



Liste des contenus disponible sur ASJP (Algerian Scientific Journal Platform)

Revue Académique des Etudes Sociales et Humaines

page d'accueil de la revue: www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552



Former un praticien réflexif en enseignement de l'EPS : quels dispositifs ?

Training a reflective practitioner in PES teaching: what devices?

Massinissa Maouche^{1,*}, Abdennour Idir², Mohamed Negaz³

¹Université Abderrahmane Mira Bejaia, laboratoire Santé Mentale et Neurosciences (Algérie).

²Université Abderrahmane Mira Bejaia (Algérie).

³ Université Batna 02 (Algérie).

Keywords:

Reflective practitioner
PES
Teaching
devices.

Abstract

The objective of this contribution is to share, on the basis of a body of previous work (Argyris, 1983; Schön, 1987; Saint-Arnaud, 1993; Perrenoud; 1994, 1998, 2001), a certain number of reflections on the interest of inscribing initial and continuing training in a paradigm of professionalization of teaching practices (competent action). In the first part, we characterize the contours of reflective practice. This will allow us to progressively specify the typologies of reflexivity, and in a second part, what the development of a reflective professional consists in. As for the second part, it will be devoted to the definition of training devices "recognized" as "praxeological" approaches likely to promote reflexivity in initial teacher training. We will conclude our research by putting into perspective some questions whose objective is to fuel the debates on the professional future of PE teachers in Algeria.

Informations sur l'article **Résumé**

Historique de l'article:

Reçu le: 27-01-2023

Accepté le: 25-04-2023

Mots clés:

Le praticien réflexif
Enseignement
EPS
Dispositifs.

L'objectif de cette contribution est de partager à base d'un ensemble de travaux antérieurs (Argyris, 1983; Schön, 1987; Saint-Arnaud, 1993; Perrenoud; 1994, 1998, 2001), un certain nombre de réflexions sur l'intérêt d'inscrire la formation initiale et continue dans un paradigme de professionnalisation des pratiques enseignantes (agir compétent). Dans une première partie, nous caractérisons les contours de la pratique réflexive, cela nous permettra progressivement de préciser en premier temps les typologies de la réflexivité en enseignement, et dans un deuxième temps, en quoi consiste le développement d'un professionnel réflexif. Quant à la deuxième partie, elle sera consacrée à la définition des dispositifs de formation « reconnus » comme des démarches pratiques susceptibles de promouvoir la réflexivité en formation initiale et continue des enseignants. Nous concluons notre recherche en mettant en perspective quelques questions dont l'objectif est d'alimenter les débats sur le devenir professionnel des enseignants d'EPS en Algérie.

1. Introduction

Les débats sur les savoirs et compétences que doivent développer les enseignants au cours des années de formation initiale et continue, ne cessent de provoquer diverses réflexions autour des approches et dispositifs susceptibles d'améliorer les « outputs » des instituts de formation universitaire des maîtres. Un changement de paradigme s'est imposé depuis plusieurs décennies dans les milieux de la formation des professionnels de l'éducation et de l'enseignement. Passer du « savoir à enseigner » au « savoir pour enseigner », constitue désormais l'essence de ce changement des pratiques formatives.

La réflexivité et la pensée humaine sont des sujets traités depuis des siècles. Dewey (1910), a publié la première version de son livre intitulé « How we think » (Lyons, 2010 ; Garrison & al., 2012), dont il explique que l'être humain est naturellement conscient des actions qu'il réalise. Il est capable de les transformer pour les améliorer régulièrement. Un peu plus tard, Kurt Lewin, « le père consensuellement reconnu de la recherche action », a considérablement repensé les modèles de la formation. En ce sens (Christen & al., 2006, p.22 ; Goyette & Lesard, 1987 ; Anadon & al., 2001 ; Maren, 2014) défendent l'idée selon laquelle, le développement de la science se fait par l'action, il s'établit par la recherche de type expérimentale dont l'enseignant doit adopter une attitude de celui qui encourage les praticiens à réfléchir sur leurs propres actions. Dans le même prolongement philosophique à caractère pédagogique, les travaux d'Argyris et de Schön (1893, 1987) à travers le modèle du « praticien réflexif », ont influencé considérablement les programmes de formation des enseignants et enseignantes. Beaucoup de systèmes de formation se sont retrouvés obligés de dépasser l'évidence piagétienne selon laquelle l'apprentissage se réalise par une simple assimilation-accommodation pour intégrer une autre perspective qui repose essentiellement sur la pratique réflexive.

Un bon nombre de recherches (Schön, 1983 ; Altet, 1994 ; Tardif & Lessard, 2004 ; Mukamurera, Desbiens & Perez, 2018), admettent que la formation initiale et continue qui incorpore dans ses

programmes des démarches de pratique réflexive est délibérément essentielle pour développer les capacités de l'enseignant et enseignante à penser et agir professionnellement tout au long de leurs carrières. Dans ce sens (Depretti, 1991, cité dans Altet, 1994), soutient l'idée selon laquelle « pour que l'enseignant devienne un professionnel conscientisé et réfléchi, il faut lui proposer un modèle de formation qui développe ses capacités d'analyse, de diagnostic, de prise de décision, d'adaptation, son autonomie, un système de formation avec un itinéraire personnalisé ». Pour Vacher (2015), la pratique réflexive est un champ ouvert de conceptualisation et d'innovation au service de la professionnalisation des acteurs. De leur côté (Cattonar & Maroy, 2001 cité dans Tardif & Lessard, 2004, p.71), ont montré à partir d'une analyse de discours de divers acteurs clés de l'enseignement, qu'une redéfinition de la professionnalité enseignante se dessinait à partir du modèle du praticien réflexif développé entre autres par Schön (1983).

2. Revue littérature

2.1. La pratique réflexive

C'est le modèle clinicien (médecine) que Dewey a élaboré dès les années (1930) dans son livre intitulé « How we think » que ce concept qui s'est émergé par la suite pour toucher plusieurs domaines. Pour lui, la réflexion est « une forme spécialisée de pensée » (Gimmette, 1988, cité dans Colette & Romainville, 2006, p.132). D'autres auteurs tels que (Collero, 2003), définit ce construit comme « une pratique émergente de l'expérience dont le processus réflexif se réfère à la capacité d'un professionnel de devenir objet de réflexion dans le but de prendre des décisions sur les actions en cours et à venir » cité dans (Christelle, 2013, p.17). La pratique réflexive selon (Levesque, 2002, p.11) « se développe à travers le temps et l'expertise du praticien au cours du parcours professionnel, et elle se construit par l'exercice de l'analyse réflexive ». A cet effet, Schön (1994) expose la pratique réflexive comme « un processus en spirale qui traverse des phases d'appréciation, d'action et de réévaluation dont la situation est au départ singulière et imprécise, elle se clarifie grâce au fait qu'on tente de la transformer, mais inversement elle se transforme

grâce au fait qu'on essaye de la comprendre. Cette pratique réflexive est « le chemin de la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel qui s'apprend à travers le temps, il s'agit d'un dialogue qui va de l'action à la théorie par le biais d'une réflexion soutenue et guidée » (Schôn, 1994, p.43).

2.2. Composantes de la pratique réflexive

(Schôn, 1984, cité dans Guellemette, 2016), propose en deux processus mentaux pour définir la « réflexion », il s'agit de la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action.

2.2.1. La réflexion dans l'action : La notion de réflexion dans l'action est utilisée par Argyris et Schôn (1974) pour désigner l'activité continue de la pensée d'un praticien au cours des situations et des événements qu'il rencontre (Bourassa & al., 1999, p.99). La pratique réflexive et la capacité de réfléchir en action, elle doit être l'objectif ultime de la formation des professionnels. Dans les mots de (ST-Arnaud, 2001, p.19), cet objectif est formulé de la façon suivante : « former des praticiens capables de s'autoréguler rapidement dans l'action, ce que signifie l'expression réflexion dans l'action ». Cette réflexion dans l'action, représente la réflexion du praticien confronté à une situation déroutante au moment même de sa pratique (au cours de l'action), il réfléchit en vivant l'événement auquel il prend part et se questionne sur les compréhensions antérieures qu'il a eu et qu'il repère de son comportement (Julie, 2015, p.02). Elle consiste à écouter, voir, se suspendre par l'action en cours grâce à une prise de distance consciente de ce qui est en train de se passer et une tentative de régulation pour une meilleure efficacité (Beckers & Leroy, 2012, p.63).

2.2.2. La réflexion sur l'action : La réflexion sur l'action est une source d'auto-formation et d'évolution des compétences et des savoirs professionnels (Serge, 2019, p.02). Ce processus s'agit d'un retour analytique sur une interaction passée (ST-Arnaud & al., 2002, p.45). Il s'agit en fait de réfléchir après coup, une fois l'action terminée, cette réflexion permet à l'acteur de penser à posteriori sur ses pensées et actions. Pour (Bourassa & al., 1999, p.100), la réflexion sur son action, « se caractérise par une position de recul que

le praticien adopte afin d'analyser plus en détail une situation qu'il n'arrive pas à traiter spontanément, elle est à la fois rétrospective et prospective, elle relie le passé à l'avenir, la réflexion est rétrospective : lorsqu'elle survient à l'issue d'une activité ou d'une interaction, sa fonction principale est de pouvoir dresser un bilan sur l'activité mise en mémoire ou écrite, d'une différenciation et anticiper et préparer les actions futures » (Perrenoud, 1998, p.07).

Cependant (Lafortune, 2008 ; Lafortune & al., 2012) postulent que la pratique réflexive comporte trois composantes : une composante de réflexion et d'analyse de sa pratique, une autre liée au passage à l'action et enfin, une dernière faisant référence à la construction de son modèle de pratique en évolution (Lafortune & al., 2012, p.30).

Dans son livre intitulé « Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : Pour un leadership novateur », (Lafortune, 2008, p.23) expose trois principales composantes de la pratique réflexive :

- La première composante concerne la réflexion sur sa pratique et l'analyse de celle-ci. D'abord, l'enseignant doit examiner un ensemble d'actions, d'interventions, d'approches, de compétences et de connaissances, par la suite une discussion avec soi-même ou avec un groupe de collègues sera effectuée dans le but d'évaluer ce qui est fait dans son travail (Ibid, 2008, p.23).
- La deuxième composante exige de l'enseignant d'obséder sa démarche réflexive en transposant ses apprentissages issus de la réflexion et de l'analyse et en faisant des retours sur ses actions qui se déroulent tout au long de sa pratique professionnelle.
- La troisième composante requiert de l'enseignant de construire, d'adapter et de développer un modèle de pratique propre à lui. Pour ce faire, il doit admettre l'analyse de ses actions par le biais des confrontations, de mise en questions, etc. (Ibid, 2008, p.23).

2.3. L'apprentissage de la pratique réflexive en contexte de formation professionnelle

Un nombre important de scientifiques admettent que la réflexion sur la pratique est essentielle pour bâtir, maintenir et développer les capacités de l'enseignant à penser et agir professionnellement tout au long de sa carrière (Schôn, 1983, 1984, 1994 ; Perrenoud, 1998,

2001 ; S-T Arnaud, 2002 ; Beckers et Leroy, 2012 ; Julie, 2015 ; Jessica, 2017). En effet, la réflexion dans l'action peut être utilisée pour traiter d'un processus de pensée qui implique pas nécessairement l'approfondissement mais plutôt le seul traitement des informations dans le but de reconfigurer une action pendant qu'on est en train de l'effectuer (Lacroix, 2008, p.73). Toutefois, la réflexion sur son action permet à l'acteur de prendre une distance par rapport à l'objet, c'est-à-dire, par rapport à sa pratique et de se demander pourquoi il a agi de telle sorte (Jessica, 2017, p.15). Dans la même trajectoire (Boutinet, 1998, p.121) souligne que « la formation à la réflexivité permet de passer du « faire » à « agir ». Il précise dans ce cadre que cette dernière doit aider les jeunes enseignants à devenir des acteurs de leurs pratiques, à questionner leurs cadres de références initiales, et à mesurer le caractère multidimensionnel de toutes leurs actions ». Néanmoins, en formation initiale, la pratique réflexive constitue une médiation intrapsychique fondamentale de l'appropriation des savoirs professionnels et du développement cognitif du sujet (Buysse & Vanhulle, 2009, p.229). La pratique réflexive est assez bénéfique aux étudiants par ce qu'elle provient des gestes mentaux qu'elle leur demande à savoir « s'interroger sur sa propre pratique ; s'approprier sa propre expérience ; prendre conscience de sa manière d'apprendre et d'agir ; construire une identité professionnelle ; devenir praticien réflexif et autonome » (Armelle, 2014, p.33). Le postulat, à travers la démarche d'action réfléchi tel qu'il est soutenu par (Thyrion & Dufays, 2004, p.19) « le sujet construit des connaissances professionnelles nouvelles, il apprend, il se développe professionnellement ».

Figure 1 : Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb



Source : Thyrion & Dufays, 2004, p.20

3. La construction des savoirs professionnels

Beaucoup de chercheurs accordent depuis plusieurs années un intérêt particulier à la question de la mobilisation des savoirs professionnels en pratique professionnelle. La description langagière par les enseignants (e) s de leurs actions, nous a permis de donner un sens à certaines pratiques enseignantes (Idir & al., 2020, p.403). Contrairement à l'idée dominante qui prévoit le sujet apprenant comme un assimilateur de savoir, les travaux de recherche en psychologie scolaire, ont démontré que l'engagement conscient et réfléchi était une condition incontournable de développement des compétences. Cette nouvelle vision d'apprentissage, considère l'apprenant comme un sujet actif qui construit ses propres apprentissages par des modèles d'action opératifs. Selon (Perrenoud, 2001, p.135) « l'être humain est capable à la fois d'improviser devant des situations inédites et d'apprendre de l'expérience pour agir plus efficacement lorsque des situations analogues se présenteront ».

Dans ce débat de construction des savoirs professionnels, il est légitime de penser aux différentes manières de subjectivation (Vanhulle, 2009) et de construction de savoirs par les professionnels (Tamir, 1991, cité dans Perrenoud, 2008, p.93). Pour (Buysse, 2011, p.243-244), la notion de savoirs professionnels comme étant des savoirs dynamiques permettant à des compétences de se déployer en situation de manière toujours fine et adéquate. Ils résultent d'un processus de construction qui se situe dans une zone de développement intermédiaire d'une part, et de l'autre part, la conscientisation des déterminants de l'expérience qui sont inscrits dans un contexte social et scolaire propre au sujet, reposant ainsi sur une démarche d'appropriation réfléchi de références. Autrement dit, qu'il s'agit d'une connaissance ouvragée ou d'une connaissance au travail (Kennedy, 1983 cité dans Perrenoud & al., 2008, p.94), ce sont des savoirs pratiques (Perrenoud, 1996 ; Elbaz, 1983, Buysee, 2011 ; Vanhulle, 2012 ; Paquay & al., 2012). Ils sont situés et évolutifs (Thompson, 1992). Ils se construisent à travers des schémas mentaux (Borges & al., 2017, p.03).

La recherche sur la construction des savoirs professionnels, permet aux acteurs universitaires et scolaires responsables de la formation, de mieux accompagner les futurs enseignants dans la recherche de construction d'une identité professionnelle solide. Différents modèles ont montré comment les professionnels construisent de nouveaux savoirs par des moyens d'actions beaucoup plus expérientiels.

3.1 Développer la pratique réflexive des enseignants

Savoir ce que nécessite le développement de la pratique réflexive, représente un défi de taille pour toute personne soucieuse de mettre en place un plan d'action pour agir efficacement dans le but de construction et de développement des stratégies fiables. Les tendances contemporaines de professionnalisation du métier d'enseignant jugées comme étant conditions incontournables pour former des professionnels capables de réfléchir leurs pratiques, trouvent désormais un consensus plus au moins authentique auprès des formateurs et praticiens de terrain. En effet, il existe une importance prépondérante dont la nécessité de former les futurs enseignants à réfléchir leurs actions. D'après (Altet, 1998, cité dans Wentzel, 2008, p.91), « l'enseignant vas apprendre à reconstruire par l'analyse de ce qu'il fait, c'est-à-dire, à mettre en mots, à décrire ce qui se déroule en situation, à identifier les savoirs et les savoir-faire qu'il mobilise dans l'action ». La réflexion sur l'action chez l'enseignant, participe à l'évolution de la capacité d'agir dans l'urgence, elle permet à une diminution de la charge affective lors de l'interaction avec les élèves (Vacher, 2011, p.67). Dans la même perspective (Kelchtermans, 2001, p.45), considère que « réfléchir sur ses expériences et ses actions à posteriori, permet à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions de manière réfléchie et plus au moins systématique ». C'est pour cette raison que (Vacher, 2015, p.09) a insisté sur ces trois objectifs suivants nécessaires à prendre en considération lors de la construction des dispositifs de formation au service de développement de la réflexivité : « développer les capacités d'analyse ; construire une capacité à travailler en équipe ; construire un confort de formation, une sécurisation ». En effet, le but de la

pratique réflexive n'est pas seulement de rendre intelligible, d'attribuer un sens et d'améliorer son agir, mais aussi de mieux se situer en tant qu'acteur par rapport à cet agir (Vinatier & Altet, 2008, cité dans Demol & Guillaumin, 2017). La construction d'un habitus de pratiques professionnelles permet au professionnel la prise de conscience à travers des routines, pensées et schèmes, ce qu'il favorise la régulation de l'action pédagogique. Pour ce faire (Perrenoud, 2001) précise que « *chacun imagine qu'il invente ses actes sans percevoir la trame constante de ses décisions conscientes et plus encore sur ses réactions dans l'urgence ou sa routine (...) notre vie est faites de répétitions partielles, l'action est souvent une reprise avec des variations mineures, d'une conduite déjà adoptée dans une situation* » (Perrenoud, 2001, p.03).

3.2 Le praticien réflexif : vers un changement de paradigme

Selon Donald A. Schön (1983-1994), les savoirs rationnels ne suffisent pas à faire face à la complexité et à la diversité des situations de travail. Il est tout à fait claire que « l'enjeu est donc de réhabiliter la raison pratique, les savoirs d'action et d'expérience, l'intuition, l'expérience fondée sur un dialogue avec le réel et la réflexion dans l'action » (Choplin, 2017, p.104). À cet effet, (Buysee & Vanhulle, 2009, p.230) définissent le praticien réflexif comme « un professionnel en activité ou en formation qui utilise une réflexion dans et sur l'action, afin d'agir dans le vif pour résoudre un problème posé dans l'exercice du métier ou en vue d'être conscient des solutions qu'il rapporte ». L'appellation du praticien réflexif renvoie aux travaux piagétien sur la prise de conscience et « l'abstraction réfléchissante » dont le sujet prend ses actions, son fonctionnement mental comme objet d'analyse et essaie d'adopter une façon d'agir propre à lui. Bien entendu, la nécessité de réfléchir sa pratique est devenue une obligation absolue face aux contextes socioéducatifs qui changent continuellement. Un enseignant ou enseignante, doit se charger d'un potentiel réflexif qui lui permet de s'adapter comme le souligne (Tardif & Lessard, 2004, p.172) à toutes les situations d'apprentissage par l'analyse de ses propres pratiques et de ses résultats.

4. Cadre méthodologique

4.1. La méthode

Pour arriver à un bon résultat, tout travail scientifique doit utiliser des méthodes de recherche et des techniques d'investigation explicitement reconnues afin de tirer des conclusions valorisées, mesurables et significatives. (Laubet, 2000, p.120) définit la méthode comme « un ensemble d'opérations intellectuelles permettant d'analyser, de comprendre et d'expliquer la réalité étudiée ».

Pour ce travail de recherche de type (fondamentale), nous avons délibérément choisi d'aborder le sujet du développement de la pratique réflexive chez les futurs enseignants d'EPS à travers une démarche originale de recueil d'un ensemble de travaux scientifiques ayant s'exprimés sur la fiabilité d'un bon nombre de dispositifs potentiellement capables de servir les formateurs de formateurs comme moyen de formation et de développement de la pratique réflexive chez les enseignants.

La population de cette étude touchait essentiellement à un nombre assez conséquent de travaux scientifiques produits au cours des quarantaines dernières années, plus particulièrement, des articles, des travaux scientifiques, des rapports de recherche et des thèses et mémoires. Une population se définit comme « un ensemble d'unités statistiques de même nature sur lequel on cherche des informations quantifiables » (Philippe, 2000, p. 03). Autrement dit, « il s'agit d'un groupe dont on tire un échantillon, il peut être des écoles, des livres, des mémoires, des étudiants... etc. » (Mohamed, 2002, p.14), (traduction personnelle).

Ce travail de synthèse réalisé entre novembre 2022 et janvier 2023, a touché principalement cinquante (50) matériaux issus de travaux rédigés (articles, rapports, thèses et mémoires) au cours des quarante dernières années.

4.2. Instrument de collecte de données

Pour collecter le maximum de données relatives au sujet de notre étude, nous avons consulté et analysé une série d'ouvrages et de revues, ainsi quelques sites internet pour mieux cerner notre objet et faire un choix judicieux des outils les plus adaptés pour recueillir les données et répondre aux questions posées. Cette

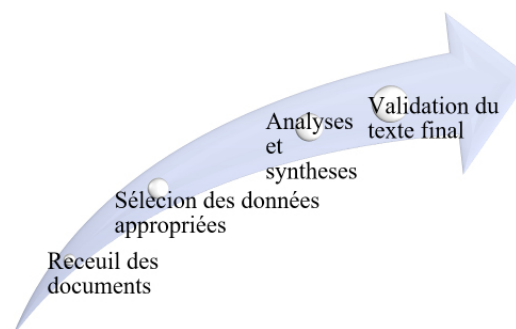
technique d'analyse est une investigation indirecte à l'aide de documents promenant d'individus ou de groupes ayant un contenu non chiffré pour faire un prélèvement quantitatif ou qualitatif. (Madeleine, 2001 ; Morice, 2014).

Les dispositifs étudiés dans cette analyse-recensement été choisis pour trois raisons principales : 1) utilisés et expérimentés dans plusieurs contextes de formation initiale et continue des enseignants ; 2) prenaient appuis sur une modalité d'alternance théorie-pratique ; 3) constituent des outils pédagogiques (andragogiques) valables pour renforcer concrètement les contenus et les activités de formation des formateurs (enseignants d'EPS).

4.3. Déroulement

Les procédés méthodologiques qui sous-tendent ce travail de recherche se composent essentiellement de quatre étapes rigoureusement esquissées. La première consistait à recueillir un maximum de travaux de recherche produits durant les dernières quarante années ; la deuxième, sélectionner les plus appropriés au domaine de la formation des enseignants, notamment les enseignants d'EPS vue la particularité de ce domaine de formation caractérisé par une formation initiale combinant de la théorie et de la pratique (cours, conférences, séminaires, travaux pratiques, travaux personnels, etc.) ; la troisième étape, s'est consacrée à l'analyse approfondie des textes sélectionnés ; pour la quatrième et dernière étape, elle était une sorte d'analyse croisée des synthèses produites pour élaborer le texte synthétique final. A la suite d'une série d'échanges entre les chercheurs, la validation du texte final a été exprimée. L'ensemble des démarches entreprises sont représentées en figure (2) et détaillée ci-après.

Figure2 : Démarches méthodologiques



Source : élaborée par les auteurs

4.3. Considérations éthiques

Élaborée dans une perspective de professionnalisation de la formation des enseignants d'EPS, où le développement professionnel est vu soit comme un processus d'apprentissage au cours duquel l'enseignant construit et enrichit progressivement ses savoirs par ses propres expériences, soit comme un processus de recherche ou de réflexion (Nieuwenhoven & Colognesi, 2015), visant ainsi l'acquisition des connaissances et compétences fondamentales reliées aux pratiques enseignantes. Ce travail a été réalisé consciemment en respectant un ensemble de procédés et considérations éthiques. Les données issues des travaux analysés ont été fidèlement réécrites de manière synthétique par une équipe de chercheurs suffisamment compétents ayant une longue expérience et expertise en matière de la production scientifique. Une attention particulière a été gardée pour ne pas donner un sens autre que celui d'origine. En effet, différentes rencontres ont eu lieu pour réétudier les synthèses produites par chacun des chercheurs pour des synthèses finales qui serviront par la suite comme résultats finaux.

Toutefois, l'objectif premier de ce travail est doublé : d'une part, produire un corpus de connaissances en matière des effets de l'utilisation des dispositifs de formation d'enseignants sur l'avenir de l'agir professionnel, orienter les pratiques formatives vers de nouvelles perspectives et, d'autre part, soutenir le développement professionnel des accompagnateurs, entre autres par la mise en place d'une formation à l'accompagnement destinée tant aux superviseurs qu'aux maîtres de stages.

5. Résultat

Dans cette section, nous présentons les dispositifs (N= 10) issus de l'analyse des travaux de recherche scientifique (N=50) potentiellement utilisables et (intégrables) en formation des futurs enseignants d'EPS en contexte algérien. Ces dispositifs représentent entre autres des outils facilement adaptables aux caractéristiques de la réalité algérienne en matière de programme de formation (EPS). L'objectif principal est de permettre aux futurs enseignants d'acquérir les

connaissances et les savoirs professionnels nécessaires à l'exercice du métier. La pratique réflexive reste l'enjeu de taille. L'utilisation en formation initiale de ces dispositifs dans leur globalité contribue entre autres au développement de la pratique réflexive.

Les dispositifs sélectionnés et choisis sont les suivants:

5.1 . L'écriture réflexive

L'écriture réflexive est une formulation qui permet de mettre à distance, de transformer des représentations, de se relire et de prendre conscience de son propre développement de se compléter (Deum, 2004, p.04-05). En effet, au milieu universitaire elle peut prendre plusieurs formes : des rapports, des exposés, des comptes rendus ou encore des mémoires professionnels. « Ces écrits produits durant l'année de stagiaire d'enseignants débutants semblent devoir occuper une place prépondérante dans la formation puisqu'ils sont jugés comme « la clef de voûte de la formation » (Filâtre, 2017, p.63). Cette rédaction, permet aux personnes apprenantes à s'interroger sur le sens de ce qu'elles font, de ce qu'elles apprennent, à articuler leur réflexion sur des expériences personnelles ou professionnelles, à se situer ou se positionner dans les discours théoriques de façon argumentée et à exercer une réflexion critique (Lafortune & Cross, 2012 cité dans Dozolme, 2018, p.06). Enfin, elle est une source de transformation et de formation (Deum, 2004, p.04) et dans chaque production écrite y a toujours une présence virtuelle d'autrui, ce qu'il permet d'instaurer un dialogue entre soi et autrui (Christine & Stéphane, 2005, p.115).

5.2. Le mémoire professionnel

Le mémoire professionnel est un outil qui a comme objectif principal de développer la pratique réflexive en formation initiale, et du coup, former un « praticien réflexif ». A cet effet, il est d'une importance capitale en formation initiale, puisque qu'il favorise le dialogue avec soi-même et avec autrui (formateurs/formés), ce qu'il favorise la construction d'un ensemble de savoirs formalisés qui à leurs tours favorisent aux futurs enseignants un langage dont ils peuvent être utiles pour designer et comprendre sa pratique de même construire des compétences réflexives (Christine & Stéphane, 2005, p.116). Par le mémoire professionnel, on vise

le développement voire la transformation du rapport au réel et à la pratique professionnelle, vers davantage de réflexivité. Il s'agit d'aider les jeunes enseignants à construire un rapport distancié à l'action, à dépasser le niveau du - faire -, de la compétence technique, du mimétisme ou de l'acte instinctif. Il s'agit ainsi de les aider à devenir acteurs de leur pratique, à questionner leurs cadres de référence initiaux et à mesurer le « caractère multidimensionnel et paradoxal de toute action humaine (Boutinet, 1998, p.121).

5.3. Le stage pratique

Le stage pratique est important en formation initiale des enseignants, il représente le premier contact avec le monde professionnel des futurs enseignants, dont ces derniers acquièrent un savoir dit « savoir de pratique » (Perrenoud, 1996, 2008 ; Altet, 1996 ; Buysee, 2011 ; Vanhulle & al., 2012). La formation en milieu de pratique, au contact des praticiens est devenue une voie privilégiée de professionnalisation de l'enseignement (Correa Molina & Gervais, 2008, p.02). La période de stage constitue une opportunité pour l'étudiant stagiaire de découvrir le milieu professionnel (scolaire), de côtoyer le personnel administratif, les enseignants, d'interagir avec les apprenants sur plusieurs aspects cognitifs, sociaux, etc. (Ibid, 2008, p.04). Le stage de formation constitue pour les aspirants enseignants selon (Magaly Guervil & Duchesne, 2014) une occasion privilégiée d'apprentissage et de développement professionnel par le réinvestissement des connaissances acquises et des compétences développées en faculté d'éducation ou au centre de formation initiale, de même que par l'analyse réflexive à propos des pratiques pédagogiques expérimentées.

Dans le domaine de l'enseignement, le stage pratique est divisé en trois parties : un stage de découverte et d'initiation à la prise en charge d'un groupe de classe, appelé habituellement, stage d'observation. Un stage de pratique accompagnée, ici, l'étudiant stagiaire est accompagné dans la réalisation des séances par une personne (enseignant) appelé maître de stage, l'objectif est de lui fournir les éléments pédagogiques et les bases nécessaires à l'intervention

en milieu scolaire. Enfin, un stage en responsabilité (en immersion), qui consiste à prendre en charge la classe sous la surveillance d'un maître de stage.

5.4. Les portfolios

Le portfolio est une collection systématique de travaux faisant un objet d'une réflexion, il permet de prélever les forces des sujets, leurs processus d'apprentissage, leurs progrès et leurs besoins de formation. C'est un outil d'auto-évaluation et de prise en main des apprentissages par le sujet lui-même par le billet d'écriture réflexive (Buysee, 2010, p.01-02). L'objectif principal du portfolio est de développer l'autonomie du futur professionnel dans sa démarche d'identification de ses besoins. Il l'encourage à planifier ses activités d'apprentissage à partir des tâches professionnelles authentiques auxquelles il est exposé et à s'auto-évaluer, dans une démarche de pratique critique et réflexive. (Naccach & al., 2006, p.115). Cependant, le portfolio de développement professionnel amène le stagiaire à réfléchir aux conditions de développement de compétences qu'il cherche à acquérir ou rendre plus aisément mobilisables dans sa formation. Il est tourné vers l'avenir proactif tout en faisant le point comme le premier sur les acquisitions.

5.5. Les ateliers de praxéologie

Il est pertinent de rappeler que l'objectif ultime de la praxéologie est de former des praticiens réflexifs (Schôn, 1983, 1987, 1994), capables de s'auto-réguler rapidement dans l'action, ce que signifie « réflexion dans l'action » (cité dans, ST-Arnaud, 2001, p.19). Le terme de praxéologie désigne ici « une démarche structurée visant à rendre l'action, autonome et efficace » (Charlier, 2020). C'est une méthode développée par une équipe de formateurs au département de psychologie de l'université de Sherbrooke (Québec) dont le but est d'aider tous les praticiens à devenir professionnels ; « elle conduit à une mutation profonde des façons de penser » (Mandeville, 2002, p.32). (Lhotellier & ST-Arnaud, 1994), postulent, qu' « un atelier de praxéologie part des besoins et des intentions des acteurs qui se réunissent pour s'entraider. Ses formes sont multiples : l'atelier peut être spontanée ou planifiée ; utiliser

la parole ou l'écriture ; porter sur le ressenti ou l'imaginaire. L'organisation de ce travail se fait entre deux ou plusieurs personnes jusqu'à concurrence d'une dizaine d'acteurs dans une association spontanée ou dans un cadre de formation ».

Dans les ateliers de praxéologie, les praticiens vérifiaient les avantages d'une structure de coopération, ils cherchaient les moyens de passer de la structure de pression ou de service qu'ils connaissent bien à une structure de coopération » (ST-Arnaud, 2003, p.97). Selon (Mandeville, 2004), l'atelier de praxéologie permet une utilisation supervisée du « test personnel d'efficacité » à partir des situations réelles vécues par des praticiens qui cherchent à résoudre des difficultés éprouvées dans l'exercice de leur profession.

5.6. Le Codéveloppement professionnel (communauté d'apprentissage)

Le codéveloppement professionnel est une démarche de développement professionnel qui place un petit groupe de personnes (ici, il s'agit des enseignants) généralement de la même discipline (matière) dans une relation d'entraide et d'échanges. Pour (Payette & Champagne, dans Huet & al., 2020). Le codéveloppement professionnel « est une approche de développement pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les uns des autres afin d'améliorer leur pratique ». « Le Groupe de Codéveloppement Professionnel propose une démarche spécifique et structurée de réflexivité, d'échange et de partage » (Champagne, 2020, p.25). Il prend la forme d'une communauté pratique dans une perspective d'apprentissage social qui mise entre autres sur les interactions sociales entre les membres du groupe (Champagne & Langelier, 2008). L'objectif est de développer les compétences professionnelles grâce à la cultivation d'une sorte « d'intelligence collective ». Habituellement, pour avoir plus d'efficacité, le groupe de codéveloppement professionnel doit se constituer de 6 à 8 participants. La présence d'un animateur est primordiale afin de gérer les séances de codéveloppement. Elle est inspirée de la dynamique des petits groupes, des études de cas, mais surtout de « Action Learning ». Cette dernière est schématisée

comme suit :

Figure3: Core Elements of Action Learning (Revans' Classical Principles)



Source : Thyron & Dufase, 2004, p.20

5.7. La pratique discursive

Le discours est une notion employée depuis l'Antiquité ; il était utilisé sous forme de « logos », ce que signifie en grec l'expression verbale de la pensée (Mejri, 2009, p.193). Cependant, la pratique discursive est primordiale en formation initiale à l'enseignement, ces discours réflexifs sont à l'origine de l'émergence corrélative de savoirs spécifiques et d'un soi professionnel (Vanhulle, 2009, 2011). Ils prennent des formes et des contenus variés : de l'oral structuré par des échanges avec des pairs et des formateurs jusqu'à l'écrit le plus élaboré. Ce sont des exposés de problématiques professionnelles à partir de situations questionnâtes, des discussions sur des valeurs éducatives ou des implications de concepts scientifiques pour la pratique, des narrations allant des micro-récits d'expériences d'apprentissages réalisés au fil des stages jusqu'aux récits finaux de la trajectoire de formation (Balslev, Vanhulle & Pelland, Dieci, 2015; Pelland, Dieci & Tosi, 2014, cité dans (Dobrowolska & al., 2017, p.50-51). Ce dialogue permet aux futurs enseignants de connaître leurs erreurs, d'anticiper les prochains actes, et de réguler leur actions (Perrenoud, 1996, cité dans Paquay & al., 2001, p.12).

5.8. Les entretiens d'explicitation

Les entretiens d'explicitation trouvent leurs origines

en psychologie et cela aux travaux de Jean Piaget, et aux courants pédagogiques comme la programmation neurolinguistique (PNL) dont l'auteur est lui-même certifié du maître praticien. (Bourdoncle, 1996, p.149). Cette technique d'investigation était conçue par Pierre Vermersch. C'est une technique à la fois ouverte et cadrée qui met le sujet en situation de verbaliser, a posteriori, ses propres actions, dont laquelle l'idée est de dépasser l'implicite, d'exprimer ce qui spontanément reste tacite dans la réalisation d'une action (Vermersch, 2018, p.64). Ceci favorise la prise de conscience et la transformation d'un habitus réflexifs (Perrenoud, 1996, p.16). La formation à la pratique d'explicitation se base sur « des exercices pratiques entre un groupe de praticiens ce qui permet à une formation complémentaire dans chacun de ces rôles, à la fois comme intervieweur, comme interviewé ou comme observateur. L'explicitation permet de mieux comprendre le travail réel (le sien et celui de ses collègues). Aussi étonnant que cela puisse paraître, les activités réelles restent très souvent mystérieuses au sein des organisations » (Vermersch, 2018, p.67).

5.9. L'Analyse des Pratiques Professionnelles (analyse clinique)

L'APP est une pratique qui permet aux enseignants de réfléchir ensemble sur leur pratique, avec pour objectif principal le développement des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de leur métier. Ceci, s'établit prioritairement par la coconstruction des solutions concrètes aux problématiques rencontrées. Concrètement, c'est une méthode qui consiste à réunir un ensemble (plus au moins restreints) d'enseignants voire -d'étudiants stagiaires- autour d'une problématique clairement définie pour les faire travailler conjointement sur des situations professionnelles qui les interpellent afin de trouver des solutions pédagogiques communes aux différentes questions liées à l'enseignement-apprentissage. L'APP selon (Meirieu, 2005, p.06) est « un levier important à utiliser pour faire passer la formation des enseignants d'une logique d'enseignement à une logique de formation d'adultes », cité dans (Altet, 2000). Les auteurs (Blanchard-Laville & Fablet, 1998) proposent de regrouper sous

l'expression « Analyse des pratiques », « les activités qui sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue, qui concernent notamment les professionnels qui exercent des métiers (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines... ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise...). Pour Altet (2000), l'analyse des pratiques professionnelles (enseignantes) représente une démarche accompagnée, instrumentée par des savoirs qui deviennent outils d'analyse et recouvrent plusieurs dimensions : instrumentale, heuristique, de problématisation et de changement ; elle est aussi un lieu d'articulation pratique-théorie-pratique.

Vermersch (2004) cité dans (Lagadec, 2009, p. 24) recense toutes les formes que peut prendre le retour sur les situations de travail :

- Debriefing (après un travail au simulateur ou après un entraînement en situation réelle) ;
- Analyse de pratiques (professionnelles de la relation) ;
- Supervision (activités personnellement impliquantes) ;
- Coaching (managers) ;
- Exploitation de stage (pour des stagiaires).

5.10. L'observation et l'évaluation formative

Ici, nous voulons définir l'observation et/ ou l'évaluation formative, toutes pratiques et démarches orientées vers l'observation et l'évaluation des actions et activités des enseignants (y compris les étudiants stagiaires) en classe. Pour (Robillard, 1989) « L'évaluation formative prend place tout au long du processus éducatif et permet à la fois, d'estimer les progrès individuels par rapport à l'objectif visé et d'intervenir éventuellement pour rectifier les modalités de l'action en cours ». Selon un rapport publié par (OCDE, 2005, p.82), « L'observation et le feedback peuvent être utiles aux enseignants lorsqu'ils apportent des changements fondamentaux à leur pratique pédagogique. L'ensemble des soutiens offerts par des personnes potentiellement expérimentées voire expertes, contribuent au développement des connaissances et savoirs pour enseigner. Dans le

même ordre d'idée, les enseignants déclarent que travailler en équipe « à l'évaluation des élèves les aidés à développer une culture plus collégiale et leur a permis de mieux comprendre les composantes les plus importantes de l'évaluation formative » (Ibid, 2005, p.82). Dans ce sens, l'observation et/ou l'auto-observation constitue un élément de base pour construire une « posture d'ajustement », c'est-à-dire, être capable de s'ajuster soi-même en activité (Saillot, 2020).

En matière de stage pratique des étudiants en formation initiale en enseignement, dans certains contextes de formation, le principe de l'évaluation des compétences basée sur l'évaluation en salle de classe a été réaffirmé. En effet, pour faire de cette pratique formative un levier de développement professionnel, des échelles d'appréciation et des grilles d'observation ont été construites pour servir d'instruments d'évaluation utilisés comme moyen d'ajustement de régulation des pensées et actions avec pour objectif principal, bonification et amélioration des compétences professionnelles, (Gauthier & Mellouki, 2000, p.248).

Tableau 1 : Synthèse des dispositifs de formation d'un praticien réflexif en EPS.

Dispositif	Définition	Démarche
L'écriture réflexive	Rédaction des écrits	Formulation de : rapports ; exposés ; comptes rendus tout au long de l'année universitaire
Le mémoire professionnel	Rédaction d'un support réflexif	Elaboré en fin de chaque cycle (L.03 et en Master.02)
Le stage pratique	Formation pratique	Passer un minimum d'heures pendant le cursus universitaire en formation en milieu professionnel
Les portfolios	Collection de travaux réflexifs	Cette collection de travaux est un outil d'auto évaluation qui permet de prélever les forces des sujets, leurs processus d'apprentissage, leurs progrès et leurs besoins de formation

Les ateliers de praxéologie	méthode développée par une équipe de formateurs à l'université de Sherbrooke (Québec) dont le but est d'aider tous les praticiens à devenir professionnels. Elle conduit à une mutation profonde des façons de penser	L'organisation de ce travail se fait entre deux ou plusieurs personnes jusqu'à concurrence d'une dizaine d'acteurs dans une association spontanée ou dans un cadre de formation
Le co développement professionnel	démarche de développement professionnel. Groupe de personnes.	Un échange collectif entre des praticiens sur une thématique bien déterminée.
La pratique discursive	Discours réflexif	Présentation orale des comptes rendus et exposés
Les entretiens d'explicitation	Echange collectif	Exercices pratiques entre un groupe de praticiens, ce qui permet à une formation complémentaire dans chacun de ces rôles, à la fois comme intervieweur, comme interviewé ou comme observateur
L'analyse des pratiques professionnelle	Réflexion collective sur la pratique	Réunir un ensemble (plus au moins restreints) d'enseignants / d'étudiants autour d'une problématique clairement définie pour les faire travailler conjointement sur des situations professionnelles
L'observation et l'évaluation formative	Démarches orientées vers l'observation et l'évaluation des actions et activités des enseignants (y compris les étudiants stagiaires) en classe	En stage pratique à travers les grilles d'observations et des échelles que l'évaluation du futur enseignant s'effectue.

Source : Elaboré par les auteurs

6. Discussion

Les dispositifs que nous avons recensés et analysés permettent entre autres une solide appropriation des

savoirs professionnels (théoriques et pratiques), qui, par ce qu'ils sont étroitement convoqués en lien avec des situations d'interventions en classe, vont être durablement incorporés. Cette analyse nous a permis de se rendre compte de l'importance de l'utilisation et la diversification des outils et dispositifs pratiques de formation dans le développement de la professionnalité enseignante. Ces dispositifs favorisent la construction de connaissances et savoirs professionnels en étroite relation avec l'action et les savoirs expérientiels qui deviennent par le temps des savoirs enrichis et augmentés. Un professionnel en formation initiale ayant connu ces dispositifs connaîtra en revanche la voie du développement d'une pratique enseignante plus lucide et plus fructueuse.

Il est probable que le niveau des effets produits chez les étudiants en formation à l'enseignement peut être varié d'un dispositif à l'autre, et d'un contexte à l'autre, mais il est visiblement clair, qu'une utilisation rationnelle et structurée (tel qu'il a été soutenu dans les travaux analysés dans cette recherche) favorise le développement d'un ensemble de compétences personnelles et professionnelles : planification de l'enseignement, prise de conscience ; modification des représentations, gestion de classe, interventions, évaluation des apprentissages, etc.

La réussite de l'utilisation en formation initiale même continue de ce genre de dispositifs, sollicite prioritairement une prise de conscience de la part des formateurs, un engagement conscient des participants, de plus, la mise en place d'un ensemble de moyens matériels afin de générer les effets escomptés. En effet, le dévoilement des intentions de cette utilisation, doit accompagner le cahier des charges de chaque offre (programmes) de formation d'enseignants afin de permettre aux formateurs de s'initier et de préparer les modalités pratiques ouvrant l'accès aux ressources et exigences de chaque dispositif. Comme nous l'avons constaté, l'animation et le pilotage de ces dispositifs requièrent entre autres des compétences spécifiques. Dans ce contexte, se pose avec insistance la question de la formation des formateurs eux-mêmes ! Egalement, les étudiants (futurs enseignants) en formation initiale

ne doivent pas avoir cette posture d'observateurs en retrait aux effets et impacts potentiels procuré par ces dispositifs. Ici, une implication active et constructive s'impose.

7. Conclusion

Deux questions fondamentales ont orienté notre réflexion autour des dispositifs potentiellement exploitables au cours de la formation initiale et continue des enseignants. Quels types de dispositifs de formation dont les formateurs de formateurs (enseignants) disposent-ils ? Quel impact de cette utilisation sur le développement professionnel des futurs enseignants d'EPS ?

La transposition au domaine de la formation des enseignants des outils et dispositifs modernes et innovateurs de formation, sont vraisemblablement capables d'ouvrir la voie de la professionnalisation du métier d'enseignant et de repenser visiblement les compétences recherchées et nécessaires à la réussite de l'acte d'enseigner. Cette nouvelle perspective de formation reposée originellement sur la didactique professionnelle (Pastré, 2011), l'ingénierie de formation et le modèle de formation par alternance (Altet, 2000, 2004, 2005, Perrenoud, 2004), doit être adoptée à grande échelle pour assurer un développement personnel et professionnel des futurs enseignants.

Une assez importante revue de littérature ayant traité des questions liées à la formation initiale et continue en enseignement, entre autres l'enseignement de l'EPS, ont arrivé à la conclusion, que la réussite de l'acte pédagogique passe prioritairement par une meilleure formation du personnel enseignant (Perrenoud, 1984 ; Durand, 1996 ; Jobert, 1999 ; Saujat, 2001, 2002 ; Barbier, et Durand, 2003, 2006 ; Ria, Leblanc, Serres, et Durand, 2006). Selon (Marsaul & Christelle. 2004) « la représentation de l'excellence professionnelle se dessine à l'image de celle qu'ils ont reçu au cours de leur cursus universitaire, c'est-à-dire, l'image de celle qui les a consacrés enseignant ».

Cette analyse transversale conduite dans l'objectif d'opérer une étude des travaux de recherche sur les dispositifs potentiellement utilisables en période de

formation initiale et continue, et ayant un impact sur le développement de la pratique réflexive chez les enseignants, nous a conduit à sortir avec une conclusion, que la professionnalisation du métier enseignant et l'assurance d'une meilleure qualité professionnelle passe par la qualité des dispositifs utilisés pour former des futurs professionnels capables d'accompagner positivement les élèves dans leurs apprentissages.

Les dispositifs et modèles de formation théoriques et pratiques illustrés ici, présentent des expériences pratiques. C'est-à-dire, des modèles expérimentés ayant donné des satisfactions sur le terrain en matière de développement des compétences professionnelles des enseignants. En s'appuyant prioritairement sur les résultats des recherches scientifiques de terrain, ce travail peut être qualifié de professionnalisant dans la mesure où il prend en compte de manière exclusive des expériences pratiques de formation à destination du développement personnel et professionnel des enseignants d'EPS. Selon les dispositifs présentés, les trajectoires de formation les plus adaptées et qui répondent largement aux besoins et préoccupations des futurs professionnels de l'enseignement doivent être assujettis à des actions et activités pratiques axés d'avantage sur l'implication des formés afin de pouvoir développer une professionnalité enseignante de meilleure qualité. L'articulation des situations et des expériences de formation avec les compétences professionnelles attendues (Référentiel de compétences professionnelles) doit être envisagée comme un processus vital favorisant l'acquisition des savoir-faire, l'agir compétent et l'apprentissage de l'enseignement. C'est pourquoi, les formateurs sont invités à actualiser leurs méthodes de formation ainsi que les étudiants (futurs enseignants) en formation initiale en enseignement (EPS) sont également appelés à adopter plus de postures actives (d'apprenants) qui les place au premier rang d'une logique de coconstruction des savoirs enseignant.

Ce souci, s'accompagne du souhait d'attirer l'attention des pouvoirs publics à la nécessité de repenser la formation des enseignants d'EPS en introduisant en formation initiale (voire même en formation continue) de nouveaux dispositifs

de formation afin de développer une culture de la recherche, de l'évaluation, et du travail collaboratif afin d'instaurer des formes de pratiques de formation des enseignants comme outil de promotion du métier d'enseignant au service du développement global des futures générations.

- Bibliographies

1. Altet M., « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante? », Recherche et Formation, n° 35, 2000, pp.25-41
2. Altet M., « L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants: développer une pratique réflexive sur et pour l'action », Revue Education Permanente, n° 160, 2004, pp.101-110
3. Altet M., l'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants pour développer une pratique réflexive sur et pour l'action » dans « L'analyse de pratiques en questions », Collection Ressources n° 8, 2005, IUFM des pays de la Loire, pp.27-34
4. Altet, Margerite. L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante?. In: Recherche & Formation, N°35, 2000. Formes et dispositifs de la professionnalisation, sous la direction de Marguerite Altet et Raymond Bourdoncle. pp. 25-41. DOI : <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
5. Anadon, Marta, L'Hostie, A. (2001). Nouvelles dynamiques de recherche en éducation. Québec : Presses Université Laval. P.19
6. Beckers, J et Leroy, Ch, (2012), le rôle de la réflexion dans et sur l'action dans l'activité des enseignants stagiaires : étude exploratoire. Revue : Cairn info, Vol 02 no10 pp. 61-84 doi : 10.3917/ta.010.0061
7. Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de " praticiens réflexifs". Pistes de réflexion. Puzzle, 26, 4-14.
8. Beillerot J., "L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression? », dans Blanchard-Laville C., Fablet D., Analyser les pratiques professionnelles, Paris : L'Harmattan, 1998, pp.19-24
9. Bouchard, N., et Gagnon, M. (2012). L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives. Québec : PUQ. p. 87.
10. Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999). Apprendre de son expérience. Québec : PUQ.
11. Boutet, M., Pharand, J. (2008). Accompagnement concerté des stagiaires en enseignement. Québec : PUQ.
12. Boutinet, J.-P. (1998). L'immaturation de la vie adulte. Paris :Puf.
13. Buysee, A-A-J, (2011). Une modélisation des régulations et de la médiatisation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. dans Maubant ,p et Martineau, S, fondements des pratiques professionnelles des enseignants (p.243-283) Ottawa, ON : PUO.
14. Buisse,A&Vanhulle,S (2009) « Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? », Questions Vives [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 19 avril 2019 <http://journals.openedition.org/questionsvives/603>
15. Champagne, C. (2020). Le groupe de codéveloppement professionnel. In Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, No 18, pp. 24-42 et Le Codéveloppeur, vol 6, no 3. <http://www.analysedepatique.org/?p=3721> et <https://www.aqcp.org/wpcontent/uploads/2.-claude-champagne-revue-app-15juin2020-005.pdf>.
16. Champagne, C. et Langelier, L. (2008). On apprend toujours seul, mais jamais sans les autres, Effectif, volume 11, numéro 3, juin/juillet/août 2008.
17. Charlier, E., ,Beckers, J., Boucenna, S., Biemar, S., François, N., et Leroy, Ch. (2020). Comment soutenir la démarche réflexive ? : Outils et grilles d'analyse des pratiques. (2e édition). Paris : De Boeck Supérieur. p. 79-80.

18. Choplin ? A. (2017). *La Palpation thérapeutique : lecture ethno-pédagogique* : Volume I, France : Editions Publibook. p.104
19. Christen-Gueissaz, E., Corajoud, G., Fontaine, M., Racine, J-B. (2006). *Recherche-action : processus d'apprentissage et d'innovation sociale*. Paris : L'Harmattan.
20. Christine, B & Stéphane, B-A. (2005). *Réflexivité et pratiques de formation –Regards Critiques-* revue Carrefours de l'éducation p.113 à 122. En ligne sur le lien : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-2-page-113.htm>
21. Couture, Ch., et Dionne L. (2010). *La Formation et le développement professionnel des enseignants en sciences, technologie et mathématiques*. Canada: University of Ottawa Press. P. 283.
22. Huet, C., Rohou, G & Thomas, L. (2020), le co développement professionnel. Dans *La boîte à outils du Bien-être au travail* (pp. 178-179). Paris: Dunod.
23. Demol J-N., et Guillaumin, C. (2017). *Vivre et penser l'alternance : Se professionnaliser en santé*. Paris : Editions L'Harmattan. P.27.
24. Derycke, M., et Pommier, J-L. (2004). *Le «retour réflexif» : Ses entours, ses détours*. France :
25. Deum, M, (2004). *Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord, analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire*. Actes du 9ème colloque de l'AIRDF, 26 au 28 aout, 2004.
26. Dewey, J. (2008). *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924: Journal Articles, Book Reviews, Miscellany in the 1910-1911 Period, and How We Think*. USA: SIU Press.
27. Dobrowolska, D ; Bota, C ; Balslev, K ; Mosquera-Roa,S, Pellanda, S ; Perréard, A. Tominska, E ; Tosi, J-M et Vanhulle, S, (2017). *Phénomènes discursifs-réflexifs dans la formation des enseignants en alternance*, Revue : *Formation et profession* 25(1), 2017, doi: 10.18162/fp.2017.390. DOI : 10.4000/questionsvives.603
28. Enrique Correa Molina, Colette Gervais. (2008). *Stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques*, Québec : PUQ.
29. François Simon et Annette Schmehl-Postaï, « Les fonctions des savoirs de l'enseignant : l'exemple d'une situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture en CP-CE1 », *Repères* [En ligne], 42 | 2010, mis en ligne le 15 décembre 2012, consulté le 26 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/267> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.267>.
30. Garrison, J., Neubert, S. Reich. K. (2012). *John Dewey's Philosophy of Education: An Introduction and Recontextualization for Our Times*. USA : Palgrave Macmillan.
31. Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec : Presses Université Laval.
32. Goyette, G., et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : Ses fonctions, son fondement et son instrumentation*. Québec : PUQ. P.6.
33. Guigue-Durning Michèle. Vermersch Pierre (1994). - *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. In: *Recherche & Formation*, N°22, 1996. La fonction tutorales dans les organisations éducatives et les entreprises. pp. 148-150; https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1996_num_22_1_1354_t1_0148_0000_3
34. Huet, C., Rohou, G. & Thomas, L. (2020). *Outil 58. Le Codéveloppement professionnel*.
35. Idir, A. Negaz, M & Azni, S. (2022). *La mobilisation des savoirs professionnels en situation de classe : cas des enseignants d'EPS algériens*. V:05 N:02. pp. 401-415. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/192722>
36. Jessica, G, (2017). *L'analyse réflexive en enseignement : les enseignants du secondaire de l'école d'IBERVILLE*. Rapport de recherche pour l'obtention d'un diplôme de maîtrise en sciences de l'éducation. Université de Québec. Canada.
37. Julie, L. (2015). *Étude des catégories de réflexion sur l'action d'enseignantes et d'enseignants novices à l'ordre d'études collégiales, secteur technique*. Thèse de doctorat pour l'obtention d'un grade de philosophie Docteur en science de l'éducation Université de Sherbrooke Canada
38. Kelchtermans, C, (2001), *formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte*. Revue : *Recherche et Formation* no 36. Pp.42-67.
39. Lacroix, G-L (2008). *Démarche de pratique réflexive au collégial dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature*. Rapport PAREA, Cegep, du vieux Montréal. (Canada).
40. Lafortune, L, (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Presses de l'université de Québec Canada.
41. Lafortune, L., Dury, C., Muse, P. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences : la formation en éducation et en santé*. Québec : PUQ.
42. Lagadec Anne Marie, « L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences : ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs », *Recherche en soins infirmiers*, 2009/2 (N° 97), p. 4-22. DOI : 10.3917/rsi.097.0004.
43. Lamoureux, H., Lavoie, J., Mayer, R., Panet-Raymond, J. (2008). *La pratique de l'action communautaire*. (2ème édition). Québec: PUQ.
44. Laubet, D.B ,(2000). *Initiation aux méthodes de recherches sociales*, Edition L'HARMATAN.
45. Lhotellier, A. & St-Arnaud, Y. (1994). *Pour une démarche praxéologique*. *Nouvelles pratiques sociales*, 7 (2), 93–109. <https://doi.org/10.7202/301279ar>. Consulté le 24/06/2020
46. Lyons, N. (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. London: Springer Science & Business Media.
47. Madelein, G, (2001), *Méthodes des Sciences Sociales*, Paris Edition Dalloz, France
48. Mandeville, L. (2004). *Apprendre autrement : Pourquoi et comment*. Québec : PUQ. p.104-113
49. Marie-Rose MagalyGuervil and Claire Duchesne, “Le stage comme dispositif de transfert des compétences professionnelles d'enseignants haïtiens en formation initiale”, *Éducation et socialisation* [Online], 35 | 2014, Online since 01 April 2014, connection on 04 January 2023. URL: <http://journals.openedition.org/edso/750>; DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.750>
50. Marsault, Christelle. (2004). *Compétence professionnelle et formation initiale*. *Recherche & Formation*. 6. 10.3406/refor.2004.2050.
51. Merji, S (2009), *l'approche discursive, une nouvelle perspective pour la recherche en stratégie*. Revue : *Synergies Tunisie* n° 1 - 2009 pp. 187-208.
52. Morice, A, 2014, *Initiation à la méthodologie en Sciences Humaines et Sociales*, Québec , 6ème édition CEC Canada.
53. Naccache, N ; Samson, L, Jouquan, J (2006). *Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation*. *PÉDAGOGIE MÉDICALE* - Mai 2006 - Volume 7 - Numéro 2.
54. OECD. (2005). *L'évaluation formative Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris : OECD Publishing.
55. Pedler, M. (2011). *Action Learning in Practice*. 4th edition. UK. Gower Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781315565521>
56. Pernoud,Ph, (1996).*Le travail sur l'habitus dans la formation des*

- enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 1996, pp. 181-208, 3e éd. 2001.
57. Perrenoud, P. (1984). – La fabrication de l'excellence solaire, Genève, Droz
58. Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & formation*, 36(1), 131-162.
59. Perrenoud, Ph. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. In *Recherche et Formation*, no 36, 2001, pp. 131-162.
60. Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C., et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. (1er édition). Bruxelles : De Boeck Supérieur. P.93
61. Philippe, V. (2010), *cour statistique- statistiques descriptives- Université Limoges* consulté en ligne 03/03/2021 URL : http://untori2.crihan.fr/unspf/2010_Limoges_Vignoles_StatsDescriptives/co/01-1-1-%20stat-definitions.html
62. Rege Colet, N, et Romainville, M (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. (1e édition). Bruxelles : De Boeck Supérieur. P.132.
63. Revans, R. (1982). *The origins and growth of action learning*. Bromley: Chartwell-Bratt.
64. Robillard, M. (1989). L'observation au service de l'évaluation formative. *Québec français*, (73), 29–30. <https://www.erudit.org/fr/>
65. Roux-Perez Thérèse. Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS). In: *Recherche & Formation*, N°43, 2003. Entrer à l'université. Le Tutorat méthodologique. pp. 143-156; doi <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1856>.
66. Saillot, E. (2020). (S') ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage : Construire une posture d'ajustement - Prix Louis Cros 2020. Paris : L'Harmattan.
67. Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
68. St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. (2e édition), Québec : PUM, 2003. P.14-35-97
69. Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. (1re édition). Québec : Presse de l'Université de Laval.
70. Thérèse Perez-Roux. Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants ? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en oeuvre dans deux contextes de formation en France. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, CAHR*, 2012, *Conjuguer savoirs et compétences professionnelles*, 15, pp.97-118. hal-01716264
71. Thyriion, F. et Dufays, J-L. (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants: Actes du séminaire et des journées d'études organisés par le CEDILL (UCL) et THÉODILE (LILLE III) en 2001-2002*, Presses univ. de Louvain
72. université de Saint-Etienne.
73. Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : Comprendre et agir*. (1re édition). Paris : De Boeck Supérieur
74. Van der Maren, J-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Education, (para)médical, travail social*. (3e édition). Bruxelles : De Boeck Supérieur. p.137
75. Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), pp. 103-121.
76. Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en "je" : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern : Peter Lang. P.06.
77. Vanhulle, S. (2009). *Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir*. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA*, (90), 167-188.
78. Vanhulle, S. (2011). *Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours*. *SCRIPTA*, 15(28), 145-169.
79. Vermersch, P. (2018). *l'entretien d'explicitation*, *Revue : Economie et Management*, no169, pp.64-70.
80. Wentzel, B. (2008). *Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir*. *Recherche et formation*, (59), 89-103.
81. Yves Clot, « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et didactique* [En ligne], 1-1 | avril 2007, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 25 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/106> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106>.

Comment citer cet article selon la méthode APA:

Massinissa Maouche et autres (2023), *Former un praticien réflexif en enseignement de l'EPS : quels dispositifs ?*, *revue académique des études sociales et humaines*, vol 15, numéro 02, Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie, pages: 655-669.