

La Réflexion comme outil d'amélioration de la praxis des futurs professeurs : stage de formation professionnelle initiale des enseignants

La reflexión como herramienta para mejorar la praxis de los futuros profesores: curso de formación profesional inicial para profesores

Sergio Andrés Rodríguez Ruedas³

Abstract

This paper presents the results of a study undertaken at the foreign language program from the University of Pamplona in which the researcher analyzed the importance of reflection and reflecting teaching during one of the phases of the practicum process. Providing a reflecting process can improve teachers' development, knowledge and skills since it allows them to understand the complexity process of learning how to teach and teaching a foreign language.

The findings suggest that reflecting upon what was done in the courses and ameliorating teaching practices are a major concern among student teachers. The findings also indicate that the reflecting process had a positive impact on student teachers since it permitted them to be conscious of implications of teaching a foreign

³ He is a Ph. d. student from Université Paris 8 Vincennes-Saint-Dennis, holds a master's degree in linguistics and literature from Sorbonne University and a bachelor's degree in foreign languages English and French from Universidad de Pamplona. He belongs to the research groups GRILEX and CIEL from the Universidad de Pamplona. seanrol@hotmail.com – s.andre.rod@gmail.com

language, as well as the need to master affective and professional skills related to the foreign language teaching and learning process.

Key words: reflection-in-action, reflection-on-action, student and teachers, teacher assistant practicum stage, reflecting teaching.

Résumé

Cette étude présente les résultats d'une recherche développée au sein de la License en langues étrangères à l'université de Pamplona, dans laquelle le chercheur a analysé l'importance de la réflexivité ainsi que la réflexion dans l'enseignement au cours de l'un des stages du processus de pratique professionnelle. Fournir un processus réflexif peut améliorer le développement, les connaissances et les capacités des professeurs car il leur permet de comprendre la complexité qu'est le fait d'apprendre comment enseigner et d'enseigner une langue étrangère. Les résultats indiquent que réfléchir à ce qui a été fait dans les cours et améliorer les pratiques éducatives sont une affaire d'intérêt chez les maîtres en formation. Les résultats indiquent en plus que le processus réflexif a eu un impact positif sur les participants car il leur a permis d'être conscients des implications inhérentes à l'enseignement d'une langue étrangère et de voir le besoin de maîtriser les différents aspects faisant partie du processus de l'enseignement d'une langue.

Mots-clés: réflexion dans l'action, réflexion sur l'action, dispositif de formation, maître en formation, enseignement réflexif.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Pamplona. En ella, el investigador analizó la importancia de la reflexividad y la reflexión en la enseñanza durante la una de las etapas del proceso de práctica profesional. Brindar un proceso reflexivo puede mejorar el desarrollo, el conocimiento y las capacidades de los docentes ya que les permite comprender la complejidad de aprender a enseñar así cómo enseñar un idioma extranjero. Los resultados indican que reflexionar sobre lo que se ha hecho en los cursos y mejorar las prácticas educativas es un tema de interés para los profesores en formación. Los resultados también indican que el proceso reflexivo tuvo un impacto positivo en los participantes ya que les permitió ser conscientes de las implicaciones inherentes de la enseñanza de una lengua extranjera y ver la necesidad de dominar los diversos aspectos que forman parte del proceso de enseñanza de una lengua.

Palabras clave: reflexión en la acción, reflexión sobre la acción, dispositivo de formación, profesor en formación, enseñanza reflexiva.

Introduction

Les dispositifs de formation initiale des enseignants sont des stages qui impliquent un défi pour les maîtres en formation car ils doivent faire face à un processus d'enseignement dans lequel il y a un grand nombre d'implications qui doivent être prises en considération au moment d'enseigner une langue étrangère. Notamment, ces implications sont étroitement associées à la manière de faire passer, véhiculer et faire comprendre les savoirs, comment gérer la salle de classe, le ton de la voix, entre autres. Le dispositif de formation appelé assistant du professeur donne l'opportunité aux étudiants de la License en Langues Etrangères de l'université de Pamplona de faire face à un environnement éducatif réel et aussi d'apprendre comment enseigner une langue étrangère. De plus, selon Çimer, Çimer, & Vekli (2013) apprendre comment enseigner et enseigner une langue étrangère sont des processus complexes et multidimensionnels où il y a un grand nombre d'incertitudes dans lesquelles les maîtres en formation affrontent une série d'évènements imprévus apparaissant à n'importe quel moment dans peu importe quel environnement éducatif. C'est ainsi que les maîtres en formation requièrent de s'en occuper suivant un point de vue et schéma méthodologique et pédagogique. Dans ce but, ils entreprennent un processus de réflexion (Çimer, Çimer, & Vekli, 2013 ; Conway, 2001).

Le dispositif de formation assistant du professeur donne à ce dernier une immersion dans un environnement éducatif où il accompagne un professeur de langue étrangère dans ses cours à l'université de Pamplona. De plus, ils accomplissent une série de tâches comme des observations des cours, des éclaircissements sur les doutes des étudiants, corrections des évaluations, mais surtout, ils donnent des cours centrés sur des leçons de classe ou sur de petites unités thématiques.

Dorénavant, les maîtres en formations entreprennent un processus professionnel réflexif sur leurs expériences. C'est ainsi qu'à partir des réflexions ils apprennent des compétences complexes comme examiner leurs techniques d'enseignement, les approches et les comportements dans le contexte éducatif, acquérir des connaissances d'eux-mêmes et améliorer leur praxis éducative (Odabaşı-Çimer & Çimer, 2012 ; Şanal, 2006). À ce sujet, l'objectif de cette étude est d'examiner l'impact de la réflexion sur la praxis des maîtres en formation et d'analyser comment la réflexion les aide à être conscients de leur rôle de maître dans la salle de classe. Dans ce sens, nous présentons le concept de réflexion, ce qu'est un praticien réflexif, ensuite nous désignons le type de recherche, la méthodologie, les instruments de collecte des données et finalement les résultats de l'étude.

Réflexion

Différentes études ont présenté la réflexion comme un sujet de recherche relevant du domaine de l'éducation (Conway, 2001 ; Çimer, 2007 ; Çimer, Çimer, & Vekli, 2013 ;

Day, 2001 ; Dinkelman, 2000 ; Freese, 2006 ; Griffiths, 2000 ; Odabaşı-Çimer, & Çimer, 2012 ; Şanal, 2006) et particulièrement avec un regard soutenu sur les praticiens ou maîtres en formation faisant le point de leurs réflexions sur leurs propres pratiques et performances dans le contexte éducatif.

Selon Dewey (1933) une pensée réflexive est une « considération active, persistante et prudente de toute croyance ou forme supposée de connaissance à la lumière des motifs qui la soutiennent et des autres conclusions auxquelles elle tend » (p. 9). Dans ce sens, quand un praticien réflexif s'affronte à des situations éducationnelles nouvelles ou inattendues dans la salle de classe, il entreprend un processus réflexif actif où il prend en considération ses aperçus et discernements de son expérience afin d'aboutir à des conclusions qui l'aident à prendre une décision pour modifier, continuer ou améliorer une situation particulière.

Selon Dewey (1933) la réflexion « implique que quelque chose est cru (ou pas cru), pas pour son propre compte, mais au travers de quelque chose qui fait comme preuve ou évidence, c'est-à-dire comme motif de croyance » (p. 3). Il continue à expliquer que la réflexion dénote une série de conséquences, lesquelles permettent à une personne de regarder et d'organiser d'une manière qui lui permette de conclure le résultat final.

Le terme réflexion est aussi divisé en réflexion dans l'action et réflexion sur l'action (Schön, 1987). La réflexion dans l'action est conçue comme un processus consciencieux qui se déroule pendant qu'une personne exécute une activité, donc cette réflexion se produit au milieu de l'action. Elle peut être synthétisée comme penser en faisant ou la réflexion dans le moment (Schön, 1994).

De l'autre côté, opposée à la réflexion dans l'action, Schön présente la réflexion sur l'action. Il explique que cette réflexion implique un processus cognitif qui ne se produit pas dans le moment où la personne accomplit une activité mais quand l'activité ou situation est déjà passée. Cette réflexion implique donc de penser à l'action ou situation en dehors de son contexte et de son temps de déroulement. C'est un processus mental intentionnel réalisé par une personne après avoir fait une activité (Schön, 1996). L'une des particularités de la réflexion sur l'action est qu'elle permet une pensée collective et collaborative centrée sur un évènement passé. Ceci implique que la personne a la possibilité de réfléchir avec quelqu'un d'autre et de mettre ses aperçus dans sa propre analyse (Schön, 1994).

Maître praticien réflexif

Selon Bouissou & Brau-Antony (2005) un praticien réflexif est celui qui fait une prise de conscience dans laquelle son comportement, ses actions et ses cadres mentaux servent d'éléments de base pour percevoir et analyser sa façon d'agir et en même temps pour évaluer les effets de son action. Afin de former des praticiens réflexifs, le contexte éducatif doit fournir des processus textuels dans lesquels les praticiens jouent le rôle

d'acteurs de leurs pratiques et pour ce faire ils tentent de mettre en cause leurs cadres didactiques de référence initiaux ainsi que leurs savoirs.

De leur côté, Odabaşı-Çimer, & Çimer (2012) soutiennent que réfléchir permet au maître en formation d'avoir un meilleur aperçu de ce qu'il se passe dans le contexte éducatif car au travers de la réflexion il peut améliorer sa praxis éducative, le contexte d'apprentissage et la qualité de l'éducation. Un praticien réflexif est celui qui adopte un regard critique sur ses manières d'agir dans les différentes situations éducatives et qui prend des décisions pour améliorer son entourage et le contexte éducatif immédiat. Ceci avec l'intention de fournir une éducation pertinente et adaptée aux besoins éducatifs des élèves (Yates, 2005).

La réflexion est, d'un point de vue socio-pédagogique, une attitude et un processus cognitif désirable, et nécessite d'être promue chez les maîtres en formation. De nos jours, l'éducation nécessite d'avoir des étudiants réflexifs en formation mais ceux-ci ont besoin d'espaces d'entraînement pour réfléchir sur comment enseigner et sur les expériences d'enseignement. De cette manière ils pourront en tirer profit pour apprendre. Conway (2001) explique qu'être un étudiant-maître réflexif implique de « repenser à » pour voir et comprendre les expériences d'enseignement et la relation avec les élèves et la salle de classe. Ceci donne l'opportunité de reconstruire et de recadrer le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère car la réflexion implique de collecter et d'évaluer les informations et les événements passés afin de fournir une solution, une conclusion ou une amélioration du contexte éducatif de la langue étrangère.

Selon Odabaşı-Çimer, & Çimer (2012) quand les professeurs apportent leurs aperçus dans les processus réflexifs, ces aperçus deviennent une source de connaissances qui leur permet de s'interroger sur ce qu'ils ont fait dans le cours de langue étrangère dans la salle de classe. Par conséquent, ils aboutissent à un processus de prise de décisions sur leurs pratiques et arrivent à des conclusions dans l'intérêt d'améliorer éventuellement leur enseignement.

Cependant, il est important de mentionner que selon les mots de Çimer, Çimer, & Vekli (2013) la qualité et le succès d'une pratique réflexive « dépend non seulement des compétences réflexives de l'étudiant mais aussi de la qualité du support fourni par l'environnement d'apprentissage » (p. 5). Si l'étudiant n'a pas eu d'opportunités pour faire des réflexions ni d'outils pour en réaliser, ses réflexions seront centrées sur de simples intuitions et des interprétations.

Dans ce contexte de réflexion, le maître praticien réflexif découpe les situations vécues en morceaux et arrive à mieux comprendre ses propres actions. Par conséquent, dans des situations futures il réinterprétera, recadrera et analysera ses expériences à partir de son vécu et d'une perspective différente. Cet ensemble d'expériences passées et analysées, vient faire partie d'un répertoire d'« exemplars » (Schön, 1987). Les « exemplars » (on pourrait les traduire comme des modèles) sont des situations auxquelles les maîtres en formation ont dû faire face dans le passé et qui peuvent être transposés quand des situations troublantes émergent dans la salle de classe.

L'importance du répertoire d' « exemplars » réside dans le fait qu'un grand nombre de situations problématiques possède des caractéristiques similaires aux situations qu'il a déjà vécues (répertoire).

Méthodologie de l'étude et instruments pour la collecte des données

Cette recherche qualitative suit une étude de cas multiples car elle permet d'explorer des cas dans une période de temps déterminée dans laquelle une collecte des données approfondie se réalise (Creswell, 2013). Bichindaritz (1995) affirme qu'une étude de cas est une méthode d'investigation empirique basée sur l'étude d'un fait de la vie réelle ou l'acquisition de la perception la plus complète du sujet à étudier. Les instruments de collecte de données fournissent une gamme de données qualitatives centrées sur le phénomène d'étude, notamment plusieurs aspects tels que les instruments de réflexion au sein du dispositif de formation, les expériences, réflexions et perspectives des maîtres en formation par rapport au fait d'apprendre à enseigner et d'enseigner une langue étrangère.

Le questionnaire est le premier instrument de collecte des données et a servi pour fournir des généralisations pour une large population (Creswell, 2008) qu'est l'ensemble d'étudiants en langues étrangères à l'université de Pamplona. Cet instrument consiste en une série de questions centrées sur les expériences, perceptions et réflexions des maîtres en formation par rapport à leur première expérience comme maître de langue étrangère dans un contexte éducatif réel. Après les questionnaires, nous avons élaboré une analyse des réponses et avons dégagé et établi les questions qui ont nécessité d'être traitées en profondeur dans l'entretien semi-structuré, lequel a permis de voir « l'histoire cachée derrière les expériences des participants » (McNamara, 1999, p. 1).

Les documents réflexifs des maîtres sont le troisième instrument, on y voit de manière écrite les pensées, émotions, aperçus et impressions des participants par rapport au dispositif de formation assistant du professeur. Ces écrits sont un verbatim riche qui nous permet de rentrer dans la psyché, pensée et souvenirs des participants, justement pour éclaircir le phénomène d'étude.

L'observation non-participante a été aussi utilisée dans cette étude car il n'y a pas de participation de l'observateur dans les activités du groupe et il n'y a pas de relation entre le chercheur et le groupe (Singh & Dickson, 2010). Cette observation a permis de témoigner de ce qu'il s'est passé sur le terrain pendant que les maîtres en formation ont réalisé leurs cours.

Contexte et participants

Le contexte dans lequel cette étude s'est développée est la License en langues étrangères à l'université de Pamplona. Au sein de cette License les maîtres en formation des langues étrangères qui possèdent un niveau de langue B1-B2 sont confrontés à un dispositif de formation proposé dans le 7ème semestre et appelé

l'assistant du professeur. Ce dispositif a été choisi pour cette étude car il offre aux maîtres en formation l'opportunité de réaliser une série d'activités établies et d'en faire des réflexions. Normalement, ces étudiants entreprennent une immersion de type réel dans un contexte éducatif qui est un cours de langue des niveaux A1 à B1. Afin de mener cette étude de cas 12 participants de la License en langues étrangères et appartenant au 7ème semestre ont été choisis dans la population de manière aléatoire.

Analyse des données

Les données qualitatives collectées ont été regroupées, codifiées et catégorisées en fonction de certains aspects tels que l'utilité, la perception, la préparation, le défi que représente le fait d'apprendre comment enseigner et d'enseigner la langue étrangère. Nous avons tiré profit du logiciel MAXQDA car il nous a permis de réaliser le processus d'organisation, de réduction et de codification des données. En même temps, nous avons suivi les étapes proposées par Taylor-Powell & Renner (2003) pour mener une analyse de contenu.

Résultats

Même si c'était la première fois que les maîtres en formation ont eu l'opportunité d'interagir dans un contexte éducatif réel et même si c'était la première fois qu'ils ont entrepris une disposition réflexive face à leur travail et à la façon d'agir dans un cours, les résultats indiquent qu'ils ont vécu une prise de conscience et une abstraction réfléchissante qui ont débouché à une perception de leur propre façon d'agir. Ceci a influencé positivement la manière dont ils enseignent la langue étrangère et dont ils apprennent à l'enseigner.

La réflexion comme un moyen guidant la maîtrise du champ disciplinaire

Les résultats indiquent que les maîtres en formation sont intéressés à améliorer leurs pratiques éducatives dans la salle de classe et à maîtriser les différents aspects faisant partie du processus de l'enseignement d'une langue. Ceci est le cas du participant 1 qui a entrepris une réflexion dans l'action et regarde son passé afin d'y percer l'articulation entre les savoirs acquis pendant les semestres précédents et ses savoirs pratiques quand il a été confronté à enseigner la langue étrangère et un sujet précis dans un cours réel de langue.

Il dit par rapport à l'enseignement, [qu'il est nécessaire de] « créer une ambiance d'interaction très agréable au moment de faire la classe car c'est cela ce qui guidera la réussite éducative ce qui permettra de consolider le rôle de l'enseignant ». Ceci met en évidence la posture du maître en formation qui maîtrise les enjeux et aspects donnant lieu à un enseignement optimal et les met en place pour que l'enseignement soit significatif pour les étudiants. Ce retour de la pensée sur elle-même et sur les

évènements passés ont facilité chez le maître en formation et ses collègues, l'installation d'une posture réflexive et une pensée critique.

Les participants ont affirmé qu'au travers d'une disposition réflexive ils sont arrivés à la conclusion que l'enseignement d'une langue étrangère ne se limite pas à savoir comment la grammaire fonctionne ou comment la structure d'une langue se forme ou s'articule mais cela va au-delà de ces aspects grammaticaux, car enseigner une langue implique la mise en place d'un ensemble de procédures, techniques, méthodologies, interaction, langage adapté au niveau des étudiants, motivation, entre autres.

Subséquentement, dans l'enseignement, les maîtres en formation ont besoin d'entreprendre un processus de réflexion sur l'action simplement parce que le champ éducatif de l'enseignement-apprentissage d'une langue est complexe et pour fournir un bon processus d'enseignement ils ont besoin d'être conscients des aspects et situations qui ne se sont pas passés selon ce qu'ils ont prévu et planifié. Ceci les aide à les modifier ou à les changer.

C'est ainsi que le dispositif réflexif appelé assistant du professeur fournit aux maîtres en formation des moyens et espaces non seulement pour une prise de conscience par rapport à ce qu'ils savent et ce qu'ils ont fait sur le terrain mais aussi pour une abstraction réfléchissante qui les aide à juger ce qu'ils ont bien et mal fait pendant les moments éducatifs.

La réflexion sur l'action peut aussi entraîner un changement d'une croyance par rapport à l'enseignement d'une langue étrangère et mettre au défi des suppositions. Quand les participants ont entrepris leurs premières expériences éducatives dans l'enseignement d'une langue, ils avaient des idées préconçues sur ce qu'est le fait d'enseigner une langue, et celles-ci ont guidé leurs premiers cours d'enseignement.

Les participants voyaient souvent l'enseignement d'une langue étrangère comme un transfert de connaissances de la langue dans la salle de classe. Néanmoins, quand ils ont perçu leur propre façon d'agir au travers de la réflexion, ils se sont rendu compte que l'enseignement est un processus complexe qui implique plus qu'un transfert de connaissance au sens de passage de témoin.

Le participant 3 a dit de l'enseignement « il s'agit de communiquer, expliquer, répéter la consigne, redire ou faire redire la règle, la faire respecter, inciter à participer, solliciter, entraîner, encourager, etc. Alors, cette expérience m'a renforcé dans mon désir d'enseigner et de m'occuper de l'enseignement ». La réflexion sur l'action entraîne alors un changement d'idéologie et une réalisation de ce qu'est le processus d'enseignement pour de vrai.

La réflexion sur les compétences affectives et professionnelles

Les résultats indiquent aussi qu'après avoir conduit une réflexion sur l'action à partir d'un point de vue méthodologique et pédagogique, les maîtres en formation se sont rendu compte du besoin de maîtriser certaines compétences car dans n'importe

quel champ éducatif il doit y avoir une articulation entre savoirs formalisés propres à la langue et les savoirs pratiques et pédagogiques pour l'enseigner. Ces compétences sont le management du cours, la maîtrise de la nervosité, la modulation de la voix et le fait d'être davantage préparé à enseigner certains aspects de la langue comme la grammaire et la prononciation.

La réflexivité dans ce cas est une compétence clé et un outil qui apporte une harmonie à la salle de classe et aussi aux maîtres en formation car elle leur permet de détecter ce dont ils manquent et ce dont la salle de classe a besoin. L'extrait suivant du participant 7 reflète qu'il y a un besoin d'améliorer certaines compétences affectives au moment de donner un cours de langue : « des nerfs et de l'anxiété au moment d'être en classe puisque l'enseignement n'est pas facile ».

La réflexion pour renforcer une posture professionnelle

Les résultats indiquent en plus que la réflexion faite pendant le dispositif assistant du professeur a eu un effet positif sur les participants car elle leur a permis d'être sûrs qu'ils veulent être professeurs de langue étrangère et d'être conscients des implications inhérentes à l'enseignement d'une langue étrangère. Les participants ont exprimé que le fait d'apprendre comment enseigner et enseigner une langue étrangère sont des processus complexes et que jusqu'à présent ils n'étaient pas sûrs de vouloir être professeurs.

Sur la base de l'expérience des premiers cours d'enseignement et de la réflexion de ces expériences à partir d'un point de vue personnel, ils sont arrivés à la conclusion qu'ils sont intéressés par l'enseignement des langues et sont convaincus d'avoir la vocation pour être professeurs de langue. Par conséquent, le participant 7 a dit [la réflexion] « cela m'a permis de constater mon intérêt et ma vocation pour enseigner ». Cette formation à la réflexivité permet alors un passage de l'incertitude à vouloir être professeur vers le constat de vouloir vraiment l'être.

La réflexion comme moyen pour faire face aux situations éducatives dans la salle de classe

La réflexion dans l'action a normalement eu lieu quand un maître en formation a dû faire face à une situation disruptive pendant son processus d'assistant du professeur. C'est pendant les situations inattendues que les maîtres en formation réfléchissent immédiatement à ce qu'ils peuvent faire pour que l'environnement dans la salle de classe soit aussi correct que possible.

Par exemple, les participants ont exprimé le fait qu'ils ont dû réfléchir à quoi faire quand les situations suivantes ont surgi : pas d'électricité pendant 30 minutes, le temps planifié pour les activités n'était pas suffisant, l'indiscipline dans la salle de classe, entre autres. Le participant 3 a indiqué que pendant le manque d'électricité, il a improvisé et a changé les activités qu'il avait planifiées et en a proposé d'autres. Il a modifié l'activité de compréhension d'un audio pour une production écrite. Cette situation lui a permis

de faire preuve d'une capacité de réflexivité et de proposer, à partir d'un point de vue méthodologique, de nouvelles activités.

Le participant 5 a expliqué qu'il a planifié ses activités avec un temps précis mais étant donné que les étudiants ont pris plus de temps à développer les activités il a dû réfléchir rapidement à quoi faire afin de leur donner plus de temps pour finir ces activités. Il a dit « dans le cours que j'ai développé il y avait un problème lié au temps, de cette façon j'ai laissé une activité à développer à la maison avec laquelle les étudiants auraient la possibilité de renforcer leurs connaissances sur le sujet ». Cette réflexion lui a permis de comprendre que le développement de toutes les activités n'est pas l'objectif final du cours mais la compréhension et la mise en commun de réponses. Un professeur doit veiller à ce que les étudiants comprennent les thématiques et non à ce qu'ils remplissent et fassent toutes les activités dans la salle de classe, il doit savoir que certaines activités peuvent se réaliser à la maison.

Enfin le participant 10 a expliqué que contrôler les étudiants bavards était un défi et que cela empêchait le bon déroulement de la classe car les étudiants ne prêtaient pas suffisamment attention. Bavarder devenait contagieux comme une boule de neige qui amalgamait les autres étudiants. Il a toutefois pris des actions pour minimiser cette situation. Il explique : « c'était très difficile d'exiger des étudiants de faire silence car quand on dit SILENCE S'IL VOUS PLAÎT, ils font silence, mais après un moment ils recommencent à parler ». Même si les réflexions et actions prises au moment ne lui ont pas permis d'anéantir complètement cette situation disruptive celle-ci lui a tout de même permis de réfléchir aux meilleures techniques de management de cours.

L'influence de la réflexivité sur le dispositif de pratique assistant du professeur

Apprendre à comment enseigner est un processus complexe dans lequel il y a des hauts et des bas. La réflexivité dans ce contexte éducatif aide les étudiants à évaluer comment ils apprennent à enseigner et comment ils enseignent comme tel. L'introspection établit les chemins pour construire un rapport distancié à l'action. Cette distance aboutit à l'installation et la mise en place d'une posture réflexive qui a des répercussions sur la formation du maître. C'est ainsi que la réflexivité a influencé le dispositif en formation assistant du professeur de plusieurs manières. Tout d'abord, au moment d'enseigner, il y a certains aspects que les participants n'ont pas prévus (problèmes de discipline, le matériel, manque de temps, entre autres) mais à travers la réflexion il y a eu une articulation entre l'analyse didactique de leur travail dans la salle de classe et le contexte, ce qui a abouti à une prise de décisions qui ont eu un impact direct sur le contexte éducatif. Ces réflexions vont influencer ce qu'ils pourront faire dans des activités futures.

La deuxième influence de la réflexion et de l'évaluation des effets de sa propre action dans la salle de classe se découvre dans l'inclusion de nouvelles connaissances. A travers la réflexion les maîtres en formation construisent des connaissances liées à des procédures, manières d'enseigner, la langue et activités qui ont fonctionné ou pas. Ces nouvelles connaissances sont acquises car les maîtres en formation voient et analysent

ce qui était correct et ce qui a mal fonctionné dans les cours. Les situations positives leur ont permis de dire qu'ils peuvent agir d'une certaine façon ou faire quelque chose de telle manière dans le futur. Par contre, les situations négatives et qui n'ont pas fonctionné leur donnent l'opportunité de penser et de trouver de nouvelles manières de faire les choses dans le but d'éviter l'échec.

En général, la réflexivité dans le dispositif assistant du professeur doit être prise en considération dans le but d'aider les maîtres en formation à devenir de meilleurs professeurs dans le futur. Un professeur qui ne réfléchit pas par rapport à sa pratique et ses effets dans le contexte éducatif n'apprend pas de son expérience. Par contre, quand il le fait, il améliore les aspects méthodologiques, attitudeaux et comportementaux qui concernent le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue.

Influence de l'utilisation des documents réflexifs pour promouvoir la réflexivité

Les documents proposés afin d'entreprendre des processus de réflexivité (fiches d'items analysables, questionnaires, fiches) ont influencé positivement le développement de la capacité de réflexivité de trois manières.

D'abord, ils ont servi de moyens pour les maîtres en formation de faire un rapport entre leurs savoirs académiques et leurs propres pratiques professionnelles et en même temps de percevoir leurs propres façons d'agir dans la salle de classe de langue. Ce qui implique de s'extraire de son cadre habituel de référence afin de faire une mise en place d'une posture réflexive qui permet d'aboutir à un passage du « faire » à l'« agir », qui implique, à la fois, de faire des choix parmi différents cadres interprétatifs justement pour trouver les meilleurs moyens d'agir et de faire dans des futurs cours de langue.

De plus, les documents ont servi de moyen pour les maîtres en formation d'avoir un double rôle dans leur processus de formation : d'évaluateurs de leurs performances et d'autoformateurs. Avec ces documents, ils ont pu sortir de leur rôle de maître en formation et d'analyser et critiquer ce qu'ils ont fait pendant le dispositif d'assistant de professeur. Dans ce stade, ils sortent de leur rôle de maître pour évaluer leur performance à partir d'un regard « externe ».

Le deuxième rôle d'autoformateur implique que les maîtres en formation se disent à eux-mêmes ce qu'ils devront faire dans des situations futures ou ce qu'ils auraient dû faire autrement dans des situations passées. Par ce travail de mise en mots les maîtres relativisent leurs expériences et font un retour sur leur vécu. En plus, ils regardent la multiplicité des possibles scénarios qui ont pu se passer autrement.

En outre, la mise en mots de leur vécu dans ces documents et les réflexions qui y sont faites établissent le chemin pour former des maîtres professionnels réflexifs qui soient capables de rendre compte de leurs pratiques et de les expliciter afin d'établir

les décisions les plus adaptées, optimales dans un contexte donné et pour des situations éducationnelles similaires.

Discussion

Ce qui est intéressant dans le fait de conduire des processus de réflexion dans les étapes initiales de pratique est que les maîtres en formation stockent un ensemble d'« exemplaires » ou modèles dans leur mémoire (Schön, 1987). On ne doute pas que les maîtres en formation ont à faire face à des difficultés pendant qu'ils enseignent une langue étrangère ; à partir de la réflexion sur ce qu'ils font, ils construisent des modèles ou des exemples situationnels qui vont leur servir au moment de rencontrer des situations éducationnelles troublantes similaires.

Comme il a été présenté dans les résultats, à travers la réflexion les participants ont mis en évidence le désir d'améliorer plusieurs aspects du processus d'enseignement d'une langue étrangère. La réflexivité est, alors, perçue comme un besoin dans le développement professionnel et le processus pour aider les maîtres en formation à devenir réflexifs et des professionnels réflexifs qui vont faire face à des situations inattendues dans le contexte éducatif. En plus, les résultats sont liés davantage à la réflexion sur l'action (Schön, 1987) qui est en quelque sorte la réflexion qui va probablement se passer car c'est la première fois que les maîtres en formation ont eu l'opportunité d'enseigner. La réflexion dans l'action a aussi été perçue dans les réponses des participants comme une faiblesse quand ils ont mis en place des mesures pour aborder des situations perturbatrices et en même temps elles n'ont pas fonctionné.

Références

- Bichindaritz, I. (1995). Case-Based Reasoning adaptive to several cognitive tasks. In : Aamodt, A., Veloso, M.M. (eds.) ICCBR 1995. LNCS, vol.1010, pp 391-400. Springer, heidelberg.
- Bouissou, C. & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation : Regards critiques. Carrefours de l'éducation, 20(2), 113-122. doi:10.3917/cdle.020.0113
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporarily truncated to a temporarily distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 17:89-106.
- Creswell J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, 3rd edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*, 3e éd., Thousand Oaks, Sage Publications.

- Çimer, A. (2007). Effective Teaching in Science: A Review of Literature. *Journal of Turkish Science Education*, 4, 1: 20-44, Available at <http://www.tused.org/internet/tused/default13.asp>
- Çimer, A., Çimer, S. O., & Vekli, G. S. (2013). How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers?. *International J. Educational Research*, 1(4), 133-149
- Day, C. (2001). Professional development and reflective practice: purposes, processes and partnerships. The Course named “Understanding and Developing Reflective Practice” readings. School of Education, University of Nottingham, Nottingham.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath and Co publishers.
- Dinkelman, T. (2000). An inquiry into the development of critical reflection in secondary student teachers. *Teaching and Teacher Education* 16: 195-222.
- Freese, A. R. (2006). Reframing one’s teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry, *Teaching and Teacher Education* 22:100– 119.
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research* 33: 539 - 555.
- McNamara, C. (1999). General Guidelines for Conducting Interviews, Minnesota. p . 132-198.
- Odabaşı-Çimer, S. & Çimer, A. (2012). Issues around Incorporating Reflection in Teacher Education in Turkey, *Türk Fen Eğitim Dergisi* 9 (1): 17-30
- Taylor-Powell, E, & Renner, M. (2003). Analyzing qualitative data. University of Wisconsin - Extension, Program Development and Evaluation Retrieved from website: <http://learningstore.uwex.edu/assets/pdfs/g3658-12.pdf>
- Şanal, E. (2006). Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education, Unpublished, A Thesis Submitted to The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. London, Jossey-Bass Publishers
- Schön D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Schön D.A. (1996). *Le tournant réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.



Singh, V. & Dickson, J. (2010). Ethnographic Approaches to the Study of Organizations In: David Partington (Eds.), Essential Skills for Management Research. (pp. 117-135) Thousand Oaks, Sage Publications.

Yates, G.C.R. (2005). “How Obvious”: Personal reflections on the database of educational psychology and effective teaching research. *Educational Psychology*, 25, 6: 681–700.