

L'analyse réflexive de la pratique pédagogique : Vers un modèle itératif pour la profession enseignante

Reflective Analysis of Pedagogical Practice:

Towards an Iterative Model for the Teaching Profession

ARRAR Salah * عرعار صالح

s.arrar@ens-setif.dz

ORCID:0009000609289084

Didactique/ École Normale Supérieure de Sétif / Algérie

DOI: 10.46315/1714-015-002-031

Reçue: 14/ 07/ 2025 Accepté: 05/ 12/ 2025 Publié : 10/ 06/ 2026

**

Résumé:

L'étude menée dans le cadre d'une formation à l'analyse réflexive, destinée aux étudiants de français à l'Ecole Normale Supérieure, repose sur un modèle de référence théorisé par Richard Desjardins tout en ambitionnant à concevoir une modélisation itérative adaptée au contexte algérien. L'analyse qualitative et quantitative des données recueillies suite à la mobilisation d'un dispositif articulé autour de trois axes (observation, analyse et synthèse) révèle la diversité des situations pédagogiques recensées et l'émergence d'une réflexivité indispensable à la profession enseignante et à la régulation constante des pratiques pédagogiques.

Mots clés : analyse réflexive, pratique pédagogique, profession enseignante, régulation.

Abstract :

This study, conducted as part of a reflective practice training course for pre-service French teachers at the Teacher Education College of Setif, is based on the theoretical framework developed by Richard Desjardins, while aiming to design an iterative model tailored to the Algerian educational context. Through a mixed-methods analysis of data collected using a three-phase pedagogical framework (observation, analysis, and synthesis) the study reveals the variety of teaching situations identified by the students and the emergence of a reflective posture. This reflexivity proves essential for the professional development of future teachers and for the ongoing adjustment of their pedagogical practices.

Keywords: Reflective thinking, Teaching practice, Teaching profession, Regulation

**

1- Introduction

La formation réflexive des enseignants recouvre un large éventail d'acceptions dans la mesure où elle s'inscrit dans un champ conceptuel et analytique aux contours parfois controversés, notamment en ce qui concerne les objets et les objectifs de la réflexivité. Dans ce sens, Pallascio et al. (2004, 03) soulignent que « *dans le champ de l'éducation, ce que l'on entend par le développement d'une forme de pensée réflexive n'est pas clair* ». En vue de mieux appréhender cette ambiguïté conceptuelle, il importe toujours d'examiner la richesse de la littérature consacrée à l'acte réflexif (Schön, 1994 ; Lison,

L'analyse réflexive de la pratique pédagogique : vers un modèle itératif pour la profession enseignante

2013 et Vacher, 2022) tant pour en comprendre les implications sur la pratique enseignante que pour en interroger les effets sur la didactisation des savoirs disciplinaires et la gestion des classes.

En dépit des divergences relevées dans la littérature, le point de convergence qui émerge met l'accent sur la reconnaissance du paradigme de la pratique réflexive comme cadre indispensable pour (re)penser la formation des enseignants. Ceux-ci se trouvent, en effet, engagés dans une démarche à la fois individuelle et collective, nourrie des problèmes rencontrés sur terrain et développée à travers les tentatives de leur résolution. Cette dynamique se fonde souvent sur des modèles théoriques et empiriques permettant l'analyse des données recueillies en mobilisant des approches critiques et interprétatives. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous référons foncièrement au modèle élaboré par Desjardins (1998) en vue d'en évaluer la portée et l'utilité. A cet effet, nous formulons notre question de recherche en ces termes : dans quelle mesure la mise en œuvre du modèle de Desjardins permet-elle l'émergence d'une pensée réflexive des futurs enseignants ?

Pour apporter des éléments de réponses à cette interrogation, et vérifier notre hypothèse principale stipulant que la pensée réflexive incorporait différentes opérations mentales, nous avons jugé pertinent d'articuler notre article autour de ces axes primordiaux : nous expliciterons de prime abord notre positionnement théorique, nous présenterons ensuite la démarche méthodologique adoptée et nous conclurons nos propos en mettant en exergue les résultats obtenus, les recommandations formulées ainsi que les perspectives envisagées.

2- Méthodes

2.1- Positionnement en référence au modèle de Desjardins

Le modèle d'analyse réflexive de la pratique pédagogique théorisé et en mis à l'œuvre par Richard Desjardins (1998) s'appuie fondamentalement sur une démarche méthodologique rigoureuse incitant les stagiaires à analyser le bien fondé d'un agir professionnel observé en contexte authentique d'enseignement. Nous l'avons adopté dans cette recherche car il correspond parfaitement à nos objectifs de mettre en lien les savoirs théoriques acquis au cours de la formation académique et les exigences du stage pratique tout en développant une expertise professionnelle à partir des observations recueillies auprès des enseignants. Le modèle s'articule autour de trois étapes intrinsèquement reliées, à savoir : l'observation, l'analyse et la synthèse intégrée.

L'observation constitue la pierre angulaire de la démarche puisqu'elle déclenche le processus réflexif et fournit les éléments sur lesquels porte l'analyse. A cet égard, le stagiaire est censé décrire une situation didactique et/ou pédagogique qui lui semble pertinente en fonction de six catégories : relations avec les apprenants, méthodes d'enseignement, stratégies d'apprentissage, ressources didactiques, attitudes professionnelles et valeurs pédagogiques.

L'analyse s'effectue à travers des recherches documentaires et des débats avec les enseignants et aboutit souvent à des explications d'ordre théorique en vue de trouver des significations aux observations notées et d'en évaluer les effets sur les pratiques enseignantes.

La synthèse intégrée apporte enfin des réponses argumentées à des questions relatives aux points forts à conserver, aux points faibles à améliorer et aux réflexions sur ses choix professionnels. Le stagiaire réfléchit alors à sa profession en adoptant une posture distanciée vis-à-vis des actions observées et/ou vécues, prenant ainsi conscience de leur impact sur le climat de la classe et la relation pédagogique.

La pertinence de ce cadre de référence tient à l'articulation judicieuse des savoirs académiques et des acquis expérimentiels, qui forment ensemble ce que Tardif et al. (1991) ont qualifié de « savoirs enseignants ». Ils relèvent du domaine de la compétence pédagogique et se répartissent en quatre types ;

- Les savoirs de formation professionnelle : ils correspondent aux représentations normatives et aux visions idéales que se font les pédagogues de la tâche éducative.
- Les savoirs disciplinaires, généralement dispensés et acquis au cours du cursus universitaire mais peuvent se développer à travers une formation continue axée sur les connaissances indispensables à l'enseignement d'une discipline donnée.
- Les savoirs curriculaires sont relatifs aux programmes scolaires et aux documents officiels nécessaires à leur application.
- Les savoirs d'expérience sont de nature dynamique et s'acquièrent à travers la pratique quotidienne du métier. Ils portent sur les interactions entretenus avec les acteurs éducatifs, les normes intériorisées au sein de l'institution, les obligations professionnelles et les diverses fonctions accomplies.

Le mérite du modèle de Desjardins est l'incorporation de tous ces savoirs dans une seule logique permettant au stagiaire de mobiliser constamment ses connaissances théoriques et d'en évaluer la pertinence sur terrain afin d'apporter des réajustements à sa pratique personnelle.

2.1- Démarche méthodologique et contextualisation de la recherche

La recherche a été menée au cours de l'année universitaire 2024-2025 avec un groupe de vingt étudiants de cinquième année à l'École Normale Supérieure Sétif, se destinant à l'enseignement du français au niveau du secondaire algérien. Elle s'est inscrite dans une perspective d'alternance entre formation théorique, assurée dans le cadre du module annuel *Analyse des pratiques professionnelles* //, et stage pratique, réalisé aux niveaux de plusieurs lycées de la wilaya de Sétif, à travers trois phases successives et complémentaires :

L'analyse réflexive de la pratique pédagogique : vers un modèle itératif pour la profession enseignante

La première phase, consacrée à l'observation, s'est étalée sur deux semaines dans le but d'aider les stagiaires à se familiariser avec le contexte éducatif et à focaliser leur attention sur l'ensemble des éléments constitutifs de l'acte pédagogique. Elle a été suivie d'une deuxième phase d'animation durant laquelle ils ont commencé à s'intégrer graduellement dans les tâches didactiques telles que la présentation de parties de cours, la surveillance des examens, la correction des copies des élèves, etc.). Contrairement aux deux premières étapes où les étudiants se rendent un seul jour sur semaine aux établissements scolaires, la dernière phase dite stage bloqué se caractérise par la suspension des cours et la présence obligatoire dans les lycées pour prendre part, en toute autonomie, aux enseignements dispensés.

Pour opérationnaliser notre démarche, nous avons articulé notre dispositif autour de trois moments distincts : dans un premier temps, nous avons procédé, pendant un cours magistral, à une explicitation du modèle théorique de Desjardins en mettant en exergue ses étapes, ses objectifs et les modalités de sa mise en œuvre au cours du stage pratique. Les étudiants ont eu donc l'opportunité de s'approprier un cadre rigoureux utile à la structuration de leurs observations et expériences pédagogiques avant l'entame du stage.

Dans un second temps, une mise en pratique en groupes a été organisée à partir de la visualisation d'un extrait d'une leçon de français accessible via ce lien <https://youtu.be/SuualADECH4>. Avant la projection de la vidéo, cette consigne a été présentée à l'ensemble de la classe : *« A partir de l'extrait que vous allez regarder, analysez la démarche de l'enseignante. Pour cela, vous devez travailler en groupes. Chaque groupe désigne un rapporteur chargé de présenter le travail au reste de la classe »*. Ensuite, les étudiants ont été répartis en sous-groupes de quatre ou cinq et ont eu une vingtaine de minutes pour discuter ensemble. Enfin, chaque porte parole a rendu compte à l'assistance de leurs réflexions.

Le dernier moment du dispositif s'inscrit dans le cadre d'une évaluation sommative du premier semestre : il s'agit d'une épreuve écrite proposée aux étudiants sous forme de cette situation professionnelle que nous leur avons soumise : *« Au cours de votre stage pratique au niveau des lycées, vous étiez frappé par une situation qui vous a semblé importante sur le plan didactico-pédagogique »*. Suite à cela, ils étaient invités à répondre à la consigne suivante : *« En vous référant à Desjardins (1998), rédigez une analyse réflexive sur la situation observée. Pour cela, vous devez ; Choisir une pratique enseignante pertinente, respecter les étapes d'une analyse réflexive et donner le titre de chaque partie de votre analyse »*.

Cette épreuve visait non seulement une évaluation des capacités des étudiants à observer de manière critique dans un contexte d'enseignement mais également à mobiliser un cadre théorique cohérent favorisant la structuration de l'analyse et de la réflexion de façon méthodique.

Les écrits recueillis, à l'issue de l'examen, ont fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu afin de classer les données dégagées et de les codifier dans diverses catégories en fonction des thèmes récurrents identifiés. Leur fréquence d'apparition a été étudiée pour mettre la lumière sur les aspects les plus significatifs des pratiques enseignantes observées, ce qui implique un traitement quantitatif indispensable au processus de catégorisation.

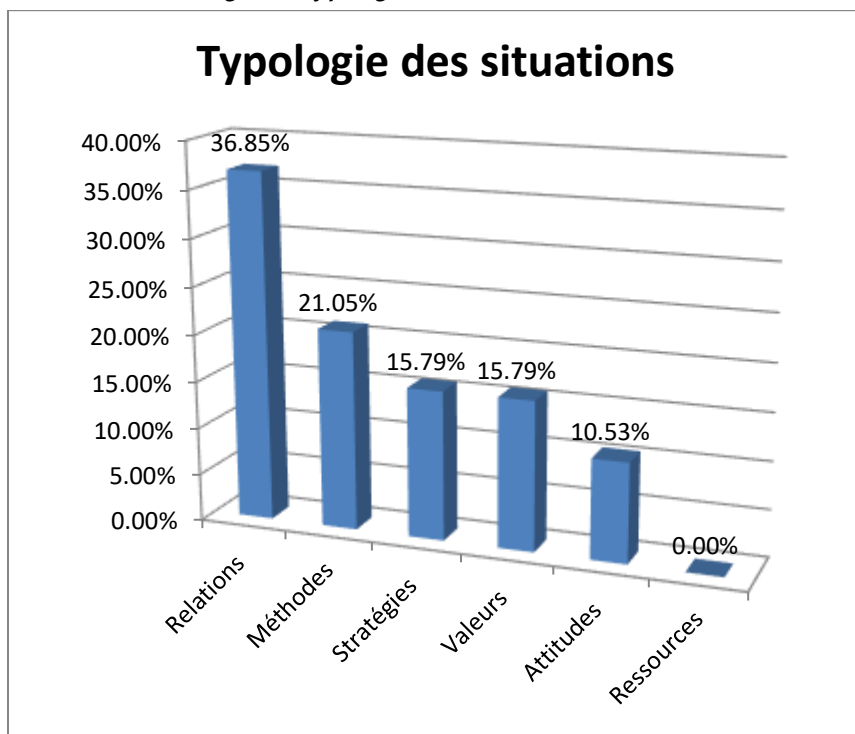
3- Résultats

Conformément au modèle adopté, nous présenterons dans ce qui suit le recensement des situations observées par les étudiants suivi d'une interprétation des analyses qu'ils ont fournies ainsi que des synthèses qu'ils ont rédigées.

3.1- Typologie des situations recensées

Au cours de leur immersion professionnelle, les stagiaires ont été interpellés par une multitude de situations didactico-pédagogiques en lien, soit avec leurs propres pratiques, soit avec celles des enseignants d'application, qui les ont accueillis au sein de l'établissement scolaire. Nous présentons dans l'histogramme ci-dessous la typologie des situations mises en avant dans leurs réponses.

Fig (01) : Typologie des situations recensées



L'analyse réflexive de la pratique pédagogique : vers un modèle itératif pour la profession enseignante

A la lumière de ces statistiques, il ressort que les étudiants ont porté une attention particulière aux relations interpersonnelles avec les apprenants. Cette dimension, traitée par sept étudiants, arrive largement en tête avec un taux de 36,84%, ce qui reflète une forte sensibilité des futurs enseignants aux dynamiques interactionnelles manifestées notamment à travers les modes de communications entre l'enseignant et ses élèves, les modalités de gestion du groupe-classe et les caractéristiques du climat socio-affectif. Nous pensons que cette prédominance suggère que l'aspect relationnel constitue un levier central dans le développement de l'identité professorale puisqu'il est souvent source d'interrogations constantes tant chez les novices que chez les expérimentés.

Les méthodes d'enseignement occupent la deuxième position, indiquant l'intérêt accordé aux démarches de transmission des connaissances : quatre thèmes ont fait l'objet d'analyse, à savoir la différenciation pédagogique, l'étayage, la pédagogie active et l'enseignement explicite de la grammaire.

Traitées par trois stagiaires respectivement, les stratégies d'apprentissage **et les valeurs** pédagogiques sont représentées de manière équivalente avec le même taux de 15,79 % , ce qui démontre les préoccupations des étudiants à l'égard d'approches favorisant l'implication des apprenants et leur engagement cognitif dans le processus de construction des savoirs tout en s'intéressant aux difficultés qu'ils ressentent en vue de déployer des pistes susceptibles de les motiver. Dans cette optique, plusieurs thèmes ont été évoqués, parmi lesquels nous citons le travail collaboratif, la mise en scène de pratiques théâtrales ainsi que la mise en œuvre de démarches encourageant la prise de parole.

Les attitudes professionnelles n'ont pas été certes négligées cependant elles apparaissent de manière marginale : nous avons recensé deux analyses qui ont traité les thèmes de motivations et des difficultés d'apprentissage, ce qui correspond au taux le plus faible de 10,53%.

Il est toutefois frappant de souligner l'absence totale de réponses abordant la catégorie des ressources didactiques comme les manuels scolaires, les outils numériques et les documents iconiques, et ce en dépit de leur rôle crucial dans l'acte éducatif. A notre sens, cela pourrait s'expliquer par une moindre prise de conscience de leur intérêt en raison de la forte focalisation sur des aspects relationnels et didactiques.

3.2- Interprétation des analyses produites par les stagiaires

La valorisation de la dimension relationnelle et des méthodes d'enseignement par les étudiants serait un indice très fort de la réussite de leur stage pratique conditionnée, à leurs yeux, par un contrôle avéré du groupe classe et par une maîtrise suffisante des contenus disciplinaires et des démarches de leur didactisation. Dans ce sillage, il est possible d'inscrire leurs visions et les argumentations qui s'y rattachent dans la ligne d'un nombre considérable d'études publiées par Roorda et al. (2011) ainsi que par Wang et al. (2017) qui ont prouvé que la qualité de la relation enseignant-apprenant a un effet significatif sur la réussite éducative et l'épanouissement psychologique des enfants.

Par ailleurs, un climat éducatif marqué par des valeurs d'empathie, de respect mutuel, d'écoute, de coopération et d'échanges serait un atout considérable pour booster la dynamique motivationnelle des apprenants, développer leurs compétences et stimuler leurs pensées critique et créative. D'après Hamre et Pianta (2007), la relation enseignant-apprenant repose sur trois piliers : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Une telle vision met l'accent sur le lien entre les aspects affectifs et cognitifs dans la mesure où la sécurité affective assurée à l'élève lui permet, de façon notable, de s'impliquer davantage dans sa formation scolaire.

En revanche, nous nous sommes aperçu, à travers la lecture des analyses fournies, que les étudiants se sont très peu préoccupés des autres catégories. Cette sous-estimation s'expliquerait par trois facteurs essentiels : primo, la durée limitée du stage en quelques semaines ne permet pas le déploiement de stratégies d'apprentissage, ni le développement d'attitudes et de valeurs pédagogiques, encore moins la conception et l'exploration d'une multitude d'outils didactiques. Secundo, le travail pré-pédagogique est très contraignant pour un stagiaire qui consacre énormément de son temps et de son énergie à suivre le plan de cours envisagé sans s'assurer véritablement de sa bonne assimilation par les élèves, notamment ceux en difficultés. Tertio, les liens entre les théories abordées en formation initiale et leur mobilisation effective en contexte scolaire ne sont pas très perceptibles et requièrent un accompagnement réfléchi.

3.3- Bilan des synthèses intégrées

La dernière partie des écrits a été la moins réussie puisque les étudiants se sont contentés de résumer et de reformuler leurs propos sans pour autant aborder les points forts et/ou

L'analyse réflexive de la pratique pédagogique : vers un modèle itératif pour la profession enseignante

faibles des pratiques observées bien que cet aspect ait été largement débattu et explicité lors des séances de formation consacrées au modèle à l'œuvre. Cette insuffisance s'expliquerait d'une part par le temps limité, d'une heure et demie, consacré à l'examen ; et d'autre part par l'ampleur et la complexité des opérations cognitives qu'impliquent les deux premières étapes (observation et analyse) au détriment de la phase de synthèse.

4- Discussion

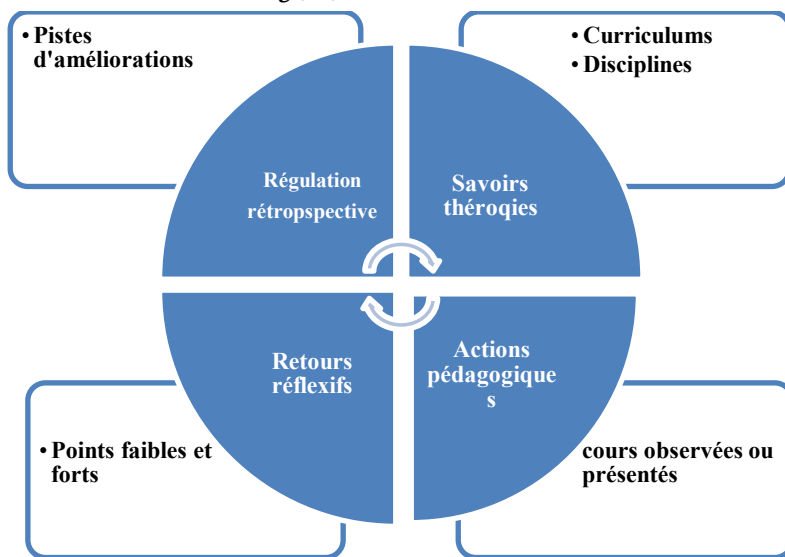
Au terme de cet article, nous tenons à souligner que l'analyse réflexive suppose un acte métacognitif et exige ainsi une distanciation à la fois intellectuelle et émotive que les stagiaires peinent parfois à opérer de manière conjointe et systématique. Les limites soulevées, notamment celles liées à la réalisation d'une synthèse rigoureuse et cohérente seraient des pistes intéressantes pour la recherche en andragogie. A cet effet, un croisement des regards et des visions contribue significativement à former des praticiens réflexifs conscients des enjeux de leurs actes pédagogiques et aptes à appréhender la complexité du processus d'enseignement dans toute sa globalité. L'adoption du modèle de Desjardins ne doit pas exclure l'ouverture vers d'autres approches réflexives pour pouvoir confronter une pluralité de cadres théoriques et bénéficier des outils qu'ils proposent.

Le modèle de Schön (1994) nous semble si intéressant puisqu'il se démarque par son caractère cyclique pleinement ancré dans l'action et orienté vers la résolution de situations-problèmes. A l'opposé de Desjardins, le chercheur américain se focalise uniquement sur des cas insatisfaisants ou des comportements inappropriés, lesquels seront minutieusement décrits lors de la première étape de la démarche. Ensuite, il s'agit concrètement de déterminer les variables du problème rencontré pour en distinguer les aspects similaires ou différents des expériences déjà vécues. Suite à cela, le praticien émet des hypothèses opérationnelles qu'il vérifie en expérimentant de nouvelles voies susceptibles de mieux réguler ses pratiques.

S'appuyant sur les apports de Schön, les deux chercheurs Forest et Lamarre (2009) structurent leur modèle autour de l'analyse d'une situation déroutante ou motivante déroulée en contexte scolaire. De là, ils préconisent, dans un premier temps, une prise de conscience des enjeux sous-jacents avant de passer à une évaluation de la pertinence de ses interventions réalisées. Suite à cela, ils recommandent deux autres étapes: la distanciation-théorisation et l'élaboration d'un plan d'action. Enfin, ils proposent une expérimentation qui pourrait conduire à une nouvelle analyse réflexive.

Les travaux de Desjardins, Schön, Forest et Lamarre nous ont fourni des pistes fécondes afin de proposer une conception adaptée à la réalité de notre public constitué principalement d'étudiants stagiaires. A cet effet, notre proposition alterne formation théorique assurée par l'institution universitaire et mise en pratique au sein de l'établissement scolaire. Le schéma ci-dessous en présente une synthèse.

Fig (02): modèle réflexif itératif



Le schéma circulaire, que nous avons conçu, met en évidence quatre pôles complémentaires structurant les étapes d'analyse réflexive qui reposent sur une articulation dynamique entre théorie et pratique :

- Le premier volet regroupe l'ensemble des savoirs disciplinaires et curriculaires visés par la formation initiale et prenant appui sur les contextes éducatifs auxquels les futurs enseignants seraient affectés.
- Le deuxième cadrant porte sur les expériences pratiques vécues lors du stage où il serait question de mettre en œuvre les apprentissages académiques à travers des séances observées et/ou animées par les étudiants.
- Les notes portées durant les cours feront l'objet d'un retour réflexif afin de déterminer les aspects forts et faibles des actions pédagogiques accomplies. Pour ce

L'analyse réflexive de la pratique pédagogique : vers un modèle itératif pour la profession enseignante

faire, il est important de prendre du recul et de porter un regard critique vis-à-vis de ses actes.

- Le processus se prolonge par une autorégulation rétrospective dont l'objectif est d'optimiser son enseignement et de l'adapter davantage aux besoins sans cesse évolutifs des apprenants en réinterrogeant continuellement ses stratégies et ses approches didactiques

Le caractère itératif de notre modèle est signalé par des flèches circulaires placées au centre du schéma pour mettre en valeur l'importance des allers-retours que le professionnel peut effectuer selon une logique de formation continue renforçant les compétences du praticien réflexif.

5- Conclusion

À l'issue de cette contribution, il est essentiel de souligner l'importance qu'il faut accorder à l'acte réflexif et à ses retombées dans le cadre d'une formation à l'enseignement. La recherche s'est interrogée, en amont de cet article, sur la pertinence de cette compétence et a supposé qu'elle mobilise des formes de pensées de nature multimodale en incorporant de façon flexible différentes opérations mentales telles que l'observation attentive, l'analyse et la synthèse intégrée.

Pour vérifier la validité des hypothèses émises, nous avons eu recours à un modèle de référence théorisé par Desjardins en vue de guider les stagiaires dans le processus de réflexion et de favoriser leur développement professionnel ainsi que leur insertion harmonieuse dans la profession enseignante. À cet égard, ils étaient pleinement engagés dans une démarche méthodologique les incitant constamment à réinvestir leurs apprentissages académiques et à effectuer des retours réfléchis sur les actions observées ou accomplies durant toute la période du stage pratique. Dans cette logique, les actes accomplis deviennent des objets d'études et des occasions de formation. En ce sens, la réflexivité s'est avérée intrinsèquement liée à ses pratiques puisqu'elle peut être mobilisée avant, pendant et même après celles-ci.

Le dépouillement des écrits recueillis a révélé que la pratique réflexive constitue une composante essentielle de la profession enseignante vu son rôle primordial dans l'amélioration de son agir professionnel, et ce en dépit des difficultés et des obstacles survenus en classe. Elle permet de réajuster ses pratiques au gré des problématiques et des difficultés en s'inspirant de divers savoirs conceptuels et expérientiels pour enrichir son répertoire de stratégies.

En somme, nous adhérons pleinement aux visions de Presseau, Miron et Martineau (2004) qui insistent sur la nécessité d'articuler, dans une même approche, savoirs théoriques et savoirs d'action. Le modèle itératif que nous avons proposé s'inscrit, dans une large mesure, dans cette démarche intégrative en mettant en exergue un cadre favorable à l'émergence d'une professionnalisation réflexive et contextualisée. Enfin, nous pensons que des recherches ultérieures gagneraient à se focaliser sur les effets concrets de notre proposition, notamment en mettant l'accent sur les régulations véritablement déployées et mises à l'œuvre suite à une analyse réflexive menée par des stagiaires.

**

6- La bibliographie

- Desjardins, R. (1998). Un modèle d'analyse réflexive appliqué à la pratique d'enseignement de stagiaires. Dans L. Lafortune, P. Mongeau & R. Pallascio (Dir.), *Métacognition et compétences réflexives : Applications à l'apprentissage et à l'enseignement* (pp. 83–102). Montréal : Éditions Logiques.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–84). Brookes.
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : D'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15–27.
- Pallascio, R., Daniel, M., & Lafortune, L. (2004). *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vacher, Y. (2022). *Construire une pratique réflexive : Comprendre et agir* (2^e éd., préface de M. Altet). De Boeck Supérieur.
- Presseau, A., Miron, J.-M., & Martineau, S. (2004). Le développement de compétences professionnelles : Quelles jonctions possibles entre l'articulation théorie/pratique et le transfert ? Dans A. Presseau & M. Frenay (Éds.), *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir* (pp. 285–305). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Schools of Retaal International Academy. (2017). *Lors d'un cours de français* [Vidéo]. YouTube. <https://youtu.be/5uualADECH4>
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignant(e)s des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, 23 (1), 55-69.

L'analyse réflexive de la pratique pédagogique : vers un modèle itératif pour la profession enseignante

Wang, M. T., Eccles, J. S., & Kenny, S. (2017). Not lack of ability but more choice: Individual and gender differences in choice of careers in science, technology, engineering, and mathematics. *Psychological Science*, 28(8), 1056–1065. <https://doi.org/10.1177/0956797617691999>