

Accompagner le développement d'une posture réflexive en formation initiale des enseignants : des besoins différents en fonction de l'année de formation ?

Vanessa Hanin and Anne-Catherine Cambier

Volume 46, Number 3, Fall 2023

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1107227ar>

DOI: <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5615>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Canadian Society for the Study of Education

ISSN

0380-2361 (print)

1918-5979 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

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*, 46(3), 687–723. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5615>

Article abstract

Reflexivity is central to initial teacher education programs. However, students find it difficult to “enter into reflective practice.” This contribution qualitatively investigates the priorities to give to a reflective intervention, deployed throughout the training, by identifying, for each year of training, the training needs and the relationship to knowledge of future primary school teachers. If all students request pragmatic content, differences were observed (depending on the year of training) in terms of student perception of reflexivity and its usefulness, identity, relationships with trainers and peers, learning, emotions, and perception of competence. Hence, it seems necessary, in the first year, to work on the meaning of the profession and initial conceptions; in the second year, to invest in emotional regulation and to scaffold the reflective approach; and, in the last year, to support the students' needs for emancipation.



Accompagner le développement d'une posture réflexive en formation initiale des enseignants : des besoins différents en fonction de l'année de formation ?

Vanessa Hanin

Université catholique de Louvain

Anne-Catherine Cambier

Université catholique de Louvain

Résumé

La réflexivité occupe une place centrale dans les programmes de formation initiale des enseignants. Pourtant, les étudiants éprouvent des difficultés à « entrer en pratique réflexive ». Cette contribution examine, qualitativement, les priorités à donner à un dispositif pour développer la compétence réflexive s'échelonnant sur toute la formation via l'identification, pour chaque année d'études, des besoins de formation et du rapport au savoir de futurs enseignants au primaire. S'ils sont tous demandeurs de contenus pragmatiques, des différences s'observent, selon l'année, en ce qui concerne la perception de la réflexivité et de son utilité, de l'identité, du rapport aux formateurs et aux pairs, de

l'apprentissage, des émotions et du sentiment de compétence. De là, il semble nécessaire, en première année, de travailler le sens du métier et les conceptions initiales ; en deuxième année, d'investir dans la gestion des émotions et d'étayer la démarche réflexive et, en dernière année, de soutenir le besoin d'émancipation des étudiants.

Mots-clés : besoins de formation, réflexivité, futurs enseignants

Abstract

Reflexivity is central to initial teacher education programs. However, students find it difficult to “enter into reflective practice.” This contribution qualitatively investigates the priorities to give to a reflective intervention, deployed throughout the training, by identifying, for each year of training, the training needs and the relationship to knowledge of future primary school teachers. If all students request pragmatic content, differences were observed (depending on the year of training) in terms of student perception of reflexivity and its usefulness, identity, relationships with trainers and peers, learning, emotions, and perception of competence. Hence, it seems necessary, in the first year, to work on the meaning of the profession and initial conceptions; in the second year, to invest in emotional regulation and to scaffold the reflective approach; and, in the last year, to support the students' needs for emancipation.

Keywords: training needs, reflexivity, pre-service teachers

Problématique

La transition entre la formation initiale (FI) et l'insertion professionnelle apparaît comme l'une des étapes les plus ardues de la carrière enseignante (Ingersoll et Strong, 2011). Cette transition est décrite comme un « choc » entre les idéaux construits durant la FI et la réalité de terrain (März et al., 2016 ; Nault, 1999). Ce choc conduit un nombre substantiel d'enseignants (de 25 % à 40 %, selon les pays) à quitter la profession endéans les cinq premières années, sans compter le taux d'absentéisme et le roulement des enseignants débutants qui se sont accrus au cours des dernières décennies (Delvaux et al., 2013). Cette attrition a des retombées négatives, non seulement sur le plan individuel

(p. ex., sur l'estime de soi, le sentiment de compétence, la satisfaction professionnelle), mais également sur le plan sociétal, en matière de qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et, par conséquent, sur l'économie du pays (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2005).

Ce « choc » de la réalité est étudié depuis une vingtaine d'années. En cause : la gestion concomitante de la multiplicité des tâches à assumer par le novice et les responsabilités associées. Les transformations profondes que connaît notre société depuis le XX^e siècle complexifient encore davantage la profession (Chaubet et al., 2019). L'enseignant doit, en effet, s'adapter aux changements technologiques et informationnels rapides et continus (Charlier et al., 2020) ; aux nouveaux défis sociétaux ; à l'hétérogénéité croissante du public scolaire provenant de la massification et de l'allongement des études (Rayou et Véran, 2017) ; ainsi qu'aux nouvelles politiques de l'éducation (Cattonar et Dupriez, 2019). Aujourd'hui, le métier d'enseignant dépasse donc largement les frontières du « faire la classe ». Il sollicite de façon accrue l'autonomie, l'adaptativité et l'intelligibilité au travail du professionnel (Chaubet et al., 2019 ; Coppe et al., 2020), autrement dit, sa capacité à adopter une posture réflexive.

Si la littérature scientifique, tant francophone qu'anglophone, foisonne de modèles de la réflexivité, ceux-ci se rejoignent sur l'idée générique qu'il s'agit d'adopter un regard méta, une prise de recul délibérée sur sa pratique en vue de l'améliorer. La réflexivité renvoie à la fois à une posture (ou un *habitus*), à une pratique et à une compétence (Balslev et Gagnon, 2019 ; Bocquillon et Derobertmeasure, 2018). Il faut effectivement distinguer les réflexions épisodiques que tout individu mène quotidiennement *dans* et *sur* son action d'une posture réflexive (Guillemette, 2017). Ainsi, « pour aller vers une véritable pratique réflexive, il faut que cette posture devienne quasi permanente, s'inscrive dans un rapport analytique à l'action » (Perrenoud, 2018, p. 15). En d'autres termes, la pratique réflexive réfère à l'action même d'analyser ses pratiques professionnelles, tandis que la posture réflexive désigne la disposition acquise à entrer en pratique réflexive (Perrenoud, 2013). Dans cette contribution, nous nous intéressons au développement de la compétence réflexive en FI.

Érigée en incontournable de la formation au vu de son rôle clé dans le développement professionnel (Chaubet et al., 2019), la compétence réflexive est constamment sollicitée, mais reste peu enseignée, accompagnée et pratiquée (Bocquillon et Derobertmeasure, 2018). L'exercice réflexif est exigeant pour l'étudiant. En effet,

il demande de ce dernier une structuration et une clarification de ses pensées et de ses conduites. De plus, mener une réflexion engagée et authentique en dévoilant ses inquiétudes, ses incompétences et ses erreurs peut être déstabilisant pour l'étudiant et, conséquemment, pour son identité professionnelle encore en chantier. Lorsque cet inconfort est couplé à une évaluation certificative, l'exercice réflexif est bien souvent effectué avec une posture stratégique (Goï et Huver, 2011). L'étudiant cherche alors à identifier les attentes du formateur et à s'y conformer plutôt qu'à réellement se transformer. Avec un tel coût, si l'étudiant ne perçoit pas le sens de l'exercice réflexif, il ne s'y investira pas de manière authentique. Les recherches font état de résistances chez les étudiants à la pratique de la réflexivité et appellent les formateurs à travailler le rapport à la formation et le sens du métier (Perez-Roux, 2013 ; Perrenoud, 2013).

Le concept de rapport à la formation s'inscrit dans le prolongement des travaux conduits par Charlot et ses collègues sur le rapport au savoir (1992 ; Altet, 2000 ; Perez-Roux, 2010). Ce dernier désigne la « relation de sens et donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot et al., 1992, p. 29). Les recherches conduites auprès de futurs enseignants (FE) font ressortir différents types de rapport à la formation. Altet (2000), reprise par Perez-Roux (2010), identifie trois types de rapport : (1) un *rapport instrumental*, qui considère la formation uniquement sous l'angle de son utilité, les savoirs théoriques comme trop éloignés des réalités de terrain et la dimension pratique de la formation comme levier principal pour apprendre le métier ; (2) un *rapport intellectuel*, qui se caractérise par la valorisation des savoirs théoriques enseignés, le plaisir et la curiosité d'apprendre ; et (3) un *rapport professionnel*, où l'importance est la construction progressive de schèmes d'action et l'articulation entre la théorie et la pratique.

De leur côté, Portelance et Caron (2017), en s'appuyant sur les travaux de Perrenoud (1998), identifient deux types de logique à l'œuvre chez les étudiants en FI. Certains adoptent une logique d'action, c'est-à-dire qu'ils cherchent à satisfaire les attentes de leurs formateurs dans le but de réussir. L'étudiant est à la recherche d'efficacité plutôt que d'occasions d'apprendre et, de ce fait, n'effectue que des apprentissages de surface. Il cherche à décoder les attentes du formateur et à s'y conformer. On retrouve ici le rapport instrumental évoqué plus haut. D'autres se perçoivent comme les principaux responsables de leurs apprentissages : ils s'inscrivent dans une logique de formation. Ces étudiants-là considèrent la formation comme des

occasions d'apprendre et de se développer professionnellement. Les résultats de l'étude, conduite auprès de sept stagiaires en enseignement secondaire, montrent qu'ils justifient leurs choix et leurs décisions, articulent la théorie et la pratique, exercent la réflexivité de manière authentique et s'en servent pour réguler leurs conceptions et leurs actions. Cette logique rejoint le rapport professionnel d'Altet (2013) et de Perez-Roux (2010).

En outre, si les recherches conduites jusqu'ici ont surtout exploré la dimension « cognitive » de ce rapport à la formation, il y a fort à penser qu'il soit, à l'instar de la profession enseignante, multidimensionnel. En nous appuyant sur le modèle de la profession enseignante proposé par Mukamurera et al. (2013) et en l'adaptant au contexte de la FI, nous conceptualisons le rapport à la formation des FE autour de trois dimensions : (1) la professionnalisation (maîtrise des différentes facettes du métier) ; (2) la socialisation (interactions avec les personnes qui gravitent autour du FE : pairs, formateurs et maîtres de stage¹) ; et (3) les aspects personnels et psychologiques (aspects affectifs, motivationnels et de développement de soi).

Quelle que soit la typologie de référence, les travaux soulignent que les étudiants en FI privilégient une logique utilitariste au détriment d'une compréhension en profondeur des contenus enseignés (Altet, 2000). En cause, une longue histoire scolaire où évaluations, sanctions et performance régnaient en maître (Desjardins, 2013). Si la littérature précise que ce rapport à la formation évolue avec le temps et le vécu en formation (Hanin et al., 2022 ; Perez-Roux, 2010), aucun écrit, à notre connaissance, ne renseigne sur la manière dont il évolue. Or, caractériser le rapport à la formation des étudiants tout au long de leur parcours scolaire permettrait de concevoir des dispositifs qui tiennent mieux compte de leurs ressources et de leurs besoins sur les plans du développement professionnel et de leur « disponibilité cognitive et émotionnelle » à entrer en pratique réflexive. Plusieurs travaux qui ont mis en évidence la présence de phases de professionnalisation distinctes en FI appuient cet aspect (Bernal Gonzalez et al., 2018).

La littérature foisonne de résultats de recherche sur l'efficacité de différents outils pour renforcer les capacités réflexives des étudiants (Gouttenoire et al., 2019). Citons, à titre d'exemples, le récit professionnel (Beaujouan et al., 2013), le portfolio (Colognesi, Van Nieuwenhoven et al., 2019), l'entretien d'autoconfrontation (Blondeau et al., 2021),

1 Le maître de stage, aussi appelé maître de formation pratique, désigne l'enseignant qui encadre l'étudiant durant son stage.

ou encore les groupes d'analyse de pratiques professionnelles (Thiébaud, 2013). De nombreux dispositifs visant le développement de la compétence réflexive s'appuient d'ailleurs sur ces outils. C'est le cas du dispositif « Itinéraire » (Colognesi et Lucchini, 2016), construit sur la base d'une revue minutieuse des travaux antérieurs, qui s'appuie à la fois sur le portfolio et la communauté d'apprentissage. Plus précisément, « Itinéraire » repose sur quatre fondements : (1) la réécriture (ou cycles de réflexions itératifs), qui encourage l'apprenant à améliorer son écrit réflexif tout en développant une attitude réflexive vis-à-vis de sa propre production ; (2) des étayages variés (p. ex., catalogue de concepts, textes « exemple », attentes du terrain) fournis par le formateur pour soutenir l'écriture réflexive ; (3) l'évaluation par les pairs (lecture du texte d'un pair, identification d'aspects positifs et de points à améliorer) ; et (4) des questions métacognitives posées tout au long du processus d'écriture. L'évaluation du dispositif, testé auprès de 16 FE du primaire en dernière année de formation, fait ressortir des progrès significatifs d'un brouillon à l'autre en ce qui concerne la description de la pratique, l'articulation de la théorie avec la pratique et la maîtrise approfondie des concepts théoriques. Les auteurs insistent, par ailleurs, sur l'importance de réfléchir avec soin aux postures d'accompagnement endossées par le formateur tout au long d'un tel dispositif et renvoient aux résultats d'une recherche empirique menée en Belgique, au Québec et en Suisse auprès de maîtres de stage, qui mettent en lumière cinq postures d'accompagnement clés : l'imposeur, l'organisateur, le coconstructeur, le facilitateur et l'émancipateur (pour davantage de précisions, voir Colognesi, Van Nieuwenhoven et al., 2019).

Si ces outils et dispositifs donnent lieu à des résultats prometteurs, ils ont surtout été construits autour des leviers de réflexivité, sans prendre en compte le point de vue « étudiant » et l'évolution de celui-ci au cours de son parcours de formation, c'est-à-dire son rapport à la formation. Or, les recherches sont unanimes : la manière dont l'étudiant appréhende la formation influence sa sélection, son interprétation et son évaluation des informations qu'il reçoit, qu'il s'agisse d'apports théoriques, de pratiques pédagogiques recommandées ou de ses propres enseignements (Fortier et Therriault, 2019 ; Vincent, 2019). Par conséquent, adopter une vision plus large, en identifiant ce qui se joue pour le FE tout au long de sa formation, permettrait de mieux comprendre les freins et les résistances à un engagement authentique dans celle-ci.

Cette contribution poursuit un double objectif. Premièrement, nous souhaitons colliger, pour chacune des trois années d'études², le rapport qu'entretient l'étudiant avec la formation sous trois angles : la professionnalisation (rapport aux contenus théoriques, aux expériences pratiques, à la réflexivité et au développement identitaire) ; la socialisation (rapport aux pairs et aux formateurs) ; et les aspects personnels et psychologiques (émotions et sentiment de compétence). Deuxièmement, nous désirons en extraire des priorités à donner à un dispositif pour développer graduellement la compétence réflexive des FE en FI.

Méthodologie

Contexte de formation en Belgique francophone

En Belgique francophone, la FI des FE du primaire est régie par le décret du 12 décembre 2000³. Ce parcours professionnalisant est organisé en trois ans, au sein de hautes écoles pédagogiques selon le modèle de l'alternance intégrative. À l'issue de celui-ci, l'étudiant accède directement à la profession grâce au titre universitaire de bachelier (Dufrasne et al., 2012). Sur l'ensemble de la formation, les FE prestent un minimum de 700 heures de stage obligatoires : observation participante en première année, quatre semaines de prise en charge effective en deuxième année, et dix semaines en troisième année. Conformément à l'article 10 dudit décret, des ateliers de formation professionnelle sont mis en place pour favoriser l'articulation entre la théorie et la pratique. Cette articulation est également travaillée dans d'autres dispositifs laissés à la discrétion de chaque établissement, comme des séminaires d'analyse des pratiques, de la coévaluation et de l'autoévaluation. Pour de plus amples informations sur le contenu de la formation, nous renvoyons le lecteur à Hanin et al. (2022).

2 En Belgique francophone, les futurs enseignants du primaire suivent un bachelier professionnalisant, d'une durée de trois ans, organisé selon le modèle de l'alternance intégrative, en hautes écoles pédagogiques. Deux assises épistémologiques principales guident les pratiques des formateurs : la figure du praticien réflexif et les théories constructivistes (Communauté française de Belgique, 2019).

3 https://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-12-decembre-2000_n2001029005

Participant^{es}

Afin de saisir au plus près de la réalité le rapport à la formation des FE, nous avons choisi une méthode de recherche qualitative à visée descriptive et interprétative (Savoie-Zajc, 2006) avec une étude de cas unique. Cette lecture d'action-signification des individus (Yin, 2003) nous permet d'accéder au sens que les FE donnent à leur formation. Le cas que nous examinons ici est le rapport à la formation des étudiants dans le contexte de la FI des enseignants du primaire en Belgique francophone. L'étude de cas permet de décrire et d'analyser en profondeur des phénomènes complexes au plus proche de la réalité (Creswell et al., 2006 ; Yin, 2003).

Six étudiantes, futures enseignantes au primaire, provenant de trois établissements de formation distincts⁴ situés en Belgique francophone, se sont portées volontaires pour participer à cette étude (Tableau 1). Notre étude s'inscrit dans la continuité d'une recherche collaborative rassemblant des chercheurs et des formateurs d'enseignants autour de la question du développement d'une posture réflexive autonome chez les étudiants, tout au long de leur formation (Deprit et al., 2022). Désireux de connaître le point de vue et les besoins de leurs étudiants en la matière, les formateurs nous ont mis en contact avec ceux se portant volontaires pour participer à notre recherche.

Tableau 1

Caractéristiques des participant^{es}

Participant ^e	Établissement	Année de formation	Âge
Sophie	1	B1	18
Valérie	1	B1	19
Lucie	2	B2	21
Céline	2	B2	21
Emma	3	B3	20
Caroline	3	B3	20

Note. B1 = première année de bachelier en enseignement ; B2 = deuxième année de bachelier en enseignement ; B3 = troisième et dernière année de bachelier en enseignement.

4 Nous n'avons pas cherché à ce que les étudiants de chacune des trois années soient issus d'établissements de formation distincts. La participation sur une base volontaire est à l'origine de cela.

Modalités de recueil et d'analyse des données

Des entretiens semi-directifs (d'une durée moyenne de 50 minutes) ont été conduits, tour à tour, par les deux auteures. Le guide d'entretien a fait l'objet d'une interview pilote auprès de deux étudiantes hors échantillon. Il est organisé en quatre parties (voir Annexe 1). Dans la première partie, l'étudiante est amenée à se présenter et à décrire brièvement son parcours antérieur. La deuxième partie survole l'ensemble des dispositifs pédagogiques vécus par l'étudiante depuis son entrée en formation dans le but de l'amener à expliciter son développement professionnel (sur le plan tant des compétences que de l'identité), son rapport aux savoirs et de dégager ses besoins de formation. La troisième partie questionne l'étudiante sur le dispositif à visée réflexive sélectionné pour la recherche. Plus précisément, pour interroger le rapport à la réflexivité des étudiantes, nous avons opté pour un dispositif présent et ayant les mêmes finalités au sein des trois établissements de formation. Il s'agit du dispositif sur l'identité enseignante en Bac 1 et les séminaires de pratiques réflexives entourant les stages (accompagnement avant le stage, rétroaction à mi-parcours, coévaluation en fin de stage) en Bac 2 et Bac 3. La dernière partie invite l'étudiante à conclure l'entretien par toute information jugée utile. Précisons qu'aucune question ne mentionne explicitement le concept de réflexivité afin de ne pas influencer la participante et de rester au plus près de son ressenti. Tous les entretiens ont été enregistrés, transcrits (16 pages en moyenne) et codés. La procédure de codage a été effectuée manuellement en s'appuyant sur des codes prédéterminés (voir Annexes 2 et 3). Plus précisément, l'analyse a été effectuée au départ de trois dimensions issues du modèle de la profession enseignante proposé par Mukamurera et al. (2013) et adapté par nos soins au contexte de la FI. La dimension de professionnalisation sonde le rapport des étudiantes aux contenus théoriques, aux expériences pratiques, à la réflexivité ainsi que leur développement identitaire. La dimension de socialisation interroge le rapport des étudiantes avec leurs formateurs et leurs pairs. Finalement, la dimension personnelle et psychologique se penche sur la charge émotionnelle et le sentiment de compétence des étudiantes. Les deux auteures ont discuté de la pertinence et de l'interprétation des thèmes et des catégories jusqu'à l'obtention d'un consensus pour faire le regroupement des codes; puis ont procédé à une double analyse. Nous avons d'abord effectué une analyse verticale, par participante ; ensuite, nous avons mené une analyse horizontale qui nous a permis de mettre en évidence des similitudes et des différences entre les participantes d'années différentes à propos de leur rapport à la formation.

Présentation et analyse des principaux résultats

Dans cette section, nous caractérisons le rapport à la formation des étudiantes selon leur année de formation, sous trois angles : la professionnalisation, la socialisation, et les aspects personnels et psychologiques. L'analyse des propos recueillis fait ressortir un rapport articulé autour de six thèmes : la réflexivité ; l'identité professionnelle ; les formateurs et les pairs ; les contenus transmis en formation ; l'apprentissage et la validation par l'expérience et les émotions ; et le sentiment de compétence. Les sigles B1, B2 et B3 sont respectivement utilisés pour désigner les trois années de formation.

Perception de la réflexivité et de son utilité

Les deux étudiantes de B1 n'utilisent jamais le terme « réflexivité » et ne parlent pas du processus réflexif de manière consciente. Pour elles, les exercices de réflexivité ont le même statut que les autres tâches qu'elles réalisent dans le cadre de leur formation. Elles décrivent d'ailleurs l'exercice de manière assez procédurale : « ce qu'elle [la formatrice] me dit, c'est que pour notre deuxième jet, on ne doit pas totalement bazarder notre premier jet à la poubelle. Mais on doit repartir de ça et venir l'enrichir » (Valérie, B1).

De plus, elles ne perçoivent pas l'utilité de l'exercice réflexif. Ce dernier est considéré comme une contrainte et un objet d'évaluation. « En B1, je le faisais comme je pensais juste en respectant les consignes qui m'étaient données parce qu'il fallait que je les fasse », nous dit Emma. De plus, elles lisent la théorie et leurs premières expériences de terrain au travers de leurs conceptions initiales du métier d'enseignant : « partir de notre vécu c'est quelque chose de concret. Après les exemples qu'on nous donne, ce n'est pas forcément tous des exemples que j'ai vécus, donc ça me parle beaucoup moins » (Valérie, B1). Ces propos mettent en avant que, dans la perception des étudiantes, le volet professionnalisant de la formation, au sens « d'amener une part importante des connaissances théoriques comme réponses à des situations vécues, des éclairages et des grilles de lecture de l'expérience » (Perrenoud, 1993, p. 16), ne débute qu'en B2, à l'image de la structure de la formation : le premier stage notable n'apparaît qu'en deuxième année.

La deuxième année de la formation se caractérise par la découverte de la réflexivité liée à la « rencontre » avec le terrain. À ce sujet, Lucie (B2) souligne que : « pour les outils de gestion de groupe, je me dis : “Ah, oui, c'est vrai, en stage, je pourrais

peut-être faire ça, ça m'aiderait peut-être justement parce que parfois ça n'allait pas" ». Cependant, il s'agit d'une *réflexivité dirigée* en ce sens que les étudiantes, bien qu'elles commencent à comprendre l'essence de l'activité réflexive, cherchent prioritairement à répondre aux attentes du formateur et « pratiquent » la réflexivité au travers des activités guidées. Les formulations utilisées (p. ex., « il faut », « ils veulent ») appuient ce constat. Ainsi, Céline (B2) précise qu' : « il faut vraiment être clair dans les arguments, dire pourquoi on a choisi ça, il faut vraiment faire des liens théoriques, avec les cours et ce qu'on a vécu en stages. C'est ça le plus important qu'ils veulent ».

L'exercice réflexif est vu à la fois comme une contrainte et un levier de compréhension et de régulation de sa pratique :

L'analyse réflexive, ça aide quand même à savoir, du coup, comment faire la prochaine fois, de se faire une réflexion de comment ça s'est passé, pourquoi justement ça s'est passé comme ça. Après, on est obligé parce que c'est dans nos consignes de stage, de faire référence à nos cours. (Lucie, B2)

En dernière année, les étudiantes perçoivent pleinement le sens de l'adoption d'une posture réflexive authentique et se sentent plus familières avec l'exercice, comme le mentionne Emma : « ça m'a donné des réflexes d'aller faire des recherches pour apprendre toujours de nouvelles choses ». La perception du sens de la démarche les conduit vers une *réflexivité « spontanée »*. Ainsi, elles n'entrent plus dans la démarche uniquement pour satisfaire les attentes du formateur, mais parce qu'elles en perçoivent le sens pour leur pratique professionnelle : « dans notre futur métier, ben, on doit se remettre en question, on ne peut pas rester dans ses petites pantoufles » (Emma, B3).

Tensions identitaires

En première année, c'est *l'identité étudiante*, c'est-à-dire la validation des crédits et, dès lors, l'identification des attentes des formateurs qui prédomine. À ce sujet, Valérie (B1) partage :

Apparemment, de ce qu'elle a dit, elle va regarder le dossier une fois qu'il sera complet et qu'on l'aura rendu. Elle va un peu regarder le texte de départ et voir comment on a pu l'enrichir ; même s'il n'est pas excellent, mais qu'on a réussi à l'améliorer, on aura un bon résultat.

Comme le précise Emma, leur posture s'inscrit en continuité avec celle adoptée durant leurs études secondaires : « en B1, je m'attendais à retrouver des études comme en secondaire [...]. J'avais aussi toujours cette appréhension au niveau de l'évaluation ». Ce faisant, il n'est pas étonnant d'entendre Sophie se prononcer sur l'importance de maîtriser les savoirs de base : « forcément les cours de français et de maths, c'est des cours qui sont hyper importants. Parce que si on n'a pas des bonnes bases en français ou des bonnes bases en maths... ».

En deuxième année, on observe une *tension entre l'identité étudiante et l'identité préprofessionnelle*. Le discours de Lucie (B2) met en exergue le poids accordé à la réussite et donc l'adoption d'une posture étudiante : « moi j'ai raté les écrits qu'on devait rendre. Je ne sais pas pourquoi. Ça n'a pas eu l'air de plaire au prof. Je ne suis même pas sûre de bien avoir compris ce qu'elle cherchait ». Toutefois, les propos qu'elle tient un peu plus loin montrent qu'elle lie également les cours de sa formation à ce qu'ils peuvent lui apporter pour sa pratique professionnelle future : « Le cours gestion de classe est aussi hyper intéressant je trouve parce qu'on peut avoir plein de cas de figure face auxquels on ne sait pas comment réagir ». Sur le plan des contenus enseignés, contrairement à leurs homologues de B1, elles n'en ont pas une lecture en fait d'accumulation de connaissances, mais plutôt orientée vers le « comment enseigner », la transposition didactique des contenus théoriques.

En troisième année, c'est très clairement *l'identité préprofessionnelle* qui prend le dessus. Emma (B3) partage son regard longitudinal sur sa formation :

l'identité d'enseignante se construit vraiment au cours des trois années de formation, au cours de nos stages aussi. C'est pour ça que je pense que chaque année est importante dans notre formation parce que chaque année, c'est un levier en plus pour nous connaître.

Bien que leurs préoccupations premières soient tournées vers le métier, et qu'elles perçoivent le sens réel de l'exercice réflexif et s'y adonnent, elles ne se départissent pas complètement du volet diplômant de la formation, comme en témoigne l'adoption de postures stratégiques : « il n'y a qu'une seule note pour la présentation orale et donc, c'est un peu triste, mais si on veut jouer la stratégie pour des points, ben, on regarde ce qu'on présente à la pédagogue » (Caroline, B3).

Rapport aux formateurs et aux pairs

En première année, comme mentionné plus haut, les étudiantes développent prioritairement leur identité étudiante et, de ce fait, se focalisent sur les contenus enseignés. En découle une vision du *formateur* « *expert* », « *savant* », comme celui qui transmet le savoir. Parlant de sa formatrice, Sophie (B1) précise : « elle explique vraiment tout puis elle demande si ça va, si on a compris, si on a bien suivi ».

En deuxième année, le statut du formateur change : il est là pour *valider* et *nourrir* les choix et les décisions de l'étudiant. Céline (B2) témoigne : « ils [les formateurs] sont vraiment de bons conseils, je trouve. Cela me permet de partir plus confiante en stage parce que j'ai eu un retour sur les préparations que j'ai faites ». Le formateur est ainsi vu comme un accompagnateur qui guide l'étudiant dans l'analyse et la régulation de ses pratiques, plutôt que comme celui qui possède le savoir et le transmet. Les deux étudiantes soulignent également le rôle important des pairs pour élargir leur répertoire d'idées et de pratiques. « C'est intéressant d'avoir un retour d'autres et de pouvoir peut-être savoir aussi ce qu'on pourrait réguler que l'on n'aurait pas forcément vu » (Lucie, B2).

En dernière année, on observe un besoin de *s'émanciper des formateurs* : « J'ai appris à prendre du recul par rapport à ce que me disaient les professeurs. Comprendre et, avec les remarques qui me sont dites, faire quand même comme je l'entendais » (Emma, B3). D'ailleurs, quand la tâche que propose le formateur est trop cadencée, en décalage avec leur besoin d'autonomie, les étudiantes de B3 s'y engagent difficilement :

Comme on m'oblige à faire les choses d'une certaine manière, je me sens plus coincée. Et donc, c'est beaucoup moins confortable, en tout cas pour moi, de rédiger. Donc voilà, moi en tout cas, ça me pose question et je sais que ça me freine dans la construction de mon cheminement. (Emma, B3)

Les participantes perçoivent également leurs pairs comme un puissant levier de développement professionnel : « ben il n'y a rien à faire, l'échange avec les autres étudiants, ça nous apporte beaucoup et on se remet en question : "Ah, toi, t'as pas fait comme ça. Ah, mais, au final, ça fonctionne aussi" » (Caroline, B3).

Rapport aux contenus transmis en formation

Tout au long de leur formation, les étudiantes partagent une demande commune de transposition pragmatique⁵ (Perrenoud, 2004) des contenus théoriques enseignés et valorisent fortement les contenus ayant une utilité pratique directe. Sophie, en B1, précise : « Elle [la formatrice] prend toujours des exemples. Et, ça, **ça m'aide beaucoup**. Pour mieux comprendre comment aborder les choses avec les enfants ». *Lucie, en B2, défend un point de vue semblable :*

Le cours « savoir argumenter ses choix pédagogiques », moi j'ai beaucoup de difficultés parce que j'ai du mal à faire tous les liens entre la théorie et la pratique. Le cours de musique je le trouve très chouette parce que là, on est plus en pratique. Elle nous donne des conseils aussi pour le stage et tout ça.

Le discours de Caroline, en B3, pointe la même nécessité : « on nous dit beaucoup de théorie, moi, j'aimerais bien une instit qui vienne en classe et qui me dise "Voilà, moi, je fonctionne comme ça. Venez dans ma classe, je vais vous montrer" ».

Au-delà de cette demande partagée de transposer pragmatiquement les apports théoriques de la formation, les étudiantes expriment des besoins de contenus différents selon l'année de formation. Ainsi, comme évoqué plus haut, les étudiantes de B1 misent surtout sur un bagage de connaissances théoriques robuste. En deuxième année, la période de stage plus notable induit une demande d'outils « clés sur porte » pour répondre aux questions et problèmes qui se posent dans l'immédiat. En dernière année, en phase avec les constats précédents, on observe une montée en puissance de l'autonomie dans la démarche de recherche de solutions aux questions et problèmes qu'elles rencontrent : « On va faire un stage dans le spécialisé. Moi, j'ai une classe avec des autistes. Ben, de moi-même, je me suis renseignée » (*Emma, B3*).

5 La transposition pragmatique désigne la transformation des savoirs issus de la recherche en savoirs utilisables dans l'action (Perrenoud, 2004). Ces derniers prennent la forme de savoirs-outils, de grilles d'intelligibilité de la pratique, etc. (Altet, 2013).

Apprentissage, validation par l'expérience et émotions

Si les étudiantes des trois années insistent sur la nécessité d'une validation des apprentissages par l'expérience, celle-ci peut prendre des formes variées.

En B1, les étudiantes ont besoin de rattacher les contenus qu'on leur enseigne et les expériences qu'on leur raconte à une situation vécue pour en dégager le sens. Toutefois, à ce stade de leur formation, les seules situations de classe auxquelles elles peuvent se référer sont celles vécues en tant qu'élève. C'est la raison pour laquelle on observe un appui significatif des étudiantes de B1 sur leur passé d'apprenante et une lecture des situations professionnelles et du métier d'enseignant colorée par leurs émotions. Emma (B3) relate : « comme j'arrivais [au bac], je n'avais aucune base sur laquelle je pouvais m'appuyer à part ce que j'ai vécu quand j'étais en primaire. Je ne voyais pas les choses d'un point de vue méta, je le voyais avec mes émotions ».

En deuxième année, les étudiantes cherchent à mettre la théorie en pratique pour la valider, afin de voir ce qu'il est réellement possible de faire sur le terrain : « les stages, je trouve que c'est quelque chose de vraiment essentiel d'aller sur le terrain et de pouvoir expérimenter tout ce qu'on apprend ici » (Céline, B2). Le rapport aux émotions évolue également, la confrontation au terrain génère un besoin chez les étudiantes de prendre du recul et de se décharger émotionnellement, notamment par l'écriture.

En dernière année, les étudiantes cherchent également à valider les contenus théoriques vus en formation, mais en adoptant une prise de recul sur la formation et ses apports. Emma (B3) nous livre son ressenti : « on a pu mettre en pratique les grands principes qu'on nous disait en cours. Il y a les principes qui sont très importants et il y a ce qu'on arrive vraiment à faire ». Quant aux émotions et aux conceptions initiales du métier, le travail d'écriture réflexive permet de s'en distancier afin d'accéder à la pratique en elle-même, de la remettre objectivement en question et de la réguler.

Sentiment de compétence et confiance en soi

En B1, le sentiment de compétence des étudiantes est lié au choix d'orientation. Ainsi, les étudiantes interrogées se demandent si elles sont à la bonne place. Le défi de cette première année est de réussir cette transition entre le secondaire et l'enseignement supérieur. Si les participantes ne mentionnent pas explicitement cette préoccupation, leur discours est ponctué d'hésitations et laisse transparaître un manque d'assurance.

En deuxième année, la découverte de la complexité du métier à travers les premiers stages ainsi que la nécessité de concilier deux facettes identitaires (d'apprenant et d'enseignant) souvent mises en tension durant la formation fragilisent le sentiment de compétence de l'enseignant en devenir. « De me centrer vraiment sur moi-même et de vraiment savoir qui je suis, franchement j'ai du mal avec ça. En vrai, je n'ai pas vraiment confiance en moi », nous confie Lucie (B2). Céline (B2) recoupe cette idée en ces termes : « les stages, c'est quand même fort stressant au début. Mais le fait d'être écoutée, ça donne quand même confiance en soi ».

Chez les étudiantes en dernière année, on observe une plus grande affirmation de soi. L'accumulation d'expériences pratiques et d'étayages théoriques solidifie et stabilise leur sentiment de compétence. Caroline (B3) est claire à ce sujet : « la formation m'a quand même changée. J'ai quand même plus confiance en moi grâce à la formation et aux différents cours ».

Discussion

Dans cette section, nous proposons, d'une part, une analyse éclairée par les recherches antérieures du rapport à la formation entretenu par les étudiantes, année par année; et d'autre part, des pistes concrètes pour améliorer les dispositifs à visée réflexive actuels. Ces pistes sont formulées au départ des six interviews que nous avons réalisées et, bien que nous ayons veillé à les appuyer par la littérature, elles sont à lire avec une certaine prudence.

Vécu de la formation en première année

L'analyse du discours des deux étudiantes de B1 fait ressortir trois caractéristiques majeures de leur rapport à la formation. Premièrement, leur peu d'expériences pratiques et de ressources théoriques les empêche de se livrer à une véritable analyse réflexive, c'est-à-dire d'en percevoir le sens et la manière de la mettre en œuvre. Elles perçoivent l'exercice réflexif de la même manière que les autres productions demandées. Ce constat rejoint les travaux ayant montré que l'exercice réflexif prend sens avec la pratique (Perrenoud, 2018), c'est-à-dire dans des situations professionnelles sur lesquelles s'interroger. Deuxièmement, ce faible bagage les conduit à s'appuyer essentiellement sur leur vécu en tant qu'élève et les émotions associées pour sélectionner, interpréter et

évaluer toute information à caractère professionnel (p. ex., apports théoriques, pratiques pédagogiques recommandées, leurs propres enseignements). Dans son histoire de vie à la fois personnelle et scolaire, le futur enseignant intériorise un certain nombre de croyances, de valeurs, de connaissances, etc., qu'il réactualise et réutilise, sans se poser de questions, dans sa pratique (Vause, 2010). Ainsi, face à la nouveauté ou à une difficulté, l'enseignant a tendance à se rabattre sur les modèles avec lesquels il est le plus familier, à savoir sa propre expérience d'élève (Hanin et al., 2020). Troisièmement, dans la lignée de ce qui précède, les enjeux de la formation se situent au niveau de l'obtention des crédits pour valider leur année, et non du développement de compétences professionnelles. Les deux étudiantes de B1 entretiennent donc un rapport instrumental à la formation, pour reprendre les termes d'Altet (2013) et de Perez-Roux (2010). Elles mettent la priorité sur la maîtrise des contenus de base, le développement d'une bonne culture générale et la satisfaction des attentes de leurs formateurs. Sur le plan identitaire, il n'est, de ce fait, pas étonnant de constater qu'en B1, c'est essentiellement la facette « étudiante » qui se développe. Cependant, la découverte des différents volets du métier sur le plan théorique les conscientise petit à petit à la nature professionnalisante de leur formation et peut soulever des doutes quant à leur orientation.

De ces constats, nous identifions trois priorités que devrait viser tout dispositif de formation soutenant le développement de la réflexivité des étudiants en première année. Premièrement, *éveiller à* et *donner du sens à* la démarche réflexive via un travail sur le sens du métier (et ses responsabilités). Concrètement, il s'agirait de présenter explicitement aux étudiants le processus réflexif (Bocquillon et Derobertmasure, 2018) et d'en préciser l'utilité, la pertinence et les attendus, en les déployant sur les trois années de la formation. Deuxièmement, au vu de l'appui important des étudiants sur leurs croyances et de la forte influence de ces dernières sur leur lecture des situations professionnelles et des contenus enseignés, il s'avère important de les travailler dès le B1. Le dispositif devrait permettre aux étudiants de prendre conscience de leurs propres croyances relatives à l'enseignement et à l'apprentissage (p. ex., via une table de discussion entre pairs, des questions sur leur vécu en tant qu'élève, etc.), et de leur emprise sur leurs pensées et leurs actions. L'objectif est de susciter un questionnement sur leur pertinence et leur adéquation en regard de la réalité actuelle du métier et, au besoin, une adaptation, voire un changement de croyances. Pour favoriser l'émergence du vécu en tant qu'élève et les ressentis associés, un exercice intéressant serait d'inviter les FE à se positionner, de manière réflexive, par rapport à des expériences concrètes et précises telles que le

témoignage d'un enseignant, un extrait d'un portfolio réflexif d'un étudiant de dernière année, une production d'élève, etc. Dans la suite de ce qui précède, une troisième priorité consisterait à augmenter le répertoire d'expériences pratiques des étudiants. La plateforme Néopass Stages⁶, développée par Blondeau et al. (2021), pourrait être utilisée à cette fin. Ainsi, exploiter les capsules vidéoscopiques d'activités réelles d'étudiants en stage permettrait de confronter les FE, dès leur première année de formation, à une diversité de situations professionnelles. Par leur caractère authentique, notamment les échanges avec les pairs et le formateur, ces supports viendraient soutenir le développement de leurs capacités réflexives (Flandin et al., 2015 ; Viau-Guay et Hamel, 2017).

Vécu de la formation en deuxième année

La première rencontre avec le terrain teinte le vécu des étudiantes en deuxième année de formation. Un premier constat, qui découle de cette première confrontation à la complexité du métier, est celui d'une forte dépendance aux formateurs. Si elles ne les perçoivent plus comme ceux qui donnent les « réponses » et pensent à leur place, leur rôle d'accompagnateur dans le développement de l'identité et des compétences professionnelles des FE demeure crucial (Colognesi, Van Nieuwenhoven et al., 2019). Il s'agit de l'accompagnement au sens entendu par Paul (2004) : « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui ». En effet, ce « préchoc » de la réalité, décrite comme une phase développementale clé en FI (Bernal Gonzalez et al., 2018), ainsi qu'une identité professionnelle en pleine construction fragilisent grandement le sentiment de compétence de l'étudiant. Ce dernier est alors en recherche active d'approbation concernant ses choix et décisions pédagogiques.

De plus, notre analyse montre que les formateurs, les maîtres de stage et les pairs jouent un rôle important dans le processus de construction de cette identité préprofessionnelle en remettant en question les pratiques de l'étudiant, en lui proposant d'autres manières de faire, en élargissant sa palette des possibles, en l'amenant à penser autrement, à approfondir sa réflexion, et à réviser ses jugements. Si l'on se réfère aux travaux sur la régulation interactive — au sens des processus assurant le guidage, la supervision et l'adaptation des activités cognitives, affectives et sociales de l'apprenant, en interaction avec son environnement social et matériel (Allal, 2007) —,

6 <https://neopass-stages.be/>

les échanges entre pairs et les rétroactions des formateurs déclenchent des conduites d'hétérorégulation, c'est-à-dire qu'elles stimulent l'analyse et la régulation par l'étudiant de ses propres pratiques (Allal, 2007).

En B2, les aprioris de l'étudiant, les contenus théoriques enseignés en formation, et les premières expériences sur le terrain s'entrechoquent et chamboulent ses repères identitaires. À cela s'ajoute la difficulté de devoir concilier deux facettes identitaires fonctionnant dans des temporalités opposées (Perez-Roux, 2013): d'une part, l'identité étudiante orientée vers l'obtention du diplôme et, de ce fait, la satisfaction des attentes du formateur ; et d'autre part, l'identité enseignante qui vise le développement d'un savoir-analyser ses pratiques permettant au futur enseignant de faire face et de résoudre lui-même, de manière efficace, les problèmes et les difficultés qu'il rencontre. Cette double identité transparait dans leur manière d'aborder les exercices réflexifs mettant en lumière les couts pour l'étudiant liés à la tension entre réflexivité authentique et évaluation (Gauthier, 2016 ; Perrenoud, 2013).

Sur la base de ces constats, quelle coloration donner au dispositif réflexif en deuxième année de formation ? Concernant le volet affectif, une piste consiste à sécuriser et à soutenir émotionnellement les étudiants, en renforçant leur sentiment de compétence et leurs compétences émotionnelles. Si l'on se réfère aux sources du sentiment de compétence (Bandura, 1997), une première piste est de travailler autour de témoignages d'étudiants (Tali et Marcel, 2017) qui ont partagé les mêmes questionnements et difficultés pour permettre à ceux de B2 de dédramatiser et de s'inspirer de la manière dont leurs pairs s'y sont pris. Une autre idée serait de fournir régulièrement, en tant que formateur et maître de stage, des rétroactions constructives et éclairantes qui ne « pensent » pas à la place de l'étudiant, mais qui l'accompagnent dans la construction de ses compétences et de son identité professionnelle dans une optique d'autonomisation progressive (Colognesi, Deschepper et al., 2019 ; Vacher, 2015). Il s'agit de l'aider à identifier ses forces, les points à améliorer, les ressources dont il dispose et de faire le point avec lui sur sa progression (Goyette, 2019). De plus, le développement des compétences émotionnelles des FE est essentiel pour faire face aux nombreuses demandes du métier (Gay et Genoud, 2020). En outre, l'adoption d'une perspective non déficitaire par les formateurs, sous l'angle des atouts, talents et compétences que l'étudiant possède déjà (Malo, 2011), contribue de manière significative au développement de leur sentiment de compétence et à leur engagement dans le métier (Fleming, 2014).

Pour le volet réflexivité, une piste serait de soutenir et de nourrir l'engagement des étudiants dans une démarche réflexive authentique en leur proposant une variété d'étayages (p. ex., catalogue de concepts, rétroactions par les pairs, analyse collective d'un texte réflexif sur les forces et les liens théorie-pratique, etc.). Plusieurs études empiriques ont ainsi montré que de tels étayages favorisent significativement le développement de la compétence réflexive des FE (Colognesi et al., 2021 ; Oudart et Leclercq, 2011). Précisons que les volets affectifs et réflexifs sont étroitement liés. Ainsi, plusieurs travaux montrent que, face à l'adversité, les enseignants qui adoptent une posture réflexive, une approche active pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent, construisent les bases de leur résilience (Leroux et Théorêt, 2014).

Finalement, deux postures pour le formateur semblent particulièrement pertinentes à ce stade de la formation : celle de coconstructeur, où formateur et formé travaillent ensemble ; et celle de facilitateur, où le formateur intervient quand c'est nécessaire et/ou à la demande (Colognesi, Van Nieuwenhoven et al., 2019).

Vécu de la formation en dernière année

Arrivés en dernière année de formation, les étudiants ont acquis une visibilité plus nette du métier et de ses différentes facettes, ce qui leur permet d'endosser une véritable posture enseignante. Ainsi, ils évoquent un fort besoin d'autonomie, d'émancipation vis-à-vis de leurs formateurs. Solutionner par eux-mêmes les difficultés et les problèmes qu'ils rencontrent en adoptant une posture réflexive vis-à-vis de leur pratique est non seulement devenu un réflexe pour eux, mais ils le voient comme un impératif pour faire face à la complexité croissante du métier d'enseignant. On peut parler ici de conduites autorégulées (Allal, 2007). Ces dernières transparaissent également dans la prise de recul face à leurs émotions pour accéder à la pratique en elle-même et la réguler. De plus, s'ils considèrent encore bienvenu de recevoir des conseils et des suggestions de la part de leurs formateurs, leurs propositions sont évaluées à la lumière de ce qui a du sens pour eux, du type d'enseignant qu'ils souhaitent devenir. De plus, l'accumulation d'expériences sur le terrain leur a permis de préciser les contours de leur identité professionnelle qui se voit maintenant mieux définie et plus affirmée. Le développement de leurs compétences professionnelles a également renforcé leur sentiment de compétence. Ils font preuve d'une plus grande assurance et affirmation de soi dans les

choix qu'ils posent. Ensemble, ces différents constats soulignent qu'en dernière année, les étudiants s'inscrivent davantage dans une logique professionnalisante plutôt que dans une logique de formation (Gouin et Hamel, 2022 ; Altet, 2013). Effectivement, ces derniers voient l'intérêt de s'engager de manière authentique dans l'exercice réflexif, de mobiliser leurs connaissances théoriques comme grille de lecture de leurs expériences pratiques.

Quelles priorités donner à un dispositif à visée réflexive en dernière année de formation ? Premièrement, il est souhaitable que le formateur privilégie une posture d'émancipateur qui se caractérise par très peu d'interventions de sa part et une autonomie maximale laissée à l'étudiant, tout en restant disponible en cas de besoin (Colognesi, Van Nieuwenhoven et al., 2019). De manière très concrète, une telle posture peut être favorisée en laissant à l'étudiant une liberté dans les consignes, en mettant à sa disposition des ressources dont l'utilisation est facultative, en ouvrant des espaces de discussions pouvant prendre la forme de « communautés de pratique », etc. (Wenger-Trayner et Wenger-Trayner, 2015). Deuxièmement, dans l'optique de préparer l'insertion professionnelle de l'étudiant, il convient de le préparer à l'ensemble des facettes du métier et pas uniquement à celles qui concernent la classe (Mukamurera et al., 2020). À ce sujet, si la FI prépare sans conteste l'étudiant à « faire la classe », les aspects relationnels et organisationnels ainsi que d'autres dimensions du métier associées à la prise de rôle d'un enseignant novice au sein de l'organisation scolaire semblent plutôt délaissés (März et al., 2019).

Aperçu transversal de la formation

De manière transversale, notre analyse fait ressortir un besoin chez les étudiants de disposer de savoirs savants pragmatiquement transposés (Pastré, 2011 ; Perrenoud, 2004), c'est-à-dire qui ont été transformés, par les formateurs, en savoirs utilisables dans l'action. Pastré (2011) parle du passage d'un modèle cognitif à un modèle opératif qui oriente l'action. Toutefois, pour éviter l'adoption aveugle de recommandations, et donc pour développer le regard critique de l'étudiant, il est souhaitable de former les FE à ce processus de transposition pragmatique, ce qui n'est pas sans peine, car comme le soulignent Gouin et Hamel (2022), cela suppose de changer leur rapport à la théorie. Effectivement, les étudiants perçoivent les savoirs théoriques comme une exigence de la formation et non comme une ressource pour résoudre les problèmes professionnels rencontrés ou pour problématiser ce qui relève du sens commun. Le travail du formateur

consiste alors à conscientiser les étudiants à l'utilité de retourner vers la théorie pour comprendre et agir efficacement et à les accompagner dans cette démarche. Une formation à et *par* la recherche, c'est-à-dire qui *initie à* et *s'appuie sur* la recherche, prend ici tout son sens (Gouin et Hamel, 2022 ; Wentzel, 2011). Avant d'apprendre aux étudiants à s'approprier (via des processus de transposition et de reconfiguration) les savoirs issus de la recherche, un travail en profondeur sur le métier actuel d'enseignant doit être effectué pour dépasser les résistances des étudiants, évoquées plus haut, vis-à-vis des contenus théoriques (Perrenoud, 2013). Le travail autour de situations professionnelles à « décomplexifier », lors des ateliers de formation professionnelle ou de séminaires d'analyse des pratiques, est une piste à creuser. Dans le même ordre d'idées, rendre visible la complémentarité entre les savoirs d'action et les savoirs issus de la recherche, c'est-à-dire que l'expérience de terrain appelle la théorisation et que l'exposé du savoir réoriente l'action, est également un aspect important à soigner en formation (Perrenoud, 2004).

Conclusion et perspectives

Cette contribution fait ressortir un rapport à la formation et des besoins de développement professionnel distincts selon l'année de formation rejoignant les travaux ayant montré la présence de phases de professionnalisation en FI. Dans leur enquête, menée auprès de 84 FE en Belgique francophone, Bernal Gonzalez et al. (2018) ont ainsi identifié trois étapes développementales clés, correspondant aux trois années de la formation, qui s'accordent pleinement avec nos résultats : l'éclosion de l'identité enseignante, la phase d'insécurité et la reprise en main symbolisée par l'espoir. En première année, la vision du métier est peu développée et perçue dans sa globalité. En deuxième année, les premières expériences sur le terrain constituent des sources de tensions entre la représentation qu'a l'étudiant du métier, ce qui est attendu de lui et l'enseignant qu'il voudrait devenir. En dernière année, le bagage pratique et théorique de l'étudiant s'est étoffé, ce qui lui permet de développer une vision plus détaillée du rôle de l'enseignant et, partant, de se sentir plus à l'aise.

En examinant le rapport des étudiants à la réflexivité et aux contenus transmis en formation, leur identité, leur gestion émotionnelle, leur conception de l'apprentissage, leur sentiment de compétence et leur perception du rôle du formateur et des pairs, notre recherche informe finement les formateurs sur les ressources et les besoins des étudiants

qu'ils forment. En prenant comme point de départ le rapport à la formation des FE, cette recherche exploratoire apporte un vent de fraîcheur aux réflexions menées, depuis plusieurs décennies, sur le développement de la compétence réflexive en FI. Elle fait émerger de nouvelles pistes, tant théoriques que pratiques, pour professionnaliser de manière plus graduelle la FI des enseignants. Ainsi, pour chaque année de la formation, nous proposons plusieurs activités qui tiennent compte de la manière dont l'étudiant appréhende sa formation dans ses dimensions de professionnalisation, de socialisation, et personnelles et psychologiques, et qui ont pour but de développer graduellement sa compétence réflexive. Nos résultats l'attestent, la disponibilité cognitive et affective de l'étudiant n'est pas la même selon l'année de formation.

Cette étude présente plusieurs limites qui ouvrent à de nouvelles recherches. Tout d'abord, il serait judicieux d'appuyer et d'affiner nos résultats en conduisant d'autres recueils qualitatifs et quantitatifs. Cette étude, conduite avec un échantillon assez restreint, justifié dans le cas d'une recherche exploratoire, appelle à une réitération afin de pouvoir assoir les aménagements en formation que nous proposons. De plus, il serait encore plus intéressant d'opter pour une étude longitudinale. Cette dernière permettrait, en effet, d'étudier les « gains » réflexifs engrangés chaque année et, plus globalement, l'évolution de l'étudiant tout au long de sa formation en « contrôlant », d'une certaine manière, son niveau à l'entrée. Une approche longitudinale permettrait également de corriger des effets d'établissement potentiels. Précisons tout de même que nous avons été attentives à cet aspect en sélectionnant trois établissements de formation dont les visées et les dispositifs pédagogiques présentent de nombreuses similitudes (Hanin et al., 2020). De plus, si nous avons choisi de colliger et de comparer le rapport à la formation d'étudiants d'années distinctes, il serait éclairant de croiser nos résultats avec leurs performances en stage et leurs caractéristiques personnelles (p. ex., parcours scolaire). En outre, l'échantillon à l'étude se compose uniquement de femmes. Il serait donc intéressant de conduire une étude analogue avec un échantillon diversifié sur le plan du genre. Ensuite, cette étude s'est penchée sur de futures enseignantes du primaire. Il serait intéressant de conduire un recueil analogue auprès de FE du secondaire avec l'hypothèse que le choix de la discipline enseignée oriente le rapport à la formation de l'étudiant. Finalement, cette étude offre des pistes pédagogiques pour orienter les nouvelles unités d'enseignement qui verront le jour en septembre 2023, avec l'entrée en vigueur de la réforme de la FI des enseignants en Belgique francophone, et plus largement, les initiatives constantes des systèmes éducatifs pour améliorer leurs formations.

Références

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7–24). De Boeck.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, (35), 25–41. <https://doi.org/10.3406/re-for.2000.1668>
- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay, et P. Perrenoud, P. (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (p. 39–60). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0039>
- Balslev, K. et Gagnon, R. (2019). Entre « je » et « nous » : textes académiques et réflexifs. Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (25), 7–13. <https://www.researchgate.net/publication/340665326>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman & Co.
- Beaujouan, J., Coutarel, F. et Daniellou, F. (2013). Quelle place tient l'expérience des autres dans la formation d'un professionnel ? Apports et limites du récit professionnel. *Éducation permanente*, (151), 25–38. <https://hal.science/hal-00967842>
- Bernal Gonzalez, A., Houssa-Cornet, M.-C., Kinet, A., Labalue, F., Salamon, A.-J., Zuanon, E. et Deprit, A. (2018). Les difficultés pressenties par les futurs enseignants du fondamental en cours de formation initiale. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 13–34). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2868gs.6>
- Blondeau, M., Lambert, F. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des institutrices et instituteurs : premiers jalons et études exploratoires. Dans M. Petit (dir.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique* (p. 147–175). Éditions JFD.

- Bocquillon, M. et Derobertmeasure, A. (2018). « Porter un regard réflexif sur sa pratique »... Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 83–103). Presses universitaires de Louvain. <https://www.researchgate.net/publication/328201895>
- Cattonar, B. et 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. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>
- Charlier, É., Biémar, S., Boucenna, S., Beckers, J., François, N. et Leroy, C. (2020). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.
- Chaubet, P., Kaddouri, M. et Fischer, S. (2019). La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1–13. <https://doi.org/10.7202/1061714ar>
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Enfance*, 2(2), 193–215. <https://doi.org/10.3917/enf1.162.0193>
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V. et Hanin, V. (2021). Developing student teachers' reflexivity toward their course planning: Implementation of a training program focused on writing and reflective skills. *SAGE Open*, 11(2), 1–14. <http://dx.doi.org/10.1177/21582440211016897>
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L. et März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (25), 79–101. <https://www.researchgate.net/profile/Stephane-Colognesi/publication/339483937>

- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5–21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Communauté française de Belgique. (2019, 7 février). *Décret définissant la formation initiale des enseignants*. https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=46261&referant=103
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q. et 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>
- Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L. et Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 1–11. <https://www.academia.edu/21262707/>
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013, avril). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, (92). <https://hal.science/hal-00978999>
- Deprit, A., Cambier, A.-C., Hanin, V., Wouters, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession*, 30(3), 1–15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.727>
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (p. 21–38). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0021>
- Dufrasne, M., Degraef, V., Franssen, A. et Van Campenhoudt, L. (2012). Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Mars 2011 – février 2012*. Centre d'études sociologiques des FUSL. <http://hdl.handle.net/2078.3/140363>

- Flandin, S., Leblanc, S. et Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? *Raisons éducatives*, (19), 179–198. <https://hal.science/hal-01147713>
- Fleming, J. (2014). Engaging beginning teachers as experts in professional development. *The New Educator*, 10(3), 166–181. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2014.925734>
- Fortier, S. et Therriault, G. (2019). Soutenir le développement professionnel d'enseignants débutants : premières assises d'un dispositif d'accompagnement pour l'arrimage entre les croyances et les pratiques. *Éducation et Formation*, (e-315), 113–127. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1605/1/Sylvie_Fortier_et_al_decembre2019.pdf
- Gauthier, C. (2016). L'analyse réflexive et la bavette de bœuf. *Formation et profession*, 24(3), 83–86. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a104>
- Gay, P. et Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ? *Recherches en éducation*, (41), 74–91. <http://doi.org/https://doi.org/10.4000/ree.572>
- Goï, C. et Huver, E. (2011). La réflexivité comme compétence professionnelle en formation universitaire : une nécessité professionnelle ou une injonction (de) dans l'air du temps ? Dans A. Bretegnier (dir.), *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)* (p. 195–211). Peter Lang. <https://hal.science/hal-01633082v1/document>
- Gouin, J. A. et Hamel, C. (2022). Quels modèles d'accompagnement pour les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'articulation théorie-pratique ? *Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 35–52. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.4705>
- Gouttenoire, L., Fiorelli, C., Trognon, L. et Roux, C. (2019). Renforcer les capacités réflexives à des fins de développement professionnel : une grille-repères pour la conception de dispositifs pédagogiques. *Phronesis*, 8(3-4), 47–61. <https://doi.org/10.7202/1067215ar>
- Goyette, N. (2019). Expérimentation d'un dispositif d'accompagnement axé sur les forces afin de former des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 8(1-2), 35–47. <https://doi.org/10.7202/1066583ar>

- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'Analyse de Pratiques Professionnelles*, (10), 119–132. <https://www.analysedepratique.org/?p=2452>
- Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A.-C., Bury, C. et 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, article 102039. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102039>
- Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A.-C., Bury, C. et 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. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/257>
- Ingersoll, R. M. et Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Leroux, M. et Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice*, 15(3), 289–303. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237–255. <https://doi.org/10.7202/1008985ar>
- März, V., Gaikhorst, L. et 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*, (e-315), 65–81. <https://hdl.handle.net/11245.1/77d1c163-27a7-4ee2-acc9-66a55e041753>
- März, V., Kelchtermans, G. et Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the “black box of institutionalization”. *American Journal of Education*, 122(3), 303–336. <https://doi.org/10.1086/685846>

- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1035–1069. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4449>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation*, (e-299), 13–35. <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Mukamurera-et-al-2013.pdf>
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139–160). De Boeck.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité – Rapport final*. OCDE. <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/lerolecrucialdesenseignantsattirerformeretretenirdesenseignantsdequalite-rapportfinal.htm>
- Oudart, A.-C. et Leclercq, G. (2011). Contribution à une didactique de l'accompagnement à l'écriture professionnelle en milieu universitaire. Dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* (p. 105–130). Presses de l'Université du Québec.
- Pastré, P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation*, (12), 12–25. <https://doi.org/10.4000/ree.5085>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 83–101. <https://doi.org/10.7202/1017462ar>

- Perez-Roux, T. (2013). Les enseignants en formation à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (p. 115–134). De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61–76). ESF.
- Perrenoud, P. (1998). *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, (160), 35–60. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_15.html
- Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil. Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (p. 79–94). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0079>
- Perrenoud, P. (2018). *Développer la pratique réflexive: dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF Sciences humaines.
- Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85–98. <https://doi.org/10.7202/1043983ar>
- Rayou, P. et Véran, J.-P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ? Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (74), 37–46. <https://doi.org/10.4000/ries.5777>
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, (5), 99–111. http://www.recherche-qualitative.gc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Tali, F. et Marcel, J.-F. (2017). Construction de savoirs professionnels dans une formation hybride : étude d'un carnet de bord en ligne collaboratif. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 14(1), 19–39. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n1-02>

- Thiébaud, M. (2013). Multiples bénéfices de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe : quels éléments clés les favorisent ? *Revue de l'Analyse de Pratiques Professionnelles*, (1), 61–72. <https://www.analysedepratique.org/?p=54>
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Éducation et Formation*, (e-294), 14–19. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=10&page=3>
- Viau-Guay, A. et 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(1), 111–128. <http://dx.doi.org/10.24452/sjer.39.1.5003>
- Vincent, V. (2019). Éprouver et comprendre son rapport au savoir de futur enseignant. Un atelier au carrefour de la recherche et de la formation. Dans M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux* (p. 25–43). De Boeck Supérieur.
- Wenger-Trayner, E. et Wenger-Trayner, B. (2015, juin). *Introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses.* <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wentzel, B. (2011). Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire. *Recherches qualitatives*, (10), 47–70. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v10/RQ_HS10_Wentzel.pdf
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Annexe 1. Grille d'entretien

Structure de l'entretien	Questions
Partie 1 : Présentation de l'étudiant	<ul style="list-style-type: none"> • Pourrais-tu te présenter brièvement ? Me raconter un peu ton parcours scolaire ?
Partie 2 : Survol des dispositifs pédagogiques vécus depuis l'entrée en formation	<ul style="list-style-type: none"> • Parmi les cours que vous avez vécus depuis le début de votre formation pour devenir enseignant, ici à la haute école, quels sont ceux qui ont participé au développement de vos compétences d'enseignant, qui vous permettent de vous construire en tant qu'enseignant ? Pourquoi ? • Quels sont les cours de votre formation que vous jugez les plus importants pour devenir enseignant. Pourquoi ? • Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans vos cours ? Pourquoi ? • En tant que futur enseignant, quels sont vos besoins en ce qui concerne les cours ?
Partie 3 : Dispositif à visée réflexive ciblé pour la recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me le présenter, le décrire ? • Que pensez-vous de ce dispositif en général ? • Comment vous êtes-vous senti dans ce dispositif ? Pourquoi ? • Vous sentiez-vous acteur dans le dispositif ? • Étiez-vous actif/passif ? Avez-vous travaillé seul, en binôme, en petits groupes, en grand groupe ? • Pouvez-vous me décrire quel était le rôle du formateur ? La façon dont il donnait son cours ? Qu'est-ce qui vous a marqué par rapport à ses interventions ? • Ce dispositif vous a-t-il aidé dans votre parcours en tant qu'étudiant et/ou dans la construction de votre identité (le type d'enseignant que vous voulez devenir) et de vos compétences d'enseignant ? • Quels sont les outils mis en place par le formateur qui vous ont aidé à vous construire en tant que futur enseignant, à développer les compétences nécessaires pour devenir enseignant ? • Quel cheminement intellectuel avez-vous effectué pour traiter, organiser et réfléchir aux différentes informations reçues dans le cours afin de développer votre identité (le type d'enseignant que vous voulez devenir) et vos pratiques professionnelles ? • Quels liens utiles ont été établis durant le cours (par vous et/ou le formateur) pour favoriser la construction de votre identité (le type d'enseignant que vous voulez devenir) et de vos compétences d'enseignant ? Avez-vous pu lier les activités du cours aux pratiques en stage ? • Est-ce que quelque chose a bloqué, freiné la construction de votre identité (le type d'enseignant que vous voulez devenir) et le développement de vos compétences d'enseignant ? • Est-ce que ce cours a été évalué ? Comment cela s'est-il déroulé ? Qu'en pensez-vous ? Comment avez-vous vécu cette évaluation ? • Que retenez-vous de ce cours ? Pourquoi ? • En conclusion, selon vous, dans ce cours, qu'est-ce qui vous a permis de vous construire en tant qu'enseignant, sur le plan tant de vos compétences que de votre identité, le type d'enseignant que vous voulez devenir ? • Quels seraient, selon vous, les ingrédients d'un cours idéal ? Qu'est-ce qui vous permettrait, dans un cours, de vous construire de façon optimale en tant que futur enseignant ?
Partie 4 : Ajout éventuel	<ul style="list-style-type: none"> • Voulez-vous rajouter quelque chose par rapport à tout ce que vous avez dit ?

Annexe 2. Exemple d'analyse verticale

Emma (B3)		
Thèmes	Sous-thèmes	Verbatims
Professionalisation	Réflexivité	<ul style="list-style-type: none"> • « En B1, je le faisais comme je pensais juste en respectant les consignes qui m'étaient données parce qu'il fallait que je les fasse. » • « Ça m'a donné des réflexes d'aller faire des recherches pour apprendre toujours de nouvelles choses. » • « Dans notre futur métier, ben, on doit se remettre en question, on peut pas rester dans ses petites pantoufles. »
	Identité	<ul style="list-style-type: none"> • « Mais il y a toujours l'ombre de l'enseignement traditionnel qui est toujours bien présente et donc il faut aussi composer avec les deux. Il faut que j'arrive à articuler tout en moi, en me sentant à l'aise. Arriver en stage avec mes activités qui doivent avoir du sens pour l'enfant, mais aussi pour moi et pour la HEP ». • « En B1, je m'attendais à retrouver des études comme en secondaire (...). J'avais aussi toujours cette appréhension au niveau de l'évaluation. » • « L'identité d'enseignante se construit vraiment au cours des trois années de formation, au cours de nos stages aussi. C'est pour ça que je pense que chaque année est importante dans notre formation parce que chaque année, c'est un levier en plus pour nous connaître. » • « Ce portfolio m'a vraiment permis de faire le point. Justement de réfléchir à l'articulation de la théorie et de la pratique. De comment est-ce que j'ai fait ? Et surtout, quelques pistes pratiques que j'aurais pu mettre en place, que j'aurais pu mettre en place pour mieux articuler cette théorie et cette pratique, pour mieux la refléter et voir ce qui était bon dans ce que j'ai fait et ce qui est à réajuster ». • « Ça m'a montré la position que peut avoir un enseignant vis-à-vis de ses étudiants. Le cours était structuré et on avançait bien mais en respectant le fait que certains aient besoin de plus de temps. Souvent je repense à cette manière d'enseigner. L'expertise que doit avoir un enseignant pour pouvoir enseigner. Ça m'a aussi montré que je n'avais pas spécialement envie d'enseigner comme ça et d'évaluer comme ça. ... J'ai pas spécialement envie que mes élèves vivent ça ». • « Ça m'a profondément marquée et j'ai mieux compris ma scolarité et mon rapport à l'école. »

Emma (B3)		
Thèmes	Sous-thèmes	Verbatims
	Contenus théoriques	<ul style="list-style-type: none"> • « Le cours de psychologie des apprentissages parce qu'à ce cours-là on a parlé des neurosciences. Et ça m'a permis de me rendre compte de l'impact que peut avoir le comportement d'un instituteur dans les traces que va garder l'enfant. » • « (cours B1) avec notre pédagogue, on a lu beaucoup de textes et on est vraiment entré pour la première fois, dans vraiment le programme. Ce qui est attendu de nous au niveau du rôle de l'instituteur, quelle posture on devait avoir. Personnellement, ça m'a déconstruit toutes les représentations que j'avais de l'ancien métier d'instit. Et pour progressivement m'amener à réfléchir à une nouvelle voie et à une nouvelle manière de me positionner. » • « On va faire un stage dans le spécialisé. Moi, j'ai une classe avec des autistes. Ben, de moi-même, je me suis renseignée. » • « C'est ce cours-là qui m'a le plus fait réfléchir sur moi-même et donc à me remettre en question. »
	Expériences pratiques	<ul style="list-style-type: none"> • « Les stages, surtout, parce que là on se confronte vraiment au métier. Ça m'a permis de me rendre compte quel travail ça demande d'être instit. » • « Ça [les stages] m'a aidée à me construire en tout cas « ce que je voulais, ce que je ne voulais pas. » (Emma) • « En Bac 2, de nouveau la première chose, évidemment les stages. On est confronté à la réalité du terrain. » • « On a pu mettre en pratique les grands principes qu'on nous disait en cours. Il y a les principes qui sont très importants et il y a ce qu'on arrive vraiment à faire. J'ai aussi pu voir le mode de fonctionnement de deux écoles qui étaient bien différentes. »
Socialisation	Formateurs	<ul style="list-style-type: none"> • « J'ai appris à prendre du recul par rapport à ce que me disaient les professeurs. Comprendre et, avec les remarques qui me sont dites, faire quand même comme je l'entendais. » • « Comme on m'oblige à faire les choses d'une certaine manière, je me sens plus coincée. Et donc, c'est beaucoup moins confortable, en tout cas pour moi, de rédiger. Donc voilà, moi en tout cas, ça me pose question et je sais que ça me freine dans la construction de mon cheminement. »

Emma (B3)		
Thèmes	Sous-thèmes	Verbatims
	Pairs	<ul style="list-style-type: none"> • « Pendant ce stage j'ai beaucoup travaillé à deux, avec une autre étudiante qui, je pense, a un peu le même profil que moi. » • « Je pouvais le dire autour de moi et ça me soulageait d'être entendue par les autres étudiants dans ce point de vue-là, que j'étais pas assez nourrie. » • « En Bac 2, il y a une nouvelle étudiante qui est arrivée à la haute école dans ma classe, on est devenue un petit peu copine et par son expérience, elle a pu m'apporter d'autres choses et elle a pu me permettre de prendre du recul et d'avoir un autre point de vue et une autre manière d'aborder les choses. Puisqu'elle a déjà fait des études avant, elle a fait l'unif, elle a eu un parcours professionnel. Et donc, c'est ça qui m'a aidée, je pense à me construire dans mon identité enseignante. »
Psychologique/Personnelle	Émotions	<ul style="list-style-type: none"> • « Comme j'arrivais, je n'avais aucune base sur laquelle je pouvais m'appuyer à part ce que j'ai vécu quand j'étais en primaire. Je ne voyais pas les choses d'un point de vue méta, je le voyais avec mes émotions. »
	Sentiment de compétence	<ul style="list-style-type: none"> • « J'ai compris beaucoup de choses grâce à la formation. J'ai en quelque sorte grandi, j'ai pris de l'assurance en moi, ça c'est certain. »

Annexe 3. Exemple d'analyse horizontale pour la dimension « perception de la réflexivité et de son utilité »

B1	B2	B3
Contrainte, objet d'évaluation	Entre contrainte et élément utile pour le métier d'enseignant	Objet de développement professionnel
<ul style="list-style-type: none"> • « Je trouve que la partie analyse réflexive, qui moi me parle et justifie en tout cas en grande partie ce travail de portfolio, quand je regarde comme ça avec du recul, j'avais pas saisi l'importance en B1. Et que c'était là, l'exercice qu'on me demandait et surtout je ne savais pas comment le faire. [...] En tout cas, moi, j'étais pas assez mature ou assez avancée dans mon cheminement, j'osais pas prendre du recul et vraiment décider, je le faisais (en B1) comme je pensais juste en respectant les consignes qui m'étaient données. Ok, maintenant (Bac 3) je donne vraiment cours et maintenant, je peux me faire une représentation de ce que c'est le métier. » (E qui parle de son B1) • « En Bac 1, je complétais les fiches parce qu'il fallait que je les fasse. » (E qui parle de son B1) 	<ul style="list-style-type: none"> • « Après, c'est vrai que du coup, pour les activités les outils de gestion de groupe, c'est vrai que du coup, je me dis «c'est vrai, en stage, je pourrais peut-être faire ça, ça m'aiderait peut-être justement parce que parfois ça n'allait pas» ». (L) • « Mais, là, c'est plus des conseils qu'on a du prof à chaque fois qu'on est en exercice dans ce cours-là, ben, à chaque fois, on a des petits conseils de «Ben, tu pourrais faire plus... lever ta voix ou... parler plus en je», ou un truc comme ça. » (L) • « L'analyse réflexive, ça aide quand même à savoir, du coup, comment faire la prochaine fois, de se faire une réflexion de comment ça s'est passé, pourquoi justement ça s'est passé comme ça. Après, on est <u>obligé</u> parce que c'est <u>dans nos consignes de stage</u>, de faire référence à nos cours » (L). • « C'est hyper important de savoir pourquoi on a fait ces choix-là et pas d'autres. Il faut vraiment savoir dans quel sens et dans quel but on fait ses choix et pas dire « je fais ça pour ça ». Mais aller plus loin et faire des liens justement avec tous les cours : le développement de l'enfant, etc. <u>C'est ça qui est demandé.</u> » (C) • « Il faut vraiment être clair dans les arguments, dire pourquoi on a choisi ça, il faut vraiment faire des liens théoriques, avec les cours et ce qu'on a vécu en stages. C'est ça le plus important <u>qu'ils veulent.</u> » (C) • « En Bac 2, moi je me suis beaucoup plus approprié cet outil. J'ai compris ce que je devais mettre dedans et en quoi il pouvait m'aider. Parce qu'en Bac 1 je le remplissais parce que je ne voulais pas rater mon stage, il fallait que je le remplisse, c'était important. Mais d'ailleurs, je n'ai même pas gardé des fiches de Bac 1 alors que celles de Bac 2, Bac 3, j'ai tout gardé. Parce qu'en Bac 1 ça n'avait aucun sens pour moi alors qu'en Bac 2 j'ai gardé toutes mes fiches. » (E à propos de son B2) 	<ul style="list-style-type: none"> • « Avec notre pédagogue, on a lu beaucoup de textes et on est vraiment entré pour la première fois, dans vraiment le programme. Ce qui est attendu de nous au niveau du rôle de l'instituteur, quelle posture on devait avoir. » (E) • « Personnellement, ça m'a déconstruit toutes les représentations que j'avais de l'ancien métier d'institut. Et pour progressivement m'amener à réfléchir à une nouvelle voie et à une nouvelle manière de me positionner. » (E) • « C'est ce cours-là qui m'a le plus fait réfléchir sur moi-même et donc à me remettre en question ». (E) • « Ce portfolio m'a vraiment permis de faire le point. Justement de réfléchir à l'articulation de la théorie et de la pratique. De comment est-ce que j'ai fait ? Et surtout, quelques pistes pratiques que j'aurais pu mettre en place pour mieux articuler cette théorie et cette pratique, pour mieux la refléter et voir ce qui était bon dans ce que j'ai fait et ce qui est à réajuster. » (E) • « Comme ça, on a le temps de se réajuster à la lumière de ce qui a été dit parce qu'on est encore dans l'action. [...] Directement avoir un moment où on co-construit cette évaluation et ses objectifs pour la suite du stage. » (E) • « J'ai dû faire des recherches..., j'ai découvert des nouvelles choses que j'ai testées, que j'ai approuvées. Je trouve important de poursuivre ça par la suite dans mon futur métier. » (C)

B1	B2	B3
<p>Contrainte, objet d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> « Ce qu'elle [la formatrice] me dit, c'est que pour notre deuxième jet, on ne doit pas totalement bazarder notre premier jet à la poubelle. Mais on doit repartir de ça et venir l'enrichir » (V). « Partir de notre vécu c'est quelque chose de concret. Après les exemples qu'on nous donne, ce n'est pas forcément tous des exemples que j'ai vécus, donc ça me parle beaucoup moins. » (V) « Parce qu'en Bac 1 je le remplissais parce que je ne voulais pas rater mon stage, il fallait que je le remplisse, c'était important. Mais d'ailleurs, je n'ai même pas gardé des fiches de Bac 1 alors que celles de Bac 2, Bac 3, j'ai tout gardé. Parce qu'en Bac 1 ça n'avait aucun sens pour moi alors qu'en Bac 2 j'ai gardé toutes mes fiches. » (E à propos de son B1) 	<p>Entre contrainte et élément utile pour le métier d'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> « En Bac 2, je les ai complétées pour moi. Enfin pour moi, aussi pour ce qui était le <u>côté évaluation</u> mais surtout <u>pour moi</u> parce qu'à mon premier stage de Bac 2, mon maître de stage m'accompagnait mais ne me faisait pas de retour en fin d'activité sur ce qui n'allait pas. Moi, c'est pas ce que je cherchais, je cherchais à évoluer. Et donc, je me suis dit que si je faisais les deux semaines comme ça je n'allais rien apprendre. Et donc, il fallait absolument que je fasse ces fiches pour garder une trace, première chose, et surtout pour prendre un moment en fin de journée, ne serait-ce que 10 minutes pour poser toutes les réflexions que j'avais eues. Et donc, je l'ai fait pour moi et le fait de les construire et de m'obliger à en faire 2 par jour, ça m'a permis de me poser un instant, de garder une trace et de prendre du recul. Et donc, de pouvoir me réajuster pour la journée du lendemain. » (E à propos de son B2) « En B2, je les faisais parce que j'avais pas d'autres moyens de faire le point sur ma journée parce que mon maitre de stage ne m'apportait pas ce que je cherchais. J'y ai donné un sens. » (E à propos de son B2) « Ben, déjà avec les parents aussi, s'ils ont des questions «Pourquoi vous faites ça en classe ? Pourquoi y a ça ? Pourquoi ils ne font pas ça ?». Je trouve que déjà avec les parents et puis avec les enseignants aussi... On sera une équipe, donc il faudra entre enseignants aussi savoir communiquer et savoir dire ben pourquoi, moi, dans ma classe, je fais ça comme ça et pourquoi je fonctionne pas comme ça dans telle autre classe. » (C) 	<p>Objet de développement professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> « Dans notre futur métier, ben, on doit se remettre en question, on peut pas rester dans sa routine. [...] J'ai fait une erreur, c'est pas grave, je changerai l'année prochaine. Non, je peux changer maintenant. » (C) « Je trouve important de poursuivre ça (en parlant de la réflexivité) par la suite dans mon futur métier » (C) « Pour mon portfolio, j'ai fait des recherches sur différentes pédagogies, j'ai testé des choses en stage et donc, comme j'ai été obligée de tester de nouvelles choses et de les remettre par écrit, d'avoir un peu un débriefing par écrit, j'ai pu savoir «Voilà, ça, ça me plait, ça, ça me plait pas du tout». Grâce à ça [à ces recherches], j'ai découvert ce qui me plaisait dans la pédagogie, dans certaines pédagogies et je me suis dit « Ben, je vais m'orienter là-bas, vers ça » ». (C) « Ca m'a apporté ça. Et, aussi de nouvelles visions pédagogiques parce que comme j'ai dû faire des recherches... j'ai découvert des nouvelles choses que j'ai testées, que j'ai approuvées. » (C) « C'est [de réfléchir sur ses pratiques pédagogiques] un levier en plus pour nous connaître nous, connaître ce qui nous plait dans l'enseignement, ce qui nous déplaît. » (C)