

Enrique Pato y Estela Bartol (eds.)

Estudios lingüísticos y literarios

TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

Nº 15 – Invierno 2011

Revista fundada por
Juan C. Godenzzi

© 2011, Section d'études hispaniques
Montréal, Université de Montréal

ISSN 1913-0473

Vers un modèle réflexif de formation à l'enseignement des langues : Points de vue de futurs enseignants d'espagnol langue étrangère sur le rôle du stage pédagogique

Catherine Huneault
Université de Montréal
Consortium Erasmus Mundus Mundusfor

1. Préambule

Cet article est tiré d'un mémoire professionnel présenté dans le cadre du master Erasmus Mundus Mundusfor en Formation de professionnels de la formation (Formation pour l'Enseignement supérieur)¹. Ce programme a été réalisé à l'Université de Reims Champagne-Ardenne (France) et l'Université de Grenade (Espagne) entre 2008 et 2010.

Nombreuses sont les raisons qui ont motivé le choix de faire de la formation à la réflexivité des futurs enseignants d'espagnol le sujet de mon mémoire de recherche. Ma formation académique et mes expériences professionnelles antérieures m'avaient déjà initiée à l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (ELE), un métier aux exigences sans cesse renouvelées qui oblige le praticien à tirer son épingle du jeu dans des situations complexes.

Le master Mundusfor a été l'occasion de me familiariser avec deux contextes de formation universitaire à l'enseignement de l'espagnol. Un premier stage professionnel réalisé auprès de la Commission pour la formation des enseignants du Centre de Langues Modernes associé à l'Université de Grenade m'a suggéré l'idée d'aborder la formation à la réflexivité des enseignants stagiaires d'espagnol dans mon projet de recherche, un choix dont la pertinence a été confirmée lors d'un second stage, cette fois au sein de l'Observatoire des Formations de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Université de Reims Champagne-Ardenne, qui m'a ouvert de nouvelles pistes de recherche.

Enfin, cette formation m'a amenée à actualiser mon projet professionnel et l'étude approfondie de la dimension réflexive du métier d'enseignant m'a semblé une voie prometteuse pour aborder l'innovation pédagogique, le conseil et l'accompagnement des

¹ Mes sincères remerciements à mon précédent directeur de recherche à l'Université de Montréal, Monsieur Enrique Pato, qui m'a encouragée à entreprendre ce projet d'études à l'étranger, ainsi qu'à Monsieur Stéphane Brau-Antony, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université de Reims Champagne-Ardenne, qui a aimablement accepté de me diriger dans la réalisation de ce mémoire.

enseignants et futurs enseignants, des missions qui, je l'espère, me seront confiées au cours de ma carrière.

2. Cadre de l'étude

Dans cette première partie, nous présentons certains aspects du contexte dans lequel s'insère l'étude réalisée, relatifs à l'enseignement de l'espagnol et à la formation professionnelle pour ce métier; un intérêt particulier est porté au concept de réflexivité.

Le métier enseignant en mutation

Un vent de changements et de réformes souffle sur le domaine de l'éducation, tant sur la scène européenne qu'internationale. Les nouvelles philosophies éducatives qui ont fait leur apparition dans le contexte éducatif global au cours des dernières décennies ont contribué à complexifier le métier des enseignants, obligeant ces derniers à constamment redéfinir leur pratique et militer pour leur reconnaissance, autonomie et émancipation (Baillat, Martin et Niclot 2003). Il en résulte que la question de la professionnalisation du métier d'enseignant est actuellement au centre des préoccupations du monde de l'éducation. Par professionnalisation de l'enseignement, nous entendons « la transformation structurelle d'un métier en profession » (Altet 2009: 20), la profession étant conçue comme l'aboutissement d'un processus de reconnaissance et de valorisation d'un groupe professionnel qui passe par l'acquisition de savoirs propres au métier (pédagogiques et didactiques, issus de la recherche ou des pratiques), par la mise en place d'une formation universitaire longue et spécifique visant la construction de compétences professionnelles, ainsi que par le développement d'une autonomie, d'une éthique et d'une responsabilité professionnelles (Perrenoud 2001).

Legendre (2006: 412) indique que « la didactique, et plus particulièrement la didactique des langues, est en voie d'autonomisation par rapport aux autres disciplines » vers un statut de discipline spécifique aux fondements scientifiques propres, reconnue et acceptée comme telle. Quant à la didactique des langues étrangères, bien qu'elle jouisse d'une certaine reconnaissance dans des pays bilingues comme le Canada, la Belgique et la Suisse, la communauté scientifique tarde à la reconnaître comme cadre de recherche, de réflexion et d'action ; cette situation est selon Suso López et Fernández Fraile (2001) appelée à évoluer en raison de l'essor que lui donnent les conjonctures actuelles. Notre approche sur la question consiste à concevoir l'enseignement des langues modernes telles que l'espagnol comme un métier appelé à évoluer vers le statut de profession à part entière (Semlang 2009).

Une formation à l'enseignement repensée

Ce mouvement qui imprègne le monde de l'enseignement dans les sociétés pluralistes occidentales entraîne des changements dans les politiques éducatives orientant la formation universitaire des enseignants : les nouveaux cursus universitaires sont pour la plupart désormais conçus selon un référentiel de compétences professionnelles à partir de l'apport des recherches en éducation sur le travail enseignant (Brau-Antony, Jourdain et

Vincent 2008), pour une meilleure intégration au monde du travail. La professionnalité enseignante peut se définir comme l'agir professionnel que partagent les enseignants, caractérisé par un ensemble de compétences constituées de savoirs, de schèmes d'action et de répertoires de routines (Charlier 2001). Selon Altet (2009), la compétence professionnelle en enseignement est l'ensemble des connaissances (savoirs), habiletés (savoir-faire) et attitudes (savoir-être) nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. Certaines compétences sont génériques à l'enseignement de toute matière, alors que d'autres sont spécifiques à la didactique d'une discipline.

Partant du principe que les compétences se construisent au gré de l'expérience et que les activités liées à la pratique constituent autant d'actes de formation lorsqu'elles s'accompagnent d'une activité d'analyse (Barbier 1996), il est logique d'intégrer au cursus de formation des dispositifs intégrant ces deux moments d'expérience et de réflexion. La formation par alternance combine une période d'immersion professionnelle où l'apprenant apprend à schématiser, combiner et transformer ce qu'il a acquis lors d'une formation théorique et méthodologique, et une période de retour sur cette expérience où il est guidé par ses formateurs dans la consolidation des ressources qu'il a mobilisées (Le Boterf 2006).

L'approche de la formation en alternance débouche sur des dispositifs nouveaux, notamment les écrits professionnels tels que le mémoire, le rapport de stage, le carnet de bord, le portfolio, etc., l'analyse réflexive et le tutorat. Toutefois, la principale réponse aux impératifs d'une formation initiale des enseignants basée sur l'approche par compétences et la pratique réflexive est l'intégration au cursus du stage pédagogique (Gauthier et Mellouki 2006). Les stages pédagogiques ont en effet acquis au fil des réformes « une reconnaissance particulière à titre de pierre angulaire d'une formation professionnelle en enseignement » (Malo 2008: 105).

Le stage est décrit par Schön (1987) comme un espace intermédiaire entre le monde de la pratique réelle et le monde académique, idéal pour l'apprentissage de et par la pratique. Nous employons ici ce terme pour nous référer à l'ensemble des activités qu'un aspirant enseignant effectue dans un contexte réel en rapport avec l'exercice de sa profession, intégrées à son programme d'études à titre de module valorisé par l'octroi de crédits (García Jiménez 2006). Dans ses travaux, Schön (*ibid.*, p. 37) introduit la notion de « stage réflexif » (*reflective practicum*) permettant au stagiaire de développer des compétences grâce à la réflexion dans l'action et au dialogue avec son tuteur menant à une réflexion réciproque. Le contexte de la pratique professionnelle devient alors un nouveau centre de gravité autour duquel s'organise la formation initiale des enseignants; l'importance accordée au stage pédagogique comme lieu d'apprentissage en est le reflet (Gauthier et Mellouki 2006). C'est dans cette volonté de former des enseignants professionnels que se mettent en place, principalement en contexte de stage, des activités réflexives (Couture et Bouissou 2003).

L'enseignant, un praticien réflexif

Car un autre objectif clairement affirmé dans les politiques d'éducation s'inscrit dans ce courant de professionnalisation de l'enseignement : la formation d'enseignants réflexifs

(Hensler et Desjardins 2006). Schön (1983/1994: 77) plaçait déjà la réflexion en cours d'action et sur l'action au cœur de « l'art » permettant aux praticiens « de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflits de valeurs ». Quelques décennies après la parution de ses travaux, il est communément admis que la réflexion est nécessaire à l'exercice d'un acte professionnel d'enseignement (Lang, 1999) et le modèle du praticien réflexif revêt aujourd'hui une importance croissante dans le processus de formation à l'enseignement et les recherches s'y intéressent. L'enseignant compétent est nécessairement réflexif, capable de délibérer sur sa propre pratique, de l'objectiver, de la partager et d'y introduire des innovations visant à accroître son efficacité et à l'améliorer (Gauthier et Mellouki 2006). Cette notion est en lien étroit avec la professionnalisation, dans la mesure où la pratique réflexive est nécessaire à l'autonomie et la responsabilité d'un professionnel face à la complexité de son métier (Perrenoud 2001).

Partant du principe que la dimension réflexive est au cœur de toutes les compétences professionnelles et constitutive de leur fonctionnement et développement (Hensler et Desjardins 2006), la réflexivité peut être conçue comme une compétence à part entière selon la définition citée plus haut et par conséquent constituée de savoirs, d'habiletés et d'attitudes. Des chercheurs ont effectivement décliné les composantes de la pratique réflexive, dont Brau-Antony (2006), pour qui l'enseignant doit adopter une attitude qui favorise le regard constant et distancié sur son action : il doit vouloir remettre en cause sa propre pratique pour analyser et expliquer ses succès et échecs professionnels. Au plan méthodologique, l'enseignant doit savoir mobiliser des outils pour analyser et théoriser les pratiques selon une démarche rigoureuse; ce « savoir-analyser » (Altet 2001: 37) est une métacompétence essentielle à la construction d'autres compétences professionnelles. Quant aux connaissances théoriques, elles sont nécessaires à la pratique réflexive en tant que grilles de lecture permettant la théorisation des situations professionnelles; ces savoirs déclaratifs et issus de l'expérience génèrent une « trialectique pratique-théorie-pratique » (*ibid.*, p. 39) servant à recadrer l'action.

Nous inspirant des définitions données par Brockbank et McGill (2007), Brunelle (2000), Donnay et Charlier (2006), Hensler et Desjardins (2006), Lafortune, Bélanger, Lachapelle et Milot (2006), Le Boterf (2006) et Perrenoud (2001), nous proposons une tentative de définition de la réflexivité de l'enseignant :

La réflexivité est une démarche de la pensée centrée sur le questionnement et l'analyse de situations particulières et générales qui touchent la pratique de l'enseignant actuel ou en devenir. C'est un processus d'explicitation et de conceptualisation de la pratique qui nécessite de mobiliser des attitudes, une démarche méthodologique ainsi que des savoirs théoriques et issus de l'expérience. La réflexivité débouche sur la formulation de besoins de formation et l'élaboration de nouveaux savoirs professionnels transférables.

Comme l'affirment Hensler et Desjardins (2006: 5), la réflexivité demeure un « concept à géométrie variable » susceptible d'être décliné selon différents paramètres. L'examen des différents travaux qui s'attardent à conceptualiser la réflexivité en enseignement nous

permet de dégager certaines dimensions employées de façon récurrente pour catégoriser la réflexivité. Ainsi, l'activité réflexive est principalement définie selon le moment et le contexte où intervient la réflexion, sa nature, les contenus sur lesquelles elle porte et ses visées.

Des programmes de formation à visée réflexive

La littérature consultée souligne les nombreux enjeux de l'adoption d'une approche réflexive en formation des enseignants. Desjardins (2000) affirme que la dimension réflexive de la formation aurait notamment des effets sur la compétence pratique des enseignants et futurs enseignants, sur l'intégration et la construction de savoir ainsi que sur la professionnalisation des enseignants. Altet (2009) soutient qu'une formation réflexive est nécessaire parce qu'elle prépare le stagiaire à questionner sa pratique et à adopter une attitude réflexive et critique; cette posture lui permettra de mieux s'adapter aux situations nouvelles qu'il devra résoudre une fois devenu enseignant et d'inventer des pratiques pédagogiques adaptées aux contextes dans lesquels il évoluera. Lafortune *et al.* (2006: 27) soulignent qu'un engagement dans une démarche réflexive « aide à accepter le regard des autres sur ses gestes et décisions pédagogiques, ce qui favorise le développement du jugement professionnel, l'engagement dans une équipe-cycle et un agir éthique ». Perrenoud (2001) ajoute que l'on peut attendre d'une formation à la pratique réflexive qu'elle compense la légèreté de la formation professionnelle. Un autre enjeu de cette approche serait l'implication active du futur enseignant dans sa formation (Hensler et Desjardins 2006).

Aussi les notions de réflexivité et de pratique réflexive sont-elles évoquées dans la majorité des textes officiels et institutionnels encadrant la formation des maîtres; figurant parmi les compétences professionnelles du profil de sortie des formés, la compétence réflexive est au cœur des programmes universitaires de formation des enseignants. Cependant, pour Presseau, Martineau et Miron (2002), la recherche lui a jusqu'à présent accordé peu d'attention directement. S'il est possible d'affirmer que le nombre d'ouvrages portant sur la réflexivité des enseignants déjà en poste et sur la formation réflexive des futurs enseignants n'a fait que s'accroître au fil des quinze dernières années, témoignant d'un intérêt de la recherche sur ces questions (Hensler et Desjardins 2006), il n'en demeure pas moins que plusieurs aspects de la formation des enseignants à la réflexivité attendent toujours d'être éclairés. La littérature consultée à ce sujet suggère certaines dimensions fondamentales de la formation réflexive qui mériteraient d'être mieux cernées, notamment la réflexion du stagiaire et l'apport de celle-ci à son développement professionnel (Malo 2008).

Une première question se pose autour du terme de réflexivité et du sens que lui donnent tous ceux qui s'y réfèrent. En effet, malgré un large consensus sur l'intégration de la réflexivité aux programmes de formation initiale à l'enseignement, c'est un concept polysémique qui fait l'objet de multiples interprétations parmi les chercheurs de l'éducation (Saussez et Ewen 2006). Il en résulte que « dans bon nombre de programmes de formation des enseignants, il ne semble pas y avoir de vision explicite et partagée par les différents acteurs de la formation quant au type de réflexion à promouvoir en

formation initiale » (Hensler, Garant et Dumoulin 2001: 30). En ce sens, Mercier, Brodeur et Deaudelin (2008) avancent l'idée qu'explorer les représentations respectives des stagiaires et des formateurs sur la dimension réflexive de la formation à l'enseignement contribuerait à élucider les fondements conceptuels de cette approche.

Une deuxième question que pose l'intégration de la réflexivité dans la formation à l'enseignement est celle des dispositifs développés pour la soutenir. Presseau, Martineau et Miron (2002) soulignent que bien que la pratique réflexive soit préconisée et effectivement mise en œuvre dans un grand nombre de programmes de formation actuels, il est permis de s'interroger sur la façon dont l'apprentissage de la réflexion, et la construction de compétences réflexives en découlant, sont intégrés aux objectifs de la formation. Ainsi, les stratégies mises en œuvre ou pouvant l'être dans le cadre de certains dispositifs de formation afin d'encourager la réflexivité des stagiaires méritent selon ces chercheurs que l'on s'y attarde.

Enfin, nous avons mentionné que le stage pédagogique est généralement perçu comme un dispositif de formation contribuant au développement d'une compétence réflexive, mais qu'en est-il exactement? Au terme d'une analyse de documents portant sur l'intégration de la pratique réflexive dans une approche par compétences, et plus précisément à travers les stages en formation initiale, Guillemette et Gauthier (2008: 128) concluent que « les stages ne seraient formateurs que s'ils sont réalisés dans une approche intégrée de pratique réflexive ». Nous avons déjà identifié la nécessité de définir les référents de cette approche, mais une autre question posée par certains spécialistes est de savoir si elle contribue véritablement à former des praticiens réflexifs. A cette question, Dezutter et Doré (2006) répondent que les effets des différents dispositifs de formation à la réflexivité sont mal connus. D'après ce raisonnement, la contribution réelle du stage pédagogique dans la démarche réflexive des stagiaires peut être remise en cause, d'autant plus qu'elle a jusqu'ici été peu étudiée par la recherche.

Profession : enseignant d'espagnol

Pourquoi nous intéresser particulièrement aux enseignants d'espagnol? Ce choix est motivé par l'essor sans précédent que connaît actuellement la langue espagnole. En faisant de la politique linguistique un élément central de la stratégie économique de l'Union européenne, l'Agenda de Lisbonne mise sur la mobilité des citoyens comme un moyen de développer l'économie la plus compétitive et dynamique au monde et confère à la maîtrise d'une ou de plusieurs langues étrangères une grande importance. C'est ainsi qu'au cours de la dernière décennie de multiples initiatives ont été lancées dans le but de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères sur le continent (Kelly *et al.* 2004).

C'est dans ce contexte politique et social que prend de l'importance la profession d'enseignant de langues étrangères, notamment de l'espagnol, l'une des vingt-trois langues officielles de l'UE. En 2005, l'espagnol était l'une des langues les plus parlées en Europe, avec 52 % des habitants des pays membres qui affirmaient bien ou très bien parler cette langue (Commission Européenne 2006). Après l'anglais, l'allemand et le

français, la langue espagnole y est la plus offerte et la plus apprise au cours de la scolarité obligatoire (Forster 2009); l'enseignement dispensé par les institutions d'éducation supérieure et par le secteur privé augmente considérablement le nombre d'étudiants de cette langue en Europe, engendrant une demande accrue de professionnels de l'enseignement spécialisés et compétents.

Comme le rappellent Dupuis *et al.* (2003), l'univers de l'enseignement des langues étrangères connaît, en plus des changements globaux qui affectent le monde de l'éducation, des mutations spécifiques, principalement liées aux courants méthodologiques et aux ressources didactiques à la disposition des enseignants. Par exemple, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) diffusé par le Conseil de l'Europe en 2001 et le *Plan curriculaire* lancé en 2006 par l'Institut Cervantès sont deux ouvrages de référence déterminants dans l'exercice professionnel des enseignants d'espagnol, puisqu'ils sont adoptés par bon nombre d'institutions dans l'élaboration ou la réforme de leurs programmes d'études. Or, leurs concepteurs les présentent comme des documents génériques, d'utilisation flexible et laissant place à l'interprétation et la réflexion de la part des enseignants, qui sont invités à en adapter les recommandations à leur contexte d'exercice spécifique.

En Europe, la professionnalité d'un enseignant de langues étrangères est différente de celle d'un autre enseignant notamment en ce qu'il doit gérer le multilinguisme et le multiculturalisme et que la collaboration avec des interlocuteurs, structures ou réseaux tiers fait partie intégrante de son métier (Semlang 2009). Il doit de plus utiliser des outils et des cadres de référence développés par des institutions européennes qui supposent de mobiliser des compétences particulières et peuvent changer de façon fondamentale les pratiques professionnelles usuelles des enseignants. Il n'existe aucun référentiel de compétences officiel pour l'enseignement de l'espagnol; chaque pays, voire chaque institution détermine le profil des compétences attendues des enseignants d'espagnol. Néanmoins, il est possible de constater que parmi les compétences évoquées pour décrire la professionnalité enseignante, certaines sont récurrentes dans les divers modèles proposés et renvoient au paradigme du praticien réflexif.

La formation des enseignants de langues étrangères en Europe

Des efforts sont déployés au niveau européen afin d'harmoniser les curricula nationaux en matière de formation à l'enseignement des langues étrangères. En raison du contexte décrit plus haut, le statut et la formation des enseignants de langues vivantes sont au cœur des préoccupations de la Commission européenne, du Conseil de l'Europe et des états-membres de l'UE. Nombreux sont les experts à s'être penchés sur la question, entraînant une série d'études et de rapports visant la comparabilité des politiques et pratiques nationales.

À ce jour, le document le plus important en la matière est le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères* (PEFELE) élaboré par Kelly *et al.* (2004) à titre de cadre de référence à l'intention des décideurs des politiques linguistiques et des formateurs d'enseignants de langues. Ce profil repose sur l'expertise de nombreux

spécialistes européens dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et propose 40 éléments à considérer lors de l'élaboration de programmes de formation des enseignants en langues. Le PEFELE s'articule autour de quatre pôles, soit la structure des programmes de formation, les compétences et savoirs nécessaires pour l'enseignement des langues, les stratégies et savoir-faire ainsi que les valeurs à développer chez les futurs enseignants.

En 2007, Newby *et al.* ont développé pour le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF), présenté comme un outil de réflexion destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant de langues. Il offre des pistes d'évaluation et d'auto-évaluation des connaissances didactiques et compétences nécessaires pour enseigner les langues vivantes, permettant d'observer les progrès de l'aspirant enseignant au fil de ses expériences. En lien avec la réflexivité, on suggère aux étudiants d'inclure dans leur dossier personnel des éléments probants provenant d'un travail de réflexion et de l'analyse effectuée des actions réalisées en tant qu'enseignant.

La formation à l'enseignement de l'ELE en Espagne et en France

La professionnalité des enseignants d'espagnol étant appelée à se complexifier, notamment en raison de la diversité linguistique et culturelle des publics, de l'évolution rapide des méthodes et de la variété du matériel didactique disponible sur le marché, de véritables praticiens réflexifs doivent être formés pour y faire face. Par conséquent, l'on voit apparaître dans ces deux pays de nombreux programmes de formation à l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère, dont les modalités sont très variées. Ces formations intègrent pour la plupart une période de stage pédagogique à effectuer en milieu de pratique professionnelle. De plus, à l'instar des programmes de formation des maîtres offerts de par le monde, la majorité des curriculums proposés en France et en Espagne pour la formation des enseignants d'espagnol comme langue étrangère se disent conçus selon une approche réflexive.

Bien que de nombreuses académies et institutions privées offrent des programmes destinés à former des enseignants d'espagnol, nous nous sommes penchés sur la formation reconnue par l'éducation nationale exclusivement. En Espagne et en France, la formation des enseignants est confiée aux universités, qui se sont récemment engagées dans la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), au sein duquel s'opère actuellement une réforme dans la formation universitaire des maîtres, appelée « mastérisation ». En adoptant la structure licence-master-doctorat (LMD) avec attribution de crédits ECTS (European Credit Transfer System), la formation des enseignants s'inscrit désormais dans la logique du processus de Bologne, favorisant notamment la mobilité internationale des étudiants. L'Espagne et la France, à l'instar de nombreux pays membres de l'UE, ont fait ce choix dans l'espoir de revaloriser la profession d'enseignant (David, 2010), aussi nous intéressons-nous à l'application dans ces deux pays du profil de formation des enseignants de langues, notamment de l'espagnol, que nous avons brossé jusqu'ici.

En Espagne, une loi (Ley Orgánica 2/2006 de Educación) énonce les critères de formation et de certification auxquels sont soumis les professionnels de l'éducation secondaire obligatoire et du baccalauréat, de la formation professionnelle et de l'enseignement des langues, qui doivent nécessairement posséder un master¹ spécialisé pour exercer leurs fonctions. La « mastérisation » de la formation professionnelle des enseignants de langues est également fondée sur un arrêté (Real Decreto 1393/2007) qui régit l'aménagement des enseignements universitaires officiels selon les principes fondateurs de l'EEES et sur une Résolution du Secrétariat d'État des Universités et de la Recherche du 17 décembre 2007 qui établit les conditions que doivent respecter les programmes d'études menant à l'obtention de titres qui habilitent pour l'exercice des professions citées. Ainsi, à la rentrée 2009-2010, l'Espagne a mis en place un master en enseignement que les futurs enseignants doivent obtenir à la suite de leur formation disciplinaire (en langue et culture hispaniques, pour l'enseignement de l'espagnol) pour pouvoir enseigner.

Il existe en Espagne deux types de master universitaire en enseignement de l'espagnol. Les universités proposent des masters officiels, qui sont élaborés et approuvés conformément aux lois, décrets et ordres dictés par le gouvernement et les communautés autonomes, et par conséquent reconnus dans tout le territoire national et dans l'EEES. Ces diplômes de 60 crédits ECTS sont structurés en modules et intègrent une période de stage, qui doit correspondre à 12 crédits ECTS (environ 300 heures) et inclut la réalisation d'un travail final de master.

Par ailleurs, les universités sont également habilitées en vertu de la loi (Ley Orgánica 6/2001 de Universidades) à offrir un Master propio (diplôme privé, plus ou moins l'équivalent du diplôme d'université en France) en enseignement d'une discipline en particulier. Ces masters « privés » visent l'acquisition de compétences spécialisées favorisant l'insertion professionnelle. Bien que ces formations ne jouissent pas de la même reconnaissance que les masters officiels sur le territoire national, elles sont soumises aux contrôles de qualité des universités qui les offrent. De nombreuses universités espagnoles proposent des programmes de formation pour l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère; chaque institution en élabore librement le curriculum, qui intègre généralement une période de stage pédagogique (Murillo, 2005).

En France, ce sont les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) intégrés aux établissements d'enseignement supérieur qui assurent la formation des enseignants. Il faut souligner que l'année académique 2009-2010 était une année charnière pour les IUFM, puisque se préparait la « mastérisation » de la formation des enseignants, mise en place depuis la rentrée 2010. Ainsi, comme en Espagne, la formation à l'exercice du métier d'enseignant s'inscrit désormais dans le cursus LMD et permet la délivrance de crédits ECTS.

En 2009, les IUFM accueillaient donc pour la dernière fois les étudiants en première année pour les aider à se préparer aux épreuves du concours national, puis en deuxième année pour leur offrir une formation professionnelle universitaire conçue sur le principe

¹ Diplôme terminal universitaire de deuxième cycle.

de l'alternance. Les enseignants en formation réalisaient des stages selon deux modalités : le stage en responsabilité, où le stagiaire a l'entière responsabilité de l'enseignement de sa discipline dans une classe de lycée ou de collège dont il a la charge durant toute l'année scolaire, et le stage en pratique accompagnée, de plus courte durée et effectué dans une catégorie d'établissement différente de celle du stage en responsabilité, en présence d'un tuteur.

Au cours de la deuxième année, parallèlement aux stages, l'IUFM dispense aux aspirants enseignants une formation de 288 heures répondant à des orientations ministérielles. En effet, le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2010) précise le profil d'enseignant que souhaite recruter l'employeur, à savoir l'État, en termes de compétences professionnelles. Bien que ce référentiel ne fasse pas explicitement mention de la réflexivité des futurs enseignants, cette compétence y apparaît en filigrane et fonde le principe de la formation en alternance. Par exemple, la compétence « se former et innover » implique que le professeur mette à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques, sache faire appel à des personnes qui lui apportent aide ou conseil dans l'exercice de son métier et soit capable de faire une analyse critique de ses pratiques d'enseignement et de les modifier, le cas échéant.

Il existe donc une incitation nationale à former des enseignants réflexifs en vue d'une professionnalisation du métier d'enseignant (Altet 2009), qui se reflète d'ailleurs au niveau institutionnel; la formation d'enseignants réflexifs est un objectif explicitement affirmé de certains IUFM, comme nous aurons l'occasion de le voir dans la deuxième partie de ce texte. Cette formation prend notamment la forme de modules d'enseignement visant l'apport de connaissances théoriques, de séances de tutorat et de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles (groupes d'analyse, écrits, mémoire professionnel, etc.) favorisant la réflexivité du stagiaire. Une seule spécification ministérielle concerne les enseignants de langues vivantes, à savoir que les étudiants qui s'orientent vers cette profession doivent obligatoirement effectuer un séjour d'au minimum quatre semaines dans un pays où la langue d'enseignement (ici, l'espagnol) est d'usage courant.

Les enjeux de la formation à la réflexivité dans un tel contexte sont nombreux et il nous semblait pertinent d'orienter notre recherche sur l'ancrage de la réflexivité dans ces deux pays. Concrètement, les interrogations dégagées par les spécialistes déjà cités sur la nature, mise en œuvre et portée de la réflexivité dans les programmes de formation des maîtres nous semblaient s'appliquer aux deux programmes de formation des enseignants d'espagnol comme langue étrangère observés dans le cadre des stages pratiques du Master Mundusfor.

3. Enquête réalisée

Cette deuxième partie correspond à l'enquête réalisée. Nous décrivons d'abord le terrain de l'étude et la démarche méthodologique suivie. S'ensuit une discussion où nous

dévoilons d'abord les résultats les plus saillants, puis soulevons quelques pistes de réflexion que font émerger les connaissances produites, notamment sous forme d'enjeux de la dimension réflexive dans la formation des maîtres et de retombées sur la profession étudiée. Enfin, nous examinons les limites méthodologiques de notre étude et en proposons d'éventuels prolongements.

Réflexivité et formation à l'enseignement : le rôle du stage pédagogique

Nous avons réalisé une étude de terrain résolument orientée sur la pratique professionnelle. Partant du principe qu'une meilleure connaissance de la formation à l'enseignement constitue un premier pas vers l'amélioration et la garantie de sa qualité, nous avons mis en place un projet de recherche qui proposait d'examiner la nature et les effets de la réflexivité menée dans le cadre d'un dispositif spécifique de la formation initiale à l'enseignement de l'espagnol, soit le stage pédagogique, dans le cadre de deux programmes universitaires, l'un en France, l'autre en Espagne.

L'objectif poursuivi par ce projet de recherche était d'explorer, par le biais des expériences vécues de futurs enseignants d'espagnol, l'ancrage de la réflexivité dans le stage pédagogique effectué dans le cadre de leur formation initiale à l'enseignement. Pour y parvenir, nous avons formulé les questions de recherche suivantes :

- Quelle(s) représentation(s) de la réflexivité et du praticien réflexif ont les enseignants stagiaires d'espagnol?
- Qu'est-ce qui caractérise la réflexivité menée par ces stagiaires pendant leur période de stage pédagogique?
- Le stage pédagogique est-il perçu comme un levier de la démarche réflexive des enseignants d'espagnol en formation initiale?
- Quels acteurs et quels dispositifs de la formation sont-ils perçus par eux comme contribuant à la construction de compétences réflexives?
- Quelles suggestions les stagiaires formulent-ils afin de maximiser le développement de leur réflexivité pendant leur période de stage?
- Existe-t-il des différences entre les réponses des stagiaires interrogés en Espagne et en France; si oui, lesquelles?

Les terrains d'enquête sont les lieux des deux stages professionnels réalisés dans le cadre du master Mundusfor, soit le Centre de Langue Modernes (CLM) associé à l'Université de Grenade (UGR) et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA). Nous invitons le lecteur à consulter les sites officiels des deux institutions pour une description détaillée de leur structure et mission respectives¹.

¹ Site du CLM : <http://www.ugr.es/~clm/>. Site de l'Observatoire des Formations : disponible sur le site de l'Université de Reims Champagne-Ardenne (<http://www.univ-reims.fr>), section *Formation – IUFM – Observatoire des formations*.

La mission du CLM est de dispenser plusieurs types de cours d'espagnol et d'autres langues étrangères visant à stimuler l'intérêt pour les langues et les cultures parmi les citoyens. Il offre aussi la possibilité d'effectuer des examens pour l'obtention du Diplôme d'Espagnol comme Langue Étrangère (DELE) et des cours de formation à l'enseignement d'espagnol comme langue étrangère. Il convient de souligner la collaboration du CLM avec le Master en enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (*Máster propio para la formación de profesorado de español como lengua extranjera*, Máster ELE), un programme qu'offre le Département de Langue Espagnole de l'Université de Grenade aux étudiants de deuxième cycle. Ce master est un diplôme d'université (*título propio*) qui répond aux normes institutionnelles d'évaluation.

Le Máster ELE vise à fournir aux étudiants les bases théoriques et les connaissances pratiques nécessaires pour qu'ils orientent leur carrière vers l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère, sans précision quant au niveau ou au type d'enseignement pour lequel l'étudiant est formé. La formation d'une durée de 600 heures s'articule autour de contenus académiques. Dans le cadre de cette formation, les étudiants doivent effectuer un stage pédagogique au sein du CLM, supervisé de manière individualisée par un enseignant du centre. Les 50 heures de stage obligatoires sont distribuées tout au long de l'année que dure la formation. Aucun document officiel n'oriente la réalisation des stages; il est cependant spécifié sur le site web du master que ce stage comporte une période d'observation et de participation dans les classes du tuteur, des sessions de tutorat et la rédaction d'un rapport de stage. Le document explicatif de ce rapport précise les informations que le stagiaire doit rapporter (le nombre d'heures de stage, le niveau des groupes, le type de classes, etc.) et invite ce dernier à commenter la relation établie entre lui et son tuteur ainsi que sa relation avec les élèves.

Quant à l'IUFM de l'URCA, c'est dans cet institut que sont formés les futurs enseignants d'espagnol de lycée et collège. Un référentiel de formation des maîtres, inspiré des travaux de recherche sur les compétences du métier enseignant et des textes officiels, oriente la conception et mise en œuvre des dispositifs de formation. Le référentiel de formation de l'IUFM qu'a élaboré l'Observatoire des Formations, chargé d'évaluer la qualité de la formation dispensée aux enseignants stagiaires en vue de l'améliorer, s'articule autour de cinq grands domaines de compétences que les stagiaires doivent valider avant la fin de leur année de formation.

Bien que la compétence réflexive s'inscrive en filigrane dans l'ensemble des domaines, les concepteurs de ce référentiel ont fait de la réflexivité une dimension à part entière (domaine C : analyse réflexive et posture de formation). Les compétences associées à ce domaine sont les suivantes : acquérir et actualiser les savoirs nécessaires pour enseigner; analyser sa pratique professionnelle en identifiant les écarts entre ce que l'enseignant a prévu et ce que les élèves ont réalisé et en émettant des hypothèses sur les causes possibles de ces écarts en utilisant des connaissances théoriques (didactiques, sciences humaines et sociales, sciences de l'éducation, etc.); et formuler des besoins pour sa formation professionnelle ultérieure.

La durée de service lors du stage en responsabilité est de 8 heures hebdomadaires, soit 288 heures au total, tandis que la durée du stage en pratique accompagnée varie de 30 à 40 heures. Cinq séances sont prévues au long de l'année pour que les stagiaires partagent et analysent leur pratique professionnelle avec leurs pairs; c'est le dispositif que nous appelons « analyse réflexive ». Les stagiaires sont invités à former des sous-groupes et à partager, sous forme de table ronde, leurs expériences d'enseignement, notamment les difficultés rencontrées. Ces séances, d'une durée d'environ deux heures, sont animées par un superviseur universitaire (appelé formateur référent), qui apporte des outils d'analyse conceptuels.

Au terme du stage, les futurs enseignants doivent rendre un écrit long de 10 à 20 pages; un document oriente la rédaction de ce rapport qui consiste à porter un regard réflexif sur l'année de formation professionnelle initiale et à mettre en perspective l'expérience professionnelle en prenant appui sur des traces déposées dans l'e-portfolio (Carnet de Bord Informatisé), à réaliser un retour sur l'action et une évaluation différée des pratiques, de même qu'une projection dans l'avenir. Il amène le stagiaire à analyser son parcours de formation et son processus de professionnalisation, et à déterminer des objectifs de formation ultérieure. Un suivi individuel de cet écrit est assuré par un formateur référent et des phases de travail en groupe sont proposées. Après la restitution de cette production écrite, une séance de réflexion est menée collectivement par les stagiaires, qui sont invités à réfléchir ensemble sur la portée identitaire et professionnalisante de leurs écrits.

Ces programmes de formation fondamentalement différents nous ont semblé constituer un contraste adéquat pour notre étude. Il existe en Espagne des programmes officiels dont les modalités se rapprochent davantage de la formation dispensée en IUFM; nous avons cependant privilégié la réalisation de notre enquête dans des contextes divergents afin de fournir un panorama plus vaste de la réflexivité dans la formation à l'enseignement offerte dans toute sa diversité.

Démarche méthodologique

Notre projet de recherche s'est déroulé en cinq étapes. En premier lieu, nous avons effectué une revue de la littérature pour cerner le cadre général de l'étude empirique. Ensuite, nous avons délimité la problématique et formulé les objectifs et questions de recherche. Puis, nous sommes procédés au recueil des données, que nous avons analysées et interprétées. La recherche menée ici conjugue les approches idiographique et nomothétique exploratoire (Van der Maren 2006), puisqu'elle vise l'élaboration d'hypothèses conceptuelles tout en étant ancrée dans un contexte précis et qu'elle entend déboucher sur la production de savoirs généraux qui, bien que potentiellement en partie transférables et récupérables pour une transformation de la pratique, ne prétendent pas constituer des solutions à des situations particulières, mais visent plutôt à comprendre le réel à partir de données déclaratives. La lourdeur des méthodologies associées à l'étude des pratiques réelles des stagiaires nous a conduits à opter pour l'étude de leurs pratiques déclarées (Lahire 1998). Pour ce faire, l'approche qualitative s'avérait la plus adéquate,

ce pourquoi nous avons choisi de procéder au recueil de données par le biais d'entretiens semi-directifs auprès des stagiaires.

Deux groupes de trois stagiaires ont fait l'objet de notre étude : trois stagiaires ont été interviewés en Espagne, et trois en France. La sélection des participants a été réalisée sur une base volontaire et chacun devait être inscrit dans l'un des deux programmes de formation à l'enseignement de l'espagnol déjà décrits, avoir commencé son stage pédagogique, manifester un intérêt pour notre étude et être disponible pour répondre à nos questions. Les participants étaient au moment de l'étude âgés entre 25 et 27 ans et principalement de sexe féminin. En France, tous sont de la même nationalité alors qu'en Espagne ils proviennent de pays différents. Ces caractéristiques sont dans une certaine mesure représentatives de l'ensemble des étudiants poursuivant chaque formation.

Un canevas d'entretien élaboré à partir de nos axes de questionnement et des sources théoriques consultées lors de notre revue de la littérature a guidé notre démarche de recueil des données. Ce canevas se compose d'une dizaine de questions qui couvrent les dimensions que nous avons souhaité explorer, soit la caractérisation de la réflexivité, l'ancrage de la réflexivité dans les stages pédagogiques et la perception des stagiaires quant à l'apport des principaux acteurs et dispositifs associés à ce moment de formation, ainsi que les perspectives et enjeux de la formation universitaire à la réflexivité. Par rapport au premier canevas utilisé en Espagne, de légers changements ont été apportés au second canevas d'entretien dans un souci d'adapter les questions au contexte français.

En Espagne, les données ont été recueillies durant le mois de février 2010. A cette époque, les stagiaires entamaient leur deuxième semestre d'étude. Seul un des trois stagiaires interrogés avait déjà complété son stage pédagogique au moment de l'entretien; les deux autres l'avaient seulement commencé. En France, les entretiens ont été réalisés durant les mois de mars et mai 2010, à une époque où les stagiaires étaient en voie de terminer leur stage pédagogique, qu'ils avaient entamé à l'automne 2009. Les entretiens, menés dans la langue officielle de chaque pays, ont une durée qui varie entre vingt-cinq minutes et une heure, et ont été audio-enregistrés à l'aide d'un dictaphone, puis transcrits dans leur intégralité. Tous les participants nous ont donné leur accord pour l'utilisation du matériau recueilli à des fins de recherche et de communication scientifique.

L'analyse thématique de contenu a été la technique de recherche retenue pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications (Bardin 2007), soit le discours des stagiaires interviewés. Comme il est fréquent de le faire en recherche en sciences sociales, nous avons opté pour la construction de catégories à travers un procédé mixte inductive-déductif, c'est-à-dire « à partir d'une grille ou d'un cadre (conceptuel) de référence de base, mais ouvertes aux compléments par ajout de codes afin de prendre en compte l'information non prévue mais accessible et fournie » (Van der Maren 2006: 78). Les catégories ont ainsi évolué au fil de la recherche pour rendre compte de l'ensemble des aspects présents dans le matériau empirique.

Discussion des résultats

Nous observons que le discours des stagiaires emprunte des éléments du paradigme du praticien réflexif et que tous les participants affirment accorder une place importante à la réflexivité dans leur formation et leur pratique. Les résultats de notre étude tendent à infirmer l'idée selon laquelle la réflexivité serait une notion floue pour les aspirants enseignants en raison de l'absence d'un cadre de référence partagé (Desjardins 2000), puisque les stagiaires des deux pays semblent partager sensiblement les mêmes représentations et ce, malgré la différence notable de clarification conceptuelle de la part des deux institutions d'attache.

L'étude a permis de jeter un regard comparatif sur les réflexions individuelles des stagiaires en formation en Espagne et en France. Si dans l'ensemble les réponses sont plutôt convergentes, il existe certaines différences selon les pays : certains types de réflexion, acteurs et dispositifs sont moins cités par les stagiaires interrogés en Espagne. Cependant, ces différences que l'on peut supposer liées aux divergences contextuelles peuvent ne pas être significatives et la nature de notre étude ne nous permet pas de généraliser les écarts observés.

Quelle réflexivité dans le stage pédagogique?

La réflexivité mise en œuvre par les enseignants stagiaires d'espagnol interrogés est formée d'éléments multiples. Notre analyse de ses caractéristiques a permis de valider un modèle conceptuel basé sur les apports théoriques les plus fréquemment cités. D'une part, la réflexivité mise en œuvre par les stagiaires pendant leur période de stage pédagogique porte sur leur propre pratique, c'est-à-dire sur les diverses composantes du processus d'enseignement-apprentissage qui se déroule dans le cadre de la pratique de l'enseignement au quotidien (la discipline et sa didactique, la pédagogie, le contexte de la classe, les apprentissages, etc.). La réflexion immédiate est celle, plutôt superficielle, menée dans le feu de l'action et qui permet la survie agréable aux exigences spontanées du métier et aux situations problématiques rencontrées. La réflexion technique anticipative est quant à elle amorcée en amont de l'action et porte sur le développement et le perfectionnement de la pratique visant l'efficacité dans l'atteinte des objectifs prescrits. Un même type de réflexion technique, mais amorcée en aval de l'action et donc récapitulative, est également observé. La réflexion délibératoire est un moyen de choix entre différentes alternatives dans les processus et contenus pour atteindre les finalités données, tandis que la réflexion dialectique est une remise en cause émancipatrice des finalités éducatives tenant compte du contexte moral, social et politique pour une transformation de la pratique.

D'autre part, la réflexivité peut également porter sur les spécificités du métier d'enseignant d'espagnol et renvoyer à l'identité, la formation et le contexte professionnels. La réflexion sur l'identité professionnelle renvoie au rapport à soi et à sa pratique en tant qu'enseignant (croyances, représentations, image projetée) et aux savoirs et compétences spécifiques permettant l'identification à un groupe professionnel. La réflexion sur la formation professionnelle porte sur les moments forts de la formation des enseignants, soit la formation initiale (théorique et pratique), l'insertion professionnelle et

la formation continue. Enfin, la réflexion sur le contexte professionnel se veut une posture surplombante critique à l'endroit des milieux institutionnel et national d'exercice du métier enseignant.

En général, les types de réflexion liés à la pratique de l'enseignant sont autant cités par les stagiaires que ceux renvoyant à la profession enseignante. Il va de soi que ces catégories ne sont pas exclusives mais plutôt complémentaires, et que les multiples formes de réflexion décrites plus haut se combinent dans la pratique pour constituer ce qui a été défini comme réflexivité et qui consiste pour le stagiaire « en l'analyse de son expérience d'enseignement passée, présente, future et conditionnelle » (Hensler *et al.* 2001: 31). La réflexivité est conçue par tous comme un moyen d'apprendre, de résoudre des problèmes, d'augmenter son efficacité et, pour certains, de proposer une critique sociale (Gervais, 2009). D'ailleurs, en ce qui concerne la nature et les visées de l'activité réflexive, ils lui attribuent une fonction d'amélioration de leur propre pratique et de transformation de la pratique au sens large. Il est possible d'établir des ponts avec les types de réflexion dans et sur l'activité professionnelle (Schön 1983/1994), puisque les stagiaires affirment effectuer par la réflexion un aller-retour entre différents types de savoirs pour une pratique recadrée et un savoir-agir réfléchi, des propos qui renvoient à la démarche du praticien réflexif au sens où l'emploie Schön.

Notre analyse offre des pistes quant aux savoirs qui s'organisent autour de la notion de réflexivité telle que mise en œuvre lors du stage pédagogique. Ces savoirs sont pluriels et renvoient aux typologies des savoirs enseignants développées par Shulman (1986) et Tardif, Lessard et Lahaye (1991). Les stagiaires mobilisent notamment des savoirs disciplinaires, qui touchent la discipline d'enseignement, soit la langue et la culture hispaniques. Ils mobilisent également des savoirs de formation professionnelle, c'est-à-dire des savoirs didactiques et pédagogiques liés aux fondements en sciences de l'éducation qui, bien que véhiculés par l'institution de formation, peuvent être explicites ou implicites. Ils ont également recours à des savoirs relatifs au contexte institutionnel renvoyant aux politiques de l'institution et à la culture de travail de la communauté enseignante. Ils mobilisent des savoirs curriculaires présents notamment dans les programmes scolaires élaborés par le ministère de l'éducation nationale et les recommandations énoncées par le Conseil de l'Europe (2001) dans le CECRL; les stagiaires interrogés en France semblent entretenir une relation plus critique vis-à-vis de ces savoirs que leurs collègues en Espagne. Enfin, les savoirs d'expérience, construits par l'enseignant lui-même au cours de sa pratique professionnelle, sont très valorisés par les stagiaires interrogés. Quant aux savoirs issus de la recherche scientifique, ils ne sont pas cités, ce qui en soi n'est pas étonnant puisque ces savoirs requièrent un processus de transformation avant d'intégrer la pratique enseignante (Tardif *et al.* 1991), d'autant plus que rien n'indique qu'ils soient mobilisés durant la formation.

Quels acteurs et dispositifs pour un stage réflexif?

Malgré les différences dans la conception institutionnelle du stage proposé en France et en Espagne, celui-ci est bel et bien perçu par les stagiaires comme un levier de leur démarche réflexive; il semblerait que ce soient surtout l'engagement des acteurs et la

mise en œuvre de certaines activités qui font du stage un dispositif plus ou moins réflexif. En effet, notre enquête révèle l'importance d'une dimension essentielle à la réflexivité des stagiaires par la mobilisation des savoirs enseignants déjà mentionnés, soit la posture individuelle; ces savoirs ne sauraient être utilisés à des fins de réflexion sur la pratique sans que les acteurs impliqués développent une attitude favorable à la démarche réflexive. Comme le souligne Charlier (2000: 113), « alors que la création des conditions favorables à la réflexivité serait du ressort du formateur et des organisateurs, développer une démarche réflexive serait le propre des stagiaires »; il s'agit d'une idée exprimée par plusieurs participants. L'idée que certains stagiaires seraient plus enclins, ou moins « résistants » pour reprendre le terme employé par Perrenoud (2001: 76) que d'autres à réfléchir sur leur pratique renvoie au principe selon lequel la nature de la réflexion serait fortement liée à l'idiosyncrasie de celui qui réfléchit.

Par ailleurs, la réflexivité apparaît comme une démarche non seulement individuelle mais également collective et outillée : des acteurs et des dispositifs contribuent à en favoriser la mise en œuvre. Selon les résultats obtenus, la réflexivité serait le fruit d'un travail en collaboration avec des pairs, stagiaires ou collègues, et des formateurs. Si le superviseur universitaire (formateur référent), qui aide le stagiaire à organiser son parcours individuel de formation dans le cadre du plan de formation et du contrat de validation, est perçu en France comme un acteur favorisant la construction de compétences réflexives, le tuteur l'est encore davantage chez les stagiaires que nous avons interrogés, ce qui laisse supposer une formation basée sur le modèle du praticien réflexif, où la dyade formée par le tuteur et son stagiaire est conçue comme une relation d'accompagnement fondée sur l'analyse de pratique (Furlong et Maynard 1995).

Or, nos résultats révèlent une certaine posture d'imitation chez certains stagiaires interrogés, qui semblent se percevoir eux-mêmes comme des apprentis et concevoir le tutorat selon une modalité plutôt transmissive. Le tuteur, tout comme le formateur référent pour les stagiaires en France, serait avant tout perçu comme un transmetteur de solutions pragmatiques, de recettes pour l'enseignement immédiat. Le tutorat tel que perçu par ces stagiaires se rapprocherait davantage du modèle traditionnel de supervision de l'enseignement que du modèle réflexif, puisque les stagiaires semblent associer leur tuteur à un rôle de soutien à l'enseignement à court terme plutôt qu'un rôle d'aide au changement à long terme dans leur trajectoire professionnelle (Chaliès et Durand 2000). Cette situation ne serait toutefois ni étonnante ni problématique puisque la construction de la dyade est appelée à évoluer au fil du temps, « en adéquation avec le niveau de développement professionnel des enseignants en formation » (*ibid.* 150). Tous les stagiaires que nous avons interrogés n'en seraient tout simplement pas au même stade parmi les quatre identifiés par ces auteurs, allant de la transmission par observation jusqu'à la valorisation de l'expérience pratique des stagiaires, pour atteindre le développement professionnel autonome.

Parmi l'ensemble des activités réalisées dans le cadre du stage pédagogique sur le terrain ou pendant le temps de formation en institution, certains dispositifs de formation sont perçus comme ayant contribué au développement d'une démarche réflexive chez les stagiaires. C'est le cas de l'observation, soit la période où le stagiaire observe la pratique

d'enseignement d'un enseignant expérimenté. Les tâches d'enseignement, c'est-à-dire les activités réalisées par le stagiaire dans le cadre de ses fonctions d'enseignement en pratique accompagnée ou en responsabilité, sont les plus fréquemment citées pour leur contribution dans la démarche réflexive. D'autres dispositifs se déroulant hors du lieu de stage sont également mentionnés, bien que dans une moindre mesure. C'est notamment le cas de la production écrite finale (rapport final en Espagne, écrit long en France) que doit rendre le stagiaire au terme de son stage pédagogique et qui est l'objet d'une évaluation. L'utilité perçue des séances d'analyse réflexive, qui ne sont offertes qu'en France et consistent en des ateliers où les stagiaires se regroupent sur des temps institutionnalisés pour développer la réflexivité sur les pratiques à l'aide d'outils d'analyse, semble plus mitigée.

Aussi bien les activités se déroulant sur le lieu de stage que celles réalisées hors du lieu de stage sont associées dans différentes mesures à la construction de compétences réflexives chez les futurs enseignants interrogés, un constat qui confirme le rôle d'une formation conçue selon un modèle d'alternance dans la démarche réflexive des enseignants en formation initiale. Le stage, dispositif d'alternance par excellence, est pertinent puisque globalement perçu par les stagiaires comme jouant un rôle fondamental dans le développement de leur réflexivité.

Quelle place pour la réflexivité en formation des maîtres?

S'il est vrai que les stagiaires considèrent le stage comme un moyen de développer une démarche réflexive, l'utilité première de ce dispositif de formation telle que perçue par les futurs enseignants interrogés demeure d'acquérir de l'expérience en tant qu'enseignant; en ce sens, la place qu'occupe la réflexivité dans le stage pédagogique est relative. D'ailleurs, notre enquête révèle que dans l'ensemble, les stagiaires conçoivent l'enseignement de l'espagnol comme un métier s'apprenant surtout « sur le tas » avec l'expérience, une représentation qui conduit certains à imiter leur tuteur et reproduire ses schèmes d'action pour « survivre » à leur première classe. Cette préoccupation pour la construction de compétences réflexives qui demeure seconde par rapport à la réalisation d'activités concrètes en tant qu'enseignant permet de repérer un genre professionnel débutant (Durand 1996). Selon le modèle hiérarchisé des activités de l'enseignant que propose cet auteur, la réflexion ne serait pas première en importance chez les nouveaux enseignants, qui seraient davantage préoccupés par les questions relatives à l'ordre, à la participation et au travail en classe que par les effets de l'apprentissage et le développement à long terme.

Cependant, bien que l'objectif de ce travail ne soit pas de vérifier à travers les pratiques réelles la construction effective de compétences réflexives par le stage pédagogique, les discours étudiés dans leur globalité suggèrent que les stagiaires interviewés sont déjà dotés de réflexivité. Ils semblent mobiliser une série de compétences qui attestent d'une pratique réflexive : ils manifestent une posture de remise en question de leur pratique et une attitude favorable à l'analyse de leurs succès et échecs professionnels, adoptent une posture critique à l'endroit des finalités éducatives et des missions de l'enseignant et formulent des besoins de formation non seulement liés à l'actualisation de connaissances

théoriques (didactiques, disciplinaires, langagières, etc.), mais également en matière de réflexivité, en revendiquant des orientations plus précises pour améliorer leur « savoir-analyser » (Altet 2001).

Quels écueils et enjeux de l'ancrage de la réflexivité dans le stage?

La principale limite mentionnée par les stagiaires concernant les tâches d'observation, la production écrite finale et les séances d'analyse réflexive qui leur sont proposées est la délimitation trop vague voire inexistante de l'activité réflexive attendue d'eux, qui est susceptible d'entraîner des comportements réflexifs peu élaborés. La double fonction de formation et d'évaluation qu'occupent leurs formateurs est également évoquée comme un frein à leur réflexivité.

Par ailleurs, l'adoption de l'approche réflexive en formation à l'enseignement pose la question de la formation à la réflexivité. Moral Santaella (1998) rappelle que la recherche a démontré qu'il doit non seulement exister un consensus sur la délimitation conceptuelle de la réflexivité, mais également un accord entre cette conception et les lignes directrices des programmes de formation dits réflexifs. Si le contrat et les objectifs d'une formation se rattachant au paradigme réflexif n'ont pas été suffisamment explicités, les stagiaires risquent de ne pas s'y impliquer (Perrenoud 2001), voilà pourquoi les programmes de formation des maîtres devraient intégrer, préalablement au stage pédagogique, une période de formation à la réflexivité, une suggestion d'ailleurs récurrente dans les discours analysés. Selon Gervais (2009), toute formation réflexive doit être accompagnée d'une définition des attentes, d'un guide vers la réalisation des activités réflexives (ce qui implique de clarifier les instruments et les stratégies d'analyse réflexive à privilégier) et d'une définition de critères pour l'évaluation des compétences attendues.

L'approche réflexive en formation des maîtres connaît également quelques limites du côté de l'évaluation et de la recherche. Les concepts de réflexion et de réflexivité n'étant pas encore tout à fait stabilisés, il est difficile de spécifier ce qui est attendu, ce que l'on mesure et évalue et comment, avec quels indicateurs (Gervais 2009). Comment vérifier si la réflexion est réelle et profonde, et non fournie dans le but de « faire plaisir » aux formateurs (Dezutter et Doré 2006: 69), comme l'évoquent certains stagiaires? La question de la conciliation de l'évaluation avec l'exigence d'un engagement authentique dans la réflexivité professionnelle en enseignement est également posée par Hensler et Desjardins (2006).

D'autres auteurs se réfèrent à ce que Romainville (2006) nomme « l'illusion réflexive », soit la réflexivité vue comme panacée dans le milieu de l'éducation. C'est le cas de Legendre (2006: 118-119), qui se demande si le rôle accordé à la réflexivité n'est pas excessif : « tout objet de formation doit-il nécessairement être objet de réflexion? Tout savoir lié à la pratique doit-il donner lieu à une démarche de prise de conscience et de conceptualisation? ». Pour sa part, Desjardins (2000) questionne le lien établi et accepté entre une réflexion de qualité produite par l'aspirant enseignant et sa compétence véritable au moment d'enseigner, en évoquant la possibilité qu'un enseignant soit très efficace sur le terrain mais peu habile pour analyser ses pratiques, ou inversement. Ces

considérations invitent à s'engager dans un débat quant à l'importance que l'on souhaite accorder à la réflexivité dans la formation des maîtres.

Quels défis pour la professionnalisation des métiers de l'enseignement?

Notre analyse révèle une posture professionnalisante chez les enseignants stagiaires interrogés, car parmi les thèmes qui émergent de leurs discours, trois renvoient directement aux piliers de professionnalisation selon Lang (1999), soit les savoirs et compétences, la formation au métier et les conditions de l'exercice professionnel. Cependant, notre enquête suggère certains défis à surmonter pour que puisse s'opérer cette professionnalisation par la réflexivité. Ainsi, les stagiaires affirment considérer la réflexivité comme une dimension inhérente à l'enseignement et constitutive de leur identité professionnelle; notre analyse suggère que le modèle du praticien réflexif est, dans une certaine mesure, ancré dans les discours des stagiaires interrogés. La théorisation des savoirs d'expériences reste au deuxième plan lors du stage, après l'application de savoirs techniques, un constat qui renvoie à une représentation du stage basée sur le paradigme de l'enseignant comme technicien et artisan plutôt que praticien réflexif (Paquay et Wagner 2001). Il semble donc exister une contradiction entre ces deux postures. Or, l'idée de la réflexivité employée comme un slogan éducatif est émise par Perrenoud (2001: 17), pour qui « en éducation, le praticien réflexif est plutôt l'emblème d'une accession désirée au statut de profession de plein droit, qui n'est pas encore socialement reconnu au métier d'enseignant ». Les stagiaires que nous avons interrogés adhèrent-ils réellement à cette rhétorique ou répètent-ils simplement ce discours auquel ils sont si fortement exposés? Il est permis d'envisager que leurs réponses soient conditionnées par la place importante du concept de la réflexivité dans leur contexte de formation.

Des stagiaires affirment que leur réflexivité se heurte à des obstacles d'ordre contextuel et que la culture professionnelle dominante freine leur activité réflexive. Ils sont nombreux à revendiquer une plus grande autonomie et à souhaiter une émancipation par rapport aux contextes institutionnel et national, qu'ils considèrent rigides et prescriptifs. C'est un phénomène que déplore Legendre (2006: 118-119), qui affirme que « l'activité réflexive semble trouver relativement peu d'écho dans les milieux de pratique ». Or, puisque le degré de professionnalisation d'un métier est une caractéristique collective (Perrenoud 2001), la concertation entre les membres du collectif enseignant pour assurer une réflexion de qualité et favoriser l'émergence d'une nouvelle culture professionnelle (Hensler et Desjardins 2006) est un défi à relever.

Une autre question que soulève l'adoption d'une approche réflexive dans les programmes de formation à l'enseignement se rapporte au processus d'accompagnement par les formateurs de la démarche réflexive des stagiaires. De nombreux auteurs, dont De Vicente Rodríguez (1995), affirment que l'une des conditions pour que soient formés des enseignants réflexifs est la collaboration de formateurs d'enseignants qui soient eux-mêmes réflexifs. Cette nécessité se fait d'autant plus sentir dans le contexte actuel de la formation des maîtres en France et en Espagne, où la mise en place des masters d'enseignement est riche en interrogations (Clanet 2009). Les institutions devront faire

appel à des formateurs qui sachent répondre à des situations changeantes et complexes tout en formant des enseignants qui puissent à leur tour y faire face, d'où la double importance d'être eux-mêmes réflexifs. Perrenoud (2001: 157) rappelle qu'il est impossible de former des praticiens réflexifs « sans mobiliser des formateurs d'enseignants qui en aient les compétences ». C'est d'ailleurs un enjeu mentionné par des stagiaires interrogés dans le cadre de notre enquête, qui évoquent les forces et faiblesses de l'accompagnement offert par leur tuteur et, le cas échéant, leur formateur référent; plusieurs expriment l'idée selon laquelle « un bon enseignant n'est pas forcément un bon tuteur » (Chaliès et Durand 2000: 163).

Par ailleurs, une formation obligatoire et institutionnalisée à des compétences professionnelles constituerait un premier pas vers la professionnalisation du métier de formateur d'enseignants, qui nous semble souhaitable au regard de l'engagement du formateur dans la professionnalisation de ses formés. Autrement dit, conformément à la logique selon laquelle des formateurs réflexifs sont nécessaires à la formation d'enseignants réflexifs, le métier de formateur d'enseignants pourrait être appelé à se professionnaliser, à l'instar du métier d'enseignant.

Limites et prolongements

Certains choix méthodologiques peuvent avoir influencé les résultats et biaisé l'analyse que nous en avons tirée, rendant impossible toute généralisation statistique des résultats. Mentionnons notamment la complexité de l'objet d'étude, les divergences contextuelles et linguistiques, le nombre réduit de participants et notre approche exclusivement basée sur les pratiques déclarées des stagiaires. De plus, faute de comparaison avec des stagiaires d'autres disciplines, il serait difficile d'avancer que les caractéristiques que nous avons dégagées distinguent les enseignants d'espagnol des autres enseignants.

Des prolongements pour des recherches à venir peuvent être envisagés afin de remédier à ces limites. Il serait par exemple utile d'étendre l'étude à un plus grand nombre de participants issus de plusieurs institutions et filières, afin d'accéder à des données représentatives d'une population de stagiaires. Il serait également enrichissant d'ouvrir la recherche à d'autres pays membres de l'UE afin de broser un portrait plus large de la situation. Le recours à des méthodologies de nature quantitative permettrait d'obtenir des résultats significatifs d'un point de vue statistique et par conséquent généralisables.

Notre étude propose une entrée par le langage; un prolongement souhaitable serait d'aborder la problématique par l'action. Des séances d'explicitation de pratiques vidéo-enregistrées ou d'auto-confrontation (Chaliès et Durand 2000) pourraient permettre l'analyse de traces d'activité des stagiaires. Il apparaît par ailleurs incontournable de croiser les regards de différents acteurs afin de dresser un portrait plus riche de la question, par exemple en interrogeant non seulement les stagiaires mais également les formateurs et les concepteurs du stage pédagogique sur les mêmes questions.

Il serait également pertinent d'interroger les stagiaires à divers moments, soit avant, pendant et après le stage, pour vérifier l'évolution de leurs représentations de la

réflexivité au fil de la formation. La question du transfert des compétences réflexives sur la pratique professionnelle pourrait également faire l'objet d'une étude longitudinale auprès de certains stagiaires pendant et au terme de leur stage : un suivi à long terme de certains diplômés permettrait d'approfondir notre compréhension du rôle que joue la formation réflexive dans leur développement professionnel et de vérifier si son impact reste sporadique et superficiel ou s'il se révèle, au contraire, significatif et durable.

Enfin, nos résultats indiquent que certains dispositifs sont perçus par les stagiaires comme des catalyseurs du développement de la réflexivité; il conviendrait d'en examiner des exemples concrets pour documenter la qualité de la réflexivité menée par leur moyen. D'autres dispositifs n'ayant pas fait l'objet de la présente étude, comme le portfolio numérique et les séances d'information préalables au stage pour ne citer que ceux-ci, pourraient offrir des voies de recherche prometteuses.

5. Conclusion

Cette étude a été l'occasion de faire le point sur les différentes perspectives théoriques concernant la formation réflexive et de les examiner à la lumière de deux contextes éducatifs précis. Plus particulièrement, notre enquête de terrain a contribué à jeter une lumière nouvelle sur le stage pédagogique en lien avec la réflexivité de l'enseignant en faisant émerger les perceptions de quelques stagiaires concernant ce dispositif. Nous avons ainsi tenté de documenter les caractéristiques de la réflexivité menée dans le cadre de ce dispositif spécifique, ainsi que le rôle des acteurs et dispositifs liés au stage dans la démarche réflexive des enseignants d'espagnol en formation.

Il en ressort que le stage pédagogique semble occuper une place importante auprès des enseignants en formation initiale en ce qu'il leur permet de construire des compétences relatives non seulement à la réflexivité mais également à d'autres sphères du métier d'enseignant. D'ailleurs, c'est l'acquisition d'expérience professionnelle qui semble être à l'origine de l'utilité perçue de ce dispositif. Car bien que la figure du praticien réflexif soit, selon les déclarations des stagiaires, centrale dans leur conception de l'enseignement, les résultats laissent entrevoir une conception de l'apprentissage du métier grandement axée sur la transmission de l'expérience.

Notre étude fait ressortir certains enjeux et défis pour l'ancrage de la réflexivité en formation des maîtres par le stage pédagogique. L'approche réflexive y est notamment envisagée au regard de son applicabilité et de son rôle à jouer dans la professionnalisation des enseignants et des formateurs d'enseignants. Notre enquête pourrait s'inscrire dans une visée transformative de la formation à l'enseignement dans la mesure où les facteurs et conditions du stage qui selon les stagiaires favorisent ou freinent leur réflexivité peuvent être pris en compte pour envisager un modèle plus réflexif du stage pédagogique.

De plus, notre recherche représente une avancée vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction d'une identité professionnelle : en leur donnant l'occasion de s'exprimer sur leur stage pédagogique,

nous avons permis aux stagiaires de partager leur représentation de l'identité professionnelle de l'enseignant d'espagnol, telle qu'ils la perçoivent et à laquelle ils participent. D'ailleurs cette étude aura sans doute eu pour effet de stimuler leur posture et compétences réflexives, car « c'est en pratiquant une activité de réflexivité que l'on exprime et construit des compétences de réflexivité, en pratiquant une analyse de pratiques qu'on est conduit à élaborer et à s'approprier une disposition à analyser sa pratique » (Bouissou et Brau-Antony 2005: 116).

La dimension réflexive en formation des maîtres constitue un champ fertile pour la recherche et les résultats nous suggèrent quelques pistes pour des études futures. Au-delà des prolongements et pistes de réflexions proposés dans la discussion, notre étude ouvre le débat sur des questions plus larges nécessitant une analyse approfondie. La raison d'être de l'approche réflexive en formation des maîtres se confirmera-t-elle au fil des courants pédagogiques, ou alors la réflexivité se révélera-t-elle n'être qu'un concept en vogue destiné à un futur de courte durée, comme le redoutent certains chercheurs? L'approche réflexive remet en question le rôle et la mission des universités, chargées de former les enseignants; la réforme générée par la Déclaration de Bologne et la création d'un nouvel Espace européen de l'enseignement supérieur sont censées favoriser un changement de paradigme, mais qu'en est-il exactement? L'université saura-t-elle offrir un espace permettant la formation d'enseignants réflexifs? Quel écho les questions liées à la réflexivité trouvent-elles dans d'autres contextes, comme celui du Québec? Il sera passionnant de suivre l'évolution que les années à venir réservent aux formations universitaires professionnalisantes à visée réflexive pour les métiers de l'éducation.

Références bibliographiques

- Altet, M. 2001. « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schème d'action et adaptation, le savoir analyser », L. Paquay *et al.* (éd.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, 27-40.
- Altet, M. 2009. « Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : avancées et questions vives », J. Clanet, *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations?* Rennes: Presses universitaires de Rennes, 19-32.
- Baillat, G., P-A. Martin, D. Niclot (dirs.) 2003. *Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec?* Reims: Centre régional de documentation pédagogique [CRDP] de Champagne-Ardenne.
- Barbier, J.-M. (dir.) 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris: Presses Universitaires de France [PUF].
- Bardin, L. 2007. *L'analyse de contenu.* Paris: PUF.
- Bouissou, C., S. Brau-Antony. 2005. « Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques ». *Carrefours de l'éducation* 20: 113-122.
- Boutet, M., J. Pharand (dirs.) 2008. *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Boutet, M., N. Rousseau (dirs.) 2002. *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages en enseignement*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Brau-Antony, S. 2006. « L'enseignant, un professionnel réflexif ». *Utinam* 6: 147-160.
- Brau-Antony, S., C. Jourdain, J. Vincent. 2008. « La construction des compétences professionnelles chez les professeurs stagiaires de lycée et collège : influence des dispositifs de formation et des cultures disciplinaires ». *Spirale* 41: 3-18.
- Brockbank, A., I. McGill. 2007. *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. New York: Open University Press.
- Brunelle, J. 2000. « Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants-stagiaires », G. Carlier, J. P. Renard, L. Paquay (éds.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation, réflexivité*. Bruxelles: De Boeck, 83-109.
- Carlier, G., J. P. Renard, L. Paquay (éds.) 2000. *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation, réflexivité*. Bruxelles: De Boeck.
- Chaliès, S., M. Durand. 2000. « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants ». *Recherche et formation* 35: 145-180.
- Charlier, E. 2000. « Développer la réflexivité : entre le dire et le faire », G. Carlier, J.P. Renard, L. Paquay (éds.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation, réflexivité*. Bruxelles: De Boeck, 111-120.
- Charlier, E. 2001. « Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique », L. Paquay et al. (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, 97-117.
- Clanet, J. 2009. *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Commission Européenne (2006). *Eurobaromètre Spécial 243 : Les européens et leurs langues*. Bruxelles: Commission Européenne.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Correa Molina, E., C. Gervais (dirs.) 2008a. *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E., C. Gervai. 2008b. « Perspectives de recherche sur les apprentissages en stage », E. Correa Molina, C. Gervais (dirs.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 249-253.
- Couture, C., C. Buissou. 2003. « Vers quelle intégration théorie-pratique dans la formation de l'enseignant professionnel? », G. Baillat, P.-A. Martin, D. Niclot (dirs.), *Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec?* Reims: CRDP de Champagne-Ardenne, 81-95.
- David, K. 2010. *Dossier : la mastérisation décryptée*. [www.generationcampus.com/033-000623-dossier-la-masterisation-decryptee.html].
- De Miguel Díaz, M. (coord.) 2006. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Desjardins, J. 2000. « Une 'formation réflexive' pour les enseignants. Analyse des objets de réflexion et des effets d'une telle formation », R. Pallasco, L. Lafortune (dirs.),

- Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 325-343.
- Desjardins, J. et al. (dirs.) 2006. *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* Montréal: ACFAS.
- De Vicente Rodríguez, P. 1995. « La formación del profesorado como práctica reflexiva », L.M. Villar Angulo (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero, 53-88.
- Dezutter, O., T. Doré. 2006. « Le rapport à l'écriture des étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke : atout ou obstacle au développement d'une réflexion professionnelle? », J. Desjardins et al. (dirs.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* Montréal: ACFAS, 69-85.
- Donnay, J., E. Charlier. 2006. *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Dupuis, V. et al. 2003. *Face à l'avenir : les enseignants en langues à travers l'Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Durand, M. 1996. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Forster, S. 2009. « L'apprentissage des langues en Europe ». *Enjeux pédagogiques* 11: 18-19.
- Furlong, J., T. Maynard. 1995. *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge*. London: Routledge.
- García Jiménez, E. 2006. « Prácticas externas », M. De Miguel Díaz (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza, 103-131.
- Gauthier, C., M. Mellouki (dirs.) 2006. *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. 2009. *La réflexion : un ingrédient incontournable du portfolio. Mais qu'entend-on par réflexion?* Communication présentée au Colloque *Le portfolio en enseignement supérieur du Centre d'études et de formation en enseignement supérieur*. Montréal: Université de Montréal.
- Guillemette, F., C. Gauthier. 2008. « La pratique réflexive : condition essentielle au développement des compétences en stage », M. Boutet, J. Pharand (dirs.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 127-152.
- Hensler, H., J. Desjardins. 2006. « Introduction. Pourquoi l'approche par compétences oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation à l'enseignement », J. Desjardins et al. (dirs.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* Montréal: ACFAS, 1-24.
- Hensler, H., C. Garant, M-J. Dumoulin. 2001. « La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation ». *Recherche et Formation* 36: 29-42.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva/ Instituto Cervantes.

- Kelly, M. *et al.* 2004. *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence*. Bruxelles: Commission Européenne.
- Lafortune, L. *et al.* 2006. « La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement : un regard sur le socioconstructivisme, la métécognition et le jugement critique », J. Loisel, L. Lafortune, N. Rousseau (dirs.), *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 23-39.
- Lahire, B. 1998. « Logiques pratiques : le 'faire' et le 'dire sur le faire' ». *Recherche et formation* 27: 15-28.
- Lang, V. 1999. *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Le Boterf, G. 2006. *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Legendre, M-F. 2006. « La réflexion dans la pratique des enseignants et la réflexion en formation : pont ou clivage? », J. Desjardins *et al.* (dirs.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* Montréal: ACFAS, 25-44.
- Loiselle, J., L. Lafortune, N. Rousseau (dirs.) 2006. *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. 2008. « Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement », E. Correa Molina, C. Gervais (dirs.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 103-124.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 2006. « Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres ». *Bulletin Officiel* 1 (04/01/2007). [www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm].
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 2010. « Arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier ». *Journal officiel de la République française* 164. [www.legifrance.gouv.fr].
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2001. « Ley Orgánica 6/2001 de Universidades ». *Boletín Oficial del Estado* 307 [www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/].
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2006. « Ley Orgánica 2/2006 de Educación ». *Boletín Oficial del Estado* 106 [www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899].
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2007a. « ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas ». *Boletín Oficial del Estado* 312. [www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf].

- Ministerio de Educación y Ciencia. 2007b. « Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales ». *Boletín Oficial del Estado* 260. [www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf].
- Moral Santaella, C. 1998. *Formación para la profesión docente*. Granada: Force.
- Murillo, M. I. 2005. *Estudio de la Interacción como Proceso de Formación entre dos Profesores de Español como Lengua Extranjera y su tutora*. Barcelona: Universitat de Barcelona (mémoire de MA).
- Newby, D. et al. 2007. *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Pallasco, R., L. Lafortune (dirs.) 2000. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L. et al. (éds.) 2001. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Paquay, L., M. Crahay, J-M. De Ketele (dirs.). 2006. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: De Boeck.
- Paquay, L., M-C. Wagner. 2001. « Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation », L. Paquay et al. (éd.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, 153-179.
- Perrenoud, P. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Presseau, A., S. Martineau, J. M. Miron. 2002. « Vers un dispositif de formation des enseignants favorable à la réflexion et au développement de compétences transférables », M. Boutet, N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages en enseignement*. Montréal: Presses de l'Université du Québec, 167-181.
- Romainville, M. 2006. « L'illusion réflexive ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions* 3: 69-81.
- Saussez, F., N. Ewen. 2006. « La démarche d'investigation critique, pierre angulaire d'une formation à des compétences professionnelle? D'un cadre conceptuel à l'expérimentation de projets de formation », J. Desjardins et al. (dir.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* Montréal: ACFAS, 45-68.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- SEMLANG. 2009. *Recommandations pour l'optimisation de la formation des enseignants en Europe*. [www.semlang.eu/Recommandations.aspx].
- Shulman, L. S. 1986. « Those who understand: Knowledge growth in teaching ». *Educational Researcher* 15(2): 4-14.
- Tardif, M., C. Lessard, L. Lahaye. 1991. « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant ». *Sociologie et société* 23(1), 55-69.
- Van Der Maren, J.-M. 2006. « Les recherches qualitatives: des critères variés de qualité en fonction des types de recherche », L. Paquay, M. Crahay, J-M. De Ketele (dirs.),

L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Bruxelles: De Boeck, 65-80.