

Pour citer cet article en APA : Dewit, O., Jérôme, F., & Verpoorten, D. (2014). Développer la pratique réflexive chez des formateurs d'adultes travaillant en milieu associatif – Une analyse du dispositif SDR (Soutien au Développement de la Réflexivité). *Actes en ligne du 28^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (18-22 mai) : « Pédagogie universitaire : entre recherche et enseignement »* (Communication n° 234), Mons, Belgique : AIPU.

Développer la pratique réflexive chez des formateurs d'adultes travaillant en milieu associatif – Une analyse du dispositif SDR (Soutien au Développement de la Réflexivité)

Olivier Dewit, Françoise Jérôme et Dominique Verpoorten

Université de Liège

Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES)

Traverse des Architectes, B63b

B-4000 Liège (Sart Tilman)

fjerome@ulg.ac.be

dverpoorten@ulg.ac.be

Résumé

Cet article présente un dispositif de soutien au développement de la réflexivité (SDR) mis en œuvre dans le cadre d'une formation pédagogique de formateurs d'adultes. Le dispositif SDR se compose de micro-activités soutenant, d'une part, une conceptualisation progressive de la notion même de réflexivité et, d'autre part, la prise de recul critique par rapport à des actions de terrain. Les données récoltées auprès de 10 participants indiquent que le dispositif est vecteur de progrès réflexif, sans que tous les participants atteignent pour autant le niveau de « praticien réflexif » (Donnay & Charlier, 2006) visé par la formation et opérationnalisé au travers de 5 indicateurs. Au-delà de ces résultats circonscrits, l'expérience contribue à étoffer la panoplie de techniques permettant de stimuler le retour sur soi, particulièrement dans des contextes de formation où un recours appuyé à l'écriture réflexive (telle que pratiquée dans un portfolio, un blog, un journal de bord) se révélerait un exercice trop exigeant pour le public-cible ou trop chronophage par rapport à la durée ou la charge de travail liées à la formation.

Mots clés

Réflexivité, formation de formateurs, formation d'adultes, formation pédagogique, développement professionnel, amplificateurs de réflexion, praticien réflexif

Introduction

A la suite des travaux fondateurs de Schön (1983, 1987), la littérature n'a cessé de souligner et d'approfondir les liens qui unissent pratique professionnelle et pratique réflexive. Portée par son caractère professionnalisant, la formation des enseignants et des formateurs a, elle aussi, investi la figure du praticien réflexif (Brockbank & McGill, 2007; Moon, 1999; Paquay, De Cock, & Wibault, 2004; Paquay & Sirota, 2001; Perrenoud, 2001). En Belgique francophone, des textes officiels placent celle-ci au cœur de l'identité professionnelle des enseignants et font de l'acquisition d'une capacité réflexive une mission pédagogique essentielle des opérateurs de formation¹. L'accent placé sur

¹ Le décret « définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur » (8 février 2001) définit 13 compétences à développer dont : « Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée » (p. 1). Le décret « définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en hautes écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et

l'entraînement à l'introspection est soutenu par un faisceau de recherches qui font de cette dernière une source d'apprentissage essentielle (Higgins, 2011), un trait caractéristique d'un apprenant « professionnel » (Ertmer & Newby, 1996), un levier d'apprentissage autonome (Isaacson & Fujita, 2006), une compétence requise par l'apprentissage au long de la vie (European Commission, 2006), ou qui lui accordent une ampleur d'effet (Hattie, 2008) ou une efficacité (Higgins, Kokotsaki, & Coe, 2011) très élevée.

L'adhésion générale à la notion de réflexivité n'empêche pas celle-ci d'être grevée de 3 problèmes majeurs (Eraut, 2002; Ixer, 1999) ; comme toute opération intellectuelle de haut niveau, la réflexivité demeure difficile à : a) définir, b) entraîner, c) évaluer. Chacun de ces problèmes justifie une intervention au sein du dispositif SDR (Soutien au Développement de la Réflexivité) :

- le SDR fournit aux participants des occasions de se pencher sur la définition de la pratique réflexive et de faire évoluer cette définition vers une sophistication croissante (problème a).
- le SDR propose d'entraîner la réflexivité (problème b) par l'insertion, dans un contexte de formation global, de micro-activités réflexives, à distinguer des démarches d'introspection, à forte intensité rédactionnelle, que sont les portfolios (Wilson-Medhurst & Turner, 2010) ou les journaux d'apprentissage (Shiel & Jones, 2003). Cette variation dans l'approche contribue à une diversification des techniques d'entraînement à la capacité réflexive (Kahn et al., 2008; Verpoorten, Westera, & Specht, 2010).
- l'évaluation de l'impact du SDR donne lieu à la création d'un instrument d'évaluation du niveau réflexif (problème c) des apprenants, sous la forme de 5 indicateurs opérationnalisant le profil de « praticien réflexif » tel que formulé dans la gradation développementale proposée par Donnay et Charlier (2008).

Pour guider les différentes interventions composant le SDR ainsi que l'évaluation de leurs effets, un modèle de référence était indispensable. Or, Sumsion et Fleet (1996) ont observé de façon critique que plusieurs modèles existent, proposant chacun son approche des opérations réflexives, qu'il s'agisse d'en décrire le déroulement ou le niveau². Bien connu, le modèle de Van Manen (1977) identifie 3 formes de pensée réflexive sur l'action éducative : technique (centrée sur une exploitation fonctionnelle des ressources de la pédagogie au service d'objectifs d'enseignement qui restent non questionnés), pratique (élargissant l'objet de la réflexion à la nature et à la qualité de l'expérience pédagogique mise en place, en regard de principes compris et adoptés) et critique (incorporant, au-delà du contexte immédiat d'intervention, les dimensions éthiques, sociales et politiques de la pratique enseignante). Ce modèle a fait l'objet d'élaborations ultérieures (Grushka, McLeod, & Reynolds, 2005; Zeichner & Liston, 2013), bien documentées par Bell, Mladenovic et Segar (2010).

Beaucoup de travaux se sont penchés sur la détermination de paliers de qualité applicables aux rapports réflexifs, carnets d'apprentissage ou autres portfolios. C'est le cas de l'échelle proposée par Kember, McKay, Sinclair et Wong (2008) qui, à partir de l'œuvre de Mezirow (1990), dégagent un schème de codage à 4 niveaux (non-reflection, understanding, reflection and critical), portés à 7 par Bell, Kelton, McDonagh, Mladenovic et Morrison (2010). Hatton et Smith (1995), ciblant eux-aussi les productions écrites, en recommandent une analyse fondée sur 4 catégories (descriptive writing, descriptive reflection, dialogic reflection, critical reflection), tandis que Bain, Packer, et Mills (1999)

ses conditions » assigne à la formation l'entraînement de 14 compétences dont : « Porter un regard réflexif et interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement » (p. 2). Il n'existe pas actuellement de texte officiel organisant la formation des enseignants d'université mais les pays qui se sont dotés d'un tel cadre donnent eux-aussi, dans leurs référentiels, une place éminente à la réflexivité (voir par exemple, pour les Pays-Bas, le « Overeenkomst wederzijdse erkenning Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) » signé en 2008 par 14 universités ou, pour le Royaume-Uni, le « UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education » (2006).

² Mann, Gordon et McLeod (2009) évoquent la dimension itérative versus verticale. Lee (2005) recourt de son côté à la dichotomie « process » versus « level/content ».

préconisent 5 niveaux de réflexion (reporting, responding, relating, reasoning, and reconstructing). Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko (1990) définissent un codage d'interviews et de journaux réflexifs en 7 échelons. D'autres gradations sont définies par Biggs et Tang (2007) – échelle de 5 niveaux axée sur la profondeur de compréhension d'un sujet –, par Moon (2001) – échelle présentant 5 étapes de progression d'une réflexion : 1. Noticing, 2. Making sense, 3. Making meaning, 4. Working with meaning, 5. Transformative learning –, par Ward et McCotter (2004) – 4 niveaux de réflexion : routinière, technique, dialogique, transformative –, ainsi que par Jay and Johnson (2002) – hiérarchie d'une réflexion descriptive / comparative / critique.

Enfin, sur la base de leur définition de la réflexion (« generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to a new understanding and appreciation », p 19), Boud, Keogh et Walker (1985) élaborent une échelle de progression dans la réévaluation réflexive de l'expérience d'enseignement (4 stades : 1. Association, 2. Integration, 3. Validation, 4. Appropriation).

Pour la présente étude, le choix s'est porté sur l'échelle de développement réflexif proposée par Donnay et Charlier (2006), en vertu de son caractère :

- francophone ;
- développemental (et non simplement taxonomique) ;
- adapté au contexte d'usage (certains travaux se préoccupent essentiellement des niveaux élevés de développement réflexif, peu envisageables pour une formation courte de base, comme celle dans laquelle s'insère le SDR ;
- ciblé (l'échelle est centrée sur la réflexion elle-même et non, par exemple, sur la profondeur de l'apprentissage ou la dimension critique de l'introspection) ;
- général (l'échelle se rapporte à une identité enseignante globale et non à des objets précis de réflexion) ;
- accessible (les auteurs expriment leur gradation réflexive dans des termes « qui parlent » à des formateurs de terrain).

L'échelle retenue se compose de cinq niveaux croissants de réflexivité en contexte de pratique enseignante. Le 1^{er} niveau correspond au praticien, le 2^{ème} au praticien réfléchi, le 3^{ème} au praticien réflexif, le 4^{ème} au praticien chercheur et le 5^{ème} au chercheur académique.

La présente étude est particulièrement concernée par le 3^{ème} niveau, sélectionné comme objectif de la formation. Le niveau 3 est défini comme suit : « Tout en se centrant sur l'action, le but de la posture du praticien réflexif est de comprendre, d'extraire du savoir à propos de ses propres réflexions, sans nécessairement utiliser un langage standardisé par des disciplines académiques [...]. Ici, le professionnel effectue un retour sur son propre savoir en actes et peut dès lors dialoguer avec d'autres pour partager, comparer, mettre en question, enrichir ses pratiques » (p. 69). Ce niveau représente une exigence raisonnable dans une formation courte et destinée à des personnes qui ont déjà une pratique dont on peut penser qu'elle les situe aux niveaux 1 et 2 de réflexivité.

En tenant compte de l'insertion du SDR dans cet arrière-plan théorique, les hypothèses qui guident la présente recherche peuvent être formulées comme suit :

1. Les activités de conceptualisation proposées dans le SDR aident les formateurs à se doter d'une représentation graduellement enrichie de la réflexivité.
2. Les activités variées de mise en pratique proposées dans le SDR soutiennent le développement de la réflexivité des formateurs jusqu'à leur faire atteindre le niveau de praticien réflexif.

Matériel et méthode

Contexte :

Le dispositif de « Soutien au développement de la réflexivité » (ou « dispositif SDR ») a été élaboré et testé en 2012-2013 dans le cadre de la formation « CerTICa » conduisant à l'obtention d'un « Certificat interuniversitaire d'aptitude à dispenser des formations utilisant les TIC en milieu associatif » (<http://www.labset.ulg.ac.be/portail/?q=node/172>). Cette formation, organisée par l'Université de Liège (ULg) en partenariat avec l'Université de Namur (FUNDP), s'adresse à des formateurs travaillant en milieu associatif à l'insertion professionnelle et sociale d'adultes en situation de précarité. L'objectif principal du Certificat est d'améliorer et de valoriser les compétences pédagogiques de ces formateurs qui disposent souvent d'une solide expérience de terrain sans pour autant posséder un titre pédagogique. Ces compétences pédagogiques sont entraînées, dans le cadre de cet article, au travers de deux activités visant la conception et l'animation d'une activité d'apprentissage innovante. Dans la suite de cet article, ces 2 activités seront désignées par le terme d'« **activités « primaires »** » (Fig. 1), par contraste avec les **micro-activités réflexives** qui se greffent sur elles.

Dispositif (le « SDR »)

Outre le renforcement des compétences pédagogiques des formateurs (compétences disciplinaires et raisons d'être des activités primaires), CerTICa mise sur un prolongement de leur développement professionnel au-delà de la formation. La capacité réflexive étant considérée comme un levier de développement professionnel à long terme (Andrews & Higson, 2008; Boud, Cressey, & Docherty, 2006; Moon, 2004), le dispositif SDR a donc été conçu pour fortifier leur profil de praticien réflexif, soucieux et capable de faire évoluer ses pratiques enseignantes. Le dispositif SDR se matérialise dans 3 micro-activités réflexives :

- La micro-activité (MA1) « Elaboration individuelle d'une définition de la réflexivité » est répétée et cumulative. Elle consiste à solliciter de la part des formateurs, **4 fois** durant la formation, leur définition personnelle de la réflexivité. Cette approche « conceptuelle » de la réflexivité, cette réflexion sur ce qu'est la réflexion, vise à ce que les formateurs raffinent progressivement leurs représentations pour aboutir à une compréhension plus sophistiquée de ce que désigne ce terme. En effet, le caractère récurrent de l'exercice permet de capter l'évolution des représentations spontanées des participants vers une définition qui intègre les 5 critères définitoires assignés au profil du « praticien réflexif » (Donnay & Charlier, 2006). Aucune indication n'a été fournie quant à la longueur ou au degré d'élaboration attendu, la démarche visant une production spontanée, quoique normalement de plus en plus informées par la participation au dispositif et la répétition même de l'exercice. Ces définitions itératives n'ont jamais été rendues à leurs auteurs.
- La fiche réflexive (MA2), composée de 4 questions articulées aux indicateurs de réflexivité définis, est remplie **2 fois** par chaque participant, la première à l'issue de l'activité primaire de conception d'une activité innovante, la seconde à l'issue de l'animation de cette activité avec le public-cible. Ces autoévaluations se présentent sous deux formes différentes : une réponse (oui ou non) à la question « avez-vous évolué en tant que praticien réflexif ? » et un score de réflexivité (entre 0 et 10 points) auto-attribué.
- L'autoévaluation (MA3), pratiquée **1 fois**, se présente sous la forme d'un questionnaire avec lequel les participants sont invités à estimer le niveau de réflexivité qu'ils ont atteint en fin de formation.

Le terme « micro »-activité se rapporte, non à la durée des activités mais à la place limitée qu'elles occupent dans un dispositif qui s'étale sur 4 mois et dont les piliers sont les 2 activités primaires de

a. conception et b. animation d'une activité d'apprentissage innovante (Fig. 1). Les micro-activités métacognitives sont donc greffées sur cette colonne vertébrale cognitive. Quoique visant toutes une amplification de la réflexion, les 3 micro-activités procèdent d'une intention différente. La micro-activité 1 prend la définition conceptuelle de la réflexivité comme objet de réflexion. La micro-activité 2 prend la pratique d'enseignement comme objet de réflexion. La micro-activité 3 prend les progrès réflexifs réalisés comme objet de réflexion.

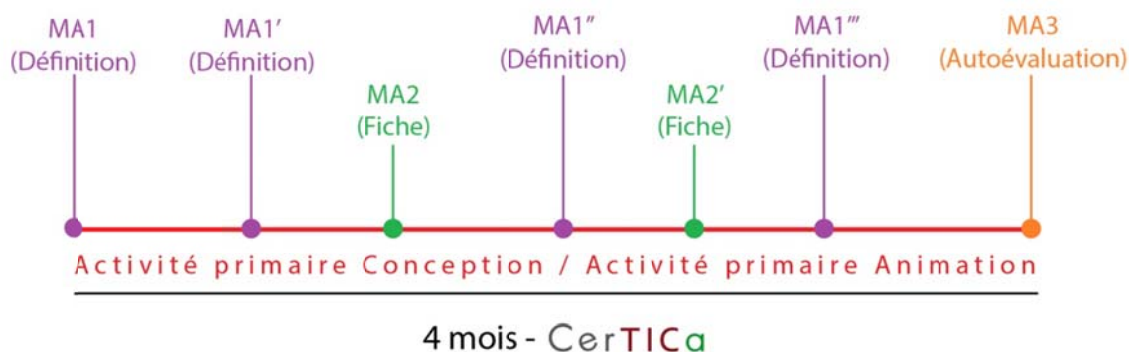


Fig. 1 – Des micro-activités (MA) réflexives émaillent le déroulement de la formation pédagogique

Procédure d'analyse

Les données récoltées auprès des participants ont donné lieu à une analyse fondée sur la gradation réflexive retenue, et tout particulièrement de son niveau 3 : le praticien réflexif. En vue d'opérationnaliser ce niveau, la définition donnée par Donnay et Charlier (2006) a été interprétée, enrichie et finalement traduite en 5 indicateurs caractéristiques de ce niveau (Tableau 1). Ces 5 indicateurs ont fourni son codage à l'analyse textuelle des définitions de la réflexivité et du contenu des fiches réflexives.

Tableau 1 – Cinq indicateurs (I) ont été définis pour caractériser le niveau « praticien réflexif »

I1	Mise à distance de la pratique
I2	Remise en question en fonction des difficultés rencontrées
I3	Régulations immédiates et différées
I4	Communication en vue de progresser
I5	Utilisation de termes pédagogiques

Plus une définition (MA1) ou une fiche réflexive (MA2) accumule d'indicateurs, plus le « score » de réflexivité obtenu par son auteur est élevé. Le score de réflexivité correspondant à l'indicateur 5 (utilisation d'un vocabulaire pédagogique), a été calculé, pour les définitions et les fiches, sur la base du nombre de termes pédagogiques utilisés adéquatement (ou pas).

Résultats et discussion

Hypothèse 1 : Les activités de conceptualisation proposées dans le SDR aident les formateurs à se doter d'une représentation graduellement enrichie de la réflexivité.

Le tableau 2 fait apparaître que les définitions produites par les participants en fin de formation intègrent un nombre accru d'indicateurs de réflexivité. Cependant, aucun formateur ne se hisse au

niveau de la définition attendue (c.-à-d. composée des cinq indicateurs), correspondant au niveau « praticien réflexif ».

Tableau 2 – Les définitions de la réflexion produites par les participants sont plus riches en fin de formation

Indicateurs	Définitions formulées pendant l'activité primaire de conceptualisation					Total	Définitions formulées pendant l'activité primaire de mise en oeuvre					Total
	I1	I2	I3	I4	I5		I1	I2	I3	I4	I5	
Participant 1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	3
Participant 2	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	4
Participant 3	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	3
Participant 4	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	4
Participant 5	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	2
Participant 6	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	3
Participant 7	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	2
Participant 8	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	4
Participant 9	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	2
Participant 10	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	2
Total	0	4	4	0	0		6	10	10	3	0	

Deux indicateurs de réflexivité ont été identifiés en fin de formation. Ils portent sur la remise en question (I2) et la régulation (I3) des pratiques sur la base d'une analyse de celles-ci. L'indicateur qui consiste à considérer une mise à distance des pratiques comme une condition nécessaire de la réflexivité (I1) est intégré par six participants sur dix. L'indicateur 5 n'est acquis par aucun des participants, signifiant que si ceux-ci repèrent valablement des traits du « praticien réflexif, ils continuent de les exprimer dans un vocabulaire courant.

Hypothèse 2 : Les activités variées de mise en pratique proposées dans le SDR soutiennent le développement de la réflexivité des formateurs jusqu'à leur faire atteindre le niveau de praticien réflexif.

Le tableau 3 indique, au niveau des scores globaux, une évolution majoritairement positive de la mise en pratique de la réflexivité sur ses pratiques de formation. En dépit des progrès observés, les scores globaux restent cependant majoritairement sous le seuil de réussite fixé à 6/10 et sensé refléter un niveau de réflexivité suffisant.

Tableau 3: Comparaison des scores de réflexivité obtenus par chaque participant (P) après l'activité primaire 1 (C) et 2 (M). Les progrès sont visibles mais ne haussent pas le participant au niveau visé

	Evolution indicateur par indicateur des fiches réflexives remplies après l'activité primaire de conception (C) et après l'activité primaire de mise en oeuvre (M)	Evolution globale entre A2(1) et A2(2)
--	---	--

	C	M	C	M	C	M	C	M	C	M	C	M
	I1 (2pts max.)	I1 (2pts max.)	I2 (2pts max.)	I2 (2pts max.)	I3 (2pts max.)	I3 (2pts max.)	I4 (2pts max.)	I4 (2pts max.)	I5 (2pts max.)	I5 (2pts max.)	Score sur 10	Score sur 10
P1	2	2	2	2	1,9	1	2	2	0	0	7,9	7
P2	2	2	2	2	1,4	0,3	0	2	0	0	5,4	6,3
P3	0	2	0	2	1,3	1,9	2	2	0	0	3,3	7,9
P4	0	2	0	0	0,3	0,5	2	2	0	0	2,3	4,5
P5	0	0	0	2	0	0	2	2	0	0	2	4
P6	0	2	2	2	1	1,9	2	2	0	0	5	7,9
P7	0	2	2	2	1,4	1,4	2	2	0	0	5,4	7,4
P8	0	2	1	2	0,6	1,9	2	2	0	0	3,6	7,9
P9	1	2	0	1	1	1	2	2	0	0	4	6
P10	2	2	2	2	1,9	1,4	2	2	0	0	7,9	7,4

Si l'on considère les scores obtenus par indicateur, on constate que ceux associés aux indicateurs I1 (mise à distance de la pratique), I2 (remise en question en fonction des difficultés rencontrées) et I4 (communication en vue de progresser) atteignent le maximum en fin de formation chez la majorité des participants. Si, en termes de conceptualisation, les formateurs intégraient peu à leur définition l'importance de communiquer pour développer la réflexivité (Tableau 1), en revanche, ils associent naturellement cette dimension de la communication à sa mise en pratique de. Un écart s'exprime ici entre les représentations relatives à la réflexivité et la mise en pratique de celle-ci.

Autoévaluation

L'autoévaluation (MA3) apporte une confirmation subjective des progrès réflexifs enregistrés dans les Tableaux 2 et 3. En outre, le score de réflexivité qu'ils s'attribuent coïncide, pour la plupart, malgré une surévaluation avec les scores obtenus pour MA1 et MA2.

Tableau 4 – Comparaison des scores de réflexivité objectifs (MA1 + MA2) et subjectifs (MA3)

	Score MA1 + MA2 (sur 10)	Score MA3 (sur 10)
P1	6,6	6
P2	6,8	8
P3	7,2	7,5
P4	5,6	6
P5	4	7
P6	7,2	7
P7	6,2	6
P8	7,9	8,5

P9	5,3	7
P10	6,2	8

Discussion

Hypothèse 1

Même s'il favorise un approfondissement progressif des représentations relatives à la posture réflexive, le dispositif SDR ne parvient pas à hisser tous les participants à un niveau de définition intégrant les 5 traits définis pour le niveau « praticien réflexif ». L'indicateur portant sur l'emploi d'un vocabulaire pédagogique pour articuler la réflexion sur les pratiques professionnelles reste non activé, un résultat d'autant plus surprenant que les formateurs suivent une formation en pédagogie et qu'ils sont sans cesse confrontés à des théories et modèles pédagogiques et donc au langage spécifique de la pédagogie. Cette observation invite à repenser le dispositif SDR de façon à ménager des exercices spécifiques sur l'appropriation langagière. Occulter cet aspect de la réflexivité reviendrait en effet à sous-estimer la part du langage dans la formation et la transmission des savoirs fondés sur l'expérience. La capacité réflexive est insuffisamment développée lorsqu'elle n'intègre pas cette reconnaissance d'un langage un minimum standardisé par et pour une communauté de praticiens et de chercheurs. L'indicateur portant sur le rôle de la communication dans le développement et l'exercice de la réflexivité (I4) est également ignoré par la majorité des formateurs (7 sur 10), en dépit des activités A2 et A3 qui mettent la communication particulièrement en valeur. Un fossé entre approche conceptuelle et pratique se donne à voir.

L'intégration incomplète des indicateurs de réflexivité dans les définitions élaborées par les participants peut s'expliquer par le fait que les activités de conceptualisation et de mise en pratique de la réflexivité ont été menées indépendamment les unes des autres, sans attirer particulièrement l'attention des formateurs sur le renforcement de la conceptualisation par la mise en pratique et vice versa. Par exemple, si les formateurs avaient reçu la consigne explicite de faire évoluer leur définition de la réflexivité en fonction de l'expérience qu'ils en faisaient, ils auraient peut-être plus facilement pensé à y intégrer la dimension de communication (I4), pratiquée abondamment dans le cadre des activités A2 et A3. En ce qui concerne l'emploi d'un vocabulaire standardisé, il eut été utile d'encourager davantage les formateurs à employer les termes pédagogiques rencontrés au fil de la formation CerTICa et de leur démontrer avec plus d'insistance l'intérêt (finesse d'analyse, recours à des arguments plus objectifs que subjectifs, ...) de disposer d'un cadre de référence commun et validé par des recherches préalables.

Hypothèse 2

Tant au niveau de la conceptualisation qu'à celui de la mise en pratique, aucun formateur ne tient compte de l'utilisation d'un langage standardisé et spécifique comme une des composantes de la réflexivité : les scores relatifs à cet indicateur (I5) sont et demeurent nuls en début et en fin de formation. Concrètement, cela signifie que le contenu textuel produit par les participants ne contient aucun terme pédagogique spécialisé. Une piste d'explication et de de remédiation de cette lacune a déjà été évoquée dans la discussion de l'hypothèse 1.

Les scores associés à l'indicateur I3 (régulations immédiates et différées) sont les seuls qui font état d'une régression pour trois formateurs sur dix. Cette information doit cependant être interprétée

avec prudence. En effet, dû à l'effet d'entraînement, les formateurs ont en général mieux préparé la deuxième activité primaire et ont donc eu moins de raisons de réguler celle-ci.

Le seuil d'un score satisfaisant de mise en pratique de la réflexivité ayant été fixé à 6/10, 2 formateurs sur 10 n'atteignent pas le niveau de praticien réflexif à l'issue de la formation (Tableau 3). En termes d'évolution de la compétence réflexive, 2 formateurs également ne semblent pas progresser entre la première et la seconde activité primaire (Tableau 3). Tout comme pour la conceptualisation, les résultats relatifs à la mise en pratique de la réflexivité sont encourageants sans être complètement satisfaisants.

Conclusion

Les résultats de l'étude du dispositif SDR indiquent qu'un tel dispositif a des effets positifs sur le développement de la capacité réflexive, même si ces résultats se situent globalement en-deçà des espérances qui ont accompagné sa mise en œuvre. Malgré les progrès effectués par les formateurs, des « zones d'ombre » subsistent, notamment par rapport à l'emploi d'un vocabulaire spécialisé et susceptible d'affiner l'analyse des pratiques et de communication à propos de celles-ci. Le travail de sur les représentations relatives à la réflexivité n'a pas non plus pleinement porté ses fruits. Les représentations restent relativement éloignées du niveau de sophistication attendu. Quelques régulations à apporter au dispositif permettraient probablement d'en améliorer les effets. Par exemple, le fait d'attirer davantage l'attention des formateurs sur l'emploi de termes pédagogiques jugés incontournables pourrait contribuer à infléchir leurs représentations dans le bon sens.

Malgré des résultats mitigés, plusieurs choses plaident pour le dispositif SDR. Tout d'abord, le fait que ce dispositif a été conçu à partir d'indicateurs de réflexivité cautionnés par la littérature (Donnay & Charlier, 2006). De plus, le choix des activités qui le constituent est intéressant à deux égards : d'une part il prévoit une alternance entre « conceptualisation » et « mise en pratique » de la réflexivité, d'autre part il privilégie des activités relativement « légères » et faciles à implémenter par rapport aux outils généralement utilisés pour développer la réflexivité. Autrement dit, ce dispositif SDR démontre qu'il est possible de développer la capacité réflexive de publics enseignants dont l'atout majeur est l'action, souvent dictée par des habitudes et des schémas peu remis en question. Il laisse cependant à des recherches ultérieures le soin de mesurer plus finement les effets qu'il est raisonnable d'espérer d'un entraînement à la réflexivité conduit avec une panoplie d'outils rapides et légers.

Bibliographie

- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422. doi: 10.1080/03797720802522627
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(1), 51-73.
- Bell, A., Kelton, J., McDonagh, N., Mladenovic, R., & Morrison, K. (2010). A critical evaluation of the usefulness of a coding scheme to categorise levels of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 797-815. doi: 10.1080/02602938.2010.488795
- Bell, A., Mladenovic, R., & Segara, R. (2010). Supporting the reflective practice of tutors: what do tutors reflect on? *Teaching in Higher Education*, 15(1), 57-70. doi: 10.1080/13562510903488139
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning*: McGraw-Hill Companies, Incorporated.
- Boud, D., Cressy, P., & Docherty, P. (2006). *Productive Reflection at Work: Learning for Changing Organizations*: Routledge.

- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection, Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*: McGraw-Hill International.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Eraut, M. (2002). Menus for Choosy Diners. *Teachers and Teaching*, 8(3), 371-379.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1996). The expert learner: strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- European Commission. (2006). Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. COM(2005)548 final. Brussels.
- Grushka, K., McLeod, J. H., & Reynolds, R. (2005). Reflecting upon reflection: theory and practice in one Australian University teacher education program. *Reflective Practice*, 6(2), 239-246. doi: 10.1080/14623940500106187
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Higgins, D. (2011). Why reflect? Recognising the link between learning and reflection. *Reflective Practice*, 12(5), 583-584.
- Higgins, S., Kokotsaki, D., & Coe, R. (2011). Toolkit of strategies to improve learning *Summary for schools spending the pupil premium*. London: Sutton Trust.
- Isaacson, R., & Fujita, F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning: Academic success and reflections on learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 39-55.
- Ixer, G. (1999). There's No Such Thing As Reflection. *British Journal of Social Work*, 29(4), 513-527.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00051-8
- Kahn, P., Young, R., Grace, S., Pilkington, R., Rush, L., Tomkinson, B., & Willis, I. (2008). Theory and legitimacy in professional education: A practitioner review of reflective processes within programmes for new academic staff. *International Journal for Academic Development*, 13(3), 161-173.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369-379. doi: 10.1080/02602930701293355
- Lee, H.-J. (2005). Understanding and Assessing Preservice Teachers' Reflective Thinking. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(6), 699-715.
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 595-621.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*: Jossey-Bass Publishers.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Moon, J. (2001). *PDP Working Paper 4: Reflection in Higher Education Learning* (Vol. 2012): LTSN Generic Centre.
- Moon, J. (2004). *Reflection and Employability*. Retrieved 10-03, 2010, from http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/tla/employability/id339_reflection_and_employability.pdf
- Paquay, L., De Cock, G., & Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au coeur de la formation initiale des enseignants. In F. Thyron & J.-L. Dufays (Eds.), *Réflexivité et écriture dans la formation*

- des enseignants* (pp. 11- 29). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain (Collection : Recherches en formation des enseignants et en didactique).
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Le praticien-réflexif. La diffusion d'un modèle de formation (Editorial). *Recherche et Formation (Numéro spécial)*, 36, 29-42.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Shiel, C., & Jones, D. (2003). *Reflective Learning and Assessment: a Systematic Study of Reflective Learning as Evidenced in Students' learning journals*. Paper presented at the LTSN BEST Annual Conference, Brighton, UK.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32. doi: 10.1177/002248719004100504
- Sumsion, J., & Fleet, A. (1996). Reflection: can we assess it? Should we assess it? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(2), 121-130. doi: 10.1080/0260293960210202
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205-228.
- Verpoorten, D., Westera, W., & Specht, M. (2010). Reflection amplifiers in online courses: a classification framework. *Journal of Interactive Learning Research*, 21(4).
- Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243-257. doi: 10.1016/j.tate.2004.02.004
- Wilson-Medhurst, S., & Turner, A. (2010). An evaluation of the impact of e-Portfolio supported pedagogic processes on students' reflective capacity. *Journal of Learning Development in Higher Education*. doi: citeulike-article-id:9764986
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*: Routledge.