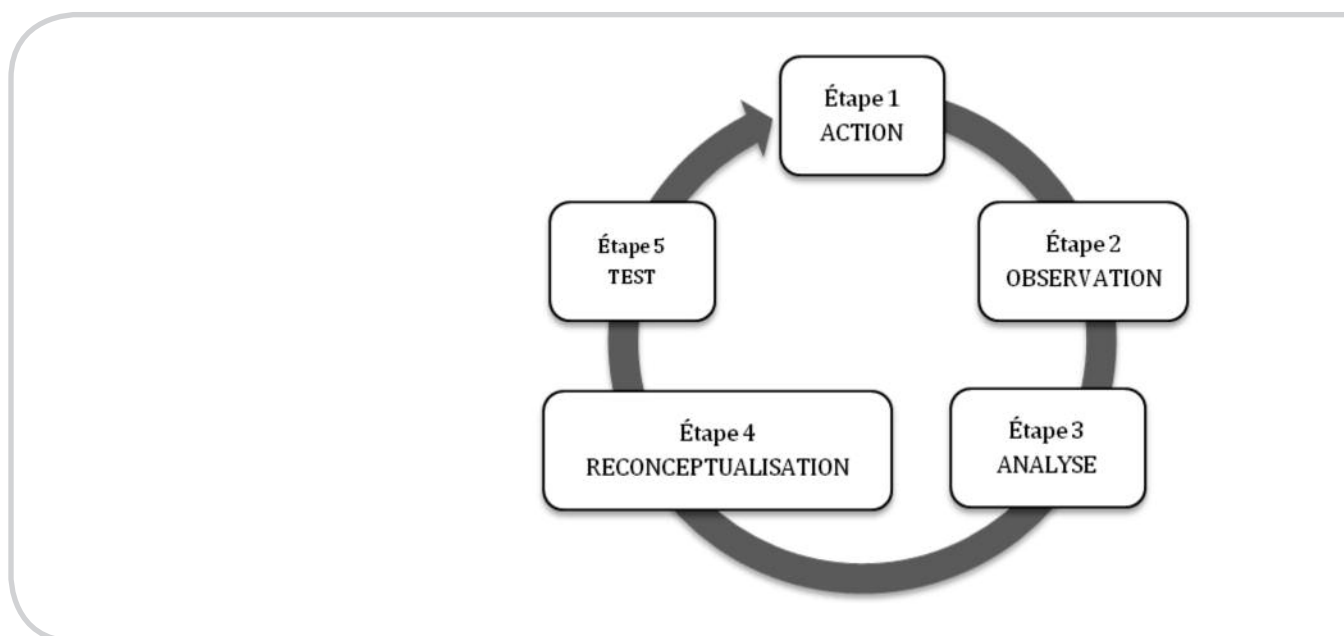
Des visions éclatées du concept de réflexion

Dans cette section, nous donnons un aperçu de l'éventail des sens que la notion de réflexion peut prendre en les regroupant en trois catégories qui nous semblent illustrer les principales tendances présentes dans la littérature: la réflexion comme processus, comme thématique ou comme échelle hiérarchique.

La réflexion vue comme un processus

La réflexion, lorsqu'elle est considérée comme un processus, renvoie à une série d'étapes qui constituent le processus réflexif. La figure 1 se veut une synthèse de ces processus cycliques vus par Dewey (1933), Kolb (1984), Korthagen, Kessels, Koster, Langerwarf et Wubbels (2001), Osterman et Kottkamp (2004), Donnay et Charlier (2006), Brockbank et McGill (2007) ainsi que par Korthagen et Vasalos (2005, 2009).

Figure 1. La réflexion comme un processus composé d'étapes



Schön (1983) semble s'inscrire dans cette catégorie de théoriciens. Inspiré par les travaux de Dewey, il laisse entrevoir que réfléchir à son expérience implique une sorte de dialogue réflexif avec la situation où le langage favoriserait l'accès au répertoire d'expériences de l'individu, ce qui lui permettrait de dégager une nouvelle structuration de la situation. Le processus sous-jacent qu'il propose se compose de cinq « moments » largement imbriqués (1987, p. 28) :

- Il y a d'abord une situation d'action à laquelle nous apportons des réponses spontanées, routinières;
- Les réponses routinières produisent une surprise;
- La surprise mène à une réflexion dans le présent-de-l'action;
- La réflexion-dans-l'action a une fonction critique, par le fait qu'elle interroge la structure de suppositions du savoir-dans-l'action;
- La réflexion donne lieu à une expérimentation sur place.

La réflexion, lorsqu'elle est abordée en tant que processus, semble généralement envisagée de manière cyclique, de sorte que l'expérimentation à laquelle elle aboutit peut relancer le processus réflexif.

La réflexion approchée comme une thématique

La littérature portant sur la réflexion comme thématique se concentre généralement sur un thème lié à la réflexion dont elle distingue les différentes facettes qui le composent, ce qui aboutit généralement à une typologie.

Les travaux de Beauchamp (2006) semblent s'inscrire dans cette approche. Cette auteure a essayé de distinguer les différentes logiques sous-jacentes aux définitions de la réflexion retrouvées dans la littérature. Son analyse permet de décliner le concept de réflexion en six logiques distinctes :

- a) Penser différemment ou plus clairement
- b) Justifier ses choix
- c) Examiner ses actions ou décisions
- d) Changer sa pensée ou sa connaissance
- e) Améliorer l'action
- f) Améliorer l'apprentissage des élèves
- g) Se transformer en tant qu'individu et, ainsi, transformer la société.

Les travaux de Grimmett *et al.* (1990) semblent également correspondre à une approche thématique de la réflexion. Ces auteurs déclinent la réflexion selon trois perspectives relevées dans la littérature. Le mot « perspective » est utilisé par les auteurs comme un regroupement d'études possédant une posture épistémologique semblable quant aux rôles et buts assignés à la connaissance de base utilisée dans la réflexion.

- La réflexion comme médiation instrumentale de l'action voit la réflexion comme la mise en pratique de résultats d'une recherche ou des formulations théoriques de l'éducation. Le but ici est instrumental dans le sens où la réflexion est utilisée afin d'aider l'enseignant à reproduire dans sa classe ce qui a été trouvé efficace par la recherche empirique. À l'opposé de la pratique enseignante, la source de connaissance est ici extérieure au sujet : chercheurs, articles, théories, etc.
- La réflexion comme une délibération conduit à délibérer et à choisir entre diverses conceptions de ce qu'est un « bon enseignement », ce qui implique de considérer les événements éducatifs dans leur contexte et d'anticiper les conséquences liées à chaque ligne d'action possible. Dans cette perspective, la source de connaissance est aussi extérieure, mais avec la différence que la compréhension de cette connaissance est fréquemment vérifiée auprès des collègues ou dans le contexte de la situation. Plutôt que de diriger la pratique, cette perspective l'informe.
- La réflexion comme reconstruction de l'expérience mène à une nouvelle compréhension : a) de l'action; b) de soi comme enseignant; c) de ses suppositions ou croyances sur l'enseignement. Les éléments qui nourrissent la réflexion viennent alors autant du contexte de l'action que de l'application pratique de connaissances personnelles. Dans cette vision de la réflexion, la connaissance est considérée comme étant émergente. La connaissance, incluant la compréhension personnelle des situations pratiques, est utilisée pour transformer la pratique.

Les sources de la connaissance conduisant à la réflexion peuvent être extérieures (première et deuxième perspectives) ou contextuelles (troisième perspective).

En résumé, selon Grimmett *et al.* (1990), ces trois perspectives nous informent que les sources de la connaissance conduisant à la réflexion peuvent être extérieures (première et deuxième perspectives) ou contextuelles (troisième perspective). Il faut cependant indiquer que dans la première perspective la médiation se réalise à travers l'action, dans la deuxième à travers le contexte et dans la troisième à travers les collègues et soi-même. Ces raisons conduisent les auteurs à définir un mode de connaissance réflexive technique permettant d'orienter la pratique (première perspective) délibérative, visant à informer la pratique (deuxième) et la dialectique dont le but est d'apprendre de la pratique et de la transformer (troisième).

Enfin, Louden (1991), en se basant sur les travaux d'Habermas et de Schön, semble également appréhender la réflexion comme une thématique à partir de laquelle il dégage une double typologie. En effet, cet auteur présente la réflexion sous deux dimensions: les intérêts et les formes de réflexion. La dimension des intérêts fait référence au but ou à la finalité d'un acte réflexif. Quel est l'objectif de l'acte réflexif? Est-ce la fidélité à une théorie ou à une pratique déterminée? Est-ce une compréhension personnelle plus claire et profonde? Est-ce la résolution des problèmes qui émergent dans l'accomplissement professionnel? Ou est-ce la critique des conditions de l'action professionnelle? Dans cette dimension, l'auteur présente quatre catégories d'intérêts: technique, personnel, problématique et critique. La dimension concernant les formes de réflexion fait référence aux caractéristiques de l'acte réflexif. Celles-ci sont organisées en fonction de la gamme existant entre la connaissance tacite et la connaissance explicite. Ainsi, selon Louden, cette dimension présente les catégories suivantes: l'introspection, la réitération, l'enquête et la spontanéité. Ces deux dimensions, intérêts et formes, seraient complémentaires.

La réflexion approchée comme une échelle hiérarchique

Une partie de la littérature semble également approcher la réflexion non pas en termes de processus ni de thématique, mais en termes de niveaux. L'accent est mis sur une succession linéaire et verticale et implique donc une gradation des différents niveaux réflexifs. Dans ce cas-ci, la réflexion comprend généralement une dimension éthique aux plus hauts niveaux d'une échelle. Elle est alors indissociable de considérations sociales, politiques et morales.

À titre d'exemple, les niveaux de réflexion proposés par Van Manen (1977) se situent sur une échelle évolutive de la capacité réflexive d'un individu. C'est ce qui soulève la critique, car cette hiérarchisation suppose une dévalorisation de la réflexion aux premiers niveaux, soit celle qui porte sur les aspects techniques de la pratique. Ces niveaux sont sommairement décrits:

- La rationalité technique (1^{er} niveau) renvoie à l'application technique de la connaissance éducative et des principes curriculaires de base pour atteindre un but. Les points centraux à ce niveau sont la compétence et l'efficacité en classe, démontrées au moyen de résultats mesurables.
- Le paradigme herméneutique ou rationalité pratique (2^e niveau) prend en compte les expériences individuelles et culturelles, les perceptions, les significations, les préjugés, etc., avec la finalité d'orienter ou de guider l'action pratique.

À ce niveau, l'attention est centrée sur une interprétation compréhensive, tant de la nature que de la qualité de l'expérience éducative ainsi que de la prise de décision. Ici, la réflexion considère un système ou une théorie pour l'interprétation compréhensive des expériences éducatives et pour la prise de décision. L'explication d'un événement est basée sur des principes pédagogiques et inclut aussi des facteurs contextuels, tels que les caractéristiques de l'élève, ainsi que des facteurs communautaires.

- La réflexion critique (3^e niveau) considère une réflexion délibérée dans la pratique éducative. La pratique réflexive implique la présence d'un système de valeurs qui amène à une critique constante du pouvoir, de l'institution et des formes répressives d'autorité. Dans ce niveau, nous sommes en présence d'un environnement sans dominance répressive, sans asymétrie ou inégalité entre les participants du processus éducatif. C'est le plus haut niveau de réflexion, l'idéal de la rationalité délibérative, où l'explication d'un événement tient compte des aspects moraux, éthiques et politiques.

Poursuivant cette même logique, Sparks-Langer, Simmons, Pash, Colton et Starko (1990) définissent sept niveaux de réflexion.

- La description que font ces auteurs, dans le cas des quatre premiers niveaux proposés (langage non descriptif, description simple, classement et explication influencée par des croyances personnelles), correspondrait au niveau technique du classement de Van Manen (1977).
- Quant aux cinquième et sixième niveaux (explication influencée par des principes théoriques et explication influencée par des principes théoriques mais en considérant le contexte), ils correspondraient au deuxième niveau de réflexion de Van Manen, c'est-à-dire le niveau pratique.
- Enfin, le plus haut niveau proposé par ces auteurs (le niveau des explications en considérant des aspects politiques, éthiques ou moraux) correspond tout à fait au troisième niveau, le niveau de réflexion critique, proposé par Van Manen.

Les grandes tendances présentées ci-dessus ont pour but de donner un aperçu de la diversité théorique que connaît le concept de réflexion. Il est toutefois bon de préciser que, comme pour beaucoup de construits théoriques, les distinctions mentionnées sont beaucoup plus perméables qu'elles n'y paraissent. Autrement dit, certains modèles peuvent faire intervenir plus d'une approche. Par exemple, Valli (1997) a répertorié différents types de réflexion dans les programmes de formation initiale d'enseignants aux États-Unis. Cinq types de réflexion sont dégagés :

- La réflexion technique, qui porte sur des résultats de recherches qui ne prennent pas en considération des situations pédagogiques concrètes;
- La réflexion dans et sur l'action, qui prend en compte sa propre performance en enseignement;
- La réflexion délibérée, qui implique tous les aspects concernant l'enseignement;
- La réflexion personnelle, qui porte sur sa propre croissance personnelle et sur les relations avec les étudiants;

- La réflexion critique, qui prend en compte les dimensions morale, sociale et politique de l'enseignement.

Cette typologie de la réflexion s'apparente à la réflexion comme une thématique. Cependant, certains types de réflexion paraissent préalables aux autres. Par exemple, la connaissance de l'aspect technique et des habiletés d'enseignement serait nécessaire pour arriver à une réflexion délibérée. Par ailleurs, les différents types de réflexion semblent s'échelonner sur un continuum allant de la réflexion la moins émancipatrice à la plus émancipatrice. La typologie de Valli (1997) se situerait donc au croisement de la réflexion comme une thématique et de la réflexion comme une échelle hiérarchique. Aussi, les trois approches présentées ci-dessus ne semblent pas nécessairement exclusives les unes par rapport aux autres et doivent plutôt être envisagées comme étant dominantes.

Outre la présentation sommaire de ces modèles qui font état de visions éclatées du concept de réflexion, nous exposons dans la partie suivante une synthèse d'études portant sur le sujet. Cela nous permettra par la suite de proposer notre vision de ce concept.

La connaissance de l'aspect technique et des habiletés d'enseignement serait nécessaire pour arriver à une réflexion délibérée.

Des études sur la réflexion en formation à l'enseignement

De nombreuses études ont été réalisées sur la réflexion en contexte de formation à l'enseignement. Une analyse des bases documentaires révèle que la majorité des études réalisées au cours de la dernière décennie portent sur le développement d'outils décrits comme utiles à la pratique réflexive des étudiants: utilisation du multimédia (Welsch et Devlin, 2007), du mentorat (Sundli, 2007), de la recherche-action (Moran, 2007), de portfolios (Groom et Maunonen-Eskelinen, 2006), etc. En plus de ce qui précède, d'autres voies ont été suggérées (Valli, 1997): l'étude de cas, la supervision, les discussions des événements survenus dans la salle de classe, les projets. Un certain nombre d'études ont tenté de cerner les types de dispositifs les plus efficaces pour faire réfléchir. Nous avons regroupé quelques-unes de ces études de manière à faire ressortir des caractéristiques du concept de réflexion.

La dimension collective, une composante importante

Les différents dispositifs utilisés s'étendent sur un continuum qui va de la réflexion individuelle sur sa pratique (par exemple: le portfolio) à une réflexion plus collective, qui prend place dans l'interaction entre l'enseignant en formation et d'autres acteurs éducatifs (par exemple: le mentorat ou la discussion de groupe). En formation initiale, la pratique réflexive semble souvent liée à des activités collectives (voir par exemple: Crow et Smith, 2005; Richert, 1992).

L'interaction verbale semble perçue comme un des «moteurs» de la pratique réflexive, un «*locus of reflection*» selon les termes d'Ottesen (2007). On trouve quelques esquisses de ce rapport dans la littérature sur la pratique réflexive. Par exemple, Jay et Johnson (1996) notent que l'utilisation du dialogue au sein des séminaires introduit des perspectives multiples et des points de vue latents dans la conversation, lesquels forment des éléments centraux du processus réflexif. Shoffner

La dimension collective jouerait un rôle non négligeable dans le développement de la capacité réflexive d'un individu.

(2008) va dans le même sens en affirmant que les interactions collectives sont nécessaires pour la pratique réflexive dans la mesure où elles permettent aux enseignants en formation de développer une compréhension plus approfondie de leur pratique. Richert (1992) recourt à la notion de «voix», qu'elle emprunte au courant de recherche féministe, pour souligner l'importance de l'interaction des enseignants en formation, tant en situation de production que de réception. Dans le même ordre d'idées, la littérature sur la pratique réflexive fait régulièrement état du terme «*reflective conversation*» (Ashraf et Rarieya, 2008; Crow et Smyth, 2005; Goodfellow, 2000; Smyth et Cherry, 2005). L'idée est alors que la conversation permet la déconstruction des expériences et la reconstruction d'un sens partagé qui transforme les compréhensions et change la pratique (Crow et Smith, 2005). Il semblerait donc que la réflexion ne se limite pas seulement à l'échelle de l'individu, mais qu'elle puisse également être collective, l'interaction verbale devenant alors le «médium réflexif» par lequel se partagent et s'enrichissent les réflexions individuelles. D'ailleurs, d'après Makinster, Barab, Harwood et Andersen (2006), la pratique réflexive collective semble soutenir davantage la réflexion des enseignants en formation que la pratique réflexive individuelle. Somme toute, la dimension collective jouerait un rôle non négligeable dans le développement de la capacité réflexive d'un individu.

La proximité de l'action, un enjeu

Dans une recherche menée par Pultorak (1996), les textes produits par les étudiants tous les deux jours ont présenté le plus haut pourcentage de réflexion appartenant au troisième niveau de la catégorisation de Van Manen (1977), soit le niveau critique, alors que les journaux bimensuels montraient le plus bas pourcentage de réflexion appartenant à ce niveau. Ainsi, selon l'auteur, la distance temporelle de l'événement jouerait un rôle dans la qualité de la réflexion produite.

Une réflexion produite à quelles fins?

Une étude (Correa Molina, 1998) portant sur les textes réflexifs produits dans un portfolio par un groupe de 35 étudiants pendant leurs deuxième et troisième années de formation montre que 60% d'entre eux manifestent une évolution dans les niveaux de réflexion tels que mesurés au moyen des niveaux proposés par Van Manen (1977). Les thèmes sur lesquels les étudiants devaient réfléchir étaient imposés. D'après Loudon (1991), l'intérêt est un facteur important pour s'impliquer dans une démarche réflexive. Cette nécessité de l'intérêt du sujet comme moteur de réflexion revient d'ailleurs comme un leitmotiv dans le courant humaniste, éducatif et pragmatique qui va de Dewey (1933) à Korthagen et Vasalos (2005, 2009), en passant par Donnay et Charlier (2006), Osterman et Kottkamp (2004), Loughran (2006) et Brockbank et McGill (2007). L'outil utilisé dans l'étude en étant un d'évaluation, Correa Molina mentionne que les résultats peuvent très bien indiquer une capacité des participants à répondre aux attentes des formateurs plutôt qu'une véritable évolution de leur capacité réflexive.

Outre les visions éclatées du concept de réflexion et la confusion des termes réflexion/réflexivité/pensée réflexive, souvent utilisés comme des synonymes (Lee,

2005), il est difficile de dégager un portrait clair du développement de cette compétence ou des façons de la mesurer. La mesure de la réflexion ou de son développement est largement traitée mais rarement discutée dans les études, souvent à propos de dispositifs (comme le portfolio, par exemple) développés par les auteurs des études. Comme les définitions du concept de réflexion sont généralement floues et qu'elles varient d'une étude à l'autre, que mesure-t-on exactement dans ces études? Quels sont les observables de la pratique réflexive et comment s'assurer qu'elles témoignent effectivement et efficacement de la réflexion? De plus, le rôle d'acteurs éducatifs (formateur, mentor, collègues, etc.), parfois inclus dans les dispositifs, reste à approfondir.

Des critiques théoriques du concept de réflexion

Outre les défis méthodologiques, mentionnés ci-dessus, propres aux études empiriques de la réflexion en formation à l'enseignement, le concept même de réflexion est sujet à un certain nombre de critiques théoriques, dont nous pouvons mentionner ici les principales.

Un manque de clarté

Le manque de clarté lié à la réflexion a déjà été souligné plus haut. Contentons-nous ici de remarquer qu'il semble opérer à deux niveaux distincts. En premier lieu, le manque de clarté est de nature terminologique et concerne les termes utilisés pour faire référence à la réflexion. «Pratique réflexive», «réflexion», «réflexivité», «analyse réflexive» ou encore «pensée réflexive» sont autant de termes souvent amalgamés dans le champ théorique de la réflexion.

Par ailleurs, le manque de clarté lié à la réflexion est également d'ordre conceptuel, ce dont nous avons donné un aperçu en mentionnant la diversité des visions présentes dans la littérature. Cela semble suggérer qu'il n'existe pas à l'heure actuelle de consensus sur ce qu'est la réflexion. Cependant, le manque de clarté conceptuelle observé pour la réflexion est un fait relativement commun en sciences humaines et sociales. Nous sommes enclins à interpréter cela comme une caractéristique propre à tout concept en émergence. Autrement dit, la diversité des visions de la pratique réflexive est bien présente, mais il est possible de penser avec prudence que: 1) elle participe directement au développement de la notion; 2) elle pourrait diminuer avec le temps, au fur et à mesure que la notion se standardise.

Le rapport entre la réflexion et l'action

Les critiques liées au rapport temporel entre la réflexion et l'action font souvent référence à la théorie de Schön (1983). La distinction que fait ce dernier entre la réflexion-dans-l'action et la réflexion-sur-l'action semble contradictoire (Moon, 1999; Eraut, 1995), dans la mesure où la première semble pouvoir englober des éléments propres à la deuxième. À la suite de Moon (1999), il est possible de penser que la réflexion-dans-l'action et la réflexion-sur-l'action se situent sur un même continuum et varient uniquement selon le degré de proximité à l'action.

Le rapport entre la réflexion et l'émotion

Le rapport entre la réflexion et l'émotion dans le processus réflexif est également un sujet de débat. Les critiques qui en émanent visent généralement le modèle de Dewey (1933), lequel semble essentiellement rationnel, ce que certains auteurs tels que Boud, Keogh et Walker (1985) et Valli (1997) contestent, suggérant que la réflexion entretient un lien étroit avec l'émotion. Leur rapport reste cependant peu clair dans la littérature, ce qui invite Beauchamp (2006) à encourager davantage de recherches sur cet aspect de la réflexion. Notons toutefois que de nombreux auteurs s'inscrivant à plusieurs égards dans la lignée de Dewey remettent aujourd'hui fortement en question une posture purement rationnelle. Ils considèrent les émotions et sentiments comme des composantes indissociables, voire des moteurs, de la réflexion (Brockbank et McGill, 2007; Korthagen et Vasalos, 2005 et 2009).

Un biais culturel des conceptions

Enfin, certains auteurs remettent en question le concept même de réflexion, en le dénonçant notamment comme un héritage purement occidental (Houston et Clift, 1990) et normatif. Tremmel (1993) propose de sortir de cette logique occidentale en adoptant une perspective orientale de la réflexion, par le biais de la philosophie zen. La réflexion fondée sur une « présence » au monde, plus profonde et plus sensible qu'une démarche purement cartésienne, s'inscrit dans cette tendance (Senge, Scharmer, Jaworski et Flowers, 2004). Optant pour une position plus tranchée, McLaughlin (1999) invite simplement à reconnaître l'incomplétude du concept de réflexion et à le remplacer par un concept plus adapté à la nature et aux besoins de la formation des enseignants.

Notre conception de la réflexion

Les grandes approches de la réflexion présentées ci-dessus ainsi que les critiques du concept nous conduisent à préciser notre vision de la réflexion. À cet égard, celle-ci s'apparente davantage à la réflexion en tant que processus intra et interpsychique, non linéaire, donc non hiérarchique, participant au développement professionnel des enseignants. Dans les sections suivantes, nous l'expliquons et présentons une métaphore qui essaie d'illustrer nos propos.

Une métacompétence

Nous sommes enclins à penser que la réflexion en tant que processus est impliquée dans tous les domaines de la vie d'un individu et qu'il est possible de la développer à partir d'expériences d'ordre professionnel, social, personnel, etc. C'est également la position de l'OCDE (2005), qui place la pratique réflexive non pas comme une compétence, mais comme un élément « au cœur des compétences-clés » (p. 10) dont doivent disposer les individus dans la société occidentale actuelle. Cela nous amène à concevoir la réflexion comme une compétence de « second niveau » (c.-à-d. une compétence qui facilite le développement des autres compétences)

plutôt que comme une compétence « ordinaire » (c.-à-d. une compétence qui développe un lot d'actions délimitées qui lui est propre et par lequel elle se manifeste). À ce titre, nous concevons la réflexion davantage comme une « métacompétence », c'est-à-dire une compétence qui agit comme un levier de développement des autres compétences professionnelles, ce que semblent indiquer les résultats d'une étude récente (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2007) montrant le rôle prédominant de la réflexion dans la construction d'autres compétences.

Ce faisant, nous pouvons poser l'hypothèse que la pratique réflexive se manifeste dans la pratique professionnelle non pas par un lot d'actions qui lui est propre, mais par l'amélioration d'actions propres aux autres compétences. Cette hypothèse pose que la pratique réflexive agit et se manifeste indirectement au travers du développement d'autres compétences, ce qui expliquerait pourquoi la pratique réflexive est particulièrement difficile à observer et également pourquoi elle est difficile à enseigner en formation initiale.

Une vision développementale mais non hiérarchisée de la réflexion

Nous concevons le développement de la réflexion selon un double processus : 1) à un premier niveau, la réflexion forme en soi un processus transversal qui consiste à mobiliser, adapter et renouveler un ensemble de ressources puisées dans le vécu et les compétences personnelles et professionnelles d'un individu ; 2) dans le contexte de la formation initiale, l'objectif ne se limite pourtant pas à générer ce processus, mais à le développer davantage tout au long de la formation. Autrement dit, le processus de réflexion s'inscrit dans un processus plus large de développement de la réflexion à l'échelle de la formation initiale. À notre sens, ce deuxième processus s'articule autour de deux mouvements complémentaires et progressifs : il s'agit, d'une part, de systématiser chez les étudiants l'exploitation de la réflexion pour un contexte professionnel spécifique (ici, l'enseignement) ; il s'agit, d'autre part, de complexifier le processus de réflexion en diversifiant les ressources disponibles, la nature de ces ressources et les objets de réflexion. Le développement de la réflexion en formation initiale est donc envisagé comme une progression en termes de systématisation et de complexification du processus de réflexion au fur et à mesure que l'étudiant avance dans sa formation. La métaphore qui nous vient à l'esprit est celle d'un jongleur qui jonglerait d'abord avec deux pommes ; puis avec deux pommes et un caillou ; après quoi il jonglerait avec deux pommes, un caillou et deux flambeaux, puis il commencerait à marcher en même temps, puis à discuter avec son public, à intégrer les objets qu'on lui tend, et ainsi de suite, complexifiant et systématisant toujours un peu plus sa pratique. Ce faisant, nous ne souscrivons pas à une vision du développement de la réflexion considérée comme une progression unidirectionnelle à travers des niveaux prédéfinis et qualitativement hiérarchisés.

La réflexion et son développement forment donc deux processus distincts, mais imbriqués, qui prennent place au niveau intrapersonnel, bien qu'ils puissent être stimulés par une tierce personne (l'enseignant aidant, le pair aidant, etc.). Pour pouvoir être évalués sur le plan scolaire et analysés sur le plan scientifique, ces processus doivent cependant être observables. Se pose alors la question de savoir

Le processus de réflexion s'inscrit dans un processus plus large de développement de la réflexion à l'échelle de la formation initiale.

Deux types de manifestation semblent possibles: 1) la manifestation par l'action; 2) la manifestation par le langage verbal.

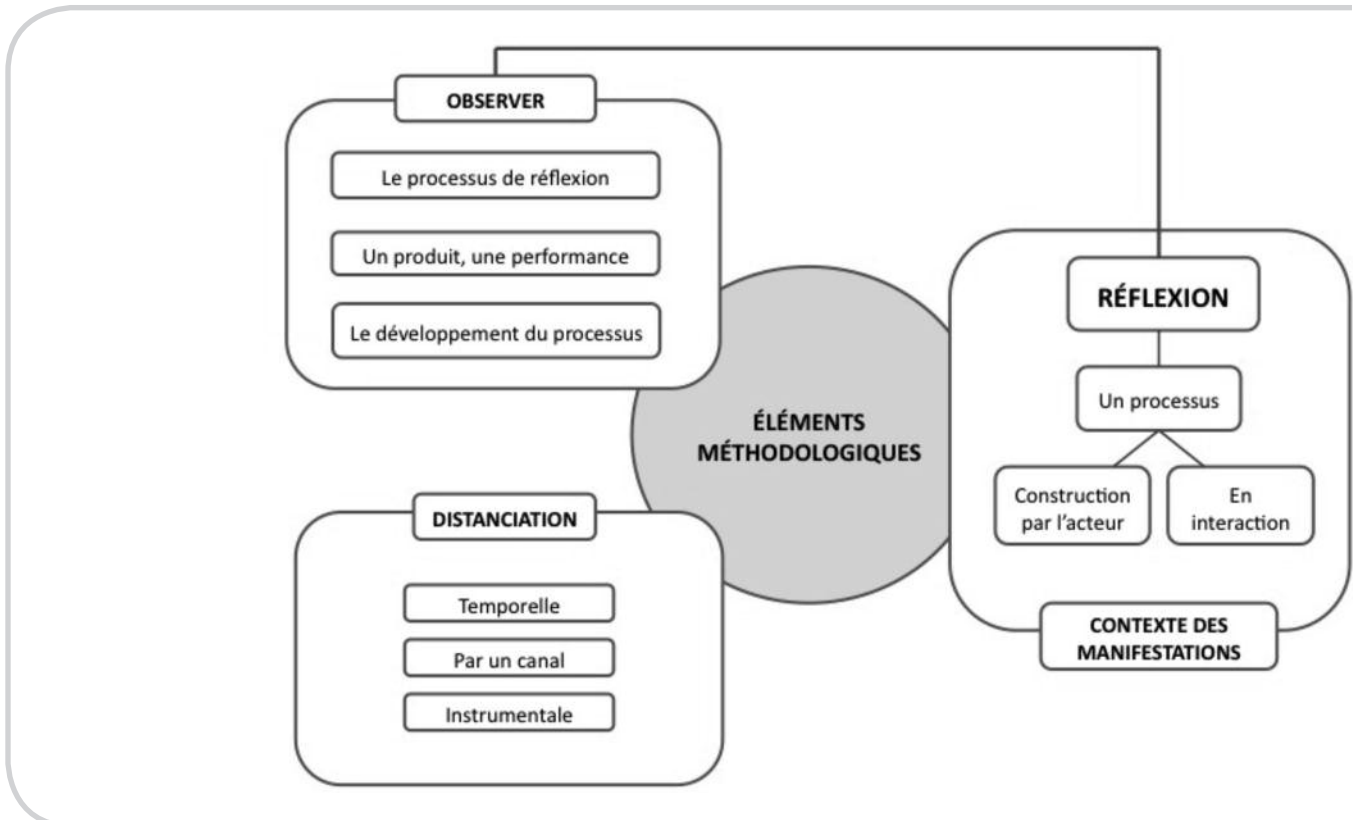
quelles manifestations externes sont à même de représenter la réflexion et son développement. Deux types de manifestation semblent possibles: 1) la manifestation par l'action, comme produit et performance de la réflexion ayant pris place préalablement; 2) la manifestation par le langage verbal, en tant que reconstruction du processus réflexif effectué préalablement. En formation initiale et dans le domaine de la recherche empirique sur la réflexion, le langage verbal est généralement privilégié par rapport à l'action, parce qu'il permet d'appréhender la réflexion de manière plus précise et plus systémique. Pour autant, le recours au langage verbal n'en implique moins nécessairement une distanciation vis-à-vis du processus de réflexion qu'il retrace. Trois types de distanciation nous semblent possibles et peuvent être combinés les uns avec les autres, selon le contexte dans lequel on cherche à observer la réflexion: 1) la distanciation temporelle: ce premier type de distanciation renvoie au temps qui sépare le déroulement du processus réflexif de son énonciation verbale. Si l'on reprend les termes de Schön (1983), la distanciation temporelle correspond à la réflexion-sur-l'action; 2) la distanciation due au canal: ce type de distanciation est fondé sur le principe que le langage et la réflexion sont de nature différente, de sorte que l'utilisation du premier pour représenter la deuxième implique nécessairement une certaine transformation lors de l'acte d'énonciation. Le langage utilisé peut être oral ou écrit. Dans ce deuxième cas, il peut être synchrone ou asynchrone; 3) la distanciation instrumentale, laquelle peut être de deux natures distinctes:

- (a) De nature pédagogique: la distanciation instrumentale de nature pédagogique fait référence aux outils utilisés en formation initiale pour soutenir et observer la réflexion. Ces outils peuvent être d'ordre individuel (exemples: portfolio de formation, rapport réflexif à la suite d'un stage, etc.) ou collectif (exemples: séminaire de discussion d'un groupe d'étudiants avec leur superviseur, outils de communication par Internet, etc.). Ils ont une valeur pédagogique dans la mesure où ils sont mis en place par les responsables de formation pour soutenir la réflexion des étudiants. Pour cette même raison, ils servent généralement d'objets d'évaluation de la réflexion par les formateurs, ce qui pose la question de l'influence de l'évaluation universitaire sur les «traces» de réflexion obtenues. Notons que les données produites par l'intermédiaire de ces outils pédagogiques peuvent également être récupérées à des fins scientifiques lorsqu'elles sont incluses comme un instrument de collecte de données dans le cadre d'une étude sur la réflexion. Il s'agit alors de données invoquées dans la mesure où elles ont été produites préalablement à la collecte de données et sans intervention directe du chercheur.
- (b) Parallèlement à la distanciation instrumentale induite par les outils pédagogiques, la distanciation instrumentale peut être de nature méthodologique lorsqu'elle est due aux instruments de collecte de données utilisés par un chercheur pour observer la réflexion. L'entrevue individuelle et de groupe, l'usage de la vidéo à des fins scientifiques ou encore l'entretien d'explicitation sont autant d'instruments qui introduisent une distanciation instrumentale entre la réflexion des étudiants et son observation. Ils permettent

néanmoins de collecter des données suscitées qui peuvent ensuite être analysées à des fins scientifiques.

La figure 2 permet de reprendre les modalités d'observation de la réflexion en formation initiale, telle que nous l'avons présentée ci-dessus.

Figure 2. **Dimensions méthodologiques du processus de réflexion**



Discussion et conclusion

Le but de ce texte était de poser un regard critique sur le concept de réflexion. Retenons que la réflexion reste un concept difficile à cerner, notamment parce qu'il est appréhendé par différentes visions dont les postures théoriques ne sont pas toujours équivalentes ni compatibles les unes avec les autres. Outre les visions éclatées du concept de réflexion, ce dernier est sujet à un certain nombre de critiques théoriques, dont le manque de clarté terminologique et définitoire nous semble la principale. Devant ces écarts de conception et l'approximation du concept, se pose la question de savoir en quoi les études portant sur la réflexion sont conciliables, dans la mesure où elles peuvent revêtir des significations très différentes de l'objet

d'étude qu'elles partagent. Loin de nous en offusquer, nous percevons cet éclatement théorique de la réflexion comme un manque à gagner qui demande un effort de positionnement vis-à-vis du concept.

C'est l'exercice auquel nous nous sommes prêtés en explicitant notre conception commune de la réflexion en formation à l'enseignement. Nous avons alors établi la réflexion comme une métacompétence, c'est-à-dire comme une compétence de second niveau qui soutient le développement des autres compétences attendues en formation à l'enseignement. Ce faisant, nous sommes logiquement amenés à interroger la répartition homogène des compétences dans les programmes de formation initiale d'enseignants (par exemple: MEQ, 2001). En effet, considérer la réflexion comme une métacompétence implique qu'on distingue deux types de compétences dans les programmes de formation: d'une part, des compétences spécifiques et mutuellement exclusives, chacune s'appliquant à une facette de l'enseignement (exemples: compétences à gérer une classe ou à intégrer les technologies de l'information et de la communication); d'autre part, des compétences transversales, qui s'appliquent à l'ensemble de la compétence à enseigner et parmi lesquelles nous incluons la réflexion (nous aurions tendance à considérer ainsi la compétence numéro 12 du référentiel: Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions, du programme québécois de formation initiale des enseignants). Notre conception commune de la réflexion nous amènerait à prendre explicitement en considération ces deux niveaux de compétence dans l'organisation même des programmes de formation initiale d'enseignants et à distinguer également leurs manifestations et leur évaluation.

Outre la conception de la réflexion comme métacompétence, au moyen d'un schéma nous avons également précisé des dimensions méthodologiques du processus de réflexion en formation à l'enseignement. Ce schéma propose une manière de lire la formation et l'étude de la réflexion en formation initiale qui nous semble intéressante pour orienter ou situer de futures recherches.

Références bibliographiques

- ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 27-40). Bruxelles: De Boeck.
- ASHRAF, H. et RARIEYA, J. (2008). Teacher development through reflective conversations – possibilities and tensions: a Pakistan case. *Reflective Practice*, 9(3), 269-279.

- BEAUCHAMP, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature*. Thèse de doctorat. Montréal: McGill University.
- BOUD, D., KEOGH, R. et WALKER, D. (dir.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York: Kogan Page.
- BROCKBANK, A. et MCGILL, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education* (2^e éd.). Maidenhead, Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education, McGraw-Hill House.
- CALDERHEAD, J. et GATES P. (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. Londres: The Falmer Press.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*. Québec: Les Publications du Québec.
- CORREA MOLINA, E. (1998). *Le dossier professionnel: un outil témoin de l'évolution des capacités réflexives chez les apprenants maîtres*. Mémoire de recherche inédit. Montréal: Université de Montréal.
- CROW, J. et SMITH, L. (2005). Co-teaching in higher education: reflective conversation on shared experience as continued professional development for lecturers and health and social care students. *Reflective Practice*, 6(4), 491-506.
- DESJARDINS, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. Thèse de doctorat. Montréal: Université de Montréal.
- DEWEY, J. (1933/2004). *Comment nous pensons*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- DONNAY, J. et CHARLIER, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires de Namur; Sherbrooke: Éditions du CRP.
- ECCLESTONE, K. (1996). The reflective practitioner: mantra or a model for emancipation? *Studies in the Education of Adults*, 28(2), 146-161.
- ERAUT, M. (1995). Schön shock: a case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 9-22.
- FENDLER, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- GERVAIS, C., CORREA MOLINA, E. et LEPAGE, M. (2007). Teaching competencies during pre-service training: What do we know about their construction? Communication au symposium *Studying Teacher Education du SIG Teacher Education*, 12^e Conférence biennale de l'EARLI, Budapest, août 2007.
- GOODFELLOW, J. (2000). Knowing from the inside: reflective conversations with and through the narratives of one cooperating teacher. *Reflective Practice*, 1(1), 25-42.

- GRIMMETT, P., ERICKSON, G., MACKINNON, G. et RIECKEN, T. (1990). Reflective practice in teacher education. Dans R. Clift, R. Houston et M. Pugach (dir.), *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs* (p. 20-38). New York: Teachers College Press.
- GROOM, B. et MAUNONEN-ESKELINEN, I. (2006). The use of portfolios to develop reflective practice in teacher training: A comparative and collaborative approach between two teacher training providers in the UK and Finland. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 291-300.
- HOUSTON, R. et CLIFT, R. (1990). The potential for research contributions to reflective practice. Dans R. Clift, R. Houston et M. Pugach (dir.), *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs* (p. 208-224). New York: Teachers College Press.
- JAY, J. et JOHNSON, K. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: De Boeck Université.
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KORTHAGEN, F.A.J., KESSELS, J., KOSTER, B., LANGERWAF, B. et WUBBELS, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- KORTHAGEN, F. et VASALOS, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- KORTHAGEN, F. et VASALOS, A. (2009, août). *From Reflection to Presence and Mindfulness: 30 Years of Developments Concerning the Concept of Reflection in Teacher Education*. Communication présentée lors du congrès EARLI, Amsterdam, Pays-Bas.
- LE BOTERF, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4^e édition revue et mise à jour de Compétence et navigation professionnelle. Paris: Éditions d'Organisation.
- LEE, H.-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- LOUDEN, W. (1991). *Understanding Teaching: Continuity and Change in Teachers' Knowledge*. New York: Teachers College Press Columbia University.
- LOUGHRAN, J. J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. Londres et New York: Routledge.
- MACLAUGHLIN, T. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31(1), 9-25.

- MAKINSTER, J., BARAB, S., HARWOOD, W. et ANDERSEN, H. (2006). The effect of social context on the reflective practice of preservice science teachers: Incorporating a web-supported community of teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 543-579.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MOON, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. Londres: Kogan Page.
- MORAN, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 418-431.
- Organisation et coopération de développement économiques (OCDE) (2005). *La définition et la sélection des compétences clés, résumé*. Extrait le 26 septembre 2008 de http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_32252351_32235731_35693274_1_1_1_1,00.html.
- OSTERMAN, K. et KOTTKAMP, R. (2004). *Reflective Practice for Educators: Professional Development to Improve Student Learning* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- OTTESEN, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.
- OXFORD, R. (1997). Constructivism: Shape-shifting, substance and teacher education applications. *Peabody Journal of Education*, 72(1).
- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- PULTORAK, E. (1996). Following the developmental process of reflection in novice teachers: Three years of investigation. *Journal of Teacher Education*, 47(4).
- RICHERT, A. (1992). Voice and power in teaching and learning to teach. Dans L. Valli (dir.), *Reflective Teacher Education: Cases and Critiques* (p. 187-197). New York: State University of New York Press.
- SAUSSEZ, F. et ALLAL, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique: le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Book.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SENGE, P., SCHARMER, C. O., JAWORSKI, J. et FLOWERS, B.S. (2004). *Presence: Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*. New York: Doubleday.
- SHOFFNER, M. (2008). Informal reflection in pre-service teacher education. *Reflective Practice*, 9(2), 123-134.

- SMYTH, A. et CHERRY, N. (2005). Reflective conversations about supervision: when things go awry. *Reflective Practice*, 6(2), 271-275.
- SPARKS-LANGER, G., SIMMONS, J., PASCH, M., COLTON, A. et STARKO, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32.
- SUNDLI, L. (2007). Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(2), 201-214.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- TREMMEL, R. (1993). Zen and the art of reflective practice in teacher education. *Harvard Educational Review*, 63(4), 434-458.
- VALLI, L. (1997). Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67- 88.
- VAN MANEN, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- WELSCH, R. et DEVLIN, P. (2007). Developing preservice teachers' reflection: Examining the use of video. *Action in Teacher Education*, 28(4), 53-61.