

Développement professionnel : Quelle place et quels rôles sont attribués aux « autres » dans les écrits réflexifs de futurs enseignant.es préscolaires et primaires ?

6^{ème} colloque International de didactique professionnelle

"Entre travail et formation : regards croisés sur les questions actuelles de la formation professionnelle".

Axe 1 : croiser les perspectives des acteurs

Processus d'élaboration de l'expérience professionnelle, quels acteurs en jeu ?

Du 15 au 17 juin 2022 -HETS Lausanne

Laetitia Mauroux

Plan

1. Introduction
 1. Double posture
 2. Le dispositif des Séminaires d'Intégration (HEP Vaud)
2. Contexte théoriques de la production d'écrits réflexifs
3. Questions de recherche
4. Méthodologie
5. Résultats et discussion des résultats
6. Quelques constats
7. Références

1. Introduction

- ▶ Formation initiale des enseignant.es, Bachelor en enseignement primaire
- ▶ Module des Séminaires d'Intégration
 - ▶ Formation en alternance:
 1. Favoriser l'**intégration** de savoirs de différentes natures (théoriques et issus de l'expérience)
 2. La **réflexivité** est mobilisée et encouragée en formation afin de planifier, d'analyser et de réguler les pratiques professionnelles (Léchet, Pellegrini & Coen, sous presse)
 3. Développement d'une **posture réflexive** et d'une attitude de **praticien réflexif** (Paquay & Sirota, 2001)
 - ▶ **Production de textes réflexifs**

1.1 Formatrice et chercheuse

- ▶ Double posture:
 - ▶ Formatrice pour les Séminaires d'Intégration
 - Et
 - ▶ Chercheuse
 - ▶ Des questions de départ:
 - ▶ Comment les enseignant-e-s en formation nous parlent-ils :
 - ▶ de leurs **représentations de la profession**,
 - ▶ de leur **développement identitaire**
 - ▶ de leurs **prises de consciences**
 - ▶ de leurs **apprentissages**
 - ▶ de leurs perceptions des **compétences** d'un.e enseignant.e?
 - ▶ Etc.

1.2 Le dispositif des séminaires d'intégration

Modalités

- ▶ 3 crédits ECTS,
- ▶ Séminaires à effectifs réduits
- ▶ Des séances en plénière avec tous les étudiant.es du groupe
- ▶ Des conférences réunissant toute la volée d'étudiant.es
- ▶ 1-2 entretiens individuels (portant sur le dossier)

Certification

- ▶ Présence et participation active aux séminaires et aux conférences
- ▶ Participation aux entretiens individuels
- ▶ Constitution du dossier de professionnalisation (3 Traces et un métatextes)
- ▶ Soutenance orale de la démarche « Défi » de fin de 2^{ème} année

Composition du dossier de professionnalisation

Année de formation	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Nombre de traces	4 pièces-notes	6 pièces-notes	APP, visites de stages
Métatexte	Métatexte de 1^{ère} année	Métatexte de 2 ^{ème} année	APP, visites de stages



	Quoi ?	Fond	Forme	Critères formels	Délai
Démarche " Défi" :	Trace A	Présentation du "Défi" (choix et thématique) et mise en visibilité des objectifs d'évolution de sa pratique en classe ainsi que des indicateurs choisis pour le semestre 4.	Libre : schéma, tableau, texte, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • maximum deux pages • thématique et raison(s) du choix du "Défi" • identification des objectifs visés • définition des indicateurs de progression des élèves • identification des gestes professionnels à entreprendre, des moyens et ressources à disposition • tissage de liens avec le référentiel de compétences³ et/ou les échelles descriptives⁴ 	Pour retour formatif : 7 janvier 2021
	Trace B	Mise en évidence de la potentielle progression son « Défi » au cours du 3 ^{ème} semestre. Identification des ajustements envisagés ou non suite à l'échange avec son/sa PraFo en tenant compte notamment du contexte de la/des classe(s). Les éléments négociés sont ensuite présentés et discutés lors du deuxième entretien avec l'enseignant-e du séminaire d'intégration.	Texte	<ul style="list-style-type: none"> • deux pages maximum • argumentation de la pertinence de certains choix ou d'ajustements envisagés en s'appuyant sur min. deux éléments théoriques. 	Pour retour formatif : avant le 2 ^{ème} entretien
Événement observé/vécu en stage qui se rattache à l'éthique professionnelle	Trace C	Mise en évidence de l'enjeu éthique présent dans la situation, les personnes impliquées ainsi que les conséquences de cet événement sur celles-ci. Analyse de la situation en présentant min. deux alternatives (question guidante : qu'est-ce qui aurait été acceptable dans cette circonstance ? en fonction de qui ?) qui s'appuient sur min. deux sources (question guidante : au nom de quoi peut-on le justifier ?) (ex : littérature scientifique, choix d'un texte se rapportant à la situation choisie, contenus issus de modules de formation et des conférences, ...).	Texte	<ul style="list-style-type: none"> • deux pages maximum. • description de l'enjeu, des personnes impliquées et des conséquences de cet événement sur celles-ci. • description de min. deux alternatives possibles • mobilisation de min. deux sources (textes scientifiques, contenus issus des modules de formation, conférences, etc.). 	Pour retour formatif : 7 janvier 2021
<p>Ces différentes traces doivent être particulièrement soignées au niveau de l'orthographe, de la syntaxe et de la qualité de l'expression (compétence 11). Ces différentes traces peuvent faire l'objet de retour formatif de la part des enseignant-e-s selon les modalités fixées dans chaque groupe.</p>					

Remise du dossier complet : mardi 15 juin 2021

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Soutenance du "Défi"</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Présentation du « Défi »</p>	<p>La présentation pourrait contenir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • thématique et raison(s) du choix "Défi" • identification des démarches et des stratégies mise en œuvre pour développer le "Défi" • exposition de min. trois éléments démontrant la potentielle évolution des effets (avant, pendant et après) (travaux d'élèves, planifications, etc.) • exposition des prolongements possibles du "Défi" et/ou mise en évidence de nouveaux défis potentiels. • ... <p>Chaque étudiant-e est encouragé-e à organiser sa présentation en fonction notamment de son propre contexte et en faisant preuve d'originalité afin, notamment, de susciter l'intérêt des personnes assistant aux présentations.</p>	<p>Oral avec support.</p> <p>Durée : 300 secondes</p>	<p>Min. trois éléments démontrant la potentielle évolution des effets (avant – pendant – après) sur les apprentissages des élèves³.</p>	<p>Convocation par le SACAD. Session d'examens - juin 2021</p>
---	---	--	---	--	--

Le métatexte de 2^{ème} année

	Quoi ?	Fond	Forme
Métatexte	Bilan de formation	Rédaction d'un bilan de formation en s'appuyant notamment sur le "Défi" réalisé au cours du 4 ^{ème} semestre. Définition d'un projet de formation.	Texte

Précisions
es (espaces compris), sans considérer les références ntuelles annexes.
us-titres, introduction et conclusion.

Syntaxe, orthographe et qualité de l'expression	Le texte (corps de texte, liste de références, liens avec le référentiel de compétences) doit être particulièrement soigné.
Conformité des références bibliographiques	Le texte (corps du texte, liste de références et liens avec le référentiel de compétences) est référencé selon les normes bibliographiques de l'APA ⁶ , aussi bien dans le corps du texte que pour la liste de références en fin de texte.
Fond	
Explication des compétences/composantes travaillées en 2^{ème} année.	Mise en exergue de gestes professionnels réalisés durant le "Défi" permettant d'illustrer le développement de compétences-composantes présentes dans le référentiel HEP.
3^{ème} année : choix de la compétence à développer	Problématisation d'une situation d'enseignement-apprentissage et présentation de la compétence choisie, en s'appuyant au minimum sur une composante et/ou un niveau de maîtrise. Motivation(s) de l'auteur-e notamment en s'interrogeant sur l'impact potentiel que cela pourrait avoir sur les apprentissages des élèves.
3^{ème} année : indication des ressources et des stratégies	Présentation de ressources et de stratégies à mettre en œuvre pour atteindre le développement de cette compétence.
Références théoriques	Analyse cohérente à l'aide de minimum trois références théoriques différentes et contextualisées (présentées dans le cadre de la formation ou recherchées par l'étudiant-e).

2. Contexte théorique de la production d'écrits réflexifs

Bénéfices de l'écriture réflexive pour l'apprentissage et le développement professionnel

1. Garder une **trace** de l'expérience, encourager à la **réflexion**, **mobiliser des stratégies métacognitives** (Mauroux Dehler zufferey, Rodondi, Cataneo, Motta & Gurtner, 2015; Schwendiman, Kappeler, Mauroux et Gurtner 2018),
2. Aider l'apprenant à **lier théorie et pratique** (O'Connell and Dymont 2011),
3. Encourager des démarches d'**apprentissage en profondeur** ou **stratégiques** (Entwistle 2000),
4. Promouvoir l'**autorégulation** dans les apprentissages (Chang et al. 2015 ; Tanner et al. 2000).
5. Permettre des **prises de consciences** participant au **développement professionnel** (Mauroux, 2019)

Les difficultés que rencontrent les étudiant-e-s

- ▶ Le niveau de **réflexivité** escompté est difficile à atteindre (Vanhulle, 2009; Taylor and Freeman 2011)
- ▶ Les apprenants ont besoin d'être **guidés** dans la réalisation de leur dossiers de formation afin de produire des traces qui leur permettent d'**apprendre** (Mauroux, 2019 ; Berthold et al. 2009 ; Eraut 2007 ; Hübner et al. 2010 ; Kicken et al. 2009; Raizen 1994)

Les compétences professionnelles

Parmi les nombreuses définitions du concept de compétence professionnelle, les caractéristiques suivantes ont été retenues.

Une compétence professionnelle:

- ▶ se fonde sur **un ensemble de ressources** que l'actrice ou l'acteur sait **mobiliser dans un contexte d'activité professionnelle** ;
- ▶ se manifeste par **une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente** ;
- ▶ se situe sur un continuum qui va du simple au complexe ;
- ▶ est lié à une **pratique intentionnelle** ;
- ▶ constitue un projet, une finalité qui **dépasse le temps de la formation initiale**.

(HEP Vaud, 2016)

3. Questions de recherche

Questions de recherche

1. Qui sont « **les autres** » dans ces écrits réflexifs ?
2. Quelle **place ou rôles** les étudiant-e-s leur donnent-ils ?
3. Comment « **ces autres** » interviennent-ils dans le **processus de développement professionnel** des enseignant.es stagiaires ?

4. Méthodologie

4.1 Type de recherche

Une recherche qualitative:

- ▶ Le but premier de la recherche qualitative en sciences humaines est de **comprendre** les phénomènes liés à des groupes d'individus ou à des situations sociales. La méthodologie qualitative vise l'étude du particulier, souvent à l'aide d'investigations réalisées sous formes **d'études de cas** (Poisson, 1991).

Une étude de cas:

- ▶ « ... L'étude de cas donne accès à une **compréhension profonde** des phénomènes, des processus qui la composent et des acteurs qui en sont les parties prenantes... » (Gagnon, 2005, p. 2)

4.2 Echantillon

- ▶ 14 étudiant.es de 2^{ème} année (4^{ème} semestre) de Bachelor
 - ▶ Ayant suivi le séminaire d'intégration BP
 - ▶ Sélection de **cinq métatextes de 2^{ème} année (au hasard)**

4.3 Méthode d'analyse de données

Analyse catégorielle de contenu (L'Écuyer, 1990).

- ▶ **Modèle C, catégories mixte (catégories préexistantes doublées de catégories à induire)**
 - ▶ Une catégorie est une rubrique, ou une classe, qui rassemble des éléments du discours de même ordre, nature ou registre (Bardin, 1983)
- ▶ Logiciel Nvivo pour la recherche qualitative

5. Résultats et discussion des résultats

5.1 Analyses descriptives (1)

1. Qui sont « les autres »?

Mots	Nombre	Pourcentage pondéré
Les élèves	367	1,50%
La classe	191	0,78%
L'enseignant.e	49	0,20%
Les enseignant.es	24	0,10%
Les enfants	21	0,09%
Le groupe	21	0,09%



5.2 Qui sont « les autres »?

« Les autres »	Exemples
Les élèves, chaque élève	« Ajouté à cela je faisais paraphraser mes consignes par plusieurs élèves afin de m'assurer de la compréhension. Ces stratégies mises en place m'ont permis de rendre mes consignes beaucoup plus claires et précises. Les élèves comprenaient très rapidement ce qui été demandé et se sont engagés beaucoup plus rapidement dans la tâche. »
La classe, chaque classe, les classes	« Le fait que le stage soit sur une journée entière permet un plus grand investissement dans la vie de la classe . » « L'engagement des élèves dépend de chaque classe et varie en fonction de ses individus. »
Les élèves du groupe classe	« Dorénavant mon objectif est de réussir à créer de l'engagement dans la tâche chez tous les élèves du groupe classe et plus particulièrement les élèves ayant le plus de peine à s'investir dans les tâches. »
L'apprenant.e, l'ensemble des apprenant.es	«... La tâche doit s'harmoniser avec ses propres préoccupations (de l'élève) et cela apporte de l'intérêt supplémentaire vis-à-vis du travail demandé et l'apprenant.e devrait donc être plus efficient. » « Elle fait échos à mon défi puisque cela m'a demandé de penser mes introductions pour l'ensemble des apprenants . Néanmoins ceux-ci ont chacun leurs caractéristiques propres qu'il faut prendre en compte afin de mener à bien la leçon. »

5.2 Qui sont « les autres » ?

« Les autres »	Exemples
Les enfants	<p>« De plus, grâce à mon expérience de stagiaire, je me suis rendue compte qu'il était compliqué de susciter l'énergie et la motivation chez des jeunes enfants que nous ne voyions que de manière hebdomadaire. »</p> <p>« Au premier semestre, je n'avais pas d'enfants avec des besoins particuliers dans ma classe. Avec du recul, je reconnais que je prenais l'ensemble des élèves sans penser individuellement à ce qui pourrait poser problème chez certains d'entre eux. »</p> <p>« L'hétérogénéité fortement marquée en début de scolarité est normale. En effet, les enfants n'investissent pas nécessairement les mêmes apprentissages en même temps. »</p> <p>« Au deuxième semestre, un enfant présentant des troubles autistiques et un enfant ayant de grandes difficultés scolaires étaient présents dans la classe. Contrairement aux autres élèves, il était nécessaire de les tirer en avant et d'aller individuellement vers eux pour les pousser à entrer dans les tâches. »</p>
Mon-ma prafo (formateur.trice responsable du stage)	<p>« Après des retours avec ma formatrice, j'ai remarqué grâce à elle que mes consignes n'étaient pas suffisamment claires. »</p> <p>« Une autre pratique sur la gestion de classe qui m'a été conseillée par mon PraFo est d'attirer l'attention des élèves en toquant au tableau, car non seulement les élèves sont visuels, mais certains d'entre eux, s'ils sont plongés dans une activité auront moins tendance à regarder l'enseignant. »</p> <p>« Ma praticienne nous demandait de limiter un maximum les tâches qui nécessitaient une modalité de travail en groupe car selon elle la classe était trop dissipée. »</p>

5.2 Qui sont « les autres »?

« Les autres »	Exemples
Les collègues	« Afin de mettre en place l'interdisciplinarité, il est nécessaire d'avoir une bonne communication avec ses collègues . Ces exemples servent à la compréhension de la mise en place de l'interdisciplinarité et cela ne représentera pas forcément ce que je ferai l'année prochaine. Cela dépendra de la communication avec mon.ma formateur.trice et des disciplines que je devrai enseigner. »
Tous les enseignant.es ou chaque enseignant.e	« Cette problématique n'est pas singulière à cette classe. Tous les enseignants y sont confrontés. » « Dans ce métatexte, je vais aborder différents points sur la gestion de classe. J'ai pu constater que chaque enseignant a sa ou ses propres méthodes de gestion de classe. Je vais donc un peu plus bas expliciter celles que j'ai trouvées pertinentes pour mon défi. »
Les parents	« Le fait d'être dans la même classe, plusieurs jours par semaine sera aussi, je pense, un paramètre facilitateur, qui me permettra notamment de privilégier les échanges avec les élèves. Dans ce sens, un contact plus régulier avec eux me sera bénéfique pour avoir une conception plus fine de leurs besoins et leurs difficultés. En effet, on a plus de temps d'observation des élèves, on les côtoie quotidiennement, on aura ainsi une meilleure connaissance de la situation de classe que cette année où nous étions en classe qu'un jour par semaine. Aussi, pour développer cette compétence, je pourrai discuter précisément des élèves avec ma/mon futur(e) PraFo, et éventuellement avec les parents . »

5.3 Quel rôle des « autres » ?

Place ou rôle « des autres » : Les élèves:	Exemples
Apprendre	<p>« Nous le savons tous, certains élèves n'apprécient pas certaines branches. C'est justement quand l'élève n'apprécie pas la branche, où il a plus de difficulté, que mon défi doit encore s'améliorer. Cette tendance se révèle beaucoup en mathématique, français et allemand où les élèves qui se considèrent eux-mêmes comme « nul ». Cette mauvaise estime de soi peut freiner l'élève dans sa progression et ses apprentissages. »</p> <p>« Afin de mener à bien la continuité de mon défi et de développer cette compétence, je compte mettre en place deux nouvelles stratégies. La première stratégie qui m'a semblée pertinente est la mise en place de pratiques différenciatrices au quotidien. L'un des problèmes que j'ai pu constater durant mon stage est que les élèves qui ont de la peine à s'engager dans les apprentissages sont souvent les mêmes qui ont des difficultés d'apprentissage. »</p>
Avoir des besoins spécifiques	<p>« Il faut donc un temps d'observation, d'analyse, et d'identification afin d'avoir toutes les connaissances nécessaires pour mettre en place des dispositifs, davantage adaptés aux besoins de la classe et des élèves de manière plus individualisée. »</p> <p>« Malgré le fait d'avoir observé les élèves, il a été difficile pour moi au début de gérer les différents rythmes d'apprentissages car même si je connaissais les élèves rapides, les élèves présentant des difficultés et les élèves avançant à un rythme « normal », je pensais que je n'allais pas à réussir à me souvenir de toutes les différences. Penser à chaque spécificité pour chaque élève en particulier a été stressant car j'avais peur de l'oublier, et de ne pas savoir en prendre compte dans mes enseignements. »</p>

5.3 Quel rôle des « autres »?

Place ou rôle « des autres »: Les élèves:	Exemples
Devenir autonome	<p>« Celui-ci était très à faveur de l'autonomie de chaque élève. C'est-à-dire que si un conflit survenait en classe, il pouvait par exemple demander aux élèves en question de régler leur problème dans le couloir et ensuite revenir en classe. De ce que j'ai pu observer, cette stratégie de travail m'a semblée pertinente, car les élèves revenaient plus calmes, cela les rendait plus autonomes et l'enseignant avait du temps à disposition pour les autres élèves de la classe. Pour lui, fonctionner de cette façon est un gain de temps et d'énergie.»</p> <p>« Mon objectif de base était de diminuer la dépendance à l'enseignant. Je vois maintenant que le simple fait d'avoir des gestes professionnels simples a permis d'aller beaucoup plus loin que cet objectif. En effet, ces gestes ont également amélioré la gestion de classe et l'intégration de tous les élèves. »</p>
Faire preuve de motivation, entrer dans les tâches, participer, s'engager	<p>« les élèves avaient beaucoup de peine à s'engager dans les différentes tâches par manque de motivation.»</p> <p>«C'est une problématique à étudier tout au long d'une carrière et il n'y a aucune méthode miracle. Mon but pour la troisième année est de poursuivre ma progression sur cette thématique pour essayer de trouver encore plus de pistes permettant d'engager le maximum d'élèves dans n'importe quelle tâche. »</p>
« Passif », « passer des évaluations »	<p>« J'évite les explications longues et fastidieuses et favorisent la reformulation par les élèves. Je prends en compte leur besoin de bouger et je les mets en action. Avec du recul, je me rends compte de l'évolution et du chemin accompli et je suis heureuse de voir que ma pratique s'améliore. »</p>

5.3 Quel rôle des « autres »?

Place ou rôle « des autres »: Le Prafo (Praticien formateur)	Exemples
Guider, contraindre la pratique enseignante	« Ma praticienne nous demandait de limiter un maximum les tâches qui nécessitaient une modalité de travail en groupe car selon elle la classe était trop dissipée. »
Guider, conseiller la pratique enseignante	« J'ai donc, grâce aux conseils de mes praticiennes formatrices, multiplié les approches pour aider les élèves à s'engager.»
Guider, donner des « retours »	« Après des retours avec ma formatrice, j'ai remarqué grâce à elle que mes consignes n'étaient pas suffisamment claires. »

5.4 Comment ces « autres » interviennent-ils dans le processus de développement professionnel des enseignant.es-stagiaires ?

1. La façon dont les étudiant.es mentionnent les élèves dans leurs écrits réflexifs révèle les différents rôles qu'ils semblent se donner (par eux-mêmes) et afin de permettre les apprentissages des élèves:
 1. Permettre aux élèves, d'entrer dans les tâches, d'être motivés
 2. Permettre aux élèves d'apprendre et de devenir autonomes
2. Le discours des étudiant.es alterne entre :
 1. Tenir compte des besoins particuliers, propres aux individus (élèves, enfants)
 2. Tout en s'adressant également au groupe classe, à la classe
3. Cette oscillation entre individuel et collectif est également rendue visible pour d'autres acteurs (**identification et identisation** Gohier & al. 2001):
 1. Les collègues enseignant.es
 2. Chaque enseignant.e, versus tous les enseignant.es
4. Les prafos guident la pratique enseignante (contraindre, conseiller, produire des feedbacks ou des retours)

5.5 Références convoquées

1. Auteurs (Mention d'auteurs)
2. Concepts théoriques
3. Contenus de cours, séminaires (formateurs.trices HEP)
4. Prescriptions (Référentiel de compétences HEP, PER, Lois, etc.)
5. Moi-même, «lorsque j'étais élève»

6. Conclusions

Quelques constats

- ▶ Les autres:
 1. Ils sont omniprésent.es!
 2. De l'individuel au collectif (et inversement):
 1. L'élève versus les élèves, la classe versus les classes
 2. Chaque enseignant.es versus tous les enseignant.es
 3. Les élèves versus les enfants

- ▶ Le rôle des autres
 - ▶ La façon dont les étudiant.es mentionnent les élèves dans leurs écrits réflexifs révèlent les différents rôles qu'ils semblent se donner par eux-mêmes (apprentissage, autonomie, motivation)
 - ▶ Des allers et retours entre individuel et collectif

7. Références

- Albarello, L. (2003). *Devenir praticien-chercheur*. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.albar.2004.01>
- Berthold, K., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. *Learning and Instruction*, 17(5), 564-577. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.007>
- Buyse, A. A. J., & Vanhulle, S. (2010). Le portfolio : Une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. Consulté 7 mars 2012, à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/vital/access/manager/Repository/unige:17049>
- Challis, D. (2005). Towards the mature ePortfolio : Some implications for higher education. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de l'apprentissage et de La Technologie*, 31(3). Consulté à l'adresse <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/93>
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : L'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel ? *Forumlecture.ch Plate-forme Internet sur la littératie*, 1-13.
- Dubar, C. (2004). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. 3e éd. rev. Paris : Armand Colin.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- HEP Vaud. (2013). *Formation des enseignantes et enseignants. Référentiel de compétences professionnelles*. HEP Vaud. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17883>

7. Références

- Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche & formation*, 31(1), 101-112. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1572>
- Mauroux, L., Dehler Zufferey, J., Jimenez, F., Wehren, R., Cattaneo, A., & Gurtner, J.-L. (2013). Autorégulation des apprentissages et dossiers de formation en formation professionnelle. In J.-L. Berger & F. P. Büchel (Éd.), *L'apprentissage autorégulé : Perspectives théoriques et recherches empiriques* (p. 195-227). Nice: Ovadia.
- Mauroux, L. (2019). *Écriture réflexive et formation initiale des enseignant-e-s pour le degré primaire : Prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive*. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/4553>
- McCrinkle, A. R., & Christensen, C. A. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and Instruction*, 5(2), 167-185. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00010-Z](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00010-Z)
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche & formation*, 16(1), 7-38. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>
- Tardif, M. (2012). *Réflexivité et expérience du travail enseignant : Repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive*. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/le-virage-reflexif-en-education--9782804171117-page-47.htm>
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Éditorial : La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en oeuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche & Formation*, 36(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1686>

Merci de votre attention!

Pour me contacter:

laetitia.mauroux@hepl.ch