

# RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

## Le praticien réflexif La diffusion d'un modèle de formation

**INRP**

**INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**  
Département "Politiques, pratiques  
et acteurs de l'éducation"

**RECHERCHE ET FORMATION**  
**TROIS NUMÉROS PAR AN**

**NUMÉROS À VENIR**

**THÈMES RETENUS**

- N° 37 / **LES EMPLOIS-JEUNES ENTRE EMPLOI, FORMATION ET PROFESSIONNALISATION**
- N° 38 / **LA CONSTRUCTION DISCURSIVE DE L'ENSEIGNANT**
- N° 39 / **ANALYSES DES PRATIQUES : APPROCHES CLINIQUES ET PSYCHOLOGIQUES**

*Vous pouvez proposer des articles dans Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 10 pages (35 000 signes). Veuillez joindre 3 exemplaires, une disquette et un résumé de 10 lignes en français et si possible en anglais. Les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.*

*Pour tous renseignements complémentaires : 01 46 34 91 40*

*Vous pouvez consulter les sommaires et les résumés de la revue sur le site Internet de l'INRP : [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)*

**REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP**

**INRP - Paris**  
29, rue d'Ulm  
75230 Paris Cedex 05

**INRP - Lyon**  
Centre Léon Blum  
Place du Pentacle - BP 17  
69195 Saint-Fons Cedex

**INRP - Rouen**  
39, rue de la Croix-Vaubois  
76130 Mont-Saint-Aignan

## SOMMAIRE N° 36

### LE PRATICIEN RÉFLEXIF

#### LA diffusion d'un modèle de formation

(Léopold Paquay, Régine Sirota, rédacteurs en chef invités)

ÉDITORIAL de Léopold PAQUAY et Régine SIROTA .....	5
--	---

#### ARTICLES

Yves SAINT-ARNAUD : La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme .....	17
---	----

Hélène HENSLER, Céline GARANT, Marie-Josée DUMOULIN : La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation .....	29
---	----

3

Geert KELCHTERMANS : Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte .....	43
--	----

Frédéric SAUSSEZ, Norbert EWEN, Jade GIRARD : Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? Réflexions à partir d'un dispositif de formation au Grand-Duché de Luxembourg .....	69
--	----

Xavier DEJEMPEPE, Olivier DEZUTTER : Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? .....	89
--	----

Jan SLAVIK : La pratique réflexive dans la formation des enseignants d'arts plastiques : phénomène pédagogique dans un contexte politique (expérience tchèque) .....	113
--	-----

Philippe PERRENOUD : De la pratique réflexive au travail sur l'habitus . . .	131
--	-----

<b>ENTRETIENS</b> de Léopold PAQUAY et Régine SIROTA avec Nadine FAINGOLD et de Léopold PAQUAY avec Jean DONNAY et Évelyne CHARLIER . . . . .	163
--	-----

\*  
\*   \*

Florent GOMEZ : Le mémoire professionnel : professionnel ? un qualificatif à interroger . . . . .	173
--	-----

Marie-Claude BAÏETTO, Françoise CAMPANALE, Ludovic GADEAU : L'évaluation d'un dispositif clinique de formation à l'analyse des pratiques éducatives . . . . .	191
---	-----

<b>LECTURES</b> . . . . .	213
---------------------------	-----

**NOTES CRITIQUES**

LECOINTE M. – *Les enjeux de l'évaluation* (Danielle Zay)

MAGGI B. – *Manières de penser, manières d'agir en éducation  
et en formation* (Michel Fabre)

COHEN-SCALI V. – *Alternance et identité professionnelle* (Marie-Laure Chaix)

**COMPTES RENDUS**

GOMEZ F. – *Le mémoire professionnel – Objet de recherche et outil  
de formation* (Joël Lebeaume)

ZAY D. – « Conceptualising reflective practice through partnerships :  
european perspectives », *Revue Pedagogy, Culture & Society*  
(Léopold Paquay)

**NOUS AVONS REÇU**

## ÉDITORIAL

### **LA CONSTRUCTION D'UN ESPACE DISCURSIF EN ÉDUCATION. MISE EN ŒUVRE ET DIFFUSION D'UN MODÈLE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS : LE PRATICIEN RÉFLEXIF**

#### ***Cadre et objectifs***

« Le tournant réflexif... est une sorte de révolution. Le problème d'élaborer une épistémologie de l'agir professionnel est pris à rebours. À la question « qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ? », ma réponse préférée consiste à attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans l'agir professionnel [...]

Le souci principal du narrateur est non seulement de découvrir, mais d'aider les praticiens à découvrir ce qu'ils savent déjà et la manière dont ils utilisent ce savoir. »

(Schön, 1996, 23-24)

Publié en 1983, l'ouvrage de Schön *The reflective practitioner* est devenu incontestablement un best-seller dans le domaine de l'éducation et de la formation. L'impact considérable de cet ouvrage tient sans doute au fait qu'il semble avoir ouvert une brèche épistémologique dans la façon de concevoir le fonctionnement des professionnels et leur formation. Son sous-titre dans l'édition originale marque clairement le sens de la thèse : *How professionals think in action*. Ayant étudié avec Argyrys, le rôle des savoirs dans le fonctionnement des professionnels de divers secteurs (médecins, juristes, journalistes, etc.), Schön a montré que la pratique professionnelle n'est pas un domaine d'application de théories élaborées en dehors d'elle ; elle est le lieu de production constante de solutions nouvelles à des problèmes nouveaux et un lieu de développement de compétences professionnelles. Ses travaux mettent radicalement en cause la logique applicationniste : le professionnel n'est pas un applicateur de principes théoriques ni de schémas *a priori*, ni de règles méthodologiques... ; il construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action. Les professionnels sont en fait considérés comme des « praticiens réflexifs », c'est-à-dire des praticiens capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité.

Selon cette nouvelle épistémologie de la pratique, la pratique professionnelle constitue le lieu privilégié de développement des compétences professionnelles. Mais pas à n'importe quelle condition : l'expérience ne crée pas d'emblée l'expertise. Des dispositifs divers d'analyse, de formalisation, de communication... sont susceptibles de rendre plus performante la réflexion sur la pratique.

C'est par une posture et une *pratique réflexive* assidue qu'on développe un *habitus* de réflexion sur la pratique et qu'on se développe professionnellement.

À la suite de Schön, on distingue classiquement :

- la réflexion-dans-l'action (dite aussi, la réflexion en cours d'action),
- la réflexion-sur-l'action, celle que l'on mène a posteriori sur sa propre action.

Précisons d'emblée que toute réflexion occasionnelle sur l'action ne constitue pas une pratique réflexive. Tout praticien, face à une difficulté, une situation inédite, un problème particulier... s'arrête, prend du recul, et cherche par la réflexion une solution au problème rencontré. Une pratique réflexive, c'est bien plus. Il s'agit d'une démarche méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets qui ne s'acquiert généralement que par un entraînement intensif et délibéré (Perrenoud, 1998). Cette pratique réflexive est quasi nécessairement une réflexion *sur* l'action, menée *a posteriori*. Certains s'interrogent d'ailleurs sur la validité même du concept de « réflexion dans l'action » : lorsqu'on étudie les processus cognitifs dans le cours de l'activité enseignante, il n'est pas possible de séparer perception, interprétation et réaction ; ces « opérations » se réalisent en fractions de seconde (Korthagen, Kessels, 1999). Par contre, d'autres auteurs tels que Yves Saint-Arnaud, dans sa contribution à ce numéro, tendent à réhabiliter la réflexion-dans-l'action et à montrer sa complémentarité avec la réflexion-sur-l'action : l'objectif ultime de toute formation à la réflexion sur sa pratique est « de former des praticiens capables de s'autoréguler rapidement dans l'action ». Cette position, qui s'inscrit dans la droite ligne des travaux de Schön et Argyris, est assez largement défendue, entre autres, par Jean Donnay et Évelyne Charlier dans ce numéro.

Plus de quinze ans après la publication phare de Schön, cette conception nouvelle du « professionnel-qui-réfléchit-sa-pratique » s'est largement diffusée dans le monde (Tardif, Lessard, Gauthier, 1998 ; Paquay, Kelchtermans, Sirota, Vaysse, 1998 ; Zay, 1999 ; etc.).

On ne peut que s'interroger sur l'extension et la diffusion de ce modèle, en un mot sur le succès et la vogue de ce paradigme dans la formation des enseignants. Comment expliciter la réceptivité à cette nouvelle conceptualisation et théorisation de la pratique enseignante ? Dans quelle mesure en est-elle restée au niveau du discours, quelle mise en œuvre, quels sont les corps professionnels, administratifs, gestionnaires, politiques, syndicaux participent à la redéfinition des pratiques professionnelles qui se sont emparés de ce modèle ? Dans quels contextes de la constitution de

l'identité professionnelle des enseignants prend-elle place, à quels types de modèles s'adosse-t-elle, quels types de tensions permet-elle de résoudre dans des dispositifs de formation en profonde mutation entre académisation et pratiques de terrain ?

Première constatation, l'idée même de ce numéro nous est venue à partir d'une expérience internationale, menée dans le cadre de *l'Observatoire européen des innovations en éducation et formation*, travaillant sur les innovations dans la formation des enseignants dans l'espace européen, il nous est clairement apparu à l'issue de la collecte d'un certain nombre de monographies de mise en place de nouveaux modes de formation des enseignants (Paquay, Kelchtermans, Sirota, Vaysse, 1998), que le point commun des références théoriques tournait autour de la conception du praticien réflexif, que ce soit dans la mise en pratique ou dans le discours de légitimation politique et académique l'accompagnant (Cros, Vanisotte, 1998). D'où notre interrogation : que recouvre vraiment ce modèle, comment est-il devenu ce point commun, ce point de rassemblement, de convergence de la réorientation des pratiques ou politiques de formation des enseignants, traversant l'Atlantique et passant de l'Amérique du Nord à l'espace européen ?

Deuxième remarque, la construction de ce numéro, qui regroupe des chercheurs de six pays, marque bien le caractère international de la diffusion du modèle, puisque ces chercheurs se sont non seulement intéressés à ce paradigme, mais se sont réappropriés aussi cette position pédagogique et l'ont mise en œuvre dans leurs propres pratiques de formation.

S'il est encore difficile de dégager les modes de diffusion de ce modèle, dans le contexte de globalisation, et de mondialisation actuelle, ce qui nécessiterait une recherche spécifique sur le fonctionnement des « collèges invisibles », qui orientent nos manières de penser et de faire la formation des enseignants, on peut cependant prendre comme point d'appui, les divers modes de mise en place de ce nouveau paradigme pour en comprendre les modes de diffusion.

Troisième remarque, ce quasi consensus de la noosphère pédagogique s'oppose à un débat social et médiatique souvent très virulent, en tout cas en France, sur la définition de la professionnalité enseignante. Que recouvre cette « validité de façade » ainsi que le pose Geert Kelchtermans. Est-il un mode de consensus mou ? à l'instar de ce slogan éducatif contemporain ayant pris place dans le système français : « l'enfant au centre du système éducatif ».

Un indice clair de ce courant transnational relatif à ce concept de « praticien-réflexif » est le nombre de publications à ce sujet. Outre les ouvrages de Loughran (1996) et Korthagen (2001), relevons la publication récente d'un numéro de la revue *Pedagogy, Culture & Society* (anciennement *Curriculum Studies*) consacré au praticien réflexif en 1999, dirigé par D. Zay, à partir du réseau européen *Thematic Network on Teacher Education in Europe* regroupant des chercheurs de dix-sept pays européens ; relevons aussi la publication concomitante à ce numéro de l'ouvrage de

Philippe Perrenoud (2001) intitulé *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*.

L'adoption de ce paradigme prend place dans un mouvement général de reconceptualisation de l'action enseignante et de la formation des enseignants. Mais il faut bien noter que c'est avec un certain retard que le modèle s'est diffusé dans le monde francophone (entre autres, grâce à Yves Saint-Arnaud). Et partout, il a donné lieu à des adaptations des programmes de formation initiale et continuée des enseignants : c'est ainsi qu'ont été développés en France les « séminaires d'analyse de pratiques » dans les IUFM et que, à l'université de Genève, le nouveau programme de formation des enseignants du primaire a pour visée première de former des professionnels réflexifs.

Une nébuleuse de diverses approches est ainsi apparue allant du modèle de formation « pratique-théorie-pratique » (Altet, 1994), à la technique des « entretiens d'explicitation » (Vermersch, Faingold...), aux approches d'ergonomie cognitive (Durand, Pastre, Jobert...) ou aux « analyses des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives » (Blanchard-Laville, Fablet).

Mais à notre connaissance, la mise en œuvre du concept même du praticien réflexif n'a guère donné lieu à des recherches spécifiques.

Elle s'inscrit dans le cadre d'un mouvement général d'analyse des professions, abandonnant l'analyse des caractéristiques externes et se rapprochant des conditions d'exercice et des situations de travail, en particulier pour les professions de l'humain ayant à affronter la misère du monde dans des cadres de travail aux systèmes de légitimation vascillants et incertains. La définition préalable de la tâche et du rôle ne suffisant plus, sans cesse dans leur activité la plus quotidienne, de la salle de classe aux discussions de la salle des maîtres, les enseignants ont à faire tenir la situation et à réinventer leur métier. À l'intersection d'une problématique sociale réappréhendée à travers le tournant constructiviste et un malaise social affiché publiquement, la professionnalisation des enseignants est devenue parallèlement un slogan revendicatif pour incarner la dignité professionnelle d'un corps en difficulté et un objet d'étude spécifique. Ceci dans le cadre d'une convergence internationale de mise en place de nouvelles politiques de formation des enseignants cette professionnalisation, étant évidemment soumise à des déclinaisons spécifiques en fonction de contextes nationaux (Tardif, Lessard, Gauthier, 1998). Le travail des enseignants et les savoirs mis en jeux prennent place au centre de cette analyse, postulant que la pratique professionnelle est un espace original et relativement autonome d'apprentissage et de formation pour les praticiens. Recentrement sur la pratique, recentrement sur l'école, sont ainsi allés de pair avec un recentrement sur les processus de formation des enseignants et les situations de formation.

Ce caractère international du numéro permet donc de donner à voir comment se traduit et se transpose un modèle, non seulement dans son adoption au titre d'un curriculum formel, mais dans sa mise en œuvre non dans une énième réforme de la



formation des enseignants, mais à partir de témoignages et d'analyse de formateurs d'enseignants universitaires, oserait-on dire réfléchissant eux-mêmes sur la mise en pratique de cette conception, dans leurs propres pratiques de formation.

Car un même modèle pénétrant dans un monde social, rencontre des habitudes de travail, des courants théoriques, issus de disciplines ou d'univers différents, et se trouve pris dans un faisceau d'influences qui concourent à une mise en œuvre spécifique, réarticulant de manière originale anciennes manières de faire et nouveaux modes d'être. Ainsi les préoccupations du sociologue, ayant comme cadre de références la sociologie de la reproduction, ou la sociologie du travail, l'amène à penser une articulation du modèle réflexif avec une conceptualisation en termes d'habitus, de même le psychologue ou le psycho-pédagogue travaillant sur l'entretien narratif ou l'approche biographique tentera lui aussi une articulation avec ces modes de reconstruction de la pratique professionnelle.

D'une certaine manière ce numéro donne ainsi à voir comment la conceptualisation de Schön a été digérée, transposée, assimilée, en fonction de contextes et des acteurs qui s'en sont emparés.

Si sur le plan épistémologique, on a pu défendre et soutenir la notion de rupture paradigmatique, en termes de basculement du mode de pensée, rares sont les pratiques sociales qui s'installent brutalement sur ce mode, surtout dans le domaine de l'enseignement où les pesanteurs ont largement été mises en évidence. À cet égard penser l'introduction d'un nouveau mode de formation en termes de traduction ou de transposition semble plus pertinent pour analyser le processus de construction d'un nouvel espace discursif de la formation des enseignants.

Si peu de recherches françaises se proclament directement en filiation avec la conceptualisation du praticien réflexif, en revanche, nombreux, dans ce numéro, sont les chercheurs issus de pays francophones, habitués à la littérature scientifique anglo-saxonne qui eux utilisent ce paradigme, c'est pourquoi les auteurs du numéro viennent plutôt d'un espace francophone (comprenant outre la France, le Canada, la Belgique, le Luxembourg, la Suisse, la Tchéquie) à l'intersection de plusieurs zones d'influences linguistiques.

9

Il faut cependant noter que, alors qu'à l'origine le *concept de praticien réflexif* était appliqué aux membres des professions libérales, c'est dans le secteur des métiers de l'interaction humaine qu'il a véritablement fleuri : les infirmières, les assistants sociaux et les enseignants... Peut-être est-ce précisément dans le secteur des personnels de l'éducation que ce concept a eu le plus de succès et a donné lieu à des études et à des développements de dispositifs d'accompagnement de cette réflexion des professionnels sur leur pratique.

Mais, dans le même mouvement où il s'enrichissait par la référence à des pratiques de plus en plus diversifiées, le concept de « praticien réflexif » est souvent resté une nébuleuse sémantique. Certes de nombreux auteurs ont-ils dégagé les paramètres et les types de « réflexion sur la pratique » (Zeichner, Van Mannen, Korthagen,

Kolb, etc.). Mais les usages de ce concept restent multiples dans le champ de la formation des professionnels de l'éducation...

En conséquence, *l'objectif* de ce numéro est triple

1. Contribuer à clarifier les concepts de « praticien réflexif », « pratique réflexive », « réflexion sur la pratique ».
2. Analyser quelques dispositifs et pratiques de formation qui visent spécifiquement à développer la compétence à « réfléchir sur sa pratique ».
3. Mettre en relief quelques résultats de recherche et dégager quelques questions et perspectives.

Chacun de ces objectifs sera poursuivi dans une perspective internationale. Ce numéro est focalisé sur les métiers de l'éducation, mais la problématique sera posée d'emblée de façon plus large, tout particulièrement par la contribution d'Yves Saint-Arnaud qui a été le pionnier de l'introduction dans le monde francophone des intuitions de Schön.

Du fait que la plupart des contributeurs à ce numéro participent à la réalisation des trois objectifs annoncés, il n'est pas inutile sans doute de tracer les trois fils rouges qui pourraient guider le lecteur focalisé sur l'un de ces objectifs, non sans préciser d'emblée que ces questions sont intrinsèquement liées.

### ***La pratique réflexive, un concept pluriel ?***

10

La plupart des contributions à ce numéro développent et discutent le concept même de « pratique réflexive », de façon souvent critique d'ailleurs.

- Hélène Hensler, Céline Garant et Marie-Josée Dumoulin, à partir des résultats préliminaires d'une recherche autour de la pratique réflexive, font en quelques pages une synthèse de la littérature anglo-saxonne ; elles analysent plus particulièrement les types de réflexion distingués par un certain nombre d'auteurs.
- Un inventaire des types de réflexion, largement référencé, est proposé également dans la première partie de la contribution de Frédéric Saussez, Norbert Ewen et Jade Girard. Ces derniers explicitent clairement les diverses approches de la « pratique réflexive » ; ils mettent en lumière plus particulièrement le passage d'une pratique réflexive référée à la pratique professionnelle à une « pratique réflexive » plus critique des enjeux.
- En référence également à une large littérature anglo-saxonne, Geert Kelchtermans regrette que trop souvent le concept de réflexion sur la pratique se limite à des aspects techniques et instrumentaux : les méthodes d'enseignement, le contenu enseigné, les moyens à mettre en œuvre pour se former, etc. Il propose d'élargir le champ d'application de ce concept à des dimensions plus profondes. La réflexion, dit-il, est

un « outil » puissant qu'ont les enseignants pour faire face à la complexité des situations d'enseignement en classe et améliorer leur efficacité. Elle est surtout un vecteur important de développement professionnel tout au long de la carrière. Comme l'avait déjà clairement dit John Dewey, l'expérience n'est pas en tant que telle formatrice ; l'expérience vécue ne devient occasion d'apprentissage que si elle est le départ d'une réflexion approfondie. Selon Geert Kelchtermans, la réflexion ne contribue vraiment au développement professionnel que si elle transcende les questions du « comment faire » et aborde des questions plus fondamentales d'ordre éthique, politique et émotionnel : les questions du « pour quoi ? », du sens en référence à des valeurs ou aux exigences sociales, la question des bénéfices affectifs et du développement personnel, etc. Bien au-delà de l'action immédiate, ces questions renvoient à la construction du « soi professionnel » (*professional self*) et à la nécessaire mise en cause des « théories personnelles ».

- L'essence de la pratique réflexive est cette posture intérieure de prise de recul et d'analyse de son propre fonctionnement, comme le rappelle Nadine Faingold. Mais peut-être nous berçons-nous d'illusions rationalistes ? Comme le montre Philippe Perrenoud, notre action est partiellement inaccessible à notre conscience ; c'est la part de l'inconscient pratique. La prise de conscience de cette part ne va pas de soi ; elle est enjeu de résistances et de facteurs mobilisateurs. Des dispositifs peuvent la favoriser.

- La rubrique « autour des mots » ne figure donc pas en tant que telle dans ce numéro, car comme on peut le voir dans la discussion précédente tout au long de l'ensemble des articles sont rediscutés les définitions construites et utilisées à partir de la définition initiale de Schön, du « praticien réflexif ». À partir des mises en œuvre spécifiques propres à chaque auteur, apparaît la constellation qui entoure actuellement ce concept que ce soit en langue anglaise ou dans la francophonie : « réflexion-in-action », « réflexion dans l'action », « réflexion sur l'action », « réflexive action », « réflexivité », « pratique réflexive », « habitus réflexif », « praxéologie », « pratique réfléchie », « entretien d'explicitation », « inconscient pratique » « cadre interprétatif personnel »...

### ***Des méthodes, des dispositifs et des pratiques de formation***

Il ne suffit pas de prendre du temps pour une démarche réflexive ; un outillage est nécessaire. Chacun des articles de ce numéro fournit au moins incidemment des pistes pour susciter la démarche réflexive de professionnels de l'éducation ou de futurs professionnels.

La difficulté des formateurs-accompagnateurs est le plus souvent de mettre l'acteur dans des conditions qui favorisent sa prise de conscience de ce qui s'est passé dans telle situation vécue et qui lui permettent de reconceptualiser cette situation. Cet accompagnement sollicitant la réflexion sur l'action vécue nécessite une instrumentation (des outils et des dispositifs).

- Entre autres, Jan Slavick décrit des dispositifs spécifiques pour préparer de futurs enseignants en art plastique à une démarche réflexive. Ici c'est à la fois la spécificité du contexte de la Tchéquie et de la discipline, les arts plastiques qui est prise en compte dans le dispositif.

- Nadine Faingold présente de façon claire et concise les principes élémentaires de *l'entretien d'explicitation* mis au point par Pierre Vermersch et l'équipe du GREX. L'ensemble des techniques a pour visée centrale d'amener la personne à se replonger pleinement dans la situation telle qu'elle l'a vécue, à se la représenter et à décrire avec précision son activité en contexte. En deçà des aspects techniques de l'entretien, ce qui importe, c'est une attitude d'écoute extrêmement respectueuse de l'acteur.

- Constatant les limites d'une approche réflexive focalisée sur une action passée et sur les risques de rationalisation a posteriori, Yves Saint-Arnaud a mis au point des *ateliers de praxéologie*. Il s'agit pour l'essentiel d'y faire (re) vivre les situations dans des jeux de rôle de façon à ce que les événements ne soient pas seulement représentés à travers le discours du sujet (comme dans l'entretien d'explicitation) mais que ces événements soient revécus et qu'ils puissent être analysés sur le vif, dans les moments consécutifs à leur survenance.

- Il ne suffit cependant pas de redécrire ce qui s'est passé, ni de le revivre. Ces diverses démarches n'ont de sens que si elles débouchent sur des lectures nouvelles des événements passés et sur de nouvelles propositions d'action. Précisément, en analysant un dispositif de formation d'enseignants du Grand Duché de Luxembourg, Frédéric Saussez et *al.* montrent que l'opération la plus délicate est celle de *reconceptualisation*. Le dispositif proposé a été conçu en référence aux modèles généraux de Dewey et s'ancre sur la tension dialectique entre concepts scientifiques et concepts quotidiens telle que mise en lumière par Vygotski. Nous y reviendrons.

- Dans le cadre des formations, les activités les plus typiques de « réflexion sur sa pratique » se réalisent dans le cadre de séminaires d'analyse de situations professionnelles ayant posé problème. Mais les *écrits réflexifs* constituent également un autre grand ensemble de supports favorisant la réflexion sur la pratique. Ce sont les récits biographiques tels qu'esquissés par Geert Kelchtermans. Ce sont les écrits liés à des séminaires d'analyse de pratique (Cifali, 2001). Ce sont aussi ces nombreux écrits demandés aux étudiants pour faire état de leurs pratiques de terrain ; et tout particulièrement ces « journaux de bord » et ces « rapports de stage » demandés aux futurs professionnels. Ces derniers écrits, souvent perçus par les étudiants comme des obligations administratives, pourraient à coup sûr devenir des outils de réflexivité. Telle est précisément l'option défendue par Xavier Dejemeppe et Olivier Dezutter. Confrontés à un public de futurs enseignants en première année de forma-

tion, ils tentent d'installer une démarche réflexive basée sur l'écrit dans le contexte d'une préparation et du suivi d'un premier stage de terrain. Leur contribution consiste pour l'essentiel à décrire dans le détail les modalités de familiarisation de ces étudiants avec l'écrit, les usages d'écrits métaphoriques, des modalités diverses d'écritures décentrées et, à travers tout cela, l'installation d'un questionnement professionnel qui prenne en compte l'ensemble des perceptions et du vécu affectif des stagiaires.

- Dans les diverses démarches de réflexion sur sa pratique, la dimension affective est toujours présente, même si certaines démarches la prennent plus explicitement en compte. Toutefois, elle est parfois mise entre parenthèses, comme dans les entretiens d'explicitation. D'où l'intérêt de l'« entretien de décryptage » mis au point par Nadine Faingold (qui prend directement en compte les enjeux identitaires pour les individus), le « test personnel d'efficacité » proposé par Yves Saint-Arnaud et d'autres techniques telles que la méthode du sosie, ou la méthode d'autoconfrontation que mentionne Philippe Perrenoud...

### **Vers des questions de recherche**

*En quoi consiste la pratique réflexive ? Quelle est son essence ? Comme pour d'autres processus fondamentaux en formation, nous devons bien reconnaître notre large part d'ignorance à ce sujet.*

Il apparaît clairement en tout cas que les difficultés de la mise en place d'une pratique réflexive sont peut-être moins de l'ordre de l'institution d'une réflexion (« un retour de la pensée sur elle-même ») que de l'ordre de l'analyse de situations vécues et de la résolution de problèmes. C'est bien ce que montre dans sa conclusion Yves Saint-Arnaud. C'est aussi ce que développent Frédéric Saussez et *al.* lorsqu'ils montrent, en référence à Dewey, que la base de ce processus est une démarche d'investigation critique ou d'enquête systématique pour comprendre les situations-problèmes vécues. Ils tentent également de montrer que la visée de ce processus est l'appropriation d'une reconceptualisation des situations ; ces auteurs montrent tout l'intérêt qu'il y a à concevoir cette reconceptualisation à la lumière de la dialectique, mise en lumière par Vygotski, entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. L'intérêt particulier de leur approche est de cerner certaines conditions d'une théorisation des pratiques (c'est-à-dire d'un regard sur ses pratiques qui soit éclairé et communiqué en référence à des concepts scientifiques ou experts) tout évitant les pièges des rationalisations ou des constructions abstraites.

La nécessité de la prise en compte des *conditions politiques* de la mise en place du modèle du praticien réflexif et des *enjeux sociétaux* qui le sous-tendent est clairement mise en lumière par plusieurs contributions, dont celles de Kelchtermans et de Perrenoud, et plus spécifiquement par Jan Slavik. Car dans l'histoire du contexte social, culturel et politique de la Tchéquie, le modèle du praticien réflexif est apparu comme



un symbole en rupture totale par rapport aux modèles traditionnels de formation. Il est devenu quasiment un outil politique d'un combat de réappropriation de la pratique professionnelle contre des programmes bureaucratiques, standards centralisés, particulièrement dans le secteur de l'enseignement des arts plastiques.

En termes de méthode de recherche, il y aurait sûrement lieu d'étudier plus finement le fonctionnement des interactions entre le formateur-accompagnateur et le praticien qui analyse ses pratiques. Les travaux de Faingold (2001) sont éclairants à cet égard. Il y aurait lieu sans doute aussi d'appliquer à ce processus les outils de l'ergonomie cognitive (Durand, Pastre, Jobert...).

Toujours d'un point de vue méthodologique, dans leur article « La pratique réflexive : construire un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation », Hélène Hensler et al. de l'Université de Sherbrooke, montrent tout l'intérêt à considérer que l'expertise de l'accompagnement est d'abord l'affaire des accompagnateurs. Adoptant pleinement le paradigme de Schön, ces chercheurs tablent sur des recherches conjointes entre les formateurs universitaires et les acteurs de milieux scolaires en vue de développer et d'affiner des dispositifs ambitieux qui contribuent efficacement à la formation de praticiens réflexifs. L'analyse des systèmes de résistance à la mise en place d'une pratique réflexive, devrait entre autre par cohérence avec le modèle proposé, s'inscrire comme un des modes privilégiés d'investigation permettant de dépasser l'étape actuelle de réflexion.

À partir de son expérience d'animation d'ateliers de praxélogie à destination de professionnels et futurs professionnels de divers métiers de l'humain, Yves Saint-Arnaud s'interroge sur les sources des résistances à la pratique réflexive. Bon nombre d'acteurs s'appuient sur un savoir homologué pour expliquer ce qui se passe ; lorsqu'ils présentent une situation vécue, ils ont leur propre lecture éclairée de théories, leur rationalisation. Ces sujets qui fonctionnent selon le paradigme de l'expertise acceptent difficilement l'unicité et l'incertitude de chaque situation. Yves Saint-Arnaud explore trois types de difficultés typiques : difficulté de passer à l'action, difficulté de nommer ses intentions et difficulté à s'autoréguler dans l'action. Face au piège qui consiste pour un certain nombre d'acteurs à rester enfermés dans la verbalisation, dans un retour réflexif non questionné, Yves Saint-Arnaud propose même de remplacer le concept de « praticien-réflexif » par celui de « praticien-chercheur ».

C'est à un questionnement parallèle que s'attaque Philippe Perrenoud en pointant que la recherche de dispositifs de formation travaillant l'inconscient pratique, renvoie en fait à la nécessité de l'approfondissement d'une construction théorique du travail enseignant, que ce soit dans ses dimensions conscientes ou inconscientes, prenant ses racines dans l'ensemble des sciences humaines, sans exclusive. Car, point commun avec nombre d'auteurs du numéro, il s'agit de permettre d'appréhender

l'ensemble des dimensions en jeux qu'elles soient politiques, éthiques, philosophiques, sociologiques ou psychologiques. Culture théorique minimale et clarté conceptuelle dans plusieurs domaines d'une part et position éthique sans faille d'autre part doivent délimiter l'espace permettant un travail prudent et respectueux. Car si nous avons encore des difficultés à concevoir des outils empiriques permettant de provoquer et de mener l'intégralité du travail réflexif nécessaire à la formation, c'est bien parce que dans ses différentes étapes subsistent nombre d'inconnues dans cette étrange alchimie, qui produit non seulement l'orchestration des habitus, mais aussi la possibilité de s'en évader.

Ce n'est que dans un aller retour réflexif permanent, tel que celui que proposent les auteurs de ces articles, qui sont à la fois formateurs de terrain et théoriciens, que cette élaboration pourra prendre corps.

Léopold PAQUAY, Université de Louvain,  
Régine SIROTA, INRP, PARIS V/CERLIS

## RÉFÉRENCES CITÉES

- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- CIFALI M. (2001). – « Démarche clinique, formation et écriture », in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135 (3<sup>e</sup> éd.).
- CROS F., VANISCOTTE F. (1998). – *Rapport scientifique de l'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation*, Paris, INRP/Commission européenne.
- FAINGOLD N. (2001). – « Formateurs-tuteurs. Quelles pratiques ? Quelle identité professionnelle ? » in M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck (sous presse).
- KORTHAGEN F. A.J., KESSELS J.P.A.M. (1999). – « Linking theory and practice : Changing the pedagogy of teacher education », *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.
- KORTHAGEN F. A.J. (2001). – *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*, London, Lawrence Erlbaum Associates.
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LOUGHRAN J. (1996). – *Developping reflective practice : learning about teaching and learning through modelling*, London, Falmer Press.

- NOVOA A. (2001). – « États des lieux de l'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses », in Sirota R., *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF.
- PAQUAY L., KELCHTERMANS G., SIROTA R., VAYSSE G. (1998). – « Quelques tendances internationales quant aux innovations dans le secteur de la formation du personnel de l'éducation », in *Rapport scientifique de l'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation*, Paris, INRP/Commission européenne, pp. 57-70.
- PERRENOUD P. (1998). – *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD P. (2001). – *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- SCHÖN D. A. (1983). – *The reflective practitioner*, New York, Basic Books (Traduction Schön D.A., 1994 : *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques).
- TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.
- ZAY D. (ed.) (1999). – « Conceptualising reflective practice through partnerships : european perspectives », *Pedagogy, Culture and Society*, 7 (2), pp. 185-358.



## LA RÉFLEXION-DANS-L'ACTION

### UN CHANGEMENT DE PARADIGME

YVES SAINT-ARNAUD\*<sup>1</sup>

#### Résumé

Les difficultés observées dans le cadre d'ateliers de praxéologie conduisent à une conclusion : les praticiens qui tentent d'appliquer les idées d'Argyris et Schön sont confrontés à un changement de paradigme. Trois difficultés que rencontrent ces praticiens sont illustrées et analysées : passer à l'action, nommer ses intentions et s'autoréguler dans l'action. L'interprétation proposée est que les participants vivent un conflit entre deux paradigmes désignés respectivement comme le paradigme de l'expertise et le paradigme de l'incertitude. Lorsque les indices d'inefficacité apparaissent, pendant le dialogue, l'acteur qui agit selon le paradigme de l'expertise tente de réduire l'incertitude reliée aux particularités de la situation à l'aide du savoir homologué. L'acteur qui agit selon le paradigme de l'incertitude utilise les particularités de la situation pour s'autoréguler dans l'action. Une méthode de travail est proposée pour résoudre ces difficultés.

#### Abstract

Difficulties observed within the framework of workshops of praxeology lead to a conclusion: the practitioners who try to apply Argyris and Schön's ideas are confronted with a change of paradigm. Three difficulties which meet these practitioners are illustrated and analyzed: proceed with the action, to name the intentions and autoregulate in the action. Proposed interpretation is that the participants live a conflict between two paradigms indicated respectively as paradigm of the expertise and paradigm of the uncertainty. When the indications of ineffectiveness appear, during

17

\* - Yves Saint-Arnaud, Université de Sherbrooke, Faculté de psychologie, Sherbrooke, Québec.

1 - L'auteur a travaillé avec Chris Argyris à l'Université Harvard et Donald A. Schön au MIT au cours de l'année 1984-1985 à titre de professeur invité. Il a par la suite adapté leurs méthodes au contexte professionnel du Québec et de la France (St-Arnaud, 1992, 1995 ; Lhotellier et St-Arnaud, 1994).

*the dialogue, the actor who acts according to the paradigm of the expertise tries to reduce uncertainty connected with the peculiarities of the situation by means of approved knowledge. The actor who acts according to the paradigm of the uncertainty uses the peculiarities of the situation to autoregulate in the action. A method of work is proposed to resolve these difficulties.*

Après plus de quinze ans de recherche et d'intervention visant à former ce que Schön (1983, 1987) appelle des « praticiens réflexifs », les difficultés rencontrées conduisent à la conclusion suivante : certains des concepts introduits par Argyris et Schön (1974) ne peuvent conduire à une amélioration de la pratique professionnelle si l'acteur ne parvient pas à modifier substantiellement les schèmes cognitifs et affectifs, les croyances et les valeurs qui lui servent à appréhender les situations dans lesquelles il intervient. La notion de paradigme, proposée par Kuhn (1970, 1983), servira à expliquer ces difficultés. Une première partie décrira l'activité de formation dans laquelle les difficultés sont observées. La notion de paradigme sera ensuite utilisée pour donner un sens à ce qu'on y observe. La conclusion fera état d'une méthode visant à faciliter l'apprentissage de la réflexion-dans-l'action.

## L'atelier de praxéologie

18

L'atelier de praxéologie (2) est une méthode qu'une équipe de formateurs a développée, au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke (Québec), pour aider des praticiens à devenir plus efficaces dans l'exercice de leurs professions. Il est utilisé pour la formation de base dans des écoles professionnelles (psychologie, soins infirmiers) et dans des activités de perfectionnement professionnel s'adressant à une grande variété de praticiens : éducateurs, gestionnaires, orthophonistes, infirmières, médecins, organisateurs communautaires, consultants organisationnels, travailleurs sociaux, psychothérapeutes, conseillers de toutes sortes, etc. On y apprend à augmenter son efficacité interpersonnelle à partir de situations vécues dans l'action.

2 - Le terme praxéologie désigne ici « une démarche structurée visant à rendre l'action consciente, autonome et efficace ». Pour une discussion plus approfondie voir St-Arnaud, 1995. Ce terme est préféré à l'expression « action-science » (science-action) utilisée par Argyris et Schön en raison de la confusion qu'elle crée dans les milieux scientifiques.

Deux méthodes sont utilisées dans l'atelier : la « réflexion-dans-l'action » et « la réflexion-sur-l'action ». La distinction entre ces deux expressions est importante : la « réflexion-dans-l'action » est un processus d'autorégulation pendant que l'on échange avec un interlocuteur et la « réflexion-sur-l'action » se fait dans un retour analytique sur une interaction passée. Aujourd'hui, on trouve souvent dans la documentation professionnelle et scientifique une réduction de la première méthode à la seconde ; on utilise le vocabulaire d'Argyris et Schön en délaissant l'originalité que véhicule l'expression « réflexion-dans-l'action » ; expression qui désigne une activité tout à fait différente de l'analyse critique que l'on fait d'une action passée. Par exemple, une erreur majeure s'est glissée dans la traduction française du livre de Schön (1983) intitulé « *Le praticien réflexif* ». Dans une note infra-paginale, les traducteurs écrivent : « Quant à l'expression "*réflexion in action*" nous la traduisons par "*réflexion en cours d'action et sur l'action*" (italique dans l'original)... » (page 45). En fusionnant ces deux expressions, les traducteurs privent le lecteur d'un concept essentiel pour saisir l'originalité de la pensée de Schön. Cette erreur constitue un premier indice qui conduira à l'hypothèse d'un conflit de paradigmes.

L'objectif ultime de la praxéologie est de former des praticiens capables de s'autoréguler rapidement dans l'action, ce que signifie l'expression « réflexion-dans-l'action ». Par ailleurs, l'apprentissage de cette compétence est facilité lorsqu'on se donne le temps de découvrir, après coup, les mécanismes que l'on a utilisés plus ou moins consciemment dans une intervention ; on parle alors de « réflexion-sur-l'action ». Dans l'atelier de praxéologie, les deux types de réflexion sont utilisés. Bien que la discussion de dialogues écrits (réflexion-sur-l'action) puisse servir de point de départ, c'est dans l'action, par des jeux de rôles, que l'on cherche à être efficace avec un interlocuteur personnifié par un membre du groupe. Le principe épistémologique qui guide l'apprentissage dans un atelier de praxéologie est que « l'action précède le savoir » lorsqu'on veut augmenter sa compétence interpersonnelle (St-Arnaud, 1992). L'essentiel du travail consiste à établir un lien entre l'intention de l'acteur, les procédés qu'il utilise et l'effet qu'il produit chez son interlocuteur ; cela permet d'identifier les erreurs commises et de les corriger dans un processus d'autorégulation. L'objectif est de pouvoir modifier son intention dans le feu de l'action lorsqu'on constate son inefficacité.

Dans tous les ateliers de praxéologie, on rencontre trois difficultés typiques : difficulté à passer à l'action, difficulté à nommer ses intentions et difficulté à s'autoréguler dans l'action. Une anecdote illustrera les deux premières. Dans un atelier, un éducateur chevronné s'adresse à une jeune professeure qui a des difficultés avec la discipline en classe ; la difficulté a été illustrée dans un dialogue entre cette professeure et un étudiant particulièrement difficile. Il commence à lui expliquer ce qu'elle pourrait faire. L'animateur l'invite à appliquer sa méthode à la situation soumise par sa jeune collègue, dans le cadre d'un jeu de rôle. On commence le jeu de rôle, la jeune

professeure jouant le rôle de l'étudiant avec qui elle éprouve la difficulté (position de l'interlocuteur) et l'éducateur chevronné jouant son rôle à elle (position de l'acteur) face à l'étudiant. Après trois réparties, l'acteur interrompt le jeu de rôle et continue l'explication qu'il avait entreprise avant qu'on lui demande d'illustrer ce qu'il disait. L'animateur réitère sa demande d'utiliser le jeu de rôle. L'acteur fait un deuxième essai, mais il s'interrompt à nouveau et reprend ses explications. En désespoir de cause, on décide d'entendre ses explications (réflexion-sur-l'action). Quelques minutes plus tard, il accepte enfin de passer à l'action. Il procède à un jeu de rôle très efficace, mais à peine a-t-il réussi à résoudre la difficulté qu'on éclate de rire dans le groupe car il n'a pas fait ce qu'il avait expliqué. Le plus intéressant est que ce qu'il a fait (sans pouvoir le conceptualiser avant de l'avoir fait) s'est avéré plus efficace que la méthode expliquée. Schön (1983) a construit sa théorie sur cette affirmation : « Je présume que les praticiens compétents en savent habituellement plus que ce qu'ils peuvent en dire » (1994, p. 18). Le jeu de rôle est une façon d'avoir accès à cette compétence.

La première difficulté est une réticence à passer à l'action. Lorsqu'on fait une discussion de cas, on contrôle assez bien les éléments dans sa tête en utilisant des concepts ou des modèles qu'on maîtrise et dont l'efficacité générale est établie. On fait évidemment abstraction des particularités d'une situation. Or les difficultés rencontrées viennent le plus souvent de ces particularités. Dans une analyse plus poussée (St-Arnaud, 1999), une distinction a été faite entre un Facteur G (pour général) et un Facteur P (pour particulier), les deux étant simultanément présents dans chaque situation. La discussion de cas ne retient que le Facteur G : on analyse la situation en la comparant à ce qu'on retrouve dans des situations semblables. La réflexion-dans-l'action vise essentiellement à composer avec le Facteur P, celui qui désarçonne l'acteur : on porte son attention sur les réactions de l'interlocuteur lorsqu'il ne réagit pas comme prévu. Pour Schön, la seule façon d'être efficace est de prendre en considération ce Facteur P ; la réflexion-dans-l'action est une « conversation réflexive avec une situation unique et incertaine » (1983, p. 130). La plupart des praticiens semblent avoir une difficulté majeure à faire face à l'incertitude ; en conséquence, une méthode comme le jeu de rôle peut être menaçante car elle souligne inévitablement les limites du savoir homologué pour résoudre un problème dans l'action.

Une deuxième difficulté est reliée à ce qu'Argyris et Schön (1974) ont observé dès le début de leurs travaux : dans les situations difficiles, il y a un écart systématique entre la théorie professée par l'acteur (*espoused theory*) et la théorie d'usage (*theory-in-use*) qu'on peut inférer à partir du comportement de l'acteur. La réflexion-dans-l'action suppose que l'on s'entraîne à nommer ses intentions à chaque instant d'un dialogue. C'est une habitude qui s'avère très difficile à développer. Il a fallu de longues années de recherche (St-Arnaud, 1995) pour arriver à décomposer le processus complexe qui est évoqué chez un acteur lorsqu'on lui pose cette question

apparemment très simple : « Quelle est ton intention, à ce moment précis du dialogue ? ». Lorsque les praticiens réfléchissent sur leur action, ils s'évaluent en fonction de ce qu'on peut appeler un surmoi professionnel. Dans chaque discipline, on doit respecter des valeurs, des principes et des normes dont l'efficacité professionnelle est reconnue : il y a des choses qui se font et d'autres qui ne se font pas. En pratique, les praticiens passent leur temps à faire des choses « qui ne se font pas » pour être efficace ; mais leur surmoi professionnel leur interdit de nommer leurs intentions « non orthodoxes ».

Enfin, la plus grande difficulté que rencontrent toutes les personnes qui veulent s'entraîner à la réflexion-dans-l'action concerne l'autorégulation ; elle consiste à diriger son attention sur les effets immédiats que l'on produit chez son interlocuteur, seule façon d'identifier et de corriger ses erreurs. Dès qu'on accepte de diriger son attention sur ces effets immédiats, on peut en principe avoir des indices précis de l'inefficacité d'un dialogue, celle-ci étant définie comme un écart entre l'effet immédiatement visé par l'acteur et l'effet immédiatement produit chez l'interlocuteur. Or, on observe que les protagonistes du jeu de rôle se retrouvent régulièrement dans des escalades, à l'image de ce que font les praticiens dans l'action réelle ; les indices d'inefficacité sont évidents pour les observateurs, mais ils s'accumulent sans que l'acteur ne soit capable de les prendre en considération pour corriger son action. D'où vient alors que l'on ne procède pas à l'autorégulation requise pour redevenir efficace en pareil cas ? L'hypothèse proposée ici est que l'autorégulation est enrayée en raison d'un conflit de paradigmes.

## Le conflit de paradigmes

21

La notion de paradigme est utilisée aujourd'hui pour désigner toutes sortes de phénomènes sans rapport avec la signification originale que lui donnait Thomas Kuhn (1970, 1983). Un retour aux sources (3) permettra de découvrir comment ce concept peut donner un sens à ce qu'on observe lorsqu'on s'entraîne à la réflexion-dans-l'action. Dans son ouvrage classique sur la structure des révolutions scientifiques, Kuhn (1983) décrit le paradigme comme un cadre de référence qui permet et maintient l'unité de l'activité de recherche scientifique à l'intérieur d'un domaine particulier ; il sert à « définir implicitement les problèmes et les méthodes légitimes d'un domaine de recherche » (p. 29). L'auteur reconnaît l'apparition d'un nouveau paradigme en fonction des deux caractéristiques suivantes : les accomplissements des personnes qui le partagent sont « suffisamment remarquables pour soustraire un

3 - Il est important de souligner cependant que Kuhn n'a jamais utilisé ce concept pour distinguer des traditions professionnelles. L'utilisation est analogique, semblable à celle faite par Cottone (1992).

groupe cohérent d'adeptes à d'autres formes d'activités scientifiques concurrentes » et il ouvre « des perspectives suffisamment vastes pour fournir à ce nouveau groupe de chercheurs toutes sortes de problèmes à résoudre ». L'hypothèse proposée pour expliquer les difficultés liées à la diffusion et à la mise en application des idées d'Argyris et Schön est que le praticien qui s'en inspire vit un conflit entre deux paradigmes qui seront désignés respectivement comme le paradigme de l'expertise et le paradigme de l'incertitude.

L'acteur qui agit selon le paradigme de l'expertise s'appuie sur le savoir homologué (théories, concepts, modèles, grilles d'analyse, etc.) pour expliquer ce qui se passe dans une interaction et planifier son action (Facteur G). Le cas échéant, il attribue l'inefficacité de son dialogue à une mauvaise application du savoir homologué et à des facteurs qui échappent à son contrôle : manque personnel d'habileté ou d'expérience dans l'application du savoir homologué, résistances ou limites de l'interlocuteur, contraintes de la situation, etc. Lorsque les indices d'inefficacité apparaissent, pendant le dialogue, il cherche à modifier son action en fonction des prescriptions du savoir homologué.

L'acteur qui agit selon le paradigme de l'incertitude s'appuie sur ce qu'il y a d'unique et d'incertain dans chaque interaction (Facteur P) pour s'autoréguler dans l'action. Le cas échéant, il attribue l'inefficacité de son dialogue aux limites inhérentes au savoir homologué et à des facteurs qui relèvent de son contrôle personnel : refus de l'incertitude, utilisation répétée de moyens qui s'avèrent inefficaces, maintien de visées irréalistes, incapacité d'accepter la frustration d'un besoin personnel. Lorsque les indices d'inefficacité apparaissent, pendant le dialogue, il identifie et corrige ses propres erreurs par une autorégulation créatrice.

Les erreurs de diffusion, illustrées plus haut par la traduction du volume de Schön (1983), sont cohérentes avec cette perspective. Les traducteurs de cet ouvrage ont voulu faire connaître au public francophone les travaux de Schön, mais rien n'indique chez eux une familiarité avec la pratique réflexive telle que définie par Argyris et Schön. La réduction de la « réflexion-dans-l'action » à la « réflexion-sur-l'action », connue et valorisée par la plupart des praticiens, s'éclaire lorsqu'on y applique cette observation de Kuhn (1983) : « Les changements de paradigmes font que les scientifiques, dans le domaine de leurs recherches, voient tout d'un autre œil » (p. 155). Il ajoute : « Puisque les nouveaux paradigmes sont issus des anciens, ils incorporent une grande partie du vocabulaire et l'outillage, tant conceptuel que pratique, qui étaient ceux du paradigme traditionnel, mais il est rare qu'ils fassent de ces emprunts exactement le même usage » (p. 205). Les traducteurs de Schön retrouvent dans l'ouvrage original un vocabulaire traditionnel (réflexion-sur-l'action) qu'ils comprennent selon le paradigme de l'expertise. L'expression « *reflection-in-action* » étant privée de sens pour eux, ils choisissent une expression qui laisse



entendre que Schön ne fait qu'enrichir la notion connue de réflexion-sur-l'action ; ils traduisent par « réflexion en cours d'action et sur l'action ». Le lecteur de la traduction peut comprendre que Schön propose une réflexion-sur-l'action que l'on ferait non seulement après l'action, comme dans des discussions de cas traditionnelles, mais en cours d'action. En réalité, on élimine ainsi la distinction centrale que Schön a voulu introduire entre deux modes d'interaction. On ne s'étonnera donc pas d'entendre l'objection suivante de la part de nombreux lecteurs du texte français : « Tout se passe tellement vite dans l'action qu'il est irréaliste de penser que l'on puisse y analyser ce qu'on fait ». Ils ont raison, mais ce type d'analyse rationnelle est sans rapport avec la réflexion-dans-l'action de Schön.

L'hypothèse d'un conflit de paradigmes peut aussi expliquer les difficultés rencontrées dans les ateliers de praxéologie. La difficulté de passer à l'action s'éclaire si on se trouve dans un environnement visant l'apprentissage d'un nouveau paradigme : « Dans la mesure où deux écoles scientifiques (*comprendons deux traditions professionnelles*) sont en désaccord sur ce qui est problème et ce qui est solution, elles s'engagent inévitablement dans un dialogue de sourds... (Kuhn, 1983, p. 156, texte en italique ajouté). L'éducateur compétent cité plus haut est habitué à expliquer les difficultés pédagogiques avec un vocabulaire qui traite du Facteur G, en se basant sur ses connaissances disciplinaires. Lorsqu'il entreprend le jeu de rôle, il peut avoir l'intuition que ce qu'il fait ne cadre pas avec ce qu'il a commencé à expliquer. On lui a demandé d'agir pour mieux faire comprendre ce qu'il avait commencé à expliquer, mais cela ne se produit pas comme prévu ; il interrompt le jeu de rôle pour poursuivre son explication : en expliquant son action, il est persuadé de mieux transmettre son expérience. La pratique réflexive ayant pour but de mettre l'acteur aux prises avec l'imprévisible (Facteur P), on le prive de l'appareil conceptuel qu'il utilise pour expliquer et critiquer son action, comme il est probablement habitué à le faire dans les études de cas traditionnelles.

La difficulté pour l'acteur à nommer ses intentions prend aussi tout son sens. Lorsqu'on l'invite à nommer une intention reliée à une répartition dont tous viennent d'être témoins, on le prive du recours au paradigme traditionnel. Celui-ci dirige habituellement l'attention sur l'interlocuteur et sur la situation : résistance, mécanismes de défense, dynamique de comportement, contexte organisationnel ou social, etc. Dans un atelier de praxéologie, on dirige l'attention de l'acteur sur les erreurs qu'il a commises et sur le processus de correction de ces erreurs. Le paradigme de l'incertitude suppose que l'on accepte de vivre un processus par essais et erreurs, de sorte que l'erreur n'est plus occultée mais recherchée ; car une fois identifiée, elle conduit à plus d'efficacité. L'erreur est anticipée comme inévitable, même chez les praticiens expérimentés, en raison des limites inhérentes au savoir homologué. Il faut beaucoup de courage et des conditions de support exceptionnelles pour que l'on s'accorde le droit à l'erreur, car le paradigme traditionnel associe l'erreur à des lacunes de l'acteur plutôt qu'aux limites inhérentes au savoir lui-même.

Enfin, la difficulté de l'autorégulation devient significative si on transpose sur le plan professionnel cette observation de Kuhn (1983) : « La science normale... semble être une tentative pour forcer la nature à se couler dans la boîte préformée et inflexible que fournit le paradigme. La science normale n'a jamais pour but de mettre en lumière des phénomènes d'un genre nouveau ; ceux qui ne cadrent pas avec la boîte passent même souvent inaperçus » (p. 46). Le paradigme de l'incertitude vise précisément à mettre en lumière les phénomènes qui ne cadrent pas avec le cadre théorique qu'on utilise : on dirige l'attention de l'acteur sur le non connu, sur ce qu'il y a d'unique dans chaque situation (Facteur P). Pour s'autoréguler, il faut anticiper et utiliser l'imprévisible.

Si on relie les difficultés rencontrées dans la diffusion des idées d'Argyris et Schön et dans les ateliers de praxéologie à un changement de paradigme, on peut facilement conclure que la réflexion-dans-l'action crée un conflit chez le praticien. D'une part, toute sa formation ainsi que la culture professionnelle ambiante l'incitent à se définir comme un expert pouvant résoudre des problèmes : c'est la raison d'être du paradigme de l'expertise. D'autre part, son action concrète le met en pleine situation d'incertitude, aux prises avec des éléments qui échappent à son contrôle : c'est la seule fonction du paradigme de l'incertitude.

Lorsqu'un praticien aborde une situation avec le paradigme de l'expertise, son savoir attire systématiquement son attention sur ce qui a été désigné plus haut comme le Facteur G. Non seulement il tend à laisser de côté les particularités de chaque situation, mais les modèles sophistiqués qu'on lui a enseignés l'ont persuadé que s'il applique bien la théorie et les procédés qui en découlent, il solutionnera le problème qu'on lui soumet. Advenant un échec, il fait appel à d'autres modèles plus sophistiqués encore, il multiplie les hypothèses explicatives et demeure certain de pouvoir contrôler la situation. Il accepte aussi de se critiquer, mais en examinant s'il a bien appliqué ce qu'on lui a appris. S'il ne trouve pas de faille dans son application, il peut envisager de changer de théorie, de modèle ou d'approche, mais jamais il ne remet en question la possibilité de contrôler la situation où il se trouve à partir du savoir homologué.

Lorsqu'un praticien veut s'entraîner à la réflexion-dans-l'action, la méthode utilisée l'oblige pour ainsi dire à utiliser le paradigme de l'incertitude ; elle dirige systématiquement son attention sur le Facteur P. Le sien d'abord pour nommer adéquatement ses intentions sans se laisser distraire par son surmoi professionnel et celui de son interlocuteur qui devient pour ainsi dire l'expert de sa particularité. Une telle approche pousse le praticien au-delà des limites de ce que son savoir lui permet de contrôler. Il a un choix difficile à faire, sans toujours réaliser la nécessité et la difficulté d'un tel choix. S'il maintient le paradigme de l'expertise, il réduit chaque situation à ce qu'il connaît (à ce qui est contrôlable). S'il opte pour le paradigme de



l'incertitude, il perd le contrôle de la situation ; il doit rechercher avec son interlocuteur une solution qui prenne en considération le Facteur P de la situation où il se trouve. L'efficacité passe alors par la coopération, le contrôle unilatéral (associé par Argyris et Schön à ce qu'ils appelaient un Modèle I) faisant place à un contrôle bilatéral de l'intervention (caractéristique du Modèle II d'Argyris et Schön).

## Conclusion

La popularité des idées d'Argyris et Schön fait écho au malaise que vivent plusieurs praticiens lorsqu'ils tentent d'appliquer dans leurs relations interpersonnelles les théories et les modèles appris au cours de leur formation initiale ou tout au long d'un processus de perfectionnement continu. Plusieurs méthodes sont utilisées pour enseigner la réflexion-dans-l'action. L'atelier de praxéologie est une de celles-là. Les difficultés qu'on y rencontre conduisent à la conclusion que l'atelier place les participants dans une situation de conflit par rapport à deux paradigmes irréductibles l'un à l'autre : le paradigme de l'expertise et le paradigme de l'incertitude.

La réflexion faite par l'équipe (4) de formateurs qui a expérimenté l'atelier de praxéologie dans différents contextes a conduit à une méthode originale désignée comme le Test personnel d'efficacité (St-Arnaud, 1995, 1999). C'est un instrument qui devrait favoriser l'adoption du paradigme de l'incertitude. S'il est vrai qu'un changement de paradigme se heurte aux conceptualisations de l'acteur (théorie professée), l'analyse rationnelle (réflexion-sur-l'action) ne peut conduire à l'efficacité attendue d'une réflexion-dans-l'action ; et cela, même si on essaie de l'enrichir à partir des concepts d'Argyris et Schön. En conséquence, l'instrument utilisé dirige systématiquement l'attention de l'acteur non pas sur les interprétations spontanées qui lui viennent (recours au savoir homologué), mais sur ce qu'il expérimente lorsqu'il se place sporadiquement en mode affectif pendant le dialogue.

Pour utiliser le Test personnel d'efficacité, l'acteur dirige d'abord une partie de son attention sur ce qu'il ressent face à chaque réaction (verbale et non verbale) de son interlocuteur au cours du dialogue. Selon le degré de satisfaction ou d'insatisfaction éprouvée, il assigne un code au comportement verbal ou non verbal de l'interlocuteur. Le code est emprunté aux couleurs utilisées pour les feux de circulation ; chaque réaction de l'interlocuteur reçoit un code vert, jaune ou rouge. Le vert symbolise un vécu agréable, indice affectif que l'effet immédiat que l'on veut produire chez l'interlocuteur est bel et bien observable dans le comportement de celui-ci (indice

4 - Bien que plusieurs collaborateurs aient contribué à cette réflexion, l'équipe permanente est composée de trois personnes, psychologues de formation : l'auteur du présent article, Jeannette LeBlanc et Yvan Ouellette.

d'efficacité). Le jaune symbolise un vécu mixte : l'effet immédiatement visé n'est pas produit, mais on a le sentiment qu'il y a une ouverture, qu'il est passible de produire l'effet visé en maintenant la stratégie en cours (indice d'efficacité partielle). Le rouge symbolise un vécu désagréable, indice affectif que l'interlocuteur ne réagit pas du tout dans le sens de l'effet visé, parfois même qu'il réagit à l'opposé (indice d'inefficacité).

Lorsqu'on utilise le test personnel d'efficacité, c'est un peu comme si on mettait l'ensemble de son propre organisme à contribution. La réaction subjective, l'affect, est plus rapide que toute analyse rationnelle : on aime ou on n'aime pas ce qu'on entend ou ce qu'on voit. On peut donc utiliser l'affect pour savoir de façon rapide si on est efficace ou non. En portant attention à cette réaction, on peut rapidement évaluer son efficacité et corriger son intention lorsqu'on ne produit pas l'effet visé. L'avenir dira si cet instrument favorise un changement de paradigme ou au moins s'il conduit les participants à réaliser qu'ils ont un choix à faire dans leur recherche d'une plus grande efficacité : continuer à contrôler la situation à partir du savoir homologué (Facteur G) ou accepter le caractère unique et incertain de chaque situation (Facteur P) pour apprendre à s'autoréguler dans l'action.

En conclusion de l'analyse qui précède, on peut se demander si les termes « praticien réflexif » et « pratique réflexive » sont pertinents pour exprimer l'originalité de la pensée d'Argyris et Schön (5). La réflexion étant par définition « un retour de la pensée sur elle-même... » (*Petit Robert*), elle est spontanément associée à l'analyse rationnelle et il est difficile de la dissocier du paradigme de l'expertise. Le changement de paradigme serait probablement mieux évoqué si on parlait d'un « praticien-chercheur » et de praxéologie. Un praticien-chercheur reconnaît les limites du savoir homologué pour dénouer une situation difficile, et choisit de considérer chaque situation comme « unique et incertaine » ; il renonce au prêt-à-parler et crée les conditions pour chercher avec son interlocuteur une solution sur mesure. La praxéologie est une activité qui vise à rendre l'action plus lucide, plus autonome et plus efficace en misant sur le Facteur P ; le sien, celui de son interlocuteur et celui de la situation que l'on traite.

5 - La remarque ne concerne plus la traduction, mais l'usage même qu'en font les auteurs des textes américains.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARGYRIS C. et SCHÖN D. A. (1974). – *Theory in practice : increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ARGYRIS C., PUTNAM R. et MC LAIN SMITH D. (1985). – *Action Science*, San Francisco, Jossey-Bass.
- COTTONE R. R. (1992). – *Theories and paradigms of counseling and psychotherapy*, Boston, Allyn and Bacon.
- KUHN T. S. (1970). – *The Structure of Scientific Revolutions* (2e éd.), Enlarged, Chicago, University of Chicago Press ; traduction française par Meyer L. (1983), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- LHOTELLIER A. et ST-ARNAUD Y. (1994). – « Pour une démarche de praxéologie », in *Nouvelles pratiques sociales*, vol 7, n° 2.
- SCHÖN D. A. (1983). – *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books ; traduction française par Heynemand J. et Gagnon D. (1994), *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- SCHÖN D. A. (1987). – *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ST-ARNAUD Y. (1992). – *Connaître par l'action*, Montréal, PUM.
- ST-ARNAUD Y. (1995). – *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*, Montréal, PUM.
- ST-ARNAUD Y. (1999). – *Le changement assisté : Les compétences de l'intervenant en relations humaines*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.



## LA PRATIQUE RÉFLEXIVE, POUR UN CADRE DE RÉFÉRENCE PARTAGÉ PAR LES ACTEURS DE LA FORMATION

HÉLÈNE HENSLER, CÉLINE GARANT,  
MARIE-JOSÉE DUMOULIN\*

### Résumé

La promotion de l'approche réflexive en formation initiale des enseignants fait l'objet d'un large consensus parmi les formateurs universitaires, bien que les pratiques mises en place tout comme leur impact soient mal connus. Le modèle sous-jacent aux dispositifs prévus dans un programme est-il suffisamment explicité pour faire l'objet d'une appropriation par tous les acteurs de la formation (formateurs de terrain, stagiaires, formateurs universitaires) ? En s'appuyant sur une recherche collaborative en cours visant à analyser les pratiques d'accompagnement d'un groupe d'enseignants associés, les auteurs soulignent la nécessité de définir un cadre de référence commun et d'assurer l'ancrage de la pratique réflexive dans des activités d'enseignement authentiques en prise directe avec la culture professionnelle du milieu scolaire. Ils énoncent aussi une série de conditions pouvant conduire à l'élaboration d'un tel cadre de référence.

29

### Abstract

The need to promote reflective practice in teacher education programs is a widely accepted idea. However, the training activities associated with reflective practice and the impact of this training on teacher education are often not well known. Why? Is it because the assumptions related to reflective practice embedded in a specific teacher education program are not clear enough to be understood and used as a guide by all participants in teacher education (associated teachers, students and university teacher educators)? In conjunction with their research project, the authors reviewed research literature and systematically analysed the content of supervision

\* - Hélène Hensler, Céline Garant, Marie-Josée Dumoulin, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Québec).

*conferences. One of the conclusions reached as a result of this project underscores the need for a clearly stated framework around which reflective practice would be constructed. This common framework would provide a guide and understanding of the reflective practice connection to real teaching activities and to the professional culture of the school community. In addition, the authors suggest certain conditions that could help in the building of this common framework.*

## INTRODUCTION

Le modèle de praticien réflexif, omniprésent depuis plus d'une décennie dans les discours sur la formation professionnelle des enseignants comme dans les productions scientifiques, fait l'objet d'un large consensus parmi les formateurs et les responsables de la formation, en tant que visée fondamentale de l'apprentissage de l'enseignement. En dépit de cette popularité du concept, les qualités particulières à promouvoir et à développer en formation initiale sont souvent peu explicitées et les effets des dispositifs mis en place sont mal connus. Dans bon nombre de programmes de formation des enseignants, il ne semble pas y avoir de vision explicite et partagée par les différents acteurs de la formation quant au type de réflexion à promouvoir en formation initiale. Le postulat implicite à la base de ces programmes est que la réflexion est une activité louable en soi et que les actions des enseignants seront meilleures si elles sont intentionnelles et réfléchies (Zeichner, 1994). Dans les actions concrètes de formation, le concept de réflexivité s'opérationnalise de différentes façons : rencontres de supervision clinique, séminaires d'analyses de pratiques professionnelles, vidéoformation, rédaction de planifications argumentées, discussions et activités réflexives comme moyen d'appropriation de contenus des disciplines contributives, tenue d'un journal de bord, étude de cas, résolution de problèmes professionnels, simulations, etc.

Dans le contexte de la formation des enseignants au Québec, ces différentes occasions de réflexion généralement très valorisées par les formateurs universitaires sont perçues comme des moyens susceptibles de réduire les écarts entre la théorie et la pratique telle qu'elle est vécue en stage. Pour leur part, certains étudiants en formation initiale questionnent régulièrement la pertinence de ces activités jugées encore trop théoriques par rapport à leur souci prioritaire de maîtriser des procédures utiles à l'intervention directe en classe. Ils ne voient pas non plus la convergence entre les activités réflexives exigées à l'université et les échanges qu'ils peuvent avoir avec leur enseignant associé dans leur milieu de stage. Face à une telle situation, on peut se questionner sur le pouvoir des dispositifs mis en place en vue de susciter la réflexion

à assurer un trait d'union véritable entre la formation théorique (acquisition de connaissances et développement des capacités d'analyse), d'une part, et la formation en terrain de pratique (acquisition de savoir-faire), d'autre part. Faute d'un modèle explicite et partagé de la pratique réflexive en enseignement et d'un ancrage de cette pratique dans des activités d'enseignement authentiques en prise directe avec la culture professionnelle du milieu scolaire, la réflexion suscitée à travers différents dispositifs de formation initiale risque de n'avoir qu'un impact limité sur les compétences mises en œuvre par les futurs enseignants et les savoirs professionnels sur lesquels ils s'appuient. Le but de ce texte est d'examiner à partir de différentes sources (revue des écrits et présentation d'une recherche collaborative en cours) les conditions nécessaires à l'élaboration d'un tel modèle.

Dans une première section, nous rappellerons à grands traits les principales dimensions du concept de pratique réflexive et les approches que l'on retrouve dans les écrits scientifiques. La deuxième section sera consacrée à la présentation du cadre général et des premiers résultats d'une recherche collaborative sur l'analyse de la contribution de l'accompagnement réflexif au développement du raisonnement pédagogique. Enfin, dans la troisième section, nous esquisserons les conditions nécessaires à l'élaboration d'un cadre de référence porté par les différents partenaires de la formation initiale des enseignants.

## **Comment caractériser les approches réflexives en enseignement ?**

Si l'on se base sur les publications scientifiques en langue anglaise, la réflexivité en enseignement est un concept général qui est utilisé le plus souvent non pas pour caractériser l'activité ordinaire de l'enseignant, mais pour formuler les buts d'une formation initiale et continue orientée vers la professionnalisation. Dans le contexte nord-américain, la diffusion du concept participe d'un mouvement d'ensemble pour contrer l'approche technocratique de l'enseignement et de la formation des enseignants, mouvement auquel les travaux de Schön ont donné une forte impulsion (Richardson, 1990). Les principaux attributs du concept de pratique réflexive en enseignement tels qu'ils se dégagent de l'analyse d'une série de textes publiés en langue anglaise au cours des quinze dernières années peuvent se résumer comme suit :

- la pratique réflexive consiste en l'analyse de son expérience d'enseignement passée, présente, future et conditionnelle. Elle s'accompagne d'une démarche de structuration et de transformation de ses perceptions et de son savoir ; elle vise, entre autres, l'émergence ou l'explicitation d'un savoir tacite ;
- la pratique réflexive est une démarche qui fait appel à la conscience et à la prise en charge de son développement professionnel par la personne elle-même, qu'elle soit enseignante ou future enseignante ;



- la pratique réflexive nécessite l'application d'une pensée rationnelle à l'enseignement (rationalité instrumentale et rationalité par rapport à des valeurs éducatives).

Ces trois attributs fondamentaux témoignent de l'influence prépondérante des travaux de Schön sur la définition de l'idéal de praticien réflexif vers lequel devraient tendre les programmes de formation initiale et continue d'enseignants. Cependant, au-delà de cette vision relativement uniforme de la pratique réflexive, on retrouve dans les écrits des efforts de conceptualisation pour rendre compte de la diversité des approches réflexives qui se dégagent de la recherche sur la pensée des enseignants et des études sur la formation des enseignants (Zeichner, 1994 ; Grimmer, Mackinnon, Erickson, et Riecken, 1990 ; Calderhead et Gates, 1993). L'examen des différentes distinctions et classifications proposées nous a permis de faire ressortir une série de paramètres à considérer quand il s'agit de décrire les pratiques réflexives effectivement mises en œuvre ou d'effectuer des choix en vue de l'adoption d'un modèle explicite de formation à la réflexivité. Ainsi on peut distinguer la réflexion selon le moment où elle intervient, l'objet sur lequel elle porte, le contexte, les processus mis en œuvre, les niveaux de complexité atteints ou recherchés et la visée prioritaire de l'activité réflexive.

Le moment de la réflexion concerne sa situation par rapport à l'action qui peut être une action ponctuelle ou une action complexe portant sur une plus longue période. La réflexion peut prendre place avant, pendant ou après l'action. Elle peut encore s'effectuer selon un cycle dans lequel la réflexion anticipatrice de l'action à venir est l'aboutissement de l'analyse de l'action réalisée et sert de fondement à l'analyse d'une nouvelle expérience. En formation initiale, cette démarche cyclique souvent présentée comme un modèle de pratique réflexive est difficile à réaliser de façon systématique, notamment à cause de la pluralité des acteurs et de la fragmentation des activités de formation (cours, modules, séminaires, travaux pratiques, stages, etc.) Les activités réflexives reliées aux cours dits théoriques concernent principalement l'anticipation de l'action (compréhension de la situation d'enseignement/apprentissage et élargissement des possibilités d'intervention) alors que les activités d'encadrement des stages de terrain sont davantage centrées sur la réflexion postactive.

En ce qui concerne l'objet sur lequel porte la réflexion, on distingue deux grandes catégories à savoir l'enseignement en classe (les interventions didactiques et pédagogiques, les caractéristiques des élèves, l'apprentissage et ses manifestations, la matière, etc.) et le contexte social et institutionnel de l'activité professionnelle (les politiques éducatives, les programmes, les règlements, les services, l'orientation et la sélection des élèves, etc.) Dans une démarche de formation professionnelle, il est évidemment souhaitable que l'analyse de l'enseignement en classe soit effectuée en relation avec celle du contexte de l'action collective, mais il faut bien reconnaître que cette mise en perspective est difficile à susciter chez les stagiaires et les novices, en



raison d'une forte centration sur leur performance en classe et leur souci de s'adapter aux attentes perçues.

Quant au *contexte* de la réflexion, il peut être vu comme étant individuel et privé ou comme ayant un caractère social et public impliquant plusieurs partenaires. Dans les écrits consultés, il ressort très nettement que la réflexion doit être considérée comme une pratique sociale et publique, impliquant la communauté enseignante. Elle ne peut se nourrir et se développer que si elle est partagée et enracinée dans une culture professionnelle vivante. Toutefois, dans la formation initiale, la réflexion structurée est souvent menée individuellement et associée à des productions écrites, alors que l'échange et le partage de la réflexion sur l'enseignement se font de façon plus informelle si on exclut les rencontres d'encadrement initiées par des accompagnateurs (enseignants associés ou superviseurs) formés pour ce faire.

Pour ce qui a trait aux processus mis en œuvre pendant la réflexion, ils sont souvent représentés comme des processus rationnels et logiques d'analyse et de résolution de problèmes faisant appel à une diversité de savoirs. Cette vision rationaliste que l'on retrouve même chez Schön est remise en question par certains auteurs notamment Greene (1986) et Noddings (1987) qui militent en faveur d'une prise en compte dans le processus de réflexion de valeurs comme la sollicitude et le sens de l'engagement envers les élèves.

La réflexion peut aussi être envisagée selon son *niveau de complexité*. La distinction la plus connue est celle proposée par Van Manen (1977) qui s'est inspiré des travaux d'Habermas (1983). La réflexion peut se situer à un niveau *technique*. Elle s'intéresse alors à l'efficacité des moyens utilisés par l'enseignant ou le futur enseignant pour atteindre un but donné (ex. les objectifs fixés par le programme). Elle peut aussi se situer à un niveau que l'auteur appelle *pratique* et qui concerne l'analyse de l'enseignement en classe à la fois sous l'angle de ses présupposés, des intentions éducatives poursuivies à moyen et à long terme ainsi que des conséquences observées chez les élèves. Enfin, la réflexion qui se situe à un niveau *critique* analyse l'action en faisant intervenir des critères moraux, éthiques et politiques. Les recherches sur la réflexion des étudiants en formation initiale tendent à établir que le niveau critique est rarement atteint dans ce contexte, sans que les causes de cette situation aient été élucidées (Zeichner et Liston, 1985 ; Handal et Lauvas, 1987).

La réflexion sur l'enseignement peut aussi être analysée selon sa *visée prioritaire*. Bien que ce paramètre ressorte moins clairement des écrits conceptuels, il permet de clarifier le sens accordé à l'activité réflexive par l'enseignant, le futur enseignant et les formateurs. L'activité réflexive peut être orientée principalement vers la construction ou la consolidation de l'identité professionnelle et personnelle (visée identitaire) ou encore mettre l'accent sur la recherche d'un enseignement plus satisfaisant selon

différents critères (visée pragmatique). En formation initiale, le manque d'explicitation de cette visée prioritaire est souvent source de malentendus et de résistances chez les étudiants et chez certains formateurs.

Selon Zeichner (1994) les distinctions que l'on retrouve dans les écrits sont utiles mais elles ne sauraient servir à établir un modèle de réflexion universel et idéologiquement neutre. La réflexivité, tout comme l'enseignement et la formation des enseignants, est enracinée dans certaines traditions culturelles qui lui donnent sens et cohérence. Selon l'auteur, il faut se garder de transposer des théories développées dans un contexte culturel à un autre contexte, sans prêter attention aux conditions culturelles propres à chacune des situations (Zeichner, 1994, p. 15). Dans la mesure où les grandes orientations auxquelles se rattachent les programmes de formation des enseignants sont clairement identifiées, les approches et les stratégies de formation à la réflexivité pourront être mieux comprises et évaluées en fonction des buts et des valeurs qu'elles sont censées servir. Pour ce qui concerne les États-Unis, Zeichner et Tabachnick (1991) distinguent quatre grandes orientations, soit la tradition académique, la tradition fonctionnaliste (efficacité sociale), la tradition développementaliste et la tradition sociocritique (reconstructionnisme). Chacune de ces traditions est porteuse de valeurs et met l'accent sur certains types de savoirs.

Dans la *tradition académique*, la pratique réflexive concerne surtout la matière enseignée, ses modes de représentation et de communication aux élèves, ses modes de compréhension et les obstacles à cette compréhension. Les savoirs disciplinaires et didactiques occupent une place centrale. La *tradition fonctionnaliste* (efficacité sociale), pour sa part, met l'accent sur l'utilisation des savoirs issus de la recherche, soit par simple application (technologie de l'enseignement), soit par délibération dans un processus de résolution de problème qui fait appel également à d'autres sources de connaissances. Dans la *tradition développementaliste*, c'est la connaissance de l'élève, ses processus de compréhension et de construction, des connaissances qui sont au centre des préoccupations. Dans ce contexte, la pratique réflexive vise une meilleure connaissance des élèves, soit par l'observation, soit par l'étude des écrits sur le développement cognitif et affectif. Enfin, selon la *tradition sociocritique* (reconstructionnisme), la réflexion porte sur les pratiques d'enseignement individuelles et collectives, les conditions sociales qui les déterminent et les conséquences qu'elles entraînent. La réflexion vise aussi à identifier les moyens d'instaurer une éducation démocratique et émancipatrice.

Ce que nous pouvons retenir de cette analyse des traditions de pratique réflexive aux États-Unis, c'est que l'élaboration d'un modèle de pratique réflexive ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur les orientations éducatives et culturelles susceptibles de lui donner un sens auprès des différents acteurs de la formation. C'est dans le but de mieux connaître les conceptions et les pratiques d'accompagnement réflexif des

formateurs de terrain (enseignants associés) que nous avons entrepris la recherche collaborative décrite ci-après.

## **LA RECHERCHE COLLABORATIVE SUR L'ACCOMPAGNEMENT RÉFLEXIF ET LE DÉVELOPPEMENT DU RAISONNEMENT PÉDAGOGIQUE**

### **Cadre général et objectifs**

Cette recherche entreprise en 1998 (1) est réalisée avec la participation d'une vingtaine d'enseignants cochercheurs du milieu scolaire (primaire et secondaire) exerçant un rôle d'accompagnateur auprès de stagiaires en formation initiale ou de novices en insertion professionnelle. Elle s'inscrit dans le prolongement de différentes études en partenariat avec le milieu scolaire sur l'accompagnement des stagiaires et sur l'insertion professionnelle des novices (Garant et Lavoie, 1997 ; Beauchesne et Hensler, 1998 ; Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999). Elle poursuit trois objectifs :

1. Expérimenter divers dispositifs d'accompagnement réflexif orientés vers le développement du raisonnement pédagogique des stagiaires et des novices.
2. Décrire les contenus et les processus de raisonnement pédagogique ainsi que les savoirs mis à contribution par les acteurs de l'accompagnement au cours des rencontres.
3. Produire et développer un matériel réflexif et établir les bases d'un modèle d'accompagnement favorable à des échanges substantiels entre enseignants de différents niveaux d'expérience (stagiaires ou novices, d'une part, enseignants expérimentés, d'autre part).

Pour les fins de la recherche, nous avons retenu au départ la définition suivante du raisonnement pédagogique : il s'agit d'un processus argumentatif dans lequel la personne enseignante interprète ou anticipe l'action pédagogique. Quant à l'accompagnement réflexif, il se définit comme une démarche d'analyse « médiée » par une personne ressource expérimentée en vue d'aider l'enseignant débutant à déterminer comment et pourquoi une intervention a ou n'a pas été efficace pour résoudre un problème de la pratique professionnelle.

---

1 - Il s'agit d'une recherche triennale (1998-2001) financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

## Déroulement de la recherche

Au cours de la première année qui a comporté 27 heures de séminaires mettant à contribution 26 cochercheurs du milieu scolaire et de l'université, nous avons analysé et mis à l'essai sous forme de simulations quatre dispositifs d'accompagnement (dyade, triade, sous-groupe et compagnonnage). Les différentes situations analysées concernent l'établissement de la relation d'accompagnement, l'aide à la planification de l'enseignement et l'analyse d'une expérience d'enseignement. Au cours de cette phase, nous avons associé les cochercheurs du milieu scolaire à la construction des concepts touchant l'accompagnement réflexif, à l'explicitation de leur expérience d'accompagnement auprès des stagiaires et des novices et à l'identification des conditions favorables au développement et à l'expression du raisonnement pédagogique. Nous avons également élaboré des guides d'accompagnement réflexif à partir de l'explicitation des pratiques et de l'identification des conditions facilitantes. L'analyse des données de cette phase s'est focalisée sur les conceptions de l'accompagnement réflexif et du raisonnement pédagogique. Elle a été réalisée à partir des notes de terrain et de la transcription des enregistrements des échanges entre cochercheurs.

La deuxième année de la recherche qui a comporté 35 heures de séminaires a été consacrée principalement à l'expérimentation et à l'analyse des deux dispositifs d'accompagnement les plus courants, soit la dyade et la triade, à l'aide des outils mis au point au cours de la première année de la recherche. Les échanges en séminaires ont porté principalement sur l'analyse des pratiques d'accompagnement et des contenus des dialogues avec les stagiaires et les novices, à partir de la transcription des extraits de rencontres d'accompagnement réalisées en contexte authentique par les cochercheurs du milieu scolaire. Cette centration sur les pratiques réelles a permis de faire émerger des interrogations sur le sens de la relation d'accompagnement, les facteurs qui la déterminent et les conditions favorables et défavorables au raisonnement pédagogique de la personne stagiaire ou novice. Les échanges ont servi aussi à améliorer les outils d'accompagnement ébauchés au cours de la première année. L'analyse des données de cette phase met l'accent sur les pratiques d'accompagnement et le contenu des échanges (nature de la réflexion et identification des savoirs mis à contribution par les stagiaires et les novices).

Au cours de la troisième année de la recherche, les accompagnateurs poursuivent l'expérimentation des dispositifs et des outils d'accompagnement de façon plus autonome. Les séminaires avec l'ensemble des cochercheurs, en nombre plus restreint (18 heures), sont consacrés à la validation de l'analyse des données. À ces séances collectives s'ajoute une entrevue avec rappel stimulé d'une séance d'accompagnement enregistrée sur vidéo. La visée de la dernière année de la recherche consiste à élaborer des bases d'un modèle d'accompagnement explicite et à préparer la diffusion des résultats dans différents milieux.

## Résultats préliminaires

L'analyse des données recueillies au cours de la première année a permis de mettre en évidence les conceptions de l'accompagnement réflexif et du raisonnement pédagogique qui se dégagent des échanges entre cochercheurs. Comme la méthodologie et les principaux résultats de cette analyse font l'objet d'une autre publication (Beauchesne, Garant, Lane, Dumoulin, 2001), nous nous contentons ici de donner un bref aperçu de la conception des cochercheurs par rapport au raisonnement pédagogique des stagiaires et des enseignants débutants telle qu'elle ressort des différentes catégories d'analyse du contenu de la transcription des échanges.

La question à laquelle nous avons tenté de répondre est de savoir ce qui permet à la personne accompagnatrice de déceler la présence d'une activité réflexive et d'un raisonnement pédagogique chez le stagiaire et l'enseignant débutant.

Tout d'abord, plusieurs indicateurs du raisonnement pédagogique ont été mentionnés par les cochercheurs. Concernant les stagiaires, le raisonnement peut s'exprimer à travers différentes activités réflexives comme la description de la situation d'enseignement, son analyse, l'examen de ses effets, la formulation d'hypothèses explicatives, l'identification de pistes de solutions prometteuses et l'analyse de leur impact. Le réinvestissement ou les changements apportés par les stagiaires sont également perçus par les cochercheurs comme des indicateurs de raisonnement pédagogique. Pour les novices, étant donné le dispositif de recherche qui exigeait d'eux de parler d'une situation insatisfaisante qu'ils ont eue à résoudre, le raisonnement pédagogique est perçu dans le caractère itératif et évolutif d'une démarche de résolution de problèmes. Cette démarche n'est pas vue comme linéaire mais comme nécessitant plusieurs va-et-vient entre la description de la situation, son analyse et son interprétation au niveau des causes et conséquences ainsi que l'identification de la solution. De plus, tant pour les stagiaires que pour les novices, le raisonnement est perçu comme évolutif en ce sens que sa qualité et sa complexité se transforment tout au long de la démarche d'accompagnement. Cependant, les cochercheurs estiment que le niveau de complexité dépend aussi du développement de la personne accompagnée et qu'on ne peut forcer la complexification. Parmi les critères permettant de déceler une évolution qualitative du raisonnement pédagogique chez la personne accompagnée, les cochercheurs ont mentionné la richesse de la description de la situation, la référence explicite à des expériences antérieures et à des connaissances pour l'analyse de la situation, la variété des hypothèses émises pour l'interprétation et la recherche de solution, la présence de justifications pour la sélection d'une hypothèse ou d'une solution particulière, la pertinence des anticipations et la référence à des connaissances explicites pour l'analyse des effets de l'intervention. Certains cochercheurs estiment qu'une seule activité réflexive peut être considérée comme un indicateur de raisonnement, tandis que d'autres sont d'avis que le raisonnement



implique une argumentation complexe qui met en relation plusieurs activités. Enfin, dans la perspective de l'accompagnement, le raisonnement pédagogique comporte des visées pragmatiques et identitaires : il vise à parfaire son action, résoudre un problème et à mieux se connaître comme futur enseignant. Quant aux objets sur lesquels il peut porter, ceux qui ressortent des échanges concernent les élèves, les stratégies d'enseignement, les réussites ou les problèmes et la personne accompagnée elle-même.

En ce qui concerne les résultats de la deuxième phase portant principalement sur l'expérimentation des dispositifs d'accompagnement en contexte réel, ils ne sont pas encore disponibles. L'analyse des pratiques d'accompagnement et du contenu des échanges à partir des transcriptions est actuellement en cours. Cependant, les notes prises lors des rencontres des cochercheurs en séminaire font ressortir différentes observations et préoccupations en rapport avec le soutien au développement de la réflexivité chez les stagiaires et les enseignants débutants. Rappelons que ces rencontres ont été consacrées principalement à l'analyse des expériences d'accompagnement et à l'examen des transcriptions. Voici un inventaire non exhaustif de ces observations et préoccupations :

- les savoirs conceptuels sont très rarement mis à contribution dans les échanges entre stagiaires et enseignants accompagnateurs ; il convient de s'interroger sur leur place dans les stratégies d'accompagnement afin d'éviter que le raisonnement tourne à vide ;
- la composante émotive de l'action est prise en compte dans les échanges ; elle est considérée comme un passage obligé vers une analyse plus rationnelle des pratiques d'enseignement ;
- les accompagnateurs insistent sur l'importance de la prise de conscience comme facteur déclencheur du raisonnement pédagogique ; elle est aussi une condition pour une réflexion conduite de façon plus autonome ;
- un modèle d'accompagnement efficace doit mettre clairement en évidence non seulement les interventions qui stimulent le raisonnement pédagogique mais également celles qui risquent de l'entraver ou d'en bloquer l'expression ;
- les dispositifs d'accompagnement ont des limites : il ne faut pas confondre le raisonnement pédagogique tel qu'il s'exprime publiquement dans un contexte défini par des contraintes institutionnelles (surtout pour ce qui concerne les stagiaires) et le raisonnement pédagogique comme processus interne contribuant au développement professionnel ;
- il est plus facile d'accompagner une personne stagiaire ou novice qui est déjà engagée dans un processus de réflexion structurée (ex. lors de la production d'un mémoire professionnel). On peut la confronter et questionner les bases de son action. Sinon, la confrontation risque de déboucher sur des réactions émotives ;

- le discours sur soi comme enseignant, lorsqu'il est trop abondant, inhibe la réflexion du stagiaire sur ses actions et leurs conséquences pour les élèves ; l'accompagnateur doit dans certains cas expliciter son propre savoir professionnel pour susciter une véritable réflexion sur l'action ;
- il est parfois difficile de distinguer le raisonnement pédagogique qui amène le stagiaire à structurer son expérience et à en tirer des leçons et la rationalisation qui sert à se protéger d'une éventuelle remise en question ;
- une relation fondée sur la connivence entre accompagnateur et personne stagiaire (confirmation de ses constats) peut constituer un frein à la réflexion ;
- il est parfois difficile d'amener la personne accompagnée à quitter le terrain de la description de ce qui s'est passé ; la description, quoique nécessaire, peut être utilisée comme stratégie d'évitement ;
- on ne peut pas forcer l'élaboration et l'expression du raisonnement pédagogique. Il se construit sur le long terme, dans une relation de confiance.

## VERS UN CADRE DE RÉFÉRENCE PARTAGÉ

Cette recherche nous a permis d'avoir accès aux savoirs implicites et aux pratiques des accompagnateurs de terrain en rapport avec l'accompagnement réflexif et le raisonnement pédagogique. Elle nous fournira aussi, une fois terminée, les bases d'un modèle d'accompagnement fondé sur l'explicitation des pratiques et les préoccupations des accompagnateurs. Les résultats préliminaires font ressortir l'engagement des accompagnateurs envers une pratique professionnelle autonome, fondée sur des considérations rationnelles et éthiques, par le biais d'un approfondissement de l'expérience. Cette recherche collaborative contribue donc à un meilleur enracinement des dispositifs d'accompagnement réflexif entourant les stages et le soutien à l'insertion professionnelle dans la culture des enseignantes et enseignants. Cependant, les premières données disponibles indiquent également que les activités réflexives sur l'enseignement ne suffisent pas, dans le contexte actuel, à susciter une mobilisation et une diffusion des connaissances théoriques acquises en cours de formation. Le problème du statut, de l'utilisation et de la transformation des savoirs théoriques en savoirs d'action demeure entier et il faudra le traiter pour élaborer un modèle du type de réflexion à promouvoir dans l'ensemble d'un programme de formation initiale axé sur la professionnalisation. La réflexion sur l'enseignement ne saurait être considérée comme un but en soi ni comme une panacée ; elle pourrait même servir à consolider certaines croyances préexistantes à la formation plutôt qu'à construire des savoirs professionnels au service de l'apprentissage et du développement des élèves.

L'explicitation des conceptions du raisonnement pédagogique et des pratiques d'accompagnement réflexif des personnes soutenant les stagiaires et les novices dans les débuts de leur pratique professionnelle, tout comme la diffusion élargie des outils

construits au cours de cette recherche, constituent les bases indispensables d'un modèle de pratique réflexive ancré dans la culture professionnelle des enseignants et susceptible de la faire évoluer. Cependant d'autres conditions doivent être réunies afin de parvenir progressivement à l'élaboration d'un cadre de référence pour la pratique réflexive en enseignement, susceptible d'être partagé par les différents partenaires de la formation initiale. Nous énonçons trois de ces conditions à titre de propositions.

Tout d'abord, il faut clarifier le rôle des savoirs théoriques dans la constitution des savoirs professionnels et identifier la base de connaissances jugées fécondes pour l'apprentissage de l'enseignement ; une fois ces connaissances identifiées, il convient de les rendre publiques et facilement accessibles à tous les acteurs. Ensuite, il faut reconnaître que la pratique réflexive en enseignement n'est jamais neutre ; en conséquence, il est nécessaire de débattre des valeurs éducatives à promouvoir dans la formation à l'enseignement, puis de faire des choix explicites et fondés. Enfin, il faut intensifier et valoriser les recherches actions qui conduisent les partenaires à se donner un langage commun pour théoriser la pratique et transformer les savoirs théoriques en savoirs susceptibles de guider les interventions en classe.

## Conclusion

Former des praticiens réflexifs capables d'analyser leur expérience et de la transformer en savoirs professionnels communicables est un objectif ambitieux qui ne se réalisera pleinement que par le renforcement de la collaboration entre les institutions universitaires chargées de la formation des enseignants et les formateurs et acteurs du milieu scolaire. L'adhésion à cet objectif exige des choix éclairés parmi un ensemble d'options possibles dont les écrits scientifiques font largement état. Elle nécessite aussi des recherches conjointes pour concevoir et expérimenter des dispositifs favorisant une pratique réflexive source de compétences professionnelles et orientée vers le développement de l'éducation. La recherche dont nous avons fait état est un pas dans cette direction.



# BIBLIOGRAPHIE

BEAUCHESNE A., HENSLER H. (1998). – « Quelle est la contribution possible de la recherche collaborative pour la formation initiale en enseignement ? », *Revue de l'Université de Moncton*, 31 (1-2), pp. 83-107.

BEAUCHESNE A., GARANT C. LANE J., DUMOULIN M.J. (2001). – « Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire », in A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 97-112.

CALDERHEAD J., GATES P. (dir.) (1993). – Introduction, in *Conceptualizing reflection in teacher development*, London, The Falmer Press, pp. 1-10.

GARANT C., LAVOIE M. (1997). – « Une démarche collaborative de perfectionnement : conditions de développement professionnel des divers porteurs », in L.P. Boucher, M. L'Hos- tie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*, Sainte- Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 201-231.

GARANT C., LAVOIE M., HENSLER H., BEAUCHESNE A. (1999). – « L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation profes- sionnelle ? » in J.-C. Héu, M. Lavoie, S. Boillauquès (dir.), *L'accompagnement dans les débuts de l'enseignement : moments critiques et révélateurs de l'autonomie professionnelle*, Bruxelles, De Boeck, pp. 85-112.

GREENE M. (1986). – « Reflection and passion in teaching », *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (2), pp. 119-136.

GRIMMETT P., MACKINNON A., ERICKSON G., RIECKEN T. (1990). – « Reflective practice in teacher education », in R. Clift, R. Houston, M. Pugach (dir.), *Encouraging reflective practice in education : An analysis of Issues and Programs*, New York, Teachers College Press, pp. 20-38.

HABERMAS J. (1973). – *Theory and Practice*. (trad. J. Viertel), Boston, Beacon Press.

HANDAL G. ET LAUVAS P. (1987). – *Promoting reflective teaching : supervision in action*, Mil- ton Keynes, Open University Press.

NODDINGS N. (1987). – « Fidelity in teaching, teacher education and research for teach- ing », in M. Okazawa-Rey, J. Anderson, R. Travers (dir.), *Teachers, Teaching and Teacher Education*, Cambridge, MA, Harvard Educational Review Reprint, Series n° 19, pp. 384-400.

RICHARDSON V. (1990). – « The evolution of reflective teaching and teacher education », in R. Clift, R. Houston, M. Pugach (dir.), *Encouraging reflective practice in education : An ana- lysis of Issues and Programs*, New York, Teachers College Press, pp. 3-19.

VAN MANEN M. (1977). – « Linking ways of knowing with ways of being practical », *Curriculum Inquiry*, 6 (3), pp. 205-228.

ZEICHNER K. M. (1994). – « Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education », in I. Calgren., G. Handal, S. Vaage, (dir.), *Teacher's minds and actions : research on teachers' thinking and practice*, The Falmer Press, Washington, pp. 9-27.

ZEICHNER K. M., TABACHNICK B.R. (1991). – « Reflections on reflective teaching », in B.R. Tabachnick, K. Zeichner (dir.). – *Issues and practices of inquiry-oriented teacher education*, London, The Falmer Press, pp. 1-21.

ZEICHNER K., LISTON D. (1985). – « Varieties of discourse in supervisory conferences », *Teaching and Teacher Education*, 1, pp. 155-174.

## FORMATION DES ENSEIGNANTS

### L'APPRENTISSAGE RÉFLEXIF À PARTIR DE LA BIOGRAPHIE ET DU CONTEXTE

GEERT KELCHTERMANS\*

#### Résumé

La réflexion a été un concept central dans la littérature sur la formation des enseignants au cours des 20 dernières années ; mais tant dans la théorie que dans la pratique, elle a été souvent réduite à une approche technique. En conceptualisant la formation des enseignants comme un processus de développement professionnel continu, l'auteur plaide pour un élargissement et un approfondissement du concept de réflexion. Dans son sens large, ce concept comprend non seulement les aspects techniques de la connaissance et de la compétence dans l'enseignement, mais prend également en considération les aspects moraux, politiques et affectifs. Le concept approfondi de la réflexion prend en compte non seulement des changements du comportement d'enseignement, mais surtout le changement des idées, des concepts et des représentations dans l'esprit des enseignants. Ce nouveau concept de réflexion est lié ici à l'approche des « récits autobiographiques ». Les récits racontés spontanément par des professeurs au sujet d'expériences vécues dans leurs « carrières » comme élèves, étudiants et enseignants constituent une entrée puissante pour mieux comprendre leurs actions et réflexions, aussi bien que pour les influencer pendant leur formation initiale et continue.

#### Abstract

Reflection has been a key concept in the literature on teacher education for almost 20 years now, but both in theory and practice it is often reduced to a technical issue. Starting from a concept of teacher education as a process of lifelong professional development, the author argues for a broader and deeper concept of reflection. The broad concept not only acknowledges the technical aspects of

\* - Geert Kelchtermans, Université de Leuven, Belgique.

*knowledge and skill in teaching, but also takes into consideration the inevitable moral, political and emotional aspects. The deep concept of reflection not only looks at changes in teaching behaviour, but focuses even more on changing the ideas, concepts and representations in the teachers' mind. This new concept of reflection is further linked to the so-called "narrative-biographical approach". The spontaneous narrative accounts by teachers about the experiences in their "careers" as pupils, students and teachers constitute a powerful entry to better understand their actions and reflections, as well as to influence them during teacher education and in-service training.*

## Introduction

Lorsqu'on s'adresse à un public d'enseignants et de formateurs d'enseignants, au sujet de la réflexion et du développement des enseignants, on court inévitablement le risque de ressasser des évidences. Car, au hit-parade des concepts à la mode en matière d'enseignement, ces deux termes, mais surtout le mot « réflexion », sont parmi le top-5 depuis au moins quinze ans. Le risque d'avoir des réactions désapprobatoires de type « déjà vu » est assez élevé, car un enseignant ou un formateur d'enseignant nie rarement que la réflexion est importante pour un bon développement pédagogique et professionnel.

44

« Formation » et « développement professionnel » des enseignants sont devenus presque synonymes. Dans la littérature de recherche en éducation, ainsi que dans les documents officiels, on accepte généralement l'idée que devenir enseignant, implique un processus d'apprentissage professionnel de toute une vie. La formation initiale devrait doter les enseignants non seulement des connaissances et des compétences de base nécessaires à un enseignement de qualité mais aussi de compétences qui leur permettent de continuer à apprendre et à se développer professionnellement tout au long de leur carrière. La réflexion est donc le mot magique qui permet ce développement. Le « praticien réfléchi » est maintenant largement reconnu comme l'enseignant idéal. Bien que je sois tout à fait d'accord avec ces idées fondamentales de la littérature sur les enseignants et l'enseignement, je crains qu'elles ne contiennent une tendance réductionniste dont nous devrions nous garder. La plupart du temps, le développement et la réflexion sont traités comme des problèmes presque purement techniques de connaissances et de compétences. Ce faisant, on minimise d'autres dimensions de l'enseignement qui sont au moins aussi importantes. Mon point de vue c'est que le contenu de la réflexion et du développement devrait être plus large et plus profond que ce que l'on fait souvent actuellement

en matière de formation des enseignants (Kelchtermans, 2001). La réflexion devrait être suffisamment large pour couvrir le travail de l'enseignant dans toute sa complexité et suffisamment profonde pour influencer réellement la façon de penser et les actions des enseignants. J'utilise le mot « enseignement » dans un sens très général par référence à tout ce que font les enseignants dans la pratique de leur métier.

Dans la deuxième partie, je vais souligner une approche théorique et méthodologique de la recherche et de la pratique du développement des enseignants – la perspective narrative-biographique – qui permet d'éviter ce réductionnisme.

Mais avant d'aborder ces deux parties, je souhaite clarifier ce que j'entends par « le développement et la réflexion des enseignants ». En effet, comme c'est souvent le cas avec les expressions à la mode, elles ont une apparente validité « de façade » tout en pouvant très bien faire allusion à des phénomènes et des processus très différents dans l'esprit de leurs utilisateurs...

## LA RÉFLEXION EN TANT QU'OUTIL DU DÉVELOPPEMENT DES ENSEIGNANTS

### La réflexivité comme outil et comme attitude

La réflexivité fait référence à l'aptitude humaine à se percevoir (à percevoir ses propres actions et le contexte dans lequel ces actions ont lieu) comme objet d'une pensée intentionnelle et explicite (Schön, 1983 ; Verloop, 1995 ; Calderhead, Gates, 1993). Je m'en tiendrai à ce que Schön et d'autres ont appelé « la réflexion sur l'action » : réfléchir à ses expériences et ses actions pédagogiques *a posteriori* (1). Cette réflexivité doit être conçue à la fois comme une compétence et une attitude. En tant que compétence, c'est l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique. La réflexivité implique et présuppose à la fois une attitude d'ouverture, d'éveil et même de curiosité pour mettre en question l'évidence de ses propres situations et expériences. Il semble y avoir d'énormes différences parmi les enseignants et les stagiaires en ce qui concerne cette disposition à la réflexivité.

45

1 - Je ne m'intéresserai pas à la « réflexion en action » (Schön) : penser et réagir à la situation, sans arrêter l'acte d'enseigner. C'est ce que Dolk a appelé « des situations immédiates d'enseignement », dans lesquelles il est presque impossible de séparer la perception, l'interprétation, et la réaction parce qu'elles ont presque toutes lieu en une fraction de seconde (citée dans Korthagen, Kessels, 1999). Dans un article récent Korthagen et Kessels présentent une tentative intéressante pour analyser et donner un fondement théorique à ces « réactions d'une fraction de seconde », en utilisant la Gestalt psychologie. Pour une analyse critique du concept « réflexion en action », voir par exemple Eraut, 1995.

## Pourquoi la réflexion est-elle si importante pour l'enseignement ?

Elle est d'une importance cruciale car enseigner, être enseignant, demeure un phénomène très complexe, multidimensionnel, contextuel et imprévisible. Dans l'acte d'enseigner, plusieurs dimensions jouent leur rôle simultanément : le programme (le contenu de la matière), les relations interpersonnelles entre enseignant et élèves ou parmi les élèves eux-mêmes, les préférences et les motivations individuelles, etc. Comme le sait tout enseignant, même un cours bien préparé peut prendre un tour surprenant et imprévu une fois que l'interaction avec les élèves commence. De par mon expérience de formateur de stagiaires et de formation continue, j'ai tendance à penser que dans l'enseignement, il se passe toujours quelque chose de plus ou de moins que ce que l'on prévoyait au départ.

Le « plus » fait référence au sens particulier que l'expérience de cette leçon peut prendre pour l'enseignant et l'élève (par exemple, les élèves peuvent se mettre à développer un intérêt réel pour une matière particulière à laquelle ils ne s'intéressaient pas beaucoup auparavant ; un enseignant peut se dire soudain qu'il ou elle a vraiment réussi à développer une compréhension réelle et une relation positive avec un groupe d'élèves avec lesquels elle/il se sentait mal à l'aise jusqu'ici). Le « moins » fait référence à l'impression que l'on est moins efficace qu'on l'espérait en tant qu'enseignant, en termes de résultats des élèves. L'enseignement et l'apprentissage en classe sont des « événements » qui échappent à toute tentative de les prévoir avec précision. Les conséquences de ses actions en tant qu'enseignant, ne sont pas seulement plutôt difficiles à prévoir en termes de réussite des élèves, mais encore plus en termes des effets secondaires (involontaires) sur la classe en tant que groupe (par exemple la dynamique de groupe ; la gestion de la classe). Par exemple, la façon dont un enseignant réagit à une réponse donnée par un élève peut être perçue par ce dernier d'une tout autre manière...

De plus, l'enseignement et ses résultats sont déterminés par les spécificités du contexte local : l'histoire de l'école, la composition économique, ethnique, sociale de sa population, l'histoire de telle ou telle classe en tant que groupe, la place et le poids de la matière dans l'ensemble du programme des élèves, etc. Par exemple, il est probablement plus difficile de motiver des élèves à étudier la grammaire et l'orthographe dans un lycée professionnel que dans un lycée classique. La réflexion est un « outil » puissant, que nous avons, nous enseignants, pour réussir à saisir et à gérer les complexités de la classe... C'est peut-être même pratiquement le seul outil que nous avons à notre disposition pour traiter cette complexité et la nature particulière de l'enseignement en classe. Cela ne veut pas dire que nous ne pouvons pas développer et utiliser efficacement les instruments didactiques et techniques spécifiques (par exemple, les tests) pour obtenir un retour sur l'apprentissage des élèves et l'efficacité de notre enseignement, ou encore sur les liens sociaux particuliers qui se



tissent dans le groupe classe (par exemple, les instruments qui permettent de clarifier la dynamique de groupe). Ils peuvent certainement contribuer à notre compréhension et nous servir à planifier nos actions et à augmenter leur efficacité. Cependant, la réflexion devra toujours compléter l'utilisation de ces instruments, ainsi que la délibération réfléchie sur les décisions appropriées qu'il faut prendre.

De même, ce n'est que par la réflexion que les stagiaires pourront relier leurs expériences de pratique pédagogique avec la théorie de l'éducation qui est à leur programme et qu'ils pourront personnellement intégrer les deux. La recherche et la pratique montrent aux formateurs d'enseignants que ce transfert théorie/pratique est loin d'être facile et que souvent, il ne se fait pas ou alors à un très faible degré. Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur la façon d'y arriver (voir Kessels, Korthagen 1996 versus Winitzky, Kauchak 1997 ; ou Fenstermacher, 1997), tout le monde s'accorde sur le fait que cette intégration personnelle de la théorie et la pratique par le stagiaire est un but essentiel de la formation initiale et qu'une forme de réflexion est nécessaire à sa réalisation.

Ces commentaires montrent déjà une autre caractéristique fondamentale de l'enseignement : les effets de l'enseignement ou des expériences d'apprentissage sont subordonnés au sens qu'elles prennent pour les acteurs. Le fait d'enseigner ou d'apprendre implique toujours une interaction significative entre les gens ou entre les gens et un programme. Ce sens est construit en commun par le professeur et l'apprenant au cours de l'interaction entre l'enseignant et les apprenants. C'est le sens qui façonne, détermine et constitue les résultats éventuels. L'apprentissage des élèves, tout comme l'apprentissage des enseignants à partir de leur propre pratique, est un processus qui consiste à créer du sens et de la compréhension. Il ne peut jamais être réduit à des réactions à des stimuli extérieurs au sens behavioriste. Dans son œuvre exemplaire, *Le Praticien réfléchi*, Donald Schön utilise la belle métaphore de la réflexion comme « écoute de la réponse de la situation » (Schön 1983). On peut voir les actions de l'enseignant comme s'il s'adressait à une situation complexe et largement imprévisible et la réflexion sur l'expérience comme s'il écoutait et pensait à ce que la situation répond. Cette métaphore contient aussi l'idée d'une attitude de questionnement : l'action qui consiste à poser des questions et à écouter ensuite les réponses...

## Le développement des enseignants

Comme je l'ai dit auparavant, je considère le fait de « devenir enseignant » comme un processus complexe d'apprentissage qui continue au-delà de la formation initiale et se poursuit tout au long de la carrière.

On ne devient pas enseignant le jour où l'on reçoit sa certification. La formation initiale n'est qu'une phase, aussi importante soit-elle, de ce développement. Si l'on veut faire un travail d'enseignant convenable, il faut continuer à apprendre sur le tas. Ce n'est pas seulement dû aux exigences toujours nouvelles de la société par rapport à l'école et aux enseignants, mais c'est aussi nécessaire si les enseignants veulent demeurer motivés et retirer satisfaction et épanouissement de leur travail. Par conséquent, on doit penser la formation des enseignants en termes de développement des enseignants et/ou de développement professionnel. Développer et maîtriser les connaissances, les attitudes et les compétences pour enseigner efficacement implique un processus d'apprentissage de toute une vie qui se passe au cours de l'interaction significative entre l'apprenant (dans ce cas-ci l'enseignant ou le stagiaire) et le contexte spécifique. Ce contexte peut être l'institut de formation des enseignants ou la formation continue, mais les sources les plus importantes d'apprentissage professionnel sont les situations au jour le jour à l'école et dans la classe. On appelle cela communément « l'apprentissage par l'expérience » ou « l'apprentissage sur le terrain ». Cependant, depuis John Dewey, nous savons que l'expérience par elle-même n'est pas une garantie d'apprentissage. Sans l'intégration réfléchie de nos expériences, leur potentiel en tant que sources d'apprentissage demeure inutilisé ou utilisé seulement d'une manière limitée et superficielle.

Cet apprentissage et ce développement professionnel entraînent des changements qualitatifs dans les actions et la pensée de l'enseignant (Kelchtermans, 1994). Pour les actions de l'enseignant, cela se traduit par une meilleure efficacité. Les enseignants deviennent plus efficaces pour choisir et mettre en œuvre avec profit la méthodologie et les stratégies visant à aider leurs élèves à apprendre.

48

Ainsi, Mieke Clement définit le développement professionnel comme un sentiment accru de maîtrise (« je suis apte à faire mon métier »), une souplesse plus large pour gérer les exigences nouvelles du métier et une plus grande compétence pour parler de sa propre pratique (Clement, Vandenberghe, 1999). L'efficacité dépose la simple idée d'efficacité dans laquelle l'instrumentalité et l'apprentissage des élèves occupent une position centrale.

Pour la pensée de l'enseignant, le développement professionnel entraîne des changements qui ont trait à ce que j'appelle le *cadre interprétatif personnel* (c'est-à-dire l'ensemble des connaissances : idées, représentations, schémas) qui fonctionne comme le prisme à travers lequel les enseignants perçoivent leur situation de travail, lui donnent du sens et y agissent (Kelchtermans, 1993a.) Je reviendrai plus loin à cette notion de cadre interprétatif personnel.

En résumé, la réflexivité, considérée à la fois comme compétence et attitude, constitue un élément clé du développement professionnel des futurs enseignants. Elle

contribue à favoriser des actions plus délibérées et donc potentiellement plus efficaces. Elle permet aux futurs professeurs de rendre explicite leur cadre interprétatif personnel, de le vérifier (par exemple, en le confrontant à d'autres ou à des expériences pratiques ou des modèles théoriques) et peut-être de l'optimiser et d'améliorer ainsi les fondements de leurs choix et de leurs actions professionnelles. De cette façon, le contenu du cadre interprétatif personnel constitue un meilleur fondement pour les délibérations et les choix des futurs enseignants et contribue ainsi à une plus grande *efficacité* des actions entreprises. Le développement professionnel à travers une forme de réflexion améliore ainsi la *validité* de la pensée de l'enseignant et l'*efficacité* des actions menées.

Avant de présenter l'approche narrative-biographique comme une manière « d'opérationnaliser » ces idées sur le développement des enseignants dans leur pratique, je traiterai d'abord du problème du *contenu* de la réflexion en m'élevant contre toute forme de technicité réductrice dans ce domaine.

## LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL NECESSITE UNE RÉFLEXION LARGE ET PROFONDE

### Au-delà de la technicité réductrice

S'il existe aujourd'hui un consensus largement partagé sur l'intérêt de la réflexivité en formation initiale, on peut cependant s'interroger sur son objet réel dans la pratique des étudiants. En effet, la formation des enseignants reste largement dominée par l'acquisition de connaissances et par la maîtrise de compétences techniques. Ce qui a des répercussions sur la nature du questionnement des étudiants. Voici, par exemple, quelques-unes de ces questions :

- Dans quelle mesure mes actions sont-elles efficaces pour améliorer l'apprentissage cognitif des élèves ?
- Ai-je atteint les objectifs fixés et sinon, que dois-je changer pour faire mieux la prochaine fois ?
- Mes connaissances sont-elles satisfaisantes ou dois-je étudier d'une autre façon ?
- Devrais-je suivre une formation spécifique pour cette méthode ou cette compétence pédagogique afin de l'exercer avec plus d'efficacité ? Etc.

Les expériences de formation universitaire des enseignants m'ont appris que les stagiaires ont souvent tendance à limiter leur réflexion à ces considérations techniques. Ainsi sur les fiches de réflexion rédigées par nos étudiants, on trouve souvent ce type de commentaire :

- Je dois formuler plus clairement et sans ambiguïté les directives pour le travail de groupe si je veux gagner en efficacité.

- Je dois intervenir de manière préventive dans la composition des groupes de travail en évitant que certains élèves ne soient ensemble parce qu'ils ne font que s'amuser et ne font pas la tâche demandée.
- Je dois rédiger mes transparents en caractères plus grands parce qu'il est difficile de les lire du fond de la classe.
- Devrais-je fournir aux élèves le texte complet de mes cours ou continuer à leur donner seulement des copies de mes transparents et leur demander de prendre des notes ?
- Il faut absolument que je fasse cette formation de technique vocale parce qu'après une heure de cours, je suis déjà enrôlé et je n'ai plus de voix.

Ce qui m'a frappé, c'est que même les enseignants expérimentés, dans le cadre de la formation continue ou de mini-projets de recherche en pédagogie, se concentrent presque entièrement sur ce genre de problèmes techniques. De même, de nombreuses discussions dans les instituts de formation des maîtres sur l'amélioration et la réforme de l'organisation des formations (« centrées sur l'étudiant », « l'apprentissage axé sur la résolution de problèmes », « l'autonomie guidée ») ou la mise en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement (Les nouvelles technologies de la Communication, les présentations en Powerpoint...) se limitent souvent à des considérations techniques, souvent renforcées par les tendances du moment et un désir superficiel d'avoir l'air à la mode.

Fondamentalement, tous ces efforts de « réflexion » sont motivés par un intérêt pour la résolution de problèmes et demeurent enracinés dans ce que Schön et d'autres ont appelé l'approche technique, instrumentale et rationnelle.

50

Il doit être clair que je ne considère pas ces problèmes techniques comme hors de propos ou de moindre importance. Pas plus que je ne m'étonne de voir qu'ils sont au centre des préoccupations des enseignants. En cela, ces questionnements ciblés reflètent ce que l'on nomme « l'éthique du sens pratique » qui guide le travail de la plupart des enseignants, comme Doyle et Ponder (1977-1978) l'ont montré : les enseignants reconnaissent la véracité et la valeur de certaines idées, propositions ou méthodes pédagogiques quand ils ont prouvé leur efficacité dans leurs propres pratiques. De plus, il y a la pression liée au fait qu'il faut répondre à l'urgence du quotidien et faire en sorte que l'école fonctionne bien tous les jours... C'est ce qu'Osterman et Kottkamp appellent le « modèle bricolage ». Ils l'utilisent pour expliquer l'échec du changement si fréquent en pédagogie et l'immobilisme dans les écoles. (Osterman, Kottkamp, 1993, p. 4). Les préoccupations liées à la résolution de problèmes techniques sont, bien entendu légitimes mais il ne faudrait pas se focaliser uniquement sur celles-ci au risque de réduire le métier et son apprentissage à ce seul aspect des choses...

Un concept « réfléchi » du développement s'oppose à cette technicité réductrice et va plus loin en prenant en compte les dimensions morales, politiques et affectives incontournables dans le travail de tout enseignant (Hargreaves, 1995 ; Nias, 1996 ; Oser, Dick, Patry, 1992 ; Calderhead, Gates, 1993 ; Laboskey, 1997).

## La dimension morale

La réflexion technique place la question du comment au centre des préoccupations. « Comment puis-je changer, modifier ou adapter mon enseignement pour améliorer son efficacité ? Comment puis-je combler les lacunes de mes connaissances professionnelles ? » Ce questionnement rencontre des préoccupations immédiates : améliorer ses connaissances en pédagogie ou dans les matières et maîtriser des compétences pour des performances plus efficaces. Cependant l'enseignement ne peut pas se réduire à des problèmes techniques. L'enseignement est aussi une « activité profondément morale » (Fenstermacher, 1990, p. 132.) Tout d'abord parce qu'il contribue à la création et à la recréation des générations futures. Ensuite, parce que les enseignants émettent constamment des jugements, réduits certes, mais significatifs sur le plan moral, au cours de leur interaction avec les apprenants, les parents et entre eux (Hargreaves, 1995, p. 14.) Les questions réfléchies au sujet de cette dimension morale sont de ce type : « Pourquoi fais-je ce que je fais ? Quels buts, valeurs et normes sont (surtout implicitement) en jeu dans mes actions ? Dans quelle mesure suis-je juste envers les élèves (et par extension, envers mes collègues, les parents et aussi moi-même) ?... ».

Les enseignants se trouvent en permanence confronté à des prises de décision avec des conséquences morales lorsqu'ils répondent aux exigences multiples, diffuses et même contradictoires des différents acteurs à l'intérieur et autour de l'école (Hoyle, John, 1995). Hargreaves définit bien la complexité des choix moraux des enseignants : « Se préoccuper des dimensions morales de l'enseignement implique habituellement un choix entre des lignes de conduite meilleures ou moins bonnes plutôt que bonnes et mauvaises. Il n'y a pas de ligne de conduite claire, pas de principe universel utilisable pour décider de ce que l'on doit faire. [...] Les enseignants doivent vivre leur vie morale sur un terrain instable, [...] d'autant plus que les certitudes morales basées sur la tradition où la science s'effondrent et que les gens doivent compter sur leur propre réflexion comme base d'un jugement moral » (Hargreaves, 1995, p. 15). Traiter de cette dimension morale n'est pas facile. C'est déroutant, cela rend les enseignants vulnérables aux critiques du monde extérieur (Kelchtermans, 1996) mais cela est inévitable et vital pour assurer un bon enseignement.

Le titre du symposium du Congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation qui a eu lieu récemment à Montréal était « Renforcer l'éthique dans la

formation des enseignants ». À cette occasion, Nel Noddings, bien connue pour ses écrits féministes sur la philosophie humaine de l'enseignement (Noddings, 1984 et 1992) a insisté sur la différence morale entre « imputabilité » (« accountability », autre terme qui est monté rapidement dans le hit-parade du jargon éducatif depuis quelques années) et l'ancien terme « responsabilité ». L'imputabilité signifie qu'il faut justifier ses actions vis-à-vis de ses supérieurs. Ce terme provient de la littérature de la gestion administrative, discours qui est devenu – depuis peu – prépondérant en matière de politique et de recherche en éducation. Les enseignants sont amenés à rendre des comptes à différents corps de contrôle (l'Inspection) ou à des groupes sociaux. Cependant, cette imputabilité ne recouvre pas vraiment les buts spécifiques de l'éducation et de l'enseignement. La responsabilité, quant à elle, fait référence aux engagements éthiques et aux « réponses » ou réactions que l'on a envers ceux qui sont confiés aux enseignants : les élèves et les étudiants. C'est devant eux que les enseignants sont responsables.

Cette dimension morale n'est pas seulement importante en termes des tâches fondamentales et des devoirs des enseignants. Pour beaucoup d'entre eux, c'est aussi le cœur même de leur motivation et de leur satisfaction dans leur métier d'enseignant, même si c'est leur intérêt personnel pour la discipline qui a été la raison première de leur engagement dans la carrière. Ou bien, comme Hargreaves et Fullan l'ont récemment indiqué dans leur essai programmatique : « Pour quoi vaut-il la peine de se battre en éducation ? » Il est temps que nous ayons une nouvelle sorte d'imputabilité en éducation, qui revienne aux sources morales : servir, rendre autonome et apprendre (Hargreaves, Fullan, 1998, p. 49). Un concept adéquat du développement des enseignants et donc de l'apprentissage réfléchi comprend cette dimension.

## La dimension politique

Les problèmes et les dilemmes de l'enseignement qui semblent moraux à première vue cachent souvent aussi des questions de pouvoir et d'intérêt. D'une façon très générale, on peut les formuler ainsi : Qui bénéficie de ce que nous faisons en tant qu'enseignants ? Dans quels intérêts travaillons-nous ? Qui détermine réellement le pourquoi et le comment de notre travail ?

Ce ne sont pas seulement des problèmes de valeurs et de normes, mais aussi des questions de politique de l'enseignement et du développement des enseignants. « Pouvoir » et « intérêts » sont encore des termes tabous dans le discours éducatif. Les enseignants se sentent souvent très mal à l'aise quand ces problèmes sont évoqués en relation avec leur travail. Cette dimension politique est considérée comme quelque chose d'impropre ou constitutive seulement d'un aspect regrettable de leurs conditions de travail particulières voire au mieux, comme un phénomène périphé-



rique qui n'appartient pas « réellement » à l'enseignement. Et ce rejet empêche les enseignants de voir la nature intrinsèque du politique dans leur travail et sa pertinence fondamentale pour leur efficacité, leur satisfaction professionnelle et la qualité des situations d'apprentissage de leurs élèves.

Le corpus grandissant de la recherche sur ce que l'on appelle la micro-politique des écoles (Ball, 1987 et 1994 ; Blase, 1991, 1997, 1998) permet une meilleure compréhension des processus politiques, à la fois au niveau de l'école (par exemple, Altrichter, Salzgeber, 1996 ; Blase, 1988 ; Kelchtermans, Vandenberghe, 1998, Kelchtermans, Ballet, 2002) et au niveau de la classe (par exemple, Spaulding, 1997 ; Manke, 1997). La micro-politique fait référence aux « stratégies » utilisées par les individus et les groupes dans des contextes organisationnels pour tenter d'utiliser leurs ressources en autorité et en influence afin d'améliorer leurs intérêts » (Hoyle, 1982, p. 9). Voici quelques exemples de ces intérêts et stratégies. Les défenseurs de l'apprentissage orienté vers « la résolution de problèmes » et « centré sur l'apprenant » sont-ils vraiment motivés par un souci véritable d'améliorer la qualité de l'enseignement dans l'école ou bien leur motivation réelle réside-t-elle dans la préoccupation administrative de réduire le coût du personnel enseignant en réduisant le nombre d'heures d'enseignement direct ? En tant qu'enseignant, comment dois-je réagir face aux exigences du programme qui sont prévues dans le bulletin officiel mais que je ne considère pas comme pertinentes ou utiles aux élèves de ma classe ? Ou bien, dans un contexte de formation d'enseignant, en tant que stagiaire, comment dois-je réagir face à d'éventuelles différences d'opinions concernant ce que doit être un bon enseignement, entre mon tuteur à l'université et mon conseiller pédagogique pour le stage pratique ? Comment dois-je me comporter dans la salle des professeurs et pourquoi ? Quelle est l'influence de la différence de sexe dans le processus de supervision d'une étudiante réalisée par exemple par un professeur d'université homme ? Y a-t-il une influence ? Dans quel sens ? Comment est-ce que je la gère ? Ou bien, du point de vue du tuteur d'université, comment est-ce que je gère les rôles souvent conflictuels qui consistent d'une part à soutenir, guider et aider les futurs enseignants et d'autre part à évaluer leurs qualités à la fin du stage pratique ? Ce sont des questions d'intérêt, de pouvoir, d'influence, de contrôle... qui sont inévitables, pertinentes et intrinsèques au métier d'enseignant.

53

Comme le montrent ces exemples, ces questions vont bien au-delà du micro-niveau de l'enseignant individuel et son groupe d'étudiants. Elles comprennent aussi des questions au niveau intermédiaire de l'école en tant qu'organisme et des problèmes de politique éducative au macro-niveau (décentralisation, contrôle de la qualité) (Kelchtermans, Vandenberghe, 1998). Les discussions sur les valeurs, les buts et les méthodes d'enseignement semblent souvent n'être que techniques ou morales mais comportent en même temps un ordre du jour politique conséquent, parfois même déguisé sous un aspect technique ou moral. Ainsi, la question devient par exemple :

Qui détermine quelles valeurs, normes et pratiques pédagogiques sont reconnues comme « bonnes » ou « meilleures » dans notre établissement et sont ainsi imposées à tous les membres du personnel ? Comment les processus de décision évoluent-ils et qui détermine réellement les résultats ?

Pour les enseignants pris individuellement, la question devient alors souvent par exemple : « Comment vais-je gérer les différences entre les normes de l'école et mes propres croyances et buts ? » Dans une étude récente sur les enseignants débutants de l'école primaire, nous avons constaté que l'acceptation de cette réalité politique dans le travail des enseignants constitue une tâche très exigeante et explique une grande partie de ce que l'on appelle le choc de la praxis que tout enseignant débutant doit subir. Ces derniers ne sont apparemment pas préparés à cette dimension politique de leur métier. L'objectif de leur formation se trouve presque entièrement au niveau de la classe, même si une fois que la carrière d'un enseignant a commencé, il ou elle devient le/la collègue d'autres enseignants, il/elle doit avoir affaire à un Principal ou à un Directeur de Département, un Conseil d'Administration... En somme, l'enseignant débutant devient aussi membre d'une organisation et donc doit y trouver sa place et apprendre à connaître ses traditions, ses normes implicites et ses systèmes de valeur, son réseau complexe de relations humaines et d'intérêts (Kelchtermans, Ballet, 2002).

Une conception professionnelle et une promotion du développement des enseignants ne peuvent pas ignorer cette dimension politique cruciale, aussi complexe soit-elle.

## La dimension affective

Aucun enseignant ou formateur d'enseignant ne le niera, les émotions jouent un rôle important dans leur travail. Et pourtant, comme pour les aspects politique et moral, il est souvent difficile pour eux de voir que ce n'est pas un problème de personnalité ou de style d'enseignement particulier mais que les émotions constituent un aspect fondamental du métier. En formation des enseignants, par exemple, le rôle des émotions est reconnu et on en tient compte, mais on en parle souvent en termes d'« à-côtés malheureux et involontaires, comme l'incertitude et la nervosité, qui par définition n'ont rien à voir avec le programme ou le travail d'enseignant. Dans son introduction à un numéro spécial du *Cambridge Journal of Education* (1996) consacré aux émotions dans l'enseignement, Jennifer Nias exprime bien l'importance de la dimension émotionnelle dans l'enseignement : « Derrière la maîtrise ordonnée et le calme professionnel de tous les enseignants [...] bouillonnent au plus profond des passions potentiellement explosives, des émotions qui mènent au désespoir, à l'exultation, la colère et la joie, autant d'émotions qui ne sont pas normalement associées à ce métier par l'opinion publique » (Nias, 1996, p. 296). Hargreaves et Fullan (1998)

ont des arguments très forts en faveur de l'enseignement comme « vocation passionnée » : « Quand les gens sont émotifs ils sont sous l'emprise de leurs sentiments. Ils peuvent être émus jusqu'aux larmes, submergés par la joie ou sombrer dans le désespoir, par exemple. Les émotions sont des parties dynamiques de nous-mêmes et qu'elles soient positives ou négatives, tous les organismes, en particulier les établissements scolaires, en regorgent » (1998, p. 55-56). La crainte, le doute, l'enthousiasme, la sympathie, l'affection, l'amour même, mais aussi l'irritation, la colère ou même l'aversion... jouent leur rôle dans l'enseignement et donc dans le développement des enseignants. Les émotions peuvent être positives ou négatives, mais elles sont incontournables puisque les enseignants sont des êtres humains, constamment en interactions avec d'autres êtres humains qui leur sont confiés et dont ils sont responsables. Et une fois encore, le défi consiste à rendre justice à cette dimension affective quand on réfléchit et qu'on agit en faveur du développement des enseignants (voir Osterman, Kottkamp, 1993).

Un concept du développement des enseignants qui prend en compte la richesse et la complexité du métier d'enseignant doit relever le défi d'intégrer ces quatre dimensions : *technique, affective, morale et politique*, qui sont (comme le soutient Hargreaves, 1995) intimement liées et imbriquées. Ce n'est qu'à la condition que la réflexion inclue cette vue « large » ou « vaste » de l'enseignement qu'un véritable développement professionnel pourra avoir lieu.

## Une réflexion profonde : au-delà du niveau de l'action

L'apprentissage réfléchi pour le développement professionnel a besoin d'être non seulement d'une portée assez large, mais aussi assez « profond ». Par profondeur de la réflexion, j'entends qu'elle devrait se déplacer au-delà du niveau de l'action pour atteindre le niveau sous-jacent des croyances, des idées, des connaissances, des représentations, des conceptions, des buts, etc. Ceci me ramène à la notion de « cadre interprétatif personnel » et à l'idée que le développement professionnel implique à la fois une action plus efficace et une meilleure validité du cadre interprétatif personnel. Faisant des recherches sur les biographies des enseignants depuis dix ans maintenant, j'ai pu ainsi collecter et interpréter systématiquement l'histoire de leurs carrières, le récit narratif de leurs expériences professionnelles. À partir de l'analyse de ces données narratives, j'ai pu reconstruire leur cadre interprétatif personnel, le prisme à travers lequel ces expériences sont perçues et donnent du sens. Au cours de cette recherche (au sujet de laquelle j'ai fait ailleurs un rapport détaillé, voir Kelchtermans, 1993a, 1993b et 1994), j'ai montré que le cadre interprétatif personnel est constitué par deux domaines importants et entremêlés : le moi professionnel et la théorie subjective de l'éducation.

**Le moi professionnel** de l'enseignant fait référence aux croyances et représentations que tout enseignant a de lui-même. Enseigner est un travail qui engage fortement l'enseignant en tant que personne. « L'enseignant en tant que personne est considéré par beaucoup à l'intérieur et en dehors de la profession comme étant au centre non seulement de la classe mais aussi du processus d'éducation. Par implication, par conséquent, il importe aux enseignants eux-mêmes ainsi qu'à leurs élèves de savoir qui ils sont et ce qu'ils sont. Leur propre image est plus importante pour eux en tant que praticiens que cela n'est le cas dans des professions dans lesquelles la personne peut facilement être séparée de son métier » (Nias, 1989, pp. 202-203). L'analyse d'entretiens intensifs avec des enseignants débutants et expérimentés a montré qu'on peut distinguer au moins cinq composantes dans le moi de l'enseignant :

- *l'image de soi* (composante descriptive) : « Qui suis-je en tant qu'enseignant ? »
- *l'estime de soi* (composante évaluative) : « Est-ce que je fais bien mon travail en tant qu'enseignant ? Qu'est-ce que je pense de mon travail en tant qu'enseignant ? » Dans cette composante, on retrouve la dimension émotionnelle de l'enseignement : « Suis-je content de moi en tant qu'enseignant ? Quelles sont les sources de joie et de satisfaction, ou en revanche, qu'est-ce qui me fait douter de mes propres qualités personnelles et professionnelles ? »
- *la motivation professionnelle* (composante conative ?) : « Qu'est-ce qui me motive à devenir enseignant, à le demeurer ou à quitter la profession ? »
- *la perception de la tâche* (la composante normative) : « Que dois-je faire pour être un bon enseignant et pourquoi ? Quel est le 'programme personnel professionnel' que je m'efforce de réaliser ? Qu'est-ce que je considère comme faisant partie de mon travail ou non et pourquoi ? » Dans le domaine de la perception de la tâche, nous voyons comment la dimension morale se reflète dans cette notion du moi. « Quelles sont les normes et les valeurs, les objectifs et les buts fondamentaux que je pense devoir atteindre (ou au moins essayer de le faire) afin d'être un enseignant convenable et bon ? » Pour cette dimension, les interrogations des étudiants sont de ce type : « Est-il suffisant que tous mes élèves atteignent les objectifs minimums dans mes classes ? Dans quelle mesure suis-je concerné par les problèmes personnels, affectifs et relationnels de mes élèves ? Jusqu'à quel point et pourquoi ? ». Ce ne sont pas là des questions abstraites, générales ou théoriques, mais des préoccupations et des actions très terre à terre dans la pratique quotidienne des enseignants qui montrent quelles valeurs et quelles normes gouvernent réellement leur comportement.
- *les perspectives d'avenir* (la composante prospective) : Quelles sont mes attentes pour l'avenir et comment est-ce que je les perçois ? Comment est-ce que j'envie le reste de ma carrière d'enseignant ?

Les réflexions sur soi (en particulier sur l'estime de soi, les perspectives d'avenir et la perception des tâches) reflètent aussi les exigences des décideurs politiques et des groupes d'intérêt de la société vis-à-vis de l'école et des enseignants. La réflexion

profonde concerne donc la signification et l'impact de ces exigences et de ces attentes et nos propres réponses. L'apprentissage réfléchi signifie (entre autres) le développement de ce que nous appelons une « alphabétisation micro politique », le discernement et les connaissances de l'enseignant qui lui permettent de lire, d'interpréter, de percevoir une situation dans ses aspects politiques et la compétence d'agir ou de réagir efficacement dans de telles situations (Kelchtermans, Ballet, 2002).

Le deuxième domaine du cadre interprétatif personnel est *la théorie subjective de l'éducation* : le système personnel de connaissances et de croyances de l'enseignant sur l'enseignement : connaissance du contenu, croyances à propos des stratégies efficaces d'enseignement, règles générales, etc. D'autres concepts qui font référence à ce savoir-faire sont les « connaissances pratiques », « les connaissances pratiques personnelles », « la théorie implicite », etc. C'est le savoir-faire professionnel de l'enseignant, ses réponses personnelles aux questions : comment dois-je agir en tant qu'enseignant et pourquoi dois-je agir de cette façon ?

La théorie subjective de l'éducation se développe à partir des expériences d'apprentissage formelles et informelles de l'enseignant et sa pratique quotidienne. Ainsi, la connaissance prend sa source dans les expériences professionnelles de l'enseignant. Bien qu'elle puisse être rendue explicite par la réflexion, la théorie subjective de l'éducation opère surtout inconsciemment sous forme de « connaissance tacite » (Schön, 1983). En raison de son caractère en partie inconscient et empirique, ce savoir-faire peut être incomplet, inadéquat ou simplement erroné. Cependant, grâce à une réflexion intentionnelle, on peut la rendre explicite et la confronter à d'autres sources de connaissance (littérature, commentaires ou histoires émanant de collègues, etc.), on peut la vérifier et, si nécessaire, l'adapter aux besoins de la situation particulière.

57

Ce processus d'explicitation et de vérification de la théorie subjective de l'éducation apparaît dès lors comme un objectif majeur du développement professionnel. Pour les formateurs d'enseignants, cela implique que le cadre interprétatif personnel que les stagiaires appartiennent avec eux peut être pris comme point de départ pour une explicitation, un examen critique et un approfondissement.

De plus la réflexion doit se poursuivre au-delà du cadre interprétatif personnel pour atteindre un niveau de réflexion « critique ». Non seulement critique dans le sens où l'on vérifie la validité du savoir de la théorie subjective mais aussi au sens où l'on étudie l'agenda moral et politique dans son contexte pratique et son impact sur soi-même et ses actions. Ainsi, l'apprentissage réfléchi devient un outil de développement professionnel dans la perspective d'une autonomisation et d'une émancipation de l'enseignant. Selon Calderhead et Gates : « Du fait que dans certains pays l'éducation s'est beaucoup politisée, l'enseignement réfléchi a aussi été associé à un



besoin d'autonomisation et d'émancipation, qui permet aux enseignants d'examiner les idéologies de façon critique et de considérer la valeur fondamentale de leur propre pratique » (Calderhead, Gates, 1993, p. 2). Sans ce caractère profond et critique, la pratique réfléchie n'est qu'une procédure, une méthode ou stratégie au jour le jour qui confirme et perpétue le statu quo. Dans ce cas, les conditions de travail dans la classe et dans l'école et le cadre interprétatif personnel ne changent pas. Le développement de l'enseignant au sens d'un apprentissage qui contribue à la qualité professionnelle du travail de l'enseignant, devra être critique dans ce sens.

Je me rends bien compte que ce discours programmatique sur le développement des enseignants, qui défend l'idée d'une réflexion large et profonde pourrait sembler provocant, peut-être même irritant et illusoire. Il peut soulever plus de questions qu'il n'apparte de réponses. La formation, le soutien, et l'entraînement des enseignants stagiaires ou l'effort quotidien d'enseigner convenablement à ses étudiants les compétences techniques et les connaissances utiles sont déjà des tâches assez exigeantes et difficiles. Cependant, le développement des enseignants ne peut pas s'arrêter là. L'apprentissage réfléchi qui mène au développement professionnel des enseignants doit viser plus haut. Ce concept d'un apprentissage réfléchi large et profond peut fonctionner comme une directive critique, un point de référence pour orienter ses efforts de réflexion dans le contexte de la pratique quotidienne.

## L'APPROCHE NARRATIVE-BIOGRAPHIQUE

58

Mon but majeur dans cette deuxième partie est de présenter brièvement une approche théorique et pratique qui a guidé une grande partie de mon propre travail dans le domaine de l'enseignement et de la formation d'enseignants : la perspective narrative-biographique (Kelchtermans, 1993a, 1993b, 1994, 1996). Je commencerai par rendre explicites les affirmations théoriques qui sous-tendent cette perspective afin de montrer que ce n'est pas seulement une approche très utile pour la recherche, mais qu'elle fournit aussi des outils puissants, conceptuels et pratiques pour la pratique de la formation d'enseignant (Kelchtermans, 2001). Je souhaite ainsi démontrer que la perspective narrative-biographique contribue au développement réfléchi – à la fois large et profond – de l'enseignant.

### Définition et approches théoriques

Comme tout le monde, les enseignants ont une histoire personnelle, une biographie. Leurs actions et leur pensée présentes sont basées sur leurs expériences passées et leurs attentes plus ou moins conscientes et leurs buts dans l'avenir ; ce n'est qu'ainsi qu'elles peuvent être comprises convenablement. Voilà brossée en quelques mots,



l'idée centrale de la perspective narrative-biographique. Cette approche du développement des enseignants jouit par ailleurs d'un intérêt grandissant parmi les chercheurs et les praticiens de tous les pays. (voir Carter, 1993 ; Carter, Doyle, 1996 ; Casey, 1995-1996 ; Goodson, 1992, Kelchtermans, 1993b ; Kelchtermans, 1994 ; Kelchtermans et al., 1994).

En tant qu'approche théorique, la perspective narrative-biographique est caractérisée par cinq aspects généraux : elle est *narrative*, *constructiviste*, *contextualisée*, *interactionniste* et *dynamique*. *Narrative* fait référence au fait que les gens ont tendance à reconstruire et présenter les expériences de leur vie sous une forme narrative. Demandez à un enseignant pourquoi il/elle fait ce métier et vous obtiendrez un récit, une anecdote sur une expérience passée, des incidents comiques, un moment privilégié où un collègue a prodigué des conseils utiles. Il y a peu de chance pour qu'il/elle réponde en citant une phrase d'un guide pédagogique, basé sur une recherche scientifique empirique menée avec soin et approuvée internationalement.

Les événements et les incidents sont transformés en histoires, en anecdotes, en images, en métaphores et ainsi de suite. On raconte ces histoires, on y repense, on les raconte à nouveau en les adaptant constamment, aussi leur texte n'est pas fixe. C'est un texte personnel, une lecture subjective et une interprétation d'expériences qui peut être modifiée au fil du temps du fait que d'autres expériences sont vécues. « La narration c'est la structure du discours dans laquelle l'action humaine reçoit sa forme et par laquelle elle prend son sens » (Polkinghorne, 1988, p. 135). Les enseignants organisent leurs expériences professionnelles pour en faire un « récit autobiographique ». Par conséquent, cette approche est aussi *constructiviste*. Les enseignants interprètent activement les expériences de leur carrière pour en faire un récit qui est significatif pour eux. De même, leurs conceptions de l'enseignement et d'eux-mêmes en tant qu'enseignants sont des significations « construites ». Ceci implique que l'approche biographique n'est pas tellement centrée sur les faits ou événements mais plutôt sur le sens qu'ils prennent pour l'enseignant. Ces récits sont toujours *contextualisés*, ils font référence à des expériences particulières dans une école donnée, à un moment donné. Par contexte, j'entends l'environnement physique, institutionnel de l'école, autant que l'environnement social, culturel et structurel. À cause du lien immédiat avec la propre biographie de l'enseignant, l'approche narrative-biographique intègre aussi l'idée d'un apprentissage de toute une vie et l'idée que le cadre personnel interprétatif des enseignants s'enracine dans leurs propres expériences significatives. En d'autres mots, les narrations des enseignants sont contextualisées dans le temps et dans l'espace.

Le contexte est important car cette perspective implique une prise de position *interactionniste* (Blumer, 1969 ; Mead, 1974 ; Nias, 1989). Le comportement humain est toujours issu d'une interaction significative avec l'environnement ou le contexte

(social, culturel, matériel, institutionnel). Ceci est étroitement lié à l'élément constructiviste : les significations sont interprétées par l'intermédiaire de l'interaction avec l'environnement ; en particulier, l'environnement social (les autres acteurs) et l'environnement culturel (opinions, culture d'école... voir, Staessens, 1993) jouent un rôle important.

Enfin, l'aspect *dynamique* (Gergen, Gergen, 1987 ; Markus, Wurf, 1987) souligne un autre élément clé de l'approche biographique : la dimension temporelle et la dynamique du développement. L'activité et la pensée même des enseignants constituent un moment, un fragment dans un processus continu qui consiste à donner du sens à la réalité perçue et vécue.

## La narration et le développement des enseignants

Pour les enseignants, la reconstruction des expériences de leur carrière (récits de vie professionnelle) constitue un point de départ puissant pour le type de réflexion large et profonde que je préconise. Plusieurs arguments vont dans ce sens.

Les narrations sont en même temps descriptives et évaluatives. Labov et Waletzky décrivent deux fonctions des textes narratifs : une fonction référentielle et une fonction évaluative. La fonction référentielle correspond à la description narrative des événements du passé dans l'ordre chronologique. La fonction évaluative relie ces événements à la situation présente du narrateur en expliquant ce que les événements du récit ont signifié pour le narrateur (Labov, Waletzky, 1973, pp. 79-80). Les récits narratifs révèlent ainsi le vécu d'un enseignant et donc leur signification subjective pour elle ou pour lui.

Deuxièmement, la forme narrative semble être la manière spontanée qu'ont les enseignants de parler de leur travail. C'est leur « voix » naturelle. Par conséquent, les narrations des enseignants constituent des sources puissantes et valables pour comprendre leurs actions et leurs pensées. De plus, dans les domaines de la recherche comme dans les discussions et les décisions en matière de politique éducative, la voix de l'enseignant est souvent réduite au « silence » et demeure inconnue. (Goodson, 1994 ; Carter, Doyle, 1996). Non seulement l'approche narrative reconnaît cette voix mais elle affirme que l'on devrait lui donner une place centrale dans la recherche, la formation et la politique. Ainsi, plusieurs auteurs défendent l'idée que « donner une voix » aux enseignants constitue un potentiel d'autonomisation et accordent plus d'espace dans la recherche et dans la formation à ce discours narratif. (Britzman, 1986 ; Goodson, 1992 et 1994, etc.). D'autres chercheurs ont affirmé (sur la base de leurs études) que le savoir-faire spécifique que les enseignants utilisent dans leur pratique est construit sous une forme narrative. Gudmund-

sdottir, par exemple, a montré que « la connaissance du contenu pédagogique » (la connaissance des méthodes pour enseigner certaines parties du programme) est structurée selon des dimensions narratives et présentée oralement sous la forme de « récits pédagogiques » (Gudmundsdottir, 1990 et 1991).

Dernier argument (fondé sur mon propre travail de narration avec des enseignants et des étudiants) : le fait de raconter des histoires et partager des expériences narratives peut être amusant et les enseignants sont facilement motivés pour le faire (Kelchtermans, 2001). En fait, ils font cela tout le temps : dans la salle des professeurs, pendant les stages de formation continue (les pauses-café sont des moments particulièrement intéressants pour les écouter), chaque fois que des enseignants se rencontrent, ils racontent des histoires. La plupart des enseignants adorent parler de leurs classes, leurs élèves. Tous sont porteurs d'une riche cargaison de récits, d'expériences drôles, stimulantes, difficiles, vécues pendant leur vie professionnelle.

Pour toutes ces raisons, les récits des enseignants sont des sources très riches pour comprendre leur pensée et leur action et constituent une base puissante pour reconstruire le cadre interprétatif personnel, et donc pour comprendre leur développement professionnel. Ce sont des récits significatifs qui vont révéler (après une analyse réfléchie) les émotions liées à l'expérience, les dynamiques ou conflits motivationnels et éventuellement les tensions politiques qui ont été vécus. C'est particulièrement vrai dans les récits sur des « personnes et incidents critiques ».

## **Incidents critiques et personnes critiques**

Dans les récits de carrière des enseignants il y a toujours des événements qui ont été particulièrement significatifs pour eux. Ils sont vécus comme des tournants. Ces expériences créent un problème ou défient le comportement normal, routinier. L'enseignant se sent alors obligé de réagir en reconsidérant et en repensant certaines de ses actions et encore plus important certaines de ses opinions ou idées, etc. En d'autres termes, ces incidents forcent les enseignants à reconsidérer, repenser, ajuster, adapter, leur cadre interprétatif personnel. De ce fait, on les appelle « des incidents critiques ». Si ces incidents sont constitués par des rencontres avec d'autres personnes, on parlera de « personnes critiques », c'est-à-dire de gens qui à travers leur personnalité, leurs actions ou leurs idées, affectent profondément l'enseignant et son cadre interprétatif personnel (par exemple un modèle positif ou au contraire : une incarnation négative du genre d'enseignant que l'on ne voudrait jamais être). Ces incidents ou personnes critiques sont particulièrement instructifs à explorer, étudier et porter parce que (comme le prétendent Sikes, Measor et Woods), ils « révèlent, comme un flash, les choix majeurs et les moments de changements dans la vie des gens » (Sikes et al., 1985, p. 57). Ce sont des moments de grande densité du point de vue de l'expérience vécue.

On peut faire ici deux remarques :

1. L'identification des incidents critiques, des personnes et des différentes phases comme telles est faite rétrospectivement. Ce n'est qu'après et en y réfléchissant que l'enseignant se rend compte clairement de la portée de l'expérience et lui attribue un sens significatif. (Filipp, 1990, p. 33)
2. Les incidents critiques sont souvent des événements non dramatiques, ordinaires qui peuvent paraître presque banals aux yeux d'autrui. Une remarque critique d'un parent d'élève, les effets imprévus d'un compte rendu mal formulé fait à des élèves au sujet d'un devoir, une visite inattendue du proviseur dans la classe... (pour des exemples spécifiques, voir Kelchtermans, 1993a et 1996a)

## **Des incidents critiques au développement professionnel par l'apprentissage réfléchi**

Au cours de ma recherche, j'ai utilisé les incidents et personnes critiques comme concepts heuristiques pour explorer et analyser de façon interprétative les récits de carrière d'enseignants expérimentés (Kelchtermans, 1993a, 1993b, 1994 et 1996). Ces concepts se sont avérés très utiles dans mon travail de formateur d'enseignant et d'animateur de stages de formation continue, mais aussi en tant que technique visant à stimuler et à soutenir la réflexion autobiographique chez les futurs enseignants (voir, Kelchtermans, 2001).

62

À ce propos, voici une brève description de la démarche que je propose à mes étudiants. à l'université. Je commence par leur demander d'écrire une vignette individuelle. Ma consigne est principalement : « Quel est votre meilleur souvenir en tant qu'élève ? » ou bien « Souvenez-vous du meilleur ou du plus mauvais enseignant que vous avez côtoyé dans votre vie. Concentrez-vous sur un incident en particulier ». Ensuite, on leur demande de rédiger brièvement l'histoire de cet incident ou de cette personne, et enfin de trouver un titre frappant qui résume l'incident avec force. Dans un deuxième temps, on demande aux participants de réfléchir sur ce qui a rendu ces expériences particulièrement significatives et importantes pour eux et de le rédiger brièvement.

Lors de l'étape suivante, on forme de petits groupes d'étudiants pour continuer ce travail en « conversations triangulaires ». L'un des membres du groupe, joue le rôle du conteur et présente son histoire aux deux autres. Le deuxième membre est la « caisse de résonance » ou « auditeur », dont la tâche est d'écouter le récit avec attention. Quand le conteur a terminé son récit, l'auditeur peut poser des questions pour avoir plus de renseignements qui aident à comprendre l'histoire. Il/elle n'est pas autorisé(e) à émettre une interprétation ou un jugement. C'est la tâche du troisième membre du groupe, l'« animateur » ou « commentateur ». Il/elle peut soit

poser des questions interprétatives, soit commenter ses propres associations et réflexions à l'écoute du récit. Le conteur a le dernier mot : il/elle peut réagir, souscrire aux commentaires des deux autres ou les désapprouver, etc. Ensuite les trois membres du groupe changent de rôle et répètent ce scénario jusqu'à ce que chaque membre du groupe ait été conteur, auditeur et commentateur.

Au cours de la réunion plénière finale, on discute des expériences des différents groupes et on les analyse en termes du moi professionnel et ses différentes composantes et des connaissances et croyances issues de la théorie subjective de l'éducation. À travers cette réflexion autobiographique, ce partage et ces commentaires réfléchis de la part des autres membres du groupe, les participants prennent davantage conscience des éléments implicites de leur moi et de leur théorie subjective. Les incidents contiennent des émotions, des dilemmes moraux et des réflexions sur le pouvoir et la vulnérabilité, sur les pressions politiques, au niveau de la classe, de l'établissement scolaire, et même de la société.

Parfois cette expérience est déroutante et conflictuelle, souvent elle est révélatrice et éclairante. Mais toutes ces phases : l'écriture, le travail de groupe et la réunion plénière sont intensives, engagées et intéressantes. Il y a souvent de la compassion et de l'empathie, mais aussi de la gratitude et de la reconnaissance, et parfois de la perplexité et de l'admiration. mais presque toujours du rire et de la bonne humeur. Ce travail de récit est une affaire sérieuse !

Ce n'est que l'une des techniques possibles pour inciter les stagiaires à se remémorer et à partager leurs histoires comme point de départ pour une analyse réflexive et à apprendre quelles sont les idées et croyances souvent inconscientes qui gouvernent leurs actions et leurs pensées (voir Kelchtermans, 2001 pour d'autres techniques). En rendant l'implicite explicite et en le partageant avec d'autres, ces croyances peuvent être remises en question, corrigées, améliorées ou confirmées. On pourrait dire que c'est une forme de recherche de l'enseignant dans son propre esprit ou autrement dit, une forme de recherche action sur la pensée.

Les autres techniques que j'utilise comprennent les métaphores, le dessin, les citations de paroles de chanson, les lignes de carrière, etc.

Voici les conditions nécessaires pour faire de cette réflexion autobiographique et de ce partage de récits un moment fort d'apprentissage :

- un climat de confiance et d'ouverture,
- des interactions qui montrent du respect et de la compassion,
- l'évitement de tout but thérapeutique. Les réflexions narratives et leur partage peuvent se révéler être une thérapie pour les participants (jusqu'à un certain point...), mais ce n'est pas du tout leur but explicite. La thérapie demande un autre type de professionnalité.

- la liberté de l'étudiant. Comme dans la recherche action, les participants doivent être informés du processus et rester libres de décider s'ils veulent partager leur histoire et jusqu'à quel point.

## Conclusions

Peut-être y a-t-il du masochisme dans l'apprentissage réfléchi, dans l'étude et la remise en question permanente de ses propres pratiques et de ses idées, dans la vérification critique constante de valeurs et de vérités personnelles auxquelles on tient profondément et que l'on garde jalousement.

Cela implique la force de vivre avec des incertitudes, des questions sans réponse, des doutes, des hésitations. Cela rend la vie plus difficile. Peut-être que les manuels ou les programmes des conférences devraient comporter un avertissement semblable à celui figurant sur les paquets de cigarettes : « La réflexion peut nuire gravement à la santé, ou du moins à la paix de l'esprit ». Mais en même temps, je crois fermement (et mes expériences ont confirmé cette croyance profonde) que cette curiosité, cette remise en question, cette recherche est le chemin le plus réaliste vers l'apprentissage professionnel et c'est aussi celui qui prépare le mieux à la complexité du métier d'enseignant. Et la réussite devrait être comprise à la fois en termes de réussite des élèves et en termes de satisfaction professionnelle personnelle. Cela nous garde du réductionnisme irréaliste et de la technicité superficielle qui déçoivent à longue échéance. Et surtout, cela préserve la possession d'enseigner.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTRICHTER H., SALZGEBER S. (1996). - « Zur Mikropolitik schulischer Innovation. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln », in H. Altrichter, P. Posch (eds.), *Mikropolitik der Schulentwicklung*, Innsbruck, Studien Verlag, pp. 96-169.
- BALL S. (1987). - *The micropolitics of the school : Towards a theory of school organization*, London, Methuen.
- BALL S. (1994). - « Micropolitics of schools », in T. Husén, T. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education. Second Edition*, vol. 7, Oxford : Pergamon, pp. 3824-3826.
- BLASE J. (1988). - « The everyday political perspectives of teachers : vulnerability and conservatism », *Qualitative Studies in Education*, 1 (2), pp. 125-142.
- BLASE J. (1991). - *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*, Newbury Park, Sage Publications.



- BLASE J. (1997). – « The micropolitics of teaching », in B.J. Biddle et al. (eds.), *International Handbook of teachers and teaching*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 939-970.
- BLASE J. (1998). – « The micropolitics of educational change », in A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (eds.), *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 544-557.
- BLUMER H. (1969). – *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall.
- BRITZMAN D. (1986). – « Cultural Myths in the Making of a Teacher : Biography and Social Structure in Teacher Education », *Harvard Educational Review*, 56, pp. 442-456.
- CALDERHEAD J., GATES P. (1993). – *Conceptualizing reflection in teacher development*, London, Falmer Press.
- CARTER K. (1993). – « The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education », *Educational Researcher*, 22, pp. 5-12, p. 18.
- CARTER K., DOYLE W. (1996). – « Personal narrative and life history in learning to teach », in J. Sikula, Th. J. Buttery, E. Guyton (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education (Second Edition)*, New York, Macmillan, pp. 120-142.
- CASEY K. (1995-1996). – « The new narrative research in education », *Review of Research in Education*, 21, pp. 211-253.
- CLEMENT M., VANDENBERGHE R. (1999). – « Teachers' professional development : a solitary or collegial (ad) venture ? », *Teaching and Teacher Education*, 16 (1), pp. 81-101.
- DOYLE W., PONDER G. (1977-1978). – « The practicality ethic in teacher decision-making », *Interchange*, 8 (3), pp. 1-12.
- ERAUT M. (1995). – « Schön shock : a case for reframing reflection-in-action ? », *Teachers and Teaching : theory and practice*, 1 (1), pp. 9-22.
- FENSTERMACHER G. (1990). – « Some moral considerations on teaching as a profession », in J. Goodlad, R. Soder, K. Sirotnik (eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, Jossey Bass, pp. 130-151.
- FENSTERMACHER G. (1997). – « Foreword », in J. Loughran, T. Russell (eds.), *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London, Falmer Press, pp. viii-xiii.
- FILIPP S.-H. (ed.) (1990). – *Kritische Lebensereigniss*, München, Psychologie Verlags Union.
- GERGEN K., GERGEN M. (1987). – « The Self in Temporal Perspective », in R. Abeles (ed.), *Life Span Perspectives and Social Psychology*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 121-137.
- GOODSON I. (ed.) (1992). – *Studying Teachers' Lives*, London, Routledge.
- GOODSON I. (1994). – « Studying the teacher's life and work », *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), pp. 29-37.
- GUDMUNDSDOTTIR S. (1990). – « Curriculum Stories : Four Case Studies of Social Studies Teaching », in C. Day, M. Pope, P. Denicolo (eds.), *Insight into Teachers' Thinking and Practice*, London-New York-Philadelphia, Falmer, pp. 107-118.
- GUDMUNDSDOTTIR S. (1991). – « Story-maker, Story-teller : Narrative Structures in Curriculum », *Journal of Curriculum Studies*, 23 (3), pp. 207-218.

HARGREAVES A. (1995). – « Development and desire. A postmodern perspective », in T.R.Guskey, M. Huberman (eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices*, New York, Teachers College Press, pp.9-34.

HARGREAVES A., FULLAN M. (1998). – *What's worth fighting for in education ?* Buckingham-Philadelphia, Open University Press-Ontario Public School Teachers' Federation.

HOYLE E. (1982). – « Micropolitics of educational organizations », *Educational management and administration*, 10 (2), pp. 87-98.

HOYLE E., JOHN P.D. (1995). – *Professional knowledge and professional practice*, London, Cassell.

KELCHTERMANS G. (1990). – « Die berufliche Entwicklung von Grundschullehrern aus einer biographischen Perspektive », *Pädagogische Rundschau*, 44 (3), pp. 321-332.

KELCHTERMANS G. (1993a). – « Getting the story and understanding the lives : From career stories to teachers' professional development », *Teaching and Teacher Education*, 9, pp. 443-456.

KELCHTERMANS G. (1993b). – « Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development », in C. Day, J. Calderhead, P. Denicolo (eds.), *Research on teacher thinking : Towards understanding professional development*, London, Falmer.

KELCHTERMANS G. (1994). – *De professionele ontwikkeling van leerkrachten Basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*, Leuven, Universitaire Pers Leuven.

KELCHTERMANS G. (1996). – « Teacher vulnerability : understanding its moral and political roots », *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 307-323.

KELCHTERMANS G. (2001). – *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*, (Cahiers voor Didactiek, nr. 10), Deurne, Wolters Plantyn.

KELCHTERMANS G., BALLEET K. (2002-in press). – « The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation », *Teaching & Teacher Education*, 18 (1).

KELCHTERMANS G., SCHRATZ M., VANDENBERGHE R. (1994). – « The development of qualitative research. Efforts and experiences from continental Europe », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7, pp. 239-255.

KELCHTERMANS G., VANDENBERGHE R. (1998). – *Internal use of external control and support for quality improvement. The response to a national policy by primary schools*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego (ERIC-Document ED425 495/EA 029271).

KESSELS J.P.A.M., KORTHAGEN F.A.J. (1996). – « The relationship between theory and practice : Back to the classics », *Educational Researcher*, 25, pp. 17-22.

KORTHAGEN F. A. J., KESSELS J.P.A.M. (1999). – « Linking theory and practice : Changing the pedagogy of teacher education », *Educational Researcher*, 28 (4), pp. 4-17.

LABOSKEY V. (1997). – « Teaching to teach with purpose and passion : Pedagogy for reflective practice », in J. Loughran, T. Russell (eds.), *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education*, London, Falmer Press, pp. 150-163.

- LABOV W., WALETZKY J. (1973). – « Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung », in J. Ihwe (ed.), *Literaturwissenschaft und Linguistik*, vol. 2., Frankfurt am Main, Athenäum, pp. 78-126.
- MARKUS H., WURF E. (1987). – « The Dynamic Self-Concept. A Sociological Psychological Perspective », *Annual Review of Psychology*, 38, pp. 299-337
- MANKE M. PH (1997). – *Classroom power relations. Understanding student-teacher interaction*, Mahwah (NJ)-London, Lawrence Erlbaum.
- MEAD G. (1974). – *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press.
- NIAS J. (1989). – *Primary Teachers Talking. A Study of Teaching as Work*. London-New York, Routledge.
- NIAS J. (1996). « Thinking about feeling : the emotions in teaching », *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 293-306.
- NODDINGS N. (1984). – *Caring : A feminine approach to ethics and moral education*, Berkeley, University of California Press.
- NODDINGS N. (1992). – *The challenge to care in schools*, New York, Teachers' College Press.
- OSER F., DICK A., PATRY J.-L. (eds.) (1992).-, *Effective and Responsible Teaching*, San Francisco, Jossey Bass.
- OSTERMAN K.F., KOTTKAMP R.B. (1993). – *Reflective practice for educators. Improving schooling through professional development*, Sage, Corwin Press.
- POLKINGHORNE D. (1988). – *Narrative Knowing and the Human Sciences*, Albany (NY), State University of New York Press.
- SALVIO P. (1990). – « Transgressive Daughters-Student Autobiography and the Project of Self-Creation », *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), pp. 283-289.
- SCHÖN D. (1983). – *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, London, Temple Smith.
- SIKES P., MEASOR L., WOODS P. (1985). – *Teacher Careers. Crises and Continuities*, London-Philadelphia, Falmer.
- SPAULDING A. (1997). – « Life in schools – a qualitative study of teacher perspectives on the politics of principals : ineffective leadership behaviors and their consequences upon teacher thinking and behavior », *School Leadership & Management*, 17 (1), pp. 39-55.
- STAESSENS K. (1993). – « Identification and description of professional culture in innovating schools », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6, pp. 111-128.
- VERLOOP N. (1995). – « De leraar », in J. Lowyck, N. Verloop (eds.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*, Leuven, Wolters, pp.109-150.
- WINITZKY N., KAUCHACK D. (1997). – « Constructivism in teacher education : Applying cognitive theory to teacher learning », in V. Richardson (ed.), *Constructivist teacher education. Building a world of new understandings*, London, Falmer Press, pp.59-83.



## **AU CŒUR DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE, LA CONCEPTUALISATION ? RÉFLEXIONS À PARTIR D'UN DISPOSITIF DE FORMATION AU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG**

**FRÉDÉRIC SAUSSEZ\*, NORBERT EWEN\*\*, JADE GIRARD\*\*\***

### **Résumé**

Ce texte présente et discute certaines des composantes d'un dispositif de formation à la pratique réflexive. Ce dispositif est expérimenté en formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire au Grand-Duché de Luxembourg. Il vise la conceptualisation de l'expérience d'enseignement à partir d'incidents critiques vécus. Ce dispositif se fonde sur la démarche d'investigation critique de Dewey (1938-1993). Toutefois, il s'inscrit dans une réflexion plus générale à propos du concept de réflexion sur l'action dont nous esquisserons les contours. En effet, la multiplicité des interprétations de celui-ci pose question. Nous l'envisageons comme un analyseur des conceptions diverses des chercheurs et des formateurs à propos de la formation (Saussez, Allal, à paraître). Ce texte amorce en guise de conclusion une réflexion sur la construction d'espaces de recherche et de formation comme des lieux de co construction de connaissances et comme lieu de dialogue entre les concepts quotidiens et scientifiques.

### **Abstract**

This text analyses some features of training activities for reflective practice in teacher education (secondary school). These training activities are experimented at the University center of Luxembourg. Reflective practice is defined as a means to conceptualize teaching experience. Critical incidents are used to stimulate the process of critical inquiry. These activities are grounded on the Deweyan concept

\* - Frédéric Saussez, Centre Universitaire de Luxembourg (département de formation pédagogique), Université d'Ottawa (faculté d'éducation) : saussez@videotron.ca

\*\* - Norbert Ewen, Centre Universitaire de Luxembourg (département de formation pédagogique et département des lettres, section de psychologie).

\*\*\* - Jade Girard, étudiante en psychologie à l'Université d'Ottawa.

*of inquiry (Dewey, 1938-1993). The authors discuss this concept in the light of a broader analysis about the term reflection (on action, in action or for action). It reflects a multiplicity of conceptions about teaching, teacher education and the link between theory and practice (Saussez, Allal, à paraître). The conclusion sets out some hypothesis about teacher training and research on teacher education in terms of knowledge co-construction and dialogue between everyday concepts and scientific concepts.*

*« On a besoin aujourd'hui d'une logique unifiée qui tienne compte du double mouvement qui porte le sens commun vers la science et la science vers le sens commun (Dewey, 1938-1993, p. 155) ».*

Dans le champ de la recherche sur la formation des enseignants, les travaux de Schön (1983, 1987) ont conduit à une véritable explosion des contributions relatives aux concepts de « *reflective practice* », « *reflection in action* », « *reflection on action* ». Néanmoins, force est de constater, qu'en dépit du nombre considérable de publications dont il est l'objet, le concept de réflexion demeure relativement flou (Korthagen, 1993 ; Van Manen, 1995). À un tel point que certains mettent en garde les chercheurs et les formateurs vis-à-vis d'une utilisation irréfléchie d'un tel concept (Bengtsson, 1995).

Et pourtant, former à la pratique réfléchie s'est imposé comme un des objectifs prioritaires de la formation initiale des enseignants. Telle est d'ailleurs l'une des priorités du nouveau programme de formation des enseignants du secondaire mis en œuvre au Luxembourg depuis 1999 (Saussez, Ewen, 2000). Mais comment préciser une démarche de formation à la pratique réfléchie alors que l'utilisation des termes de réflexion et de pratique réfléchie charrie des idées diverses sur la nature de l'activité professionnelle, des processus cognitifs sous-jacents, sur la place à réserver aux connaissances théoriques et à la pratique en formation initiale, ou de manière plus fondamentale sur la rationalité humaine ? (Saussez, Allal, à paraître.) L'utilisation du terme de pratique réfléchie fait résonner une multitude de voix (Bakhtine, 1977, 1995) lesquelles constituent autant de visions de l'enseignant, autant de valorisations de certains attributs du « bon » enseignant.

L'objectif de ce texte est de partager un certain nombre de réflexions (!) inspirées par la conception et l'expérimentation d'un dispositif de formation à la pratique réfléchie dont l'objectif, outre l'acquisition d'une démarche, concerne la conceptualisation de la pratique. Dans une première section, nous passerons en revue diverses manières de caractériser la réflexion et les discuterons du point de vue du concepteur de dis-



positif. Cela nous permettra de préciser progressivement la perspective dans laquelle nous inscrivons la mise en œuvre de notre dispositif de formation. La description et la discussion de ce dispositif seront l'objet de la deuxième section. Nous concluons en mettant en perspective quelques questions susceptibles d'alimenter un débat à propos de la formation à la pratique réfléchie en formation initiale d'enseignants.

## FORMER À LA PRATIQUE RÉFLÉCHIE, C'EST VITE DIT !

Il faut former les futurs enseignants à la réflexion sur la pratique. Toutefois, différents problèmes se posent tant pour les chercheurs que pour les formateurs qui s'intéressent aux moyens à mettre en œuvre pour ce faire. La réflexion constitue une notion polysémique si bien que, nous sommes en droit de poser la question de savoir ce que cela signifie former à la pratique réfléchie. Bien que nous nous limiterons à cette dernière question, cette injonction mériterait également d'être questionnée sous l'angle de l'idéologie dont elle est porteuse : À quel mouvement participons-nous en promouvant ce type de formation ? (Saussez, 1997)

Pour tenter de préciser les contours du concept de réflexion, nous procéderons en deux temps. Le premier sera consacré à un rapide survol de quelques typologies de la réflexion. Le deuxième sera consacré à la définition de la pratique réfléchie comme une démarche méthodique d'investigation critique de la réalité inspirée à la fois des travaux de Schön (1983) et des travaux de Dewey (1947, 1938-1993).

## Différents types de réflexion

71

La réflexion sur la pratique se décline en mille et une typologies selon le moment du déclenchement de la réflexion au regard de la pratique (Eraut, 1995), son objet (Calderhead, 1992), sa fonction (Zeichner, 1993), etc. Notre propos n'est pas de passer en revue, de manière exhaustive, les travaux menés à propos de la pratique réfléchie. Nous allons plutôt tenter de fixer quelques points de repère dans cette vaste nébuleuse afin de préciser ultérieurement la position que nous avons adoptée pour mettre en œuvre notre dispositif.

Calderhead (1992) proposait cinq dimensions pour analyser la manière dont est envisagée la réflexion en formation initiale d'enseignants :

- la nature du processus activé ou comment est définie la réflexion,
- l'objet du processus de réflexion ou sur quoi on fait prioritairement porter la réflexion,
- les conditions requises au processus de réflexion ou les caractéristiques personnelles ou situationnelles nécessaires à la réflexion,

- la justification du processus ou les raisons invoquées pour l'introduire en formation,
- le produit du processus de réflexion ou le sur quoi débouche ce processus.

Ces cinq dimensions peuvent être précisées en référence aux propositions de différents auteurs. Ainsi, pour ce qui concerne la nature des processus de réflexion, ceux-ci sont tantôt envisagés comme un processus d'expérimentation en contexte pratique (Schön, 1983), comme un processus de résolution de problème (Copeland, Birmingham, La Cruz, Lewin, 1993 ; Cruickshand, 1987) ou encore comme un processus métacognitif d'autorégulation de l'action (Saussez, Paquay, 1996 ; McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman, Beauchamp, 1999) ou encore comme un processus d'apprentissage (Schön, 1987 ; Korthagen, 1993 ; Saussez, Allal, à paraître).

Pour ce qui concerne l'objet du processus, la réflexion porte sur les croyances et autres conceptions du futur enseignant (Hollingsworth, 1989 ; Korthagen, 1993 ; Calderhead, 1996), sur la matière à enseigner (Shulman, 1986), le processus d'enseignement apprentissage (Altet, 1994), la relation pédagogique (Tom, 1984), la situation (Schön, 1983), le modèle d'intervention (Saint-Arnaud, 1992), les théories de l'action (Argyris, 1995) ou encore les valeurs et les principes éthiques (Zeichner, 1993).

Pour les conditions requises à la réflexion, Korthagen et Wubbles (1995) ont envisagé l'influence de la dépendance ou de l'indépendance par rapport au champ sur la réflexion. Schön (1983) insistait quant à lui sur des conditions organisationnelles à réunir.

Pour ce qui concerne les fonctions de la réflexion, Van Mannen (1977) et Zeichner (1993) en envisagent, trois en référence aux travaux d'Habermas sur l'agir communicationnel :

- une fonction instrumentale qui concerne plutôt une réflexion technique, c'est-à-dire une réflexion comme médiation instrumentale de l'action (le savoir est utilisé pour diriger la pratique),
- une fonction de délibération qui concerne plutôt une réflexion pratique, c'est-à-dire une réflexion comme délibération à propos de points de vue complémentaires sur l'enseignement ou le savoir est utilisé pour éclairer la pratique et les rapports entre les finalités et l'action entreprise,
- une fonction critique qui concerne plutôt les critères moraux et éthiques, c'est-à-dire une réflexion comme moyen de transformation des situations et des pratiques d'enseignement (et de manière plus large, la transformation des pratiques sociales).

D'autres typologies concernent la dimension temporelle du processus de réflexion en référence à la distinction introduite par Schön (1983) entre la réflexion en cours d'action et la réflexion sur l'action. Par exemple Griffith et Tann (1991) envisagent différents types de réflexion selon le temps disponible à celle-ci. La réflexion serait de nature différente selon qu'elle s'inscrit dans un cycle temporel qui relève de l'immédiat, de la réaction quasi instinctive, « *on the spot* » ou dans un cycle plus long. Éraut (1995) distingue quant à lui des types de réflexion selon qu'elles apparaissent avant, pendant ou après l'action. Toutefois, ce glissement de l'objet (la réflexion sur l'action) vers le moment (réflexion en cours d'action ou avant ou après) n'introduit pas nécessairement de rupture quant à la manière d'envisager les processus cognitifs engagés. En effet, d'une part, la réflexion en cours d'action porte sur l'action. D'autre part, Schön (1983) recourt à des exemples d'actions qui s'inscrivent dans des cycles temporels longs, comment distinguer alors la réflexion en cours d'action de la réflexion sur l'action. Enfin, Schön (1983) envisage la réflexion en cours d'action tout comme la réflexion sur l'action comme relevant d'une même démarche, celle de l'expérimentation.

Il est encore possible de complexifier davantage le tableau en considérant les propositions relatives aux dispositifs pédagogiques à mettre en œuvre pour susciter la réflexion : groupes critiques de pairs (Wilson, 1995), compagnonnage réflexif (Donnay, Cheffert, Charlier, 1993), supervision individuelle ou collective, relations avec des experts (Huberman, 1995), écriture personnelle (Holborn, 1992), travail sur les stéréotypes attachés à des enfants (Korthagen, 1990)...

Le foisonnement des typologies tient probablement au flou qui caractérise tant la distinction opérée par Schön (1983) entre réflexion en cours d'action et la réflexion sur l'action, que la nature des processus cognitifs sous-jacents à ce travail de dialogue qu'entretient le professionnel avec une situation problématique. Il est vrai que les nombreux exemples utilisés par Schön (1983) ont moins une fonction de caractérisation de ces processus qu'une fonction de persuasion. En effet, l'objectif de Schön (1983) est épistémologique et politique (Éraut, 1995). Il s'agit de mettre en évidence les limites de la rationalité technique – ce que l'on peut, en première approximation, traduire par les limites de l'application pure et simple des connaissances scientifiques pour la résolution de problèmes complexes et peu structurés – et de jeter les bases d'une épistémologie alternative, une épistémologie de la pratique. Pour Schön, la pratique n'est pas réductible à la seule application de connaissances scientifiques. Dans le cas de la pratique enseignante, cela signifie simplement que les savoirs scientifiques à propos de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'institution scolaire, de la psychologie des adolescents, ... ne peuvent pas fonder à eux seuls la pratique de l'enseignant en classe.

C'est cette orientation politique qui nous permet de comprendre les raisons pour lesquelles, « le concept de réflexion apparaît comme un concept normatif » (Korthagen, 1993, p. 135). Allal (1995), Saussez et Allal (à paraître) ont mis en évidence quatre références normatives structurant des paradigmes de la formation des enseignants et des modèles de pratique réflexive en Amérique du Nord :

- la pratique réflexive en référence à une base de connaissance sur l'enseignement dont une des stratégies privilégiées de formation est la recherche de terrain (Berliner, 1993, cité par Allal, 1995),
- la pratique réflexive en référence à des problèmes à résoudre dont certaines des stratégies de formation privilégiées sont la résolution de problème ou la simulation (Cruickshand, 1987),
- la pratique réflexive en référence à l'expérience professionnelle dont certaines des stratégies de formation privilégiées sont l'étude de cas ou le compagnonnage réflexif (Schön, 1987),
- la pratique réflexive en fonction des enjeux sociaux et éthiques de la situation éducative dont une des stratégies privilégiées est le séminaire comme lieu de débat et d'échange sur les aspects sociaux, éthiques et politiques de la pratique d'enseignement (Zeichner, Liston, 1987).

Ces différentes typologies sont à considérer comme des points d'ancrage pour questionner les conceptions diverses de la réflexion qui sous-tendent des dispositifs de formation ou la manière dont sont structurés des programmes de formation : Quelles sont les conceptions de la réflexion qui y sont défendues ? De quoi parle-t-on lorsque l'on souhaite promouvoir une pratique réfléchie. En effet, comme le soulignait Calderhead (1992, p. 51) :

« La formation des enseignants est guidée par des hypothèses sur la nature de l'enseignement, les contenus de formation des futurs enseignants et les méthodes d'apprentissage, ainsi que sur les connaissances nécessaires aux enseignants et la manière dont ces connaissances sont les mieux acquises. Ces hypothèses sont rarement affirmées de façon explicite ou soumises à un examen approfondi : elles sont implicites et considérées comme allant de soi dans les décisions des responsables de l'éducation et des formateurs. »

Pour ce qui nous concerne, nous en sommes progressivement venus à focaliser notre attention sur les processus cognitifs impliqués dans la pratique réflexive, car ce sont eux qui nous semblent déterminants pour envisager un travail d'accompagnement des stagiaires dans le processus de construction de cette compétence.

## **La pratique réflexive, une démarche d'investigation critique ?**

La manière dont nous envisageons le concept de pratique réflexive s'inscrivait initialement dans la foulée des travaux de Schön (1983 ; 1987). Néanmoins, nous nous

sommes progressivement tournés vers les travaux de Dewey à propos de l'expérience réflexive (Dewey, 1947), et de l'enquête (1938-1993).

De Schön (1994, p. 98), nous retenons la définition du processus de réflexion dans et sur la pratique comme un processus de recherche « qui relie l'art de la pratique dans les cas d'incertitude et de singularité à l'art déployé en recherche par le scientifique ». Le praticien est un chercheur « en contexte » qui se construit un répertoire de connaissances à travers la réflexion dans et sur l'action. Pour Schön, le praticien est un artiste dans le sens où il crée des solutions originales (et toujours provisoires) en réponses à des situations problématiques. Ces réponses originales, même si elles utilisent, parfois, des connaissances scientifiques comme outils, ne constituent pas pour autant une simple application de ces connaissances.

L'argumentation de Schön (1983) est très simple. En illustrant son propos de quelques exemples de fonctionnement de professionnels, il montre que, dans leurs démarches, ceux-ci ne recourent pas à des formes de connaissances académiques, mais plutôt à des savoirs personnels. Ces professionnels considèrent, d'ailleurs, les savoirs académiques comme inappropriés pour leur pratique, notamment en raison du caractère partiellement indéterminé des situations rencontrées.

La réflexion constitue une démarche de recherche professionnelle (Schön, 1983) dont l'épistémologie relève du rationalisme critique pappérien. À travers l'expérimentation, on tente de produire des conditions susceptibles de favoriser la comparaison et l'élimination d'hypothèses concurrentes. L'hypothèse qui résiste le mieux à la réfutation est celle qui est retenue (Schön, 1983). Toutefois, la réfutation n'est qu'une forme d'expérimentation parmi d'autres. Schön (1983) en distingue trois :

- l'exploration, qui consiste à « jouer », à tâtonner pour acquérir une certaine connaissance des choses ; cette opération est une réussite si elle débouche sur une découverte ;
- la vérification du geste, qui correspond à tout acte délibérément accompli dans un but précis ; elle est affirmative si le geste produit ce qui était désiré et négative dans le cas contraire ;
- la vérification d'hypothèses, qui consiste à provoquer une discrimination parmi des explications concurrentes.

La réflexion démarre avec l'intuition qu'il y a quelque chose de problématique ou de prometteur et elle s'arrête, soit au moment où les résultats produits sont jugés dans l'ensemble satisfaisants, soit lorsque la découverte de nouvelles caractéristiques donne à la situation un sens nouveau et modifie la nature des explorations à mener. La réflexion se définit comme une démarche d'investigation critique de la pratique. Néanmoins, pour en faire un instrument de conceptualisation de la pratique, il s'agit de préciser davantage cette démarche ainsi que de réfléchir à sa transposition dans

le champ de la formation. En effet, à travers le processus de réflexion sur la pratique, le praticien ne se limite pas à identifier une situation interpellante, poser un problème et le structurer ou encore expérimenter des hypothèses d'action ; il modifie et accroît sa compréhension de la pratique professionnelle (Copeland et alii, 1993). La réflexion sur la pratique permet au praticien de progresser dans l'abstraction et la formalisation de l'expérience et, par conséquent, d'accroître sa maîtrise professionnelle (Saussez, Allal, à paraître).

Si Schön (1983, 1987) a donné un coup de pouce décisif au concept de réflexion, force est de reconnaître que le concept d'expérience réflexive de Dewey reste une référence en la matière. De nombreux auteurs se réfèrent à celui-ci pour définir la réflexion dans les termes d'un processus d'apprentissage (Korthagen, 1993). Pour Dewey (1947), lorsque le réel résiste, lorsqu'il ne rentre pas dans des catégories de connaissances préétablies, la réflexion permet de transformer les modèles de connaissance. Elle peut déboucher sur une reconceptualisation. La réflexion s'engage dans la résolution de dilemmes difficiles à résoudre par le recours à des routines, elle engage tout le potentiel de la connaissance.

Pour Dewey (1938-1993), l'expérience réflexive est le résultat d'une démarche d'investigation, c'est-à-dire un processus émergent de la prise de conscience du caractère problématique d'une situation et conduisant à l'élaboration conceptuelle de l'expérience et au raisonnement à propos d'hypothèses d'action pour transformer celle-ci. L'investigation est, de ce fait, un processus clé de l'adaptation de la personne à ses environnements (perspective fonctionnaliste). Elle permet à la personne de reconstruire une stabilité dans son expérience du monde.

76

L'investigation se définit comme « la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié (Dewey, 1938-1993, p. 165). » Elle émerge d'une expérience dont les éléments constitutifs ne tiennent pas ensemble. Elle se termine lorsque cette expérience est sous contrôle.

L'investigation médiatise le passage d'une forme d'expérience à l'expérience réflexive. La connaissance, quant à elle, est ce qui rend possible la reconstruction d'une expérience caractérisée par le retour de l'équilibre (perspective instrumentaliste). Les concepts constituent des instruments pour réfléchir notre expérience du monde (1). C'est pourquoi Dewey (1938-1993) envisage le discours comme

1 - Nous sommes frappés, dans cette vision, de la proximité entre la pensée de Dewey (1938-1993) et celle de Vygotski (1934-1997) pour lequel « la conscience est l'expérience vécue d'une expérience vécue » dont l'appréhension est médiatisée par le langage.



l'instrument de l'investigation. Pour Dewey (1938-1993), et en cela il rejoint les propositions de Schön (1983), l'investigation scientifique n'est qu'une forme plus raffinée d'un schème d'enquête qui régit également le sens commun.

Dewey avait, dès le premier tiers des années 1900, anticipé sur les difficultés de construire une science de l'enseignement. Selon lui, la participation des sciences de l'éducation à la construction d'un savoir sur les faits éducatifs ne pouvait être qu'indirecte, en fournissant au praticien, des outils intellectuels pour l'assister dans son action (Gauthier, 1993). Toutefois, il est de la responsabilité des chercheurs et des formateurs de développer une méthode critique de pensée auprès des futurs enseignants afin que ceux-ci puissent faire face aux incertitudes émergeant de l'expérience du monde et y réagir.

## DE L'INVESTIGATION À LA CONCEPTUALISATION, L'EXEMPLE D'UN DISPOSITIF

L'objectif de notre dispositif de formation est de former les stagiaires à une démarche d'investigation critique de l'expérience d'enseignement afin qu'ils construisent de nouvelles connaissances à propos de celle-ci. L'objet de cette section est d'esquisser les grandes lignes de ce dispositif – ce que nous ferons dans un premier sous-point – et de partager quelques réflexions à propos de sa mise en œuvre – ce que nous ferons dans un second sous-point.

Au préalable, il nous faut préciser certaines dimensions contextuelles indispensables à la compréhension de nos propos. Le dispositif, dont il sera question, s'inscrit dans un nouveau programme de formation initiale des enseignants du secondaire au Grand-Duché de Luxembourg dont les principales caractéristiques sont :

- une formation unique pour les enseignants qu'ils se destinent à l'enseignement classique ou à l'enseignement technique,
- une formation qui vise des compétences professionnelles,
- une formation structurée autour de cinq modules (2), c'est-à-dire cinq ensembles cohérents d'activités de formation articulés autour d'objectifs noyaux,

2 - L'intitulé des cinq modules fournit un rapide aperçu des objectifs noyaux du programme : concevoir et conduire des activités d'enseignement et d'apprentissage (module 1), évaluer et réguler des savoirs et des capacités dans des activités d'enseignement apprentissage (module 2), développer l'autonomie et la responsabilité de l'élève (module 3), communiquer dans l'institution et avec les partenaires de l'école et prendre conscience des dimensions culturelles et sociales de l'éducation (module 4), construire un projet professionnel initial et continu de l'enseignant (module 5).

- une formation qui se fonde sur les différents principes suivants : l'alternance des intervenants, la mise en cohérence théorie pratique, l'interdisciplinarité, le travail en équipe, l'apprentissage par l'action, la participation active des formés, la différenciation et le travail par projet,
- une formation pilotée par des coordinateurs de module (la fonction de deux d'entre nous) qui sont responsables de la mise en œuvre de ces principes, définissent les grandes orientations pour les modules dont ils sont responsables et travaillent avec les formateurs des différentes disciplines afin que les orientations générales soient contextualisées à la discipline,
- une formation dont la réussite est sanctionnée à la suite de la constitution et de la soutenance d'un portfolio,
- une formation qui concerne des personnes (stagiaires) qui vivent des expériences d'enseignement le matin (sous la responsabilité d'un tuteur) et suivent une formation à l'enseignement l'après-midi au Centre Universitaire,
- une formation qui l'année académique dernière concernait 120 stagiaires, 30 disciplines différentes.

Le module cinq (dont deux d'entre nous sont responsables) est structuré autour de quatre projets de formation :

- le projet 1 vise l'explicitation des conceptions de l'acte d'enseigner et un positionnement de départ relatif à l'engagement en formation,
- le projet 2 vise la conceptualisation de la pratique d'enseignement,
- le projet 3 vise l'explicitation de valeurs et leur mise en œuvre dans un dispositif d'enseignement apprentissage concret,
- le projet 4 vise la construction d'un projet de formation continuée et une prise de conscience à propos des transformations affectant l'identité enseignante.

78

Tous ces projets touchent au développement de compétences réflexives. Néanmoins, c'est lors du projet deux que nous travaillons de manière explicite une démarche d'investigation critique de l'expérience d'enseignement.

## **L'investigation critique de la pratique, quelle démarche ?**

Les stagiaires ne nous attendent pas pour s'engager dans une démarche de questionnement lorsqu'ils vivent des expériences d'enseignement troublantes. Toute interpellation implique la mobilisation d'un concept pour donner du sens à celle-ci. Il s'agit déjà d'une forme d'investigation. Toutefois, certaines investigations conduisent à de meilleurs résultats que d'autres (Dewey, 1938-1993), notamment en raison des outils conceptuels auxquelles elles recourent. Dans ce projet, les stagiaires retravaillent souvent une enquête qui n'a pas abouti, in vivo, à la formulation d'une hypothèse satisfaisante. Ces expériences conservent alors tout leur potentiel d'interpellation pour les stagiaires qui tentent de leur donner du sens dans ce projet.

La démarche proposée dans le cadre du projet deux prend son point de départ dans des expériences concrètes qui, pour une raison ou une autre, ont été vécues comme problématiques. C'est ce que nous nommons des interpellations (3), dont les attributs propices au déclenchement de l'enquête sont pour Dewey (1938-1993) :

- le caractère confus de la situation, c'est-à-dire que le dénouement de la situation est imprévisible,
- le caractère obscur de la situation, c'est-à-dire que durant le déroulement de la situation, il y a des conséquences qu'on ne peut pas distinguer clairement,
- le caractère contradictoire de la situation, c'est-à-dire que la situation tend à générer des réactions discordantes.

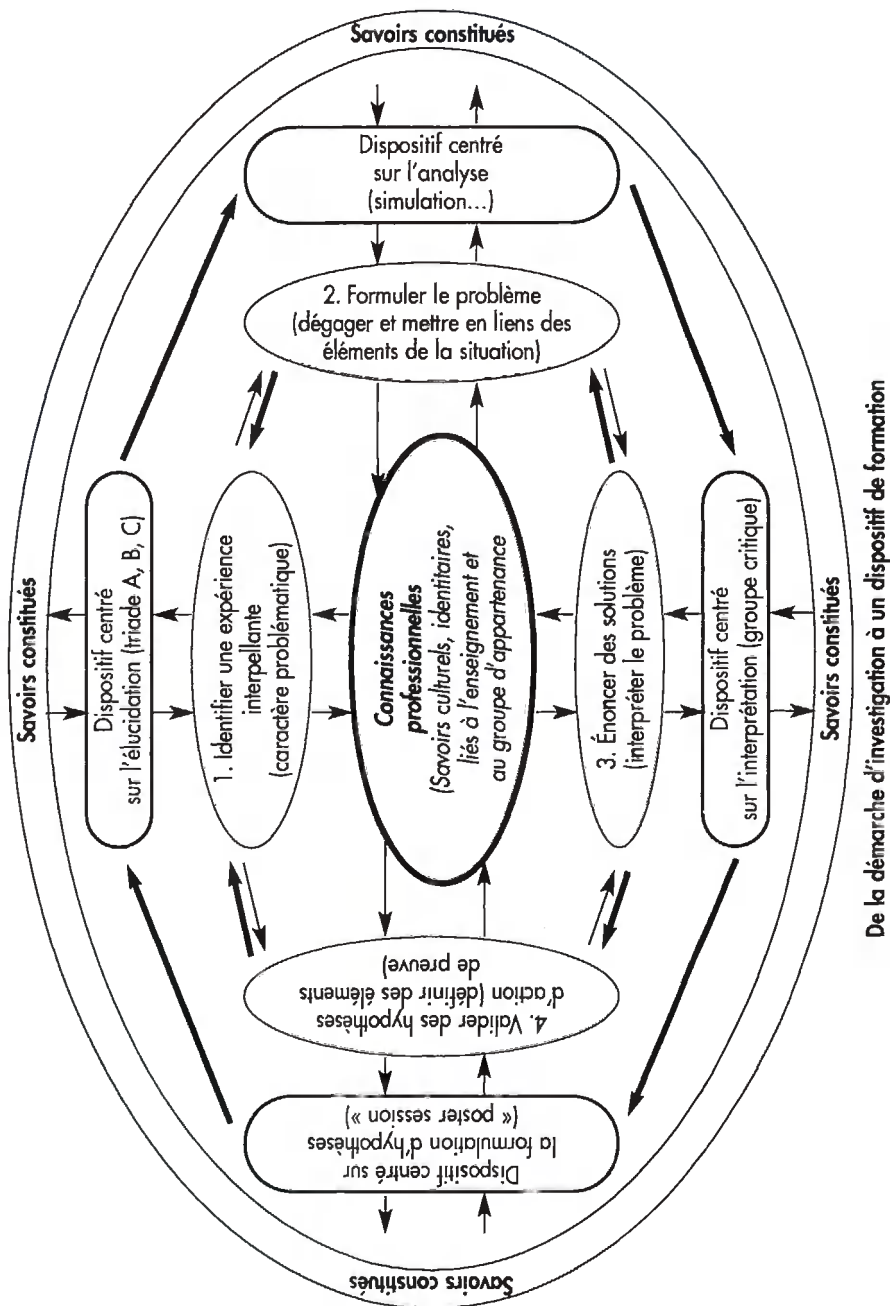
La démarche proposée aux stagiaires (voir figure ci-après) va les conduire à questionner les connaissances qu'ils avaient mobilisées, initialement, pour poser le problème, l'interpréter et tenter de l'éliminer. C'est ce que nous nommons des conceptions (Saussez, 1998), c'est-à-dire un ensemble plus ou moins structuré de propositions à propos de stratégies d'action et de valeurs (des finalités pour l'action) fondées sur des principes (énoncé relatifs à la validation du lien entre une proposition relative à l'action et les conséquences qu'elle peut engendrer).

Ce premier niveau de l'investigation correspond aux éléments centraux de la figure ci-après. Au centre, nous avons figuré les connaissances « personnelles », les connaissances appropriées au fil des diverses socialisations (savoirs culturels, savoirs identitaires, savoirs liés à l'enseignement, savoirs liés aux diverses appartenances...). Elles sont à l'œuvre dans la démarche d'investigation. Ce sont ces connaissances que la personne a mobilisées initialement pour traiter l'expérience problématique. Elles fonctionnent, d'une certaines manières, comme une « gestalt » (Kortaghen, Kessels, 1999).

79

La structure fondamentale de la démarche d'investigation articule, tout comme la démarche de recherche professionnelle de Schön (1983 ; voir Saussez, Allal, à paraître), quatre ensembles de démarches intellectuelles. Celles-ci sont figurées par les quatre ellipses entourant l'ellipse centrale.

3 - Le concept d'expérience interpellante ou d'interpellation forte est directement inspiré de Dewey (1938-1993). Il correspond au concept d'incident critique tel qu'il est utilisé en recherche dans le domaine de l'expertise professionnelle (voir Benner, 1994). Il correspond, soit à une expérience professionnelle positive (« là, je m'épote, j'ai réussi à tirer mon épingle du jeu. Mais que s'est-il passé au juste ? »), soit à une expérience professionnelle négative (« Je me suis planté complètement »).



Le premier ensemble de démarches correspond à l'émergence d'un questionnement à propos de l'expérience. Comme le soulignait Dewey (1938-1993, p. 170), « nous enquêtons lorsque nous cherchons ». Une expérience est donc mise en question, car elle nous confronte à une situation dont l'issue est incertaine. Les premières démarches intellectuelles concernent alors la construction du caractère problématique de la situation (4).

Le deuxième ensemble de démarches concerne l'identification du problème. Celle-ci résulte d'une transformation partielle de l'expérience problématique en une situation déterminée. Cela va permettre de suggérer certains des moyens à mettre en œuvre pour résoudre la situation (5).

Le troisième ensemble de démarches concerne l'interprétation du problème qui ouvre alors sur l'anticipation et la détermination d'un mode de résolution du problème, l'énonciation d'une possibilité. Il faut souligner que nous opérons un découpage pour les facilités de l'analyse et de la conception d'un dispositif de formation, mais souvent, ces différentes démarches sont intriquées les unes dans les autres. C'est d'ailleurs ce que symbolisent les flèches bivoques entre les différentes ellipses. Dewey (1938-1993, p. 180) insiste d'ailleurs sur l'interdépendance de ces opérations : « C'est justement parce qu'un problème bien énoncé est presque résolu que la détermination d'un problème authentique est une enquête progressive. » Cela illustre bien le parcours en spirale d'une idée qui a un statut de suggestion à une idée qui a un statut logique de proposition pour résoudre le problème (6).

Le quatrième ensemble de démarches concerne le raisonnement sur ces diverses propositions et le développement des significations d'une solution. Elles renvoient à

81

4 - À titre d'exemple voici quelques questions caractéristiques de ce moment : « Que se passe-t-il ? », « Comment y faire face ? », « Qu'est-ce qui va se passer maintenant ? », « Comment vais-je m'en sortir ? », « Que faire ? ». L'interpellation n'arrive pas déterminée sous la forme d'un problème dans les mains du stagiaire. C'est ce qui explique que lors de l'étape deux, le problème doit être construit en dégageant des éléments de la situation, un peu comme si une structure émergeait de l'analyse de la situation.

5 - Voici quelques questions caractéristiques de ces démarches : « Qu'est-ce qui me frappe lorsque j'analyse cette situation ? », « Quels sont les éléments de la situation qui retiennent mon attention ? », « Et pour quelle raison ? », « Comment je structure la situation et sur base de quel critère ? », « Qu'est-ce que cela m'ouvre comme possibilités pour la résolution du problème ? ».

6 - La première mise en forme est souvent modifiée lors d'une nouvelle interprétation de la situation, notamment en fonction des connaissances mobilisées : « Comment j'interprète le problème ? », « Quelle forme vais-je lui donner ? », « Quel sens prend-il ? », « Comment le définir de manière précise ? », « Quel est le sens du changement souhaité ? », « Quel modèle d'action je mobilise pour résoudre le problème et formuler des hypothèses d'action ? », « Qu'est-ce qui fonde la validité de ce modèle d'action ? ».

l'examen de la signification d'une proposition et de sa validité (son caractère approprié). À ce moment, l'enquête permet de définir les opérations pouvant être réalisées pour démontrer la validité de la solution ; de déterminer les éléments de preuve (7).

Pour qu'il y ait restructuration de l'expérience, le raisonnement seul ne peut suffire. C'est la mise en œuvre des hypothèses qui peut la réaliser. Dans une telle perspective, même s'il est reconnu qu'on apprend par la pratique, un vécu, une expérience ne sont pas suffisants pour qu'il y ait construction d'une connaissance nouvelle. L'apprentissage doit passer par l'abstraction et par la réflexion et ensuite se transformer en action.

## Quelle articulation avec le dispositif de formation ?

Le troisième niveau de la figure (les rectangles) représente alors la démarche de formation que nous greffons sur la démarche d'enquête. Quatre séminaires sont organisés pour outiller les stagiaires. Tout au long du projet, ils sont accompagnés, par un formateur de leur discipline, dans leur cheminement. Le travail du formateur consiste à interpellier le stagiaire dans la dimension épistémique de son expérience vécue, de le conduire à questionner son action sous l'angle des limites imposées à celle-ci par un manque de ressources conceptuelles.

Le premier séminaire porte sur l'explicitation de l'expérience et l'identification du caractère problématique de la situation. Nous conseillons aux formateurs de recourir à une technique de mise en question de l'expérience, particulièrement fructueuse, que l'un de nous a expérimentée dans différents contextes de formation : l'A, B, C. Celle-ci vise l'élucidation de l'expérience. Il s'agit de faire travailler les stagiaires en triade. Un stagiaire (A) est invité à décrire durant quelques minutes son expérience ; ensuite un stagiaire (B) conduit un entretien d'élucidation, il questionne, demande des éclaircissements, des compléments d'informations, etc. Un troisième stagiaire (C) prend notes des questions et des principaux éléments de réponse ; au terme de la séance, il effectue une brève synthèse des échanges et remet ses notes à A.

Lors d'un deuxième séminaire, c'est l'identification du problème qui est travaillée. Les stagiaires sont invités à analyser et à redéfinir les situations décrites pour formuler le problème et préciser sa signification. Une technique conseillée pour ce travail est la

7 - À nouveau, quelques questions clés : « Quelle est la solution ? », « Comment vais-je la mettre en œuvre ? », « Cette solution me permet-elle bien de transformer la situation dans le sens souhaité ? », « Ma façon de procéder me conduit-elle aux résultats escomptés ? », « Comment vais-je décider si la situation est devenue satisfaisante ? ».



simulation. Chaque stagiaire prépare un scénario. Celui-ci reprend les principaux éléments de la situation problématique. Le scénario est alors joué. Le stagiaire ne joue pas son propre rôle. Des observateurs, pour lesquels des consignes sont formulées (quoi observer), sont désignés. Un *debriefing* est organisé notamment pour permettre une expression à chaud du stagiaire, dont la situation était simulée, à propos des apports, questions, confirmations issues de celle-ci.

La troisième séance de séminaire a pour thème l'interprétation de la situation à l'aide de concepts, de théories, d'avis de tuteurs, bref à l'aide de savoirs constitués. Les stagiaires cherchent des outils conceptuels qui leur permettent, non seulement de donner du sens au problème, mais aussi d'anticiper sur des possibilités d'action pour transformer la situation. Un dispositif que nous suggérons aux formateurs est le travail en groupes critiques (Wilson, 1995). Schématiquement, un groupe critique fonctionne (un groupe de 6) de la manière suivante :

- avant le séminaire, chaque stagiaire fait parvenir une copie de la description, l'analyse et l'interprétation de son incident critique à l'ensemble des membres du groupe, chacun lit les productions des autres,
- durant le séminaire, quarante minutes sont consacrées à chaque stagiaire, cinq minutes sont consacrées à une présentation par le stagiaire de son travail, durant les trente minutes qui suivent, ce travail est discuté par le groupe sans que le « présentateur » n'intervienne, il écoute et prend des notes à propos des éléments de discussion (nouvelles pistes d'interprétation, nouvelles perspectives d'action, mise en question de l'analyse, ajout...), durant les cinq dernières minutes, le « présentateur » effectue la synthèse des éléments débattus et principalement des nouvelles perspectives que le groupe lui a offertes.

Enfin, le quatrième séminaire de formation porte sur la formulation des hypothèses d'action et sur les modalités d'évaluation de leur efficacité. Cette dernière séance est organisée sous la forme d'une poster-session où les stagiaires sont, tout d'abord, invités à présenter à un groupe interdisciplinaire un poster qui synthétise les principaux éléments de la démarche et les principaux enseignements tirés de celle-ci avec un focus plus particulier sur les hypothèses d'action, les propositions de solutions et les principes qui les fondent.

Une difficulté pour les stagiaires apparaît dans la narration des incidents critiques. Celle-ci met souvent en lumière le déclencheur du problème et se focalise sur celui-ci. Or, ce qui nous intéresse c'est le processus à travers lequel la personne reconnaît le caractère critique de la situation. Bien que nous insistions sur un ancrage dans une situation singulière, nous invitons les stagiaires à discuter avec leurs tuteurs afin de voir dans quelle mesure cette situation ne serait pas, a priori, un cas particulier d'une famille de situations. Toutefois, nous n'avons pas réussi, jusqu'à présent, à conduire les formateurs et les stagiaires à un travail qui relèverait alors de l'analyse du modèle d'action ou de ce que Saint-Arnaud (1992) nomme le modèle d'intervention.

Le travail de conceptualisation dans ce projet se joue à deux niveaux. Il concerne d'abord le travail d'explicitation de la conceptualisation initiale de l'expérience. Il concerne ensuite l'utilisation de savoirs constitués pour re interpréter l'expérience. Ces deux processus sont symbolisés par les différentes flèches issues du cœur de la figure et dirigées vers les savoirs constitués et inversement. Le sens des flèches indique bien l'interdépendance qui lie ces deux formes de concepts. Or, c'est souvent le dialogue entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques qui pose problème aux stagiaires. Souvent ceux-ci s'enferment dans un univers schizophrénique où, soit les concepts quotidiens se referment sur l'expérience, soit les concepts scientifiques perdent tout contact avec le contenu de l'expérience.

## LA FORMATION À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE EN PERSPECTIVE

L'inscription de la réflexion dans la perspective d'un travail de conceptualisation ouvre certaines perspectives tant pour la formation que pour la recherche. Pour ce qui nous concerne, nous souhaitons mettre en exergue deux questions.

Si l'on s'inscrit dans une vision constructiviste piagétienne ou néopiagétienne de l'apprentissage, il s'agit de déposer la fousse évidence selon laquelle l'apprentissage se jouerait uniquement en terme d'assimilation et d'accommodation. En effet, si ce processus dialectique permettait à Piaget d'inscrire l'étude du développement des structures de raisonnement dans la perspective de l'idéalisme hégélien et de l'évolutionnisme darwinien, il n'en demeure pas moins vrai que la genèse de ces structures implique des éléments plus spécifiques comme des transformations et des morphismes (Girard, 2000). La construction de concept fait jouer des rapports un-multiple (Girard, 2000). Ce sont ces rapports qu'il importe d'explorer pour comprendre et agir sur le processus de conceptualisation. Dans une autre perspective théorique, Vygotski (1934-1997, p. 217) avait anticipé cette question en avançant l'hypothèse selon laquelle « dans le concept, ces liaisons (liaison d'un seul et même type d'objet) sont au fond le rapport du général au particulier et du particulier au particulier à travers le général ». Mais quels sont les successions de structures et leurs relations sur lesquelles on pourrait agir pour travailler sur ces différents types de rapport un-multiple ?

Au plus nous progressons dans l'analyse de ce dispositif, au plus nous l'envisageons comme un outil privilégié pour travailler la conceptualisation de la pratique. La conceptualisation est à comprendre ici dans un double mouvement que Vygotski qualifierait de dialectique : l'utilisation d'un concept personnel et l'utilisation d'un concept établi. La conceptualisation recouvre dans ce sens la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques (Vygotski, 1997). La situation de formation s'apparente de la sorte à une rencontre entre des concepts quotidiens et des concepts scientifiques.

Cette vision repose sur le constat évident que la personne ne nous a pas attendus pour produire des significations à propos de son expérience (Clot, 1999). Celle-ci a déjà fait l'objet de ses propres analyses, de ses propres interprétations. Dans ce dispositif, nous travaillons donc sur des éléments qui sont déjà signifiants pour la personne. En fait, les concepts scientifiques ne sont que des outils culturels (Wertsch, 1998) aux mains du chercheur ou du formateur, des constructions qui lui permettent de produire des méta-significations à propos d'expériences qui ont déjà une signification pour les personnes (Shutz, 1987). Ces concepts, le stagiaire va se les approprier.

Ainsi les concepts scientifiques, même s'ils apparaissent comme une forme de généralisation de niveau supérieur, n'éliminent pas les concepts quotidiens, mais prennent appui sur eux. En effet, Vygotski (1934-1997, p. 292) n'envisageait-il pas la nécessaire tension entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques, en affirmant que « les concepts scientifiques germent par le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens. Ceux-ci germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques » et plus loin n'affirmait-il pas encore que « ce qui fait la force des concepts scientifiques foit la faiblesse des concepts quotidiens et inversement ».

Dans ce sens, nous avançons l'hypothèse, en paraphrasant Clot (1999), qui l'envisage pour la recherche, que la formation requiert la constitution d'un milieu de co-élaboration, de co-construction de connaissance. Un milieu qui se dresserait comme garde fou devant les dangers d'un enfermement des concepts quotidiens dans une logique narrative et des concepts scientifiques dans une logique paradigmatique (Bruner, 1986, 1996a, 1995 ; Nelson, 1996). Un milieu qui en raison de sa nature co-construite créerait les conditions favorables à l'envol d'une rationalité discursive tendue entre la formalisation et la contextualisation de l'expérience (De Munck, 1999).

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*, Paris, PUF.
- ARGYRIS C. (1995). – *Savoir agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris, Interéditions.
- BAKHTINE M. (1977). – *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit.
- BAKHTINE M. (1998). – *La poétique de Dostoïevski*, Paris, Le Seuil.
- BENGTSOON J. (1995). – « What is reflection ? On reflection in the teaching profession and teacher education », *Teacher and Teaching : theory and practice*, 1 (1), pp. 23-32.
- BENNER P. (1994). – *De novice à expert*, Montréal, Logiques

- BRUNER J. (1986). – *Actual mind, possible world*, Cambridge, Harvard University Press.
- BRUNER J. (1995). – « Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 117.
- BRUNER J. (1996). – *The culture of education*, Cambridge, Harvard University Press.
- CALDERHEAD J. (1992). – « Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants », *Recherche et formation*, n° 11, pp. 51-63.
- CALDERHEAD J. (1996). – « Teachers : beliefs and knowledge », in D.C. Berliner, R.C. Calfee (éds). *Handbook of educational psychology*, New York, Macmillan, pp. 709-725.
- CLOT Y. (1999). – *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- COPELAND W.D., BIRMINGHAM C., DE LA CRUZ E.D., LEWIN B. (1993). – « The reflective practitioner in teaching : towards a research agenda », *Teaching and Teacher education*, 9 (4), pp. 347-359.
- CRUICKSHANK D. (1987). – *Reflective teaching*, Reston, Association of Teacher Educators.
- DE MUNCK J. (1999). – *L'institution sociale de l'esprit*, Paris, PUF
- DEWEY J. (1938). – *Logique. Une théorie de l'enquête*, Paris, PUF (traduction 1993).
- DEWEY J. (1947). *Expérience et Education*, Paris, Bourrellet.
- DONNAY J., CHARLIER E., CHEFFERT J.-L. (1993). – « Réflexivité : outil de dialogue entre novices et experts », *Formation et Recherche en Education*, n° 3, pp. 1-24.
- ERAUT M. (1995). – « Schön Schock : a case for reframing reflection in action ? », *Teacher and Teaching : theory and practice*, 1 (1), pp. 9-22.
- GAUTHIER C. (1993). – « La raison du pédagogue », in C. Gauthier, M. Mellouki, M. Tardif, *Le savoir des enseignants*, Que savent-ils, Montréal, Logiques.
- GRIFFITHS M., TANN S. (1991). – « Using reflective practice to link personal and public theories », *Journal of Education for teaching*, 18 (1), pp. 65-84.
- HOLBORN P. (1992). – « Devenir un praticien réflexif », in P. Holborn, M. Wideen, I. Andrews. (éds), *Devenir enseignant*, Montréal, Éditions logiques (tome 2), pp. 85-104.
- HOLLINGSWORTH S. (1989). – « Prior beliefs and cognitive change in learning to teach », *American Educational Research Journal*, 26, pp. 160-189.
- HUBERMAN M. (1995). – « Networks that alters teaching », *Teacher and teaching : theory and practice*, 1 (2), pp. 173-188.
- KORTHAGEN F., KESSELS J. (1999). – « Linking theory and practice : changing the pedagogy of teacher education », *Educational researcher*, 28 (4), pp. 4-17.
- KORTHAGEN F. (1993). – « The role of reflection in teachers professional development », in L. Hayon, H. Vonck, R. Fessler. (éds). *Teacher professional development : a multiple perspective*, Amsterdam, Swets, Zeitlinger, pp. 133-149.
- KORTHAGEN F.A.J., WUBBELS T. (1995). – « Characteristics of reflective practitioners : towards an operationalization of the concept of reflection », *Teacher and Teaching : theory and practice*, 1 (1), pp. 51-72.
- MC ALPINE L., WESTON C., BEAUCHAMP J., WISEMAN C., BEAUCHAMP C. (1999). – « Building a metacognitive model of reflection », *Higher Education*, 37, 105-131.

- NELSON K. (1996). – *Langage in cognitive development : emergence of the mediated mind*. Cambridge, Harvard University Press.
- SAINT-ARNAUD Y. (1992). – *Connaître par l'action*, Montréal, Presse de l'Université de Montréal.
- SAUSSEZ F., ALLAL L. (à paraître). « Réfléchir sur sa pratique, le rôle de l'autoévaluation », in L. Paquay (éd), *L'évaluation de et dans la formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- SAUSSEZ F., EWEN N. (2000). – *Un nouveau programme de formation « innovant » en formation initiale d'enseignants*. Le nouveau stage au Grand-Duché de Luxembourg, communication à la biennale de l'éducation et de la formation, Paris, avril 2000.
- SAUSSEZ F., PAQUAY L. (1996). – *Projet déposé auprès du fond de développement de la recherche de l'UCL, UCL/PSP/FORG*, 8 pages.
- SAUSSEZ F. (1997). – *Former les enseignants à réfléchir sur leur pratique, oui mais... Quelques réflexions sur l'émergence du paradigme de la pratique réfléchie dans le champ de la formation initiale d'enseignants*, document de travail, UCL/PSP/FORG, 17 pages.
- SAUSSEZ F. (1998). – *Vers un cadre conceptuel pour l'étude de déterminants des conceptions des enseignants de l'enseignement supérieur à propos de l'acte d'enseigner*, mémoire préparatoire au doctorat, Université Catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve.
- SCHÖN D.A. (1987). – *Educating the reflective practitioner*, New York, Basic Books.
- SCHÖN D.A. (1983). – *The reflective practitioner*, New York, Basic Books (traduction, Schön D. 1994, *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques).
- SCHUTZ A. (1987). – *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Le méridien.
- SHULMAN L.S. (1986). – « Paradigms and research program in the study of teaching. A contemporary perspective », in M.C. Wittrock (éd), *Handbook of research on teaching*, New York, Mcmillan.
- TOM A.R. (1984). – *Teaching as a moral craft*, New York, Longman.
- YOGOTSKI L. (1997). *Pensée et Langage*, Paris, La dispute.
- YOGOTSKI L.S. (1978). – *Mind in society : the development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- WERTSCH J. (1998). – *Mind as action*, Oxford, Oxford University Press.
- WILSON S. et al. (1995). – « The use of reflective journals in undergraduates teacher education courses : a multi campus perspective », *Asian and south pacific journal of education*, sp.
- ZEICHNER K., LISTON M. (1987). – « Individual, institutional and cultural influences of the development of teachers », in J. Calderhaed. (éd), *Exploring teachers'thinking*, London, Cassel.
- ZEICHNER K. (1993). – *Research on teacher thinking and different views of reflective practice in Teaching and Teacher Education*, conférence présentée à l'International Conference of the International Study Association on Teacher Thinking. Göteborg, août 1993.





## QUELS ÉCRITS RÉFLEXIFS AUTOUR DES STAGES PROFESSIONNELS ?

XAVIER DEJEMEPPE\* ET OLIVIER DEZUTTER\*\*

### Résumé

Cet article se propose d'aborder la question de l'écrit réflexif en relation avec le cadre précis de la formation de divers acteurs du monde scolaire : instituteurs, enseignants de collège et de lycées et éducateurs. La formation professionnelle de ces différents intervenants est aujourd'hui conçue selon une alternance – entre la théorie et la pratique. Les expériences pratiques vécues sur les différents terrains à l'occasion des stages donnent traditionnellement lieu à des rapports écrits au sein desquels les formés doivent manifester leur capacité à porter un regard critique sur leurs propres pratiques professionnelles. L'enjeu consiste à tenter de faire de ces rapports un outil efficace d'analyse réflexive. Cet objectif ne peut être atteint que si le rapport ne constitue pas une fin en soi, ne s'autosuffit pas, mais s'inscrit dans un processus plus large qui suppose la prise en compte de ce qui précède et ce qui suit la rédaction du rapport. Nous présentons un dispositif global au sein duquel sont envisagées diverses activités d'écriture pouvant amener l'étudiant à entrer dans une analyse réflexive. Nous dégagons aussi les questions de fond que génère ce type de démarche.

### Abstract

This article aims to touch on the introspective written work in connection with the training of the different school teachers (primary or secondary schools). Today, their vocational training consists of theory and practice. After the teaching practice the student generally writes a

89

\* - Xavier Dejemeppe, Haute-École Charleroi-Europe, Université catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique).

\*\* - Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke (Québec) et Université catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique).

*report in order to be critical of his own experience of teaching. The stake is to make this work an effeicient teaching aid. So, this written report cannot be an end in itself but it's part and parcel of a larger process taking into account what comes before and wat follows its writting. We offer a plan with different writing activities to bring the student to an introspective analysis and we lay stress on the main questions that can be drawn from this process.*

« Écrire, en somme, c'est transformer : transformer le texte, transformer sa façon de penser se transformer – et transformer le monde, même modestement. » Alain André (1)

La capacité d'analyser ses pratiques fait partie des compétences attendues de la part de tout professionnel. Les enseignants, mais aussi les assistants sociaux ou les éducateurs, n'échappent pas à la règle. L'enseignant expert se définit, aujourd'hui, entre autres, comme un « praticien réflexif » (Schön, 1994) ayant la capacité de soumettre ses expériences d'enseignement à « un examen critique dans le but d'en retirer de nouveaux niveaux de compréhension capables de guider ses actions futures » (2).

90

Cet article abordera la question de l'écrit réflexif dans le cadre précis de la formation des divers acteurs du monde scolaire : instituteurs, enseignants de collège et de lycées, éducateurs. La formation professionnelle de ces différents intervenants est aujourd'hui conçue selon une alternance entre la théorie et la pratique. Dans les lieux de formation que nous fréquentons, l'écriture est, avec le commentaire oral, la voie habituellement proposée aux étudiants pour faire retour sur leurs stages pratiques (3). Les expériences vécues sur les différents terrains à l'occasion des stages

1 - « Faut-il écrire pour penser ? », in *Écrire, un enjeu pour les enseignants*, éd. CRAP-Cahiers Pédagogiques, 1993, p. 105.

2 - P. Holborn, « Devenir un praticien réflexif », in P. Holborn, M. Wideen et L. Andrews (éds), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, tome 2, traduit par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Les éditions Logiques, 1992, p.86.

3 - D'autres techniques existent et nous pensons qu'il serait intéressant de les cumuler pour diversifier les formes d'accès à la réalité étudiée. Voir à ce propos Altet (1994), Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996), Vermersch, (1994, 1997), etc.

donnent traditionnellement lieu à des rapports écrits au sein desquels les formés doivent manifester leur capacité à porter un regard critique sur leurs propres pratiques professionnelles. La rédaction, l'évaluation et le suivi de ces rapports génèrent, le plus souvent, une certaine insatisfaction tant chez les étudiants que chez les formateurs. Ce constat nous a incités à retravailler l'approche du rapport de stage pour tenter d'en faire un outil efficace d'analyse réflexive. Cet objectif ne peut être atteint – c'est du moins notre hypothèse – que si le rapport ne constitue pas une fin en soi, ne s'autosuffit pas, mais est inscrit dans un processus plus large qui suppose tout autant la prise en compte de ce qui précède et de ce qui suit la rédaction proprement dite du rapport de stage, qu'une réflexion sur l'apport spécifique du médium écrit.

## UN DISPOSITIF BASÉ SUR L'ÉCRIT

Nous avons essayé de mettre au point un dispositif global au sein duquel sont envisagées à la fois :

- des activités visant à préparer au mieux l'étudiant à la démarche réflexive (par une réflexion commune sur les fondements et le processus même de la démarche réflexive, sur son coût et ses modalités) et au recours à l'écrit dans ce contexte (par la prise en compte de la représentation de l'écrit et de son éventuelle fonction de transformateur cognitif...) ;
- des activités de relecture, de commentaires oraux, de réécritures visant à permettre à l'étudiant de mieux prendre conscience de ses modes de fonctionnement et de retirer de ses expériences de quoi enrichir ses pratiques futures.

Le dispositif se compose de six étapes (4) qui amènent successivement l'étudiant stagiaire à :

1. Prendre connaissance des finalités de la démarche et des différentes phases du processus ; découvrir des modèles de référence.
2. Interroger ses représentations et ses pratiques d'écriture.
3. Imaginer par écrit ses premiers pas dans l'enseignement.
4. Décrire par écrit des situations de stage.
5. Réécrire une situation de stage.
6. Formuler une question professionnelle et évaluer la démarche.

Ce dispositif n'a d'autre ambition que de montrer comment il est possible, dans un contexte donné, d'entrer progressivement dans une démarche réflexive (5). Ce que

4 - On trouvera en annexe un tableau plus complet qui présente de façon synthétique l'ensemble du dispositif en distinguant les activités, les consignes et les prolongements éventuels.

5 - Notons qu'en Belgique francophone, l'organisation de séminaires d'analyse de pratiques était jusqu'ici laissée à l'appréciation des directeurs de département ou au bon vouloir des

nous présentons n'est donc pas à proprement parlé un Modèle mais plutôt une manière de rendre plus intelligible un ensemble de démarches et de tâtonnements expérimentaux plus ou moins efficaces en liens étroits avec les contraintes (horaires, attributions...) du terrain. L'originalité de notre recherche réside aussi dans le fait que ce dispositif a été élaboré conjointement par un didacticien du français et un psychopédagogue dont l'estime et les apports mutuels ont nourri tout le processus. En particulier, il s'est agi de prendre en compte les recherches actuelles sur la didactique de l'écriture ainsi que certaines pratiques répandues dans les ateliers d'écriture afin de concevoir différemment la pratique de l'écrit réflexif.

On trouvera ci-après une description de chaque étape du dispositif, illustrée le plus souvent par des extraits de textes rédigés par des étudiants stagiaires. Ces extraits sont suivis de commentaires exposant la façon dont ces productions ont été ou pourraient être exploitées en formation.

## **Étape 1 : préciser les finalités, expliquer le processus et présenter des modèles de référence**

### ***La précision des finalités***

L'expérience vécue par les étudiants sur le terrain dans le cadre des stages est une expérience complexe qui autorise et mériterait un véritable travail de repérage et d'analyse des différentes dimensions mobilisées par les pratiques éducatives. Le passage par le terrain ne devrait idéalement pas être réduit à un « donner à voir » selon une expression de Francis Imbert, mais être l'occasion d'un « donner à relire » à l'aide de grille d'analyse différentes permettant par exemple :

- d'interroger les mécanismes de pouvoir à l'œuvre entre les différents acteurs de l'école (pédagogie institutionnelle) ;
- d'étudier le rapport au savoir qu'entretiennent les différentes catégories d'élèves (réflexion de nature épistémologique) ;
- d'analyser son propre fonctionnement et son habitus (psychologie et sociologie) ;
- de vérifier sa capacité à faire des liens entre théorie et pratique (didactique) ;
- de se situer sur un des versants du triangle pédagogique (pédagogie), etc.

---

professeurs. Il en sera autrement dès la rentrée 2001, puisque le tout nouveau Décret sur la formation des maîtres prévoit explicitement le développement de treize compétences dont une liée à la capacité à porter un regard réflexif sur sa pratique. Le décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents a été voté par le Parlement de la Communauté française, le 12 décembre 2000.

Chacun se doute qu'il n'est ni simple, ni toujours sécurisant de s'engager dans un tel processus et encore moins d'accompagner les stagiaires dans un éventuel « dérangement » ou « chambardement » de l'ordre des choses. On saisit toutefois la nécessité d'une telle réflexion préalable sur les valeurs et la finalité de la démarche réflexive, indissociables des finalités générales de la formation elle-même. À chacun donc de faire des choix, de privilégier certains angles d'attaque, de les expliciter ensuite le plus clairement possible aux étudiants, voire de les négocier avec eux.

### ***L'explicitation de la démarche réflexive***

Pour que l'écrit réflexif ne reste pas uniquement une simple évocation – neutre et linéaire – de l'expérience pratique, il est utile de prévoir un moment commun de réflexion et d'échanges réservés à l'éclaircissement du processus global attendu et des différentes opérations qui la constituent. Nous nous référons à P. Holborn (1992) pour laquelle la démarche réflexive est constituée de quatre étapes. À la description s'ajoutent obligatoirement l'analyse, la critique et l'invention. On est dès lors dans un processus dynamique, toujours ouvert sur l'avenir et se situant à la fois dans l'action et après l'action. Dans le cadre d'un dispositif plus général, il nous paraît possible d'enrichir ce schéma et de distinguer les opérations précises suivantes, constitutives de la démarche réflexive, et qui pourraient être en partie repérées, commentées et discutées avec les étudiants :

- La description des expériences personnelles via un journal de bord, des récits d'incidents critiques, une sélection des « moments de résistance » (6), un relevé d'informations contextuelles relatives aux moments choisis, aux imprévus ou aux situations problèmes.
- L'analyse des facteurs et des modèles qui influencent l'action : interroger sa mémoire pédagogique, rechercher les raisons de telle ou telle attitude, voir comment un problème se pose dans sa complexité...
- La formulation de principes et de règles : déduire une règle provisoire, dégager les mécanismes en jeu, confirmer le bien-fondé d'une attitude ou d'une stratégie...
- Le développement d'une théorie plus personnelle prédictive : inventer de nouvelles stratégies, en expérimenter de nouvelles...

À ces quatre étapes, il convient de prendre en compte la communication – orale ou écrite – des éléments d'analyse de l'étudiant : stratégie de communication,

6 - Dans *La pédagogie entre le dire et le faire*, Ph. Meirieu définit le « moment de résistance » comme ce « moment où l'enseignant accepte d'entendre la résistance de l'autre, de suspendre un instant sa logique d'enseignement et l'exposé encyclopédique de son savoir, pour accepter que l'autre, en face de lui, ne comprenne pas, ne désire pas, ne décide pas d'apprendre ce qu'on lui demande, quand on lui demande » (Paris, ESF, 1995, p. 257).

hiérarchie des éléments, conscience de l'enjeu institutionnel (évoquer des erreurs, des doutes ou des incertitudes ne risque-t-il pas d'éveiller des soupçons chez le formateur ?) (7).

### **La présentation des modèles écrits de référence**

On imaginerait mal demander à quelqu'un de rédiger une recette de cuisine sans vérifier au préalable que cette personne ait une idée minimale du type de texte qu'on lui demande d'écrire. Il en va de même pour les écrits de type réflexif. La pédagogie mise en place dans les ateliers d'écriture insiste sur la nécessité de situer l'écrit à produire par rapport à des « textes-frères ». Ne négligeons pas l'intérêt de mettre à la disposition des étudiants des exemples de textes réflexifs de nature diverse et même des exemples issus d'exercices antérieurs réalisés par d'autres étudiants.

## **Étape 2 : interroger les représentations et les pratiques d'écriture des étudiants**

L'objectif de cette séance de travail d'une heure consiste à clarifier le lien que les étudiants entretiennent avec l'écriture tant dans leur vie personnelle que dans leur formation. Une rapide enquête engage les étudiants dans une démarche réflexive sur leur représentation et leurs usages de l'écriture (exemple de question : Pour toi, écrire permet de : garder trace de certaines choses, communiquer avec les autres, créer quelque chose de beau, réfléchir sur soi-même...). Elle vise aussi à mettre à jour les appréhensions et les craintes qu'ils nourrissent face à l'écrit (par exemple : Lorsque tu es amené à écrire dans le cadre de ta formation, cela suscite en toi : un sentiment de défi, un plaisir, une motivation, une peur, une surcharge, un ennui...).

### **Résultats et commentaire**

Cette mise à plat des représentations fait apparaître que nos étudiants écrivent souvent pour communiquer, se souvenir, créer... mais quasiment jamais pour réfléchir ou penser. L'idée qu'écrire peut aussi aider à réfléchir semble être ignorée. Or, comme le précise R. Lhomme, l'enjeu d'un travail sur l'écrit en formation, « consiste à ce que l'étudiant expérimente le fait que l'écriture représente une occasion à la fois d'objectivation, de clarification et d'enrichissement de la pensée, de mémoire voire

---

7 - L. Paquay et F. Saussez ont montré que les étudiants n'étaient pas à cours d'imagination pour mettre en place des stratégies d'évitement face à l'évaluateur. La galerie des portraits qu'ils dressent (l'explorateur, la cigale, le caméléon, le poon, le jardinier...) indique suffisamment l'inconfort des étudiants face à une communication directement liée à l'évaluation certificative. Voir Paquay (1998).



de constitution de patrimoine, et enfin de construction d'une identité professionnelle » (8). Amener l'étudiant sur ce terrain n'est pas toujours facile et le danger de le détourner de l'écriture par des consignes rébarbatives n'est pas à sous-estimer. L'inventivité et la ruse (9) pourront peut-être vaincre les appréhensions des étudiants. Car celles-ci sont nombreuses. Pour beaucoup, un ensemble de représentations et de pratiques d'écriture institutionnalisées antérieures font écran et pèsent parfois lourd dans la balance. L'institution scolaire porte son lot de responsabilités dans ce domaine. Parmi les difficultés mentionnées par les étudiants, les plus récurrentes portent sur l'orthographe, la formulation des idées et la syntaxe, autant d'éléments à ne pas négliger, qui peuvent être à l'origine de certains blocages, et dont l'importance est à resituer dans le cadre de l'écrit réflexif.

### Étape 3 : faire imaginer par écrit ses premiers pas dans l'enseignement

*Consigne : Avant votre départ en stage, indiquez, dans un texte libre, à quelle autre expérience réelle ou fictive vous pourriez comparer celui-ci. (30 minutes de rédaction)*

Le commentaire oral qui suit la lecture libre de ces textes permet de dégager – au jugé – quelques problématiques très générales qui seront immédiatement exploitées, élargies voire brièvement théorisées.

Cette deuxième activité – proposée peu avant le premier stage de première année – a pour objectif de faire émerger les stéréotypes, les craintes et les espoirs des futurs enseignants concernant leur propre rôle et celui des élèves. Le détour par l'écriture, et plus particulièrement par la métaphore, nous semble intéressant car le récit intervient ici comme le médiateur entre ce que l'on est et ce qu'on croit connaître d'une situation nouvelle. F. Thyryon rappelle à ce propos que « dans la métaphore, on déplace un domaine, un ensemble, une classe, une propriété sur une autre. Une différence est gommée et une identité est affirmée que l'on sait par ailleurs être une fiction » (10). La consigne que nous proposons vise donc à créer un lien entre ce que le stagiaire a déjà vécu et ce qu'il imagine vivre bientôt.

8 - « Écrire ses pratiques en atelier, une expérience de la démocratie », in *Éducation permanente*, n° 120, 1994-3, p. 16.

9 - Ph. Perrenoud, « Du concret avant toute chose... ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir », in G. Carlier, J.-P. Renard, L. Paquay (éds), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

10 - F. Thyryon, « L'exploitation de la métaphore dans la lecture littéraire : aspects cognitifs et langagiers », in L. Gemenne, D. Ledur, J.-L. Dufays (dir.), *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, DeBoeck, 1996, pp. 341-348.

Notons que les étudiants doivent conserver précieusement ce premier texte qui ouvrira le portfolio regroupant l'ensemble des écrits produits dans le cadre du dispositif.

#### Texte 1

Ce premier stage actif me fait penser à la toute première fois que je suis partie en vacances en Italie, dans la ferme familiale. Je ne savais pas si le pays de mes ancêtres me charmerait et si je m'y sentirais « chez moi ». Je ne pouvais qu'imaginer ce pays, ce village, cette maison. Mais je ne savais pas ce qui m'y attendait. J'avais très peur. Arrivée à Coltura, je suis tombée amoureuse des montagnes, du ciel bleu, des vignes, des fêtes, de la musique et des gens.

Tout comme pour ce voyage, je ne peux qu'imaginer ce qui m'attend. Une chose est certaine : quelle que soit l'issue de mon stage, tout comme ce voyage en Italie, cet événement changera ma vie.

#### Texte 2

La première fois qu'on sort avec une fille, on se fait un plan monstre. Tout est prévu jusqu'au moindre détail, et pourtant, quand l'heure arrive, on a les jambes en morceaux et l'estomac complètement retourné... Puis quand elle est enfin là, soit on oublie tout, soit on se tient à ce qu'on avait prévu de telle manière qu'on ne tient pas compte de ce qu'elle voudrait faire et on prie pour ne pas rencontrer d'imprévus. Et comme rien ne se passe comme on le voudrait, on tombe à cours de temps, on brûle les étapes. Et pour en revenir aux stages, on donne mal cours et les élèves n'écoutent pas.

#### Texte 3

Je compare ce stage à un saut en parachute. On atterrit dans une classe où on ne connaît personne. Ni les noms ni les capacités des élèves. Et on doit directement enchaîner en donnant cours dans cet univers inconnu. Pour moi, c'est vraiment l'impression d'être parachutée. C'est très impressionnant. La peur de l'inconnu ne me rassure guère. Comment vais-je m'y prendre ? Est-ce que ma méthode sera bonne ? Oui, je suis stressée mais ça ira comme ça ira. De toute façon, c'est en faisant des erreurs qu'on apprend.

#### Texte 4

Je compare ce stage à mon entrée à l'école gardienne. J'étais sur les genoux de ma maman et j'hurlais car je ne voulais pas qu'elle s'en aille. Je regardais autour de moi et d'autres enfants jouaient ou rigolaient. Mais le plus rassurant était de voir une autre petite fille qui avait la même réaction que moi. Au plus elle hurlait au plus j'hurlais et inversement. Je voudrais pouvoir revivre la même chose aujourd'hui, c'est-à-dire me sentir soutenue et en sécurité tout en pouvant dire ce que je ressens ou « exploser » pour faire sortir toute cette tension.

## Texte 5

Ce stage est comparable au premier match d'un joueur de foot. Il suffit d'imaginer un jeune joueur qui pendant des mois s'est entraîné dur pour, enfin, le jour venu, être prêt à rentrer sur le terrain et disputer son premier match officiel. Je suis ce jeune joueur avec mon savoir, mes expériences antérieures, les cours de didactique... L'équipe adverse, ce sont les élèves de la classe avec les questions qu'ils me poseront et les leçons que je leur donnerai. L'arbitre, c'est le maître de stage ou le professeur de la Haute-École. Le match dure 50 minutes, le temps d'une leçon. Je dois le gagner.

## Texte 6

Je compare ce stage à un dompteur de lions lorsqu'il rentre dans la cage pour leur apprendre un tour. Le dompteur doit arriver à coordonner ses lions pour faire l'exercice, il va les faire répéter jusqu'à l'obtention du résultat final. Le professeur doit aussi arriver à faire comprendre la matière aux élèves, même s'il doit répéter plusieurs fois afin que tous les élèves comprennent la matière et qu'ils réalisent les exercices voulus.

Si le premier intérêt de la métaphore pour les étudiants réside dans son effet cathartique (expressions imagées de peur, de stress, de défi...), le formateur pourra de son côté déterminer toute une série d'objets d'enseignement qui seront approfondis après le retour du stage.

Pour terminer ces séances préparatoires au premier stage, nous proposons aux étudiants un modèle à la fois éclairant et déculpabilisant. Il s'agit de « La croissance professionnelle vue à travers les manifestations d'inquiétude » d'A. Wheeler (11). L'auteur distingue trois étapes successives dans la carrière des enseignants. La première période est « autocentrée » : l'enseignant ne se préoccupe que de lui-même et tente pour l'essentiel de « sauver sa peau » ou, pour le dire en termes moins crus, de trouver un équilibre personnel. C'est ce que vivent beaucoup de stagiaires avant un tout premier stage. La seconde période est centrée sur le contenu, les objectifs et les compétences à travailler avec les élèves. La troisième correspond enfin à la prise en compte de la singularité de l'élève et de la diversité des chemins pouvant le conduire à apprendre. Une telle vision des choses – fondée sur de nombreuses enquêtes et confirmée par d'autres travaux du même type – a le mérite de souligner la difficulté voire même l'impossibilité de tout maîtriser à la fois. Ce modèle dédramatise donc les réactions de crainte qui, une fois mises en perspective, apparaissent comme normales.

11 - Wheeler A.E., 1992, pp. 57-69.

### Commentaire du texte 1

Ce texte met en lumière un paradoxe intéressant à décoder : les stagiaires, comme tout enseignant, n'ont, le plus souvent, jamais vraiment quitté l'école, même durant leur formation. Ce lieu devrait donc être pour eux un terrain bien connu. Toutefois cette stagiaire semble avoir oublié son ancienneté dans le métier d'élève : « *Je ne pouvais qu'imaginer... je ne savais pas ce qui m'attendait...* », écrit-elle. Cette sorte d'amnésie pédagogique mérite d'être travaillée à deux niveaux au moins :

- en faisant expliciter les souvenirs que les stagiaires ont de leur scolarité : professeurs marquants, méthodes intéressantes, bonnes ou mauvaises expériences... ;
- en insistant sur le fait qu'ils changent de statut à l'occasion du stage, et qu'ils se présentent devant la classe avec tout leur bagage antérieur (leur habitus), enrichi par les acquis de la formation en cours.

Cette réactivation de leur mémoire vive n'est pas un détour inutile quand on sait que de nombreux jeunes enseignants, pour leurs premières expériences pratiques, se rabattent facilement sur ce qu'ils ont eux-mêmes vécu en tant qu'élève (Baillauguès, Breuse, 1993).

### Commentaire du texte 2

La métaphore utilisée ici met en évidence deux aspects du métier : l'équilibre entre la nécessaire planification et l'inévitable improvisation d'une part, la séduction d'autre part. En référence aux travaux de Ph. Perrenoud (1999) et de F.-V. Tochon (1998), il est possible, au départ de ce texte, d'amener les étudiants à :

- distinguer les variétés d'imprévus en situation de classe et comprendre les mécanismes de traitement de telle ou telle catégorie d'imprévus (relatifs ou radicaux) ;
- questionner le fonctionnement de la séduction en classe. Faut-il toujours « appâter » le client, le manipuler, se travestir... ? Quelles sont les limites à ne pas franchir ? Mais aussi quelle place réserver au désir de l'autre ? Notons à cet égard que le stagiaire pressent bien ce dernier aspect lorsqu'il écrit : « *... On s'en tient à ce qu'on avait prévu de telle manière qu'on ne tient pas compte de ce qu'elle voudrait faire...* »

### Commentaire des textes 3 et 4

La peur est un thème récurrent dans les métaphores produites par les étudiants. Ph. Meirieu (12) note bien que personne n'échappe à cette radicalité du commencement : « Si on pouvait apprendre à commencer, il faudrait commencer à apprendre à commencer, et il faut bien, à un moment, commencer sans antériorité ».

12 - P. Meirieu, « Écriture et recherche », in *Écrire, un enjeu pour les enseignants*, CRAP-Cahiers Pédagogiques, 1993, p.117.

Exprimer ses peurs permet déjà de se libérer, de tenter une première rationalisation, de retrouver un certain équilibre et de somatiser un peu moins.

### **Commentaire des textes 5 et 6**

Les deux métaphores « combatives » exploitées permettent d'entrer dans la stratégie pédagogique. Quelques questions peuvent orienter la réflexion :

- Les élèves ou les formateurs doivent-ils être nécessairement perçus comme des adversaires et non comme des partenaires ?
- Le savoir est-il une arme pour s'imposer ?
- La relation pédagogique induit-elle un gagnant et un perdant ; un dominant et un dominé ?
- La logique de l'apprentissage est-elle celle du dressage ?
- Comment gérer la diversité des groupes ? L'auteur du texte 5 évoque la notion d'équipe, de bloc homogène tandis que celui du texte 6 souligne la difficulté de coordonner les lions (groupe hétérogène ?).

Le recours à la notion de triangle pédagogique (13) s'avère efficace dans ce cas-ci. En effet, c'est un modèle de compréhension de la situation pédagogique permettant de bien structurer le terrain et de délimiter les différents rôles possibles des acteurs (professeur-élève-savoir).

### **Étapes 4 et 5 : faire décrire et réécrire une situation de stage**

Au sein du dispositif, les étapes 4 et 5 sont indissociables. Elles contraignent l'étudiant à s'investir dans un double travail d'écriture et de réécriture.

99

*Consigne de l'étape 4 : En convoquant vos souvenirs ou en relisant les notes accumulées durant le stage, sélectionnez deux incidents critiques ou « moments de résistance ». Décrivez chacune de ces situations dans un texte d'une quinzaine de lignes. Soyez attentif au fait que la situation doit être aisément identifiable pour un lecteur extérieur. Les textes sont à considérer comme des ébauches susceptibles d'être affinées par la suite.*

La majorité des textes produits lors de cette étape restent centrés sur la personne de l'enseignant. Ils mettent en scène des situations de chahuts, de souffrances ou de non-maîtrise de la classe ou d'un groupe. Des cas de difficultés d'apprentissage du

13 - J. Houssaye, « Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique », in J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, pp.13-24.

côté des élèves sont rarement évoqués. Ceci tendrait à confirmer le modèle de A. Wheeler : les stagiaires sont centrés sur eux-mêmes et certains ne « voient » pas les élèves. Ce constat a été discuté avec les étudiants lors d'une séance de lecture collective des descriptions, alimentée par les volontaires. Ce tour d'horizon permet de dédramatiser bien des situations car là où le stagiaire voyait un problème personnel, il s'aperçoit qu'il peut s'agir en réalité de difficultés partagées par d'autres.

Lors de l'étape suivante (étape 5), le pari consiste à proposer aux étudiants de revenir sur une des deux situations évoquées en explorant les possibilités d'une réécriture du texte initial afin d'enrichir la compréhension de la situation. Il est vite apparu la nécessité de guider cette réécriture. En nous confrontant aux textes initiaux, et en nous inspirant des techniques exploitées dans certains ateliers d'écriture créative, nous avons progressivement élaboré quelques consignes qui amènent l'étudiant à réécrire ou à prolonger la première description. Cette nouvelle activité d'écriture puise sa source dans une relecture attentive du texte initial par son auteur, aidé au besoin par le formateur. Il s'agit alors par exemple d'observer et de questionner :

- la présentation du texte et sa « géographie » (présence d'un titre et/ou de sous-titres, paragraphes, alinéas...) ;
- les champs lexicaux dominants ;
- le recours à d'éventuelles métaphores ;
- le choix de certains mots ;
- la gestion des pronoms personnels qui permettent de situer les différents acteurs...

En fonction de ce que fait apparaître une telle relecture, une option de réécriture est alors négociée. Elle peut consister par exemple :

- à développer le caractère descriptif du texte initial en précisant mieux encore les caractéristiques du lieu, des acteurs (noms ou prénoms des élèves), le déroulement précis des faits...
- à rédiger le nouveau texte en adoptant un autre point de vue (par exemple celui d'un élève particulier) ;
- à restructurer le texte initial en ajoutant des titres et sous-titres ou en modifiant l'ordre chronologique du récit ;
- à opter pour le développement d'un nouveau champ lexical (mots interdits ou obligatoires), ou d'une nouvelle métaphore ;
- à insérer de nouvelles phrases ou passages obligés...



## Exemples de textes initiaux et de réécritures

Texte 1 - Récit d'une situation non maîtrisée.

Lors d'une classe verte organisée avec 160 jeunes de 1<sup>re</sup> secondaire, un vol s'est produit. Dès lors, le corps professoral décide d'organiser une fouille dans les chambres des jeunes et ceci sans notre accord et sans l'accord des jeunes. Durant la fouille (plus ou moins une heure), les jeunes sont restés inoccupés à l'extérieur. L'activité qui était prévue à 8 h avec notre groupe de 20 jeunes a donc été reportée jusqu'à la fin de la fouille. Vers 9 h, nous avons cherché un local (rien n'avait été prévu). Une fois le local trouvé, nous et les jeunes avons dû aménager (et déménager) le local. Nous avons commencé l'activité et peu à peu, les jeunes ont été très chambardeurs. Nous avons, à plusieurs reprises demandé le calme, mais toujours après nos remarques, le chambard revenait. Nous avons proposé aussi à plusieurs reprises le calme contre la poursuite de l'activité, le calme n'étant jamais revenu, nous avons stoppé l'activité. Ils sont restés à l'extérieur pendant 1/4 h et puis l'heure qu'ils rentrent se coucher est arrivée et ils sont rentrés.

(Exemple extrait d'un rapport élaboré par un étudiant de troisième année d'une section éducateur spécialisé.)

Deux consignes ont été retenues afin d'enrichir encore la phase descriptive du processus :

- une relecture du texte en étant attentif au découpage en paragraphes et le choix d'un titre pour chacun d'eux ;
- une réécriture partielle consistant à passer du « nous » au « je ».

Voici le texte produit en fonction de ces consignes :

### 1° Le contexte

Lors d'une classe verte organisée avec 160 jeunes, j'ai appris par les professeurs qu'un vol s'était produit. Dès lors, le corps professoral décide d'organiser une fouille dans les chambres des jeunes, et ceci sans m'avoir demandé mon avis et sans l'avis des jeunes.

### 2° La fouille

Durant la fouille qui dura 1 heure environ, j'ai pu remarquer que les jeunes sont restés inoccupés à l'extérieur. En collaboration avec d'autres tiers, j'avais préparé une activité pour 20 jeunes qui a donc été reportée à 9 h à la place de 8 h.

### 3° L'aménagement de fortune

Vers 9 h, en compagnie des jeunes et des autres éducateurs, j'ai cherché un local que j'ai décidé d'aménager en commun accord avec les jeunes et les portenaires éducateurs.

### 4° Le début de la fin

Lorsque j'ai commencé à animer l'activité, j'ai remarqué qu'il y avait une certaine tension qui n'a cessé d'augmenter au fil de l'animation.

### 5° La capitulation ou la fin de la fin

Comme mes collègues éducateurs, j'ai demandé à plusieurs reprises que les jeunes respectent le cadre établi, à savoir le calme contre la poursuite de l'activité. Étant donné que le calme n'est jamais revenu, j'ai demandé l'accord des autres éducateurs pour clôturer l'animation, ce que j'ai donc fait. Et un quart d'heure après, les jeunes ont dû rentrer se coucher car l'heure d'aller se coucher était arrivée.

L'exercice de relecture et de réécriture proposé a permis de mettre l'accent sur l'importance du contexte et sur le rôle joué par les différents acteurs dans la situation évoquée. Lors des préparations d'activités, avant le stage, il importe de tenir compte de ces éléments contextuels et de s'interroger sur les différents rôles à attribuer à chaque intervenant, surtout si le travail est conçu en équipe éducative. La proposition de passage du « nous » au « je » a eu pour effet de forcer l'étudiant à se situer personnellement au sein de cette équipe. On observera à ce propos la façon dont il nomme, au fil du texte, les autres membres de l'équipe : « autres tiers » > « autres éducateurs » > « mes collègues éducateurs ». Enfin, le titre donné au troisième paragraphe (« L'aménagement de fortune ») indique bien une des capacités professionnelles essentielles : la capacité d'improvisation, de réaction efficace face aux imprévus. L'étudiant stagiaire perçoit très vite la nécessité et la difficulté de se situer dans cette double logique de la planification et de l'improvisation.

## Texte 2

Durant ma période active de stage, j'ai eu différentes surprises... L'une d'elles fut que, tout d'un coup, une élève me demande si je connais Faudel. J'ai répondu : NON ! Alors subitement, cinq élèves se sont lancées et elles (c'était toutes des filles) ont commencé à chanter la chanson : « Dis-moi... comment faire... ! » Comme elles chantaient bien, j'ai attendu qu'elles finissent leur chanson. J'embrayai en disant : « J'espère que vous faites aussi bien vos exercices que vous ne chantez ! Elles m'ont répondu : « Cela dépend de vous ! » C'est alors que j'ai commencé mon cours et le calme était là.

(Exemple extrait d'un rapport d'un futur professeur de collège, en 1<sup>re</sup> année de formation [option math-sciences]).

102

Voici le texte réécrit en adoptant le point de vue d'un élève de la classe.

Nous sommes des élèves de 4<sup>e</sup> professionnelle coiffure B.

Le mercredi 1<sup>er</sup> mars en quatrième heure, un stagiaire vient nous donner cours de Chimie. Il remplace M. Mathieu et nous expliquera la notion de valence.

Nous nous dirigeons vers la classe et ce stagiaire était bien là, à la place de M. Mathieu. Il était habillé tout à fait standard quoique fort inspiré de son maître de stage. Son regard était vif et nous irions même jusqu'à dire qu'il était séduisant. Quand il commença son cours, Sylvia, assise au premier banc, lui demanda s'il connaissait Faudel. Ce malheureux lui répondit que non et elle commença à chanter le refrain. Nous reprîmes la chanson toutes en chœur. Cette chanson étant très belle, nous l'apprécions beaucoup et ce fut un plaisir de faire connaître ce bijou à ce sympathique stagiaire. En effet, plutôt que de nous rappeler à l'ordre, il a pris cela avec le sourire et il embraya en disant : « J'espère que vous faites aussi bien vos exercices que vous ne chantez... ! »

On lui répondit en chœur : « Cela dépend de vous ! »

Le reste de la leçon fut agréable. Il envia au tableau pour que l'on comprenne bien et ça se passa dans le calme.

Cette réécriture nous a permis de proposer à l'ensemble des étudiants (nous avons reçu d'autres textes évoquant ce type d'incident) une sorte de grille de lecture susceptible de les aider à mieux comprendre ces situations et de les gérer de la façon la plus consciente possible. Ainsi, pour ce qui concerne un chahut ou un manque de respect par rapport au professeur-stagiaire, trois types de situations ont été identifiées :

1. Un désordre organisé *a priori* contre le stagiaire parce que c'est un stagiaire et que par principe ou en raison d'histoires anciennes les élèves veulent le mettre à l'épreuve. Le stagiaire est en quelque sorte soumis à un rituel. C'est son nouveau statut qui est en jeu et non sa personnalité.
2. Une réaction virulente de la classe ou d'un seul élève visant la personnalité du stagiaire : son physique, ses manières, son expression...
3. Un chahut ou une indifférence généralisée suite à un acte, une décision professionnelle ou une remarque malheureuse du stagiaire allant à l'encontre du groupe ou d'un individu.

Ces quelques distinctions – à affiner par la suite – permettent au moins de préparer les stagiaires à répondre plus adéquatement à ces situations difficiles et de les aider à en dédramatiser certaines.

## Étape 6 : évaluation : faire identifier et rédiger une question professionnelle

*Consigne : À l'issue de votre stage, et en tenant compte du travail réflexif réalisé jusqu'à présent, formulez une question que vous vous posez aujourd'hui en relation avec la pratique du métier d'enseignant. Cette question portera soit sur la psychopédagogie des apprentissages soit sur la didactique des disciplines. Vous accompagnerez cette interrogation d'un commentaire, inspiré par votre brève expérience de stagiaire, les acquis de la formation et vos souvenirs d'élèves.*

103

Texte 1 : Les élèves... des adversaires ou des partenaires ?

Avant de partir en stage, j'avais écrit qu'un cours pouvait se comparer à un match de foot ou de rugby : les élèves dans une équipe et le « prof » dans l'autre. Pour moi être stagiaire, c'était devoir affronter seul une équipe adverse soudée et organisée. C'était se battre sur plusieurs fronts à la fois : la matière, le timing, la discipline, les élèves... La peur de l'inconnu, le stress, l'angoisse de ne pas être à la hauteur me tenaillaient. Je courrais un très grand risque : celui de perdre le match.

Mais dès les premières minutes de cours, je me suis aperçu que cette comparaison était tout à fait inadéquate : nous appartenons TOUS à la même équipe. Professeurs et élèves sont des porteurs. On doit se battre ensemble, se serrer les coudes. Le « prof », c'est le

« coach », celui qui motive, qui dynamise. Il doit apprendre à apprivoiser la matière, susciter la joie de l'apprentissage, faire rebondir – comme un ballon – les difficultés rencontrées. C'est aussi le soigneur de l'équipe et à ce titre il doit détecter rapidement les défaillances éventuelles afin de ne laisser personne sur le « banc de touche ». Chaque élève a sa personnalité, son potentiel, ses qualités et ses faiblesses, chacun devrait bénéficier de conseils personnalisés pour avancer.

L'enseignement, c'est un match. C'est un combat contre la paresse, la facilité et l'ignorance. C'est une lutte pour le progrès, pour une plus grande justice sociale et – au risque de paraître trop idéaliste – pour un monde meilleur.

## Texte 2

Suite à mon stage et mon passé d'élève, j'ai une question qui me trotte dans la tête. La voici : « Est-il préférable de privilégier la connaissance de la matière ou l'acquisition de compétences ? ».

Dans mon passé d'élève, c'est plutôt le pâle matière qui était privilégié, au détriment des compétences. Actuellement, l'idée du développement des compétences s'installe peu à peu dans les mentalités. C'est certainement mieux, mais en fait la vraie question que je me pose, c'est jusqu'à quel point faut-il favoriser l'acquisition des compétences. Car si jadis, l'accent était trop porté sur la connaissance brute, ne risque-t-on pas d'aller vers l'excès contraire ? Avoir des compétences c'est une chose, mais les élèves doivent aussi avoir de la culture générale et des connaissances spécifiques.

Sachant très bien que chez eux, la plupart regardent la T.V. sans arrêt ou zonent dans les rues, ils apprennent donc très peu par eux-mêmes. Dans ce cas, il faut donc inculquer ces notions de base aux élèves à l'école.

En fait, où se trouve le juste milieu entre les compétences et la connaissance ?

## Texte 3

La première question que je me pose après cette semaine de stage actif est la suivante : comment gérer une classe sans pour autant punir les élèves ? En effet, que doit-on faire après avoir utilisé « les techniques douces » : baisser le ton, s'arrêter de parler, demander le silence... ? N'y a-t-il pas d'autres moyens que les menaces, les punitions ou encore les contrôles sauvages ? Cette dernière méthode que j'ai dû utiliser m'a beaucoup déplu car je pense qu'il ne faut pas être trop sévère avec les élèves, il faut être au maximum à leur écoute.

La deuxième question que je me pose est : serai-je à la hauteur des attentes de mes futurs élèves ? En effet, pendant que je donnais mes leçons je me demandais tout le temps : est-ce qu'ils comprennent ce que je dis ? suis-je assez attentive à chaque élève ? ne vais-je pas trop vite ? Tout ceci est à mes yeux très important car l'attention que le professeur montre à l'égard de ses élèves – non seulement pendant, mais aussi avant et après les cours – reflète l'ambiance qui règne en classe.

Être sévère, à mon avis, ne sert à rien. Une banne complicité entre les élèves et le professeur permet un travail efficace.

**Remarque préliminaire :**

Nous n'avons pas procédé à une évaluation certificative de ces différents textes. En effet, ce dispositif expérimental n'entraîne pas dans la programmation officielle, ce qui nous libérerait de cette contrainte. De plus, une évaluation classique aurait dénaturé un tel processus d'accompagnement individualisé. Néanmoins, les notions théoriques recontextualisées dans le cadre des stages ont fait l'objet d'une évaluation dans le cours de psychopédagogie.

Au terme de ce dispositif, nous avons eu un entretien avec chaque étudiant afin d'évaluer le chemin parcouru et surtout de mettre l'accent sur ce qui va lui permettre d'enrichir encore sa grille de lecture. Nous avons balisé cet échange autour d'indicateurs susceptibles de montrer que l'étudiant s'engage – avec ses résistances, ses problèmes spécifiques et à son rythme – dans un processus de réflexivité. Nous envisageons avec lui :

1. Sa capacité à se poser des questions en vue de résoudre un problème.
2. Sa capacité à s'interroger sur ses attitudes et de les décoder.
3. Sa capacité à mobiliser les apports théoriques dans sa pratique.

Les dernières productions écrites des étudiants servent de base à ces rencontres. Les trois textes donnés à titre d'exemple montrent bien la diversité des cheminements de chacun et l'indispensable approfondissement de ce travail durant le reste de la formation. C'est dans cet esprit qu'il faut comprendre les indications données pour ces trois textes.

**Commentaire du texte 1**

Cet étudiant ne parvient pas à se décentrer de sa métaphore initiale (le football), mais il la nourrit – *a posteriori* – par un regard différent : la notion d'adversaire n'apparaît plus, le professeur devient à la fois un entraîneur et un soigneur et les élèves sont reconnus dans leurs différences. Dans son dernier paragraphe teinté de lyrisme, il s'implique lui-même en évoquant les valeurs et les finalités ultimes du métier d'enseignant : lutter pour un monde meilleur. Il y aurait déjà un fil à tirer concernant son projet personnel et professionnel.

Tout ceci peut paraître naïf mais cet étudiant témoigne probablement de cette manière de son engagement dans un « conflit socio-cognitif » indispensable à toute évolution.

**Commentaire du texte 2**

Les questions qui sont posées par cet étudiant sont celles que se posent beaucoup de praticiens de métier : quels savoirs enseigner, quel choix opérer en fonction du type

d'élèves et comment articuler les connaissances aux compétences ? (14) Un processus de réflexion semble s'installer chez lui avec en filigrane une posture plus distanciée voire critique.

### **Commentaire du texte 3**

Ce troisième texte fait allusion à l'aspect un peu initiatique des stages (chahuts, peur de l'autre...) tout en renvoyant à des questions plus fondamentales telles que le rôle de la punition, le rapport à la Loi, l'attitude à avoir avec les élèves, la prise en compte de l'hétérogénéité ou encore une interrogation plus centrale sur sa propre capacité à exercer ce métier. Cette étudiante s'efforce de prendre le recul nécessaire pour résoudre des problèmes tout en doutant de l'efficacité de certains modèles ou de pratiques anciennes.

Au terme de ces quelques séances, les étudiants ont probablement trouvé ou construit des réponses plus ou moins pertinentes à des questions concrètes, ce qui devrait avoir pour effet d'améliorer leurs compétences méthodologiques pour un prochain stage. C'est bien entendu un objectif de formation qui, comme le rappelle Ph. Perrenoud (1994), doit *armer le regard*, donner des cadres conceptuels à propos des phénomènes centraux dans une classe, qu'ils soient individuels ou collectifs, cognitifs, affectifs ou relationnels.

Par contre, il reste un aspect plus difficilement évaluable à long terme : l'installation d'une posture réflexive chez l'étudiant pouvant déboucher sur une éventuelle transformation de ses pratiques ou au moins sur un souci d'auto-analyse incluant explicitation-explication-interprétation-communication. Mais là nous entrons sans doute dans des enjeux liés aussi en partie à la formation continuée.

106

## **QUESTIONS NON RÉSOLUES ET INTERROGATIONS NOUVELLES**

Nous avons imaginé ce dispositif avec l'enthousiasme du formateur et les intuitions du chercheur. Si les réactions positives des étudiants nous encouragent à poursuivre dans cette voie, ce type de démarche passe aussi des questions et ouvre la porte à

---

14 - Le dernier ouvrage de Ph. Meirieu, *L'école et les parents, la grande explication*, éd. Plon, 2000, peut s'avérer être un outil intéressant pour de futurs enseignants car les spécialistes invités par Meirieu répondent dans un langage particulièrement accessible aux questions « les plus vives ». Dans le cas de cet étudiant, on lui conseillera la lecture du texte de C. Delannoy intitulé : « Rien ne vaut les bonnes vieilles méthodes ou comment échapper aux simplifications rapides », pp.109-116. L'auteur du texte 3 pourrait trouver des éléments de réponses à ses interrogations dans la contribution de B. Defrance : « Ils ne savent plus se tenir ! ou comment réapprendre à vivre ensemble », pp. 183-192.



d'autres interrogations. Nous évoquerons successivement deux problèmes en relation avec le sens général de la formation, et une question liée à l'évaluation.

Un dispositif – quel qu'il soit – interroge le modèle de formation mis en place par l'Institution. Mais ce modèle relève le plus souvent de l'implicite. C'est ce que pointe fort justement Ph. Perrenoud à propos de l'articulation théorie-pratique : « Les institutions de formation initiale ne savent pas toujours exactement *pourquoi* elles mettent en place tel ou tel dispositif d'alternance et quelle articulation théorie-pratique il est censé favoriser. Ou alors, elles perdent la mémoire et vivent dans la routine, en attendant une nouvelle réforme qui obligera à actualiser et à expliciter le modèle de formation. » (15) Le formateur ne peut pas toujours attendre ces clarifications, certes indispensables, pour se mettre au travail. Le flou relatif entourant le projet de formation peut aussi donner naissance à des initiatives innovantes qui seront peut-être valorisées par la suite... La multiplication de ces dispositifs et les nombreuses concertations entre les formateurs permettront de donner plus de sens à la formation. Notre dispositif résulte – en quelque sorte – de cette posture pragmatique que nous préférons adopter en l'absence de modèle explicite. Mais il n'en demeure pas moins qu'il est légitime de s'interroger sur l'impact de ce type de processus isolé dans la formation.

En relation avec ce qui précède, le dispositif présenté ici interroge aussi le rôle attribué aux stages et les lieux où ceux-ci peuvent être exploités. Nous avons déjà souligné l'importance de cette réflexion préliminaire de la part du formateur lors de l'étape numéro un. L'expérience montre que ces stages ont tout intérêt à être conçus dans un projet plus global de formation qui intègre la complexité du champ éducatif. Anne-Marie et Francis Imbert dénoncent à juste titre, nous semble-t-il, la logique de la juxtaposition de séquences théoriques et stages pratiques en écrivant : « La découpe des savoirs, à l'École Normale, réglée dans le cadre des « Unités de formation », a besoin d'un terrain à son tour divisé, atomisé, dé-totalisé et dé-dialectisé à partir duquel aucune histoire ne saurait advenir [...] L'essentiel est d'éviter l'avènement d'un projet praxiste qui révolutionnerait les savoirs et les pratiques, confiant à chacun des deux pôles le soin de mobiliser l'autre. » (16) Le lieu institutionnel réservé à l'analyse des pratiques révèle donc une certaine conception des stages et de la formation. Un dispositif comme le nôtre – même construit en interdisciplinarité – a fonctionné comme un îlot dans l'ensemble de la formation. Or pour se

15 - Ph. Perrenoud, «Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance», texte d'une intervention dans le cadre du colloque *Alternance et complexité en formation*, Bordeaux, mars 2000.

16 - *La problématique du terrain dans la formation initiale des instituteurs. Pratiques de formation*, Université de Paris VIII, 1984, p. 43.

confronter à toute la complexité du terrain, l'analyse de pratiques – indépendamment de la technique utilisée – ne devrait pas se nicher dans une case du cursus mais traverser l'ensemble du Projet de formation où les stages seraient pensés et organisés dans une véritable logique d'articulation théorie-pratique et non plus selon une logique de simple juxtaposition de moments différents et étanches.

La question de l'évaluation ne pose pas qu'un problème technique. Elle sous-entend qu'un certain nombre de clarifications aient été effectuées avec les étudiants : contrat de confiance, déontologie des formateurs, distinction entre le contenu et la formulation... Néanmoins – parce que nous sommes à la fois formateurs et évaluateurs – des ambiguïtés subsistent : peut-on évaluer l'itinéraire de quelqu'un et selon quels critères ? Les pratiques d'évaluation doivent-elles être toujours individuelles ou collectives ? Nous nous sommes contentés, à l'occasion de notre pratique, d'un entretien « classique » appuyé sur des productions écrites... sans avoir trouvé LA solution si tant est qu'elle existe. Mais le lot de tout praticien n'est-il pas de bricoler des réponses à ces contradictions inévitables ?

Quant aux interrogations nouvelles, elles portent sur l'investissement en temps que demande ce type de travail avec un grand nombre d'étudiants et sur la formation des formateurs. Pratiquement, ces questions portent sur la supervision des formateurs (respect de l'éthique, compétences...), leurs conditions de travail (la taille des groupes), leur propre formation et leur adhésion plus ou moins volontariste à cette nouvelle culture de formation.

## Conclusion

La démarche générale que nous proposons et qui a été illustrée ici par quelques exemples précis ne peut se réaliser idéalement et porter pleinement ses fruits que dans un cadre institutionnel clarifié et dans une logique globale fondée sur une véritable articulation entre la théorie et la pratique (17). En nous situant résolument sur ce terrain en construction, nous avons essayé de montrer que l'écriture a un rôle à jouer, à condition de considérer véritablement celle-ci comme un « outil réflexif » et d'accompagner les étudiants dans leur redécouverte de cette fonction essentielle de l'écriture.

17 - Mais les lieux de formation rencontrant un projet de formation aussi explicite sont rares (voir, par exemple, le projet genevois initié par Ph. Perrenoud).

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- BAILLAUQUÈS S. et BREUSE E. (1993). – *La première classe*, Paris, ESF.
- BEILLEROT J. (1996). – « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 346, septembre 1996, pp. 12-13.
- BUCHETON D. (1995). – « Aider l'élève à devenir un « sujet écrivain » ou de quelques ingrédients à bien mélanger », in *Recherches*, n° 23, pp. 107-116.
- CARLIER G., RENARD J.-P., PAQUAY L. (éds) (2000). – *La formation continue des enseignants, enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck.
- DELCAMBRE P. (1997). – *Écriture et communications de travail, pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- HAMELINE D. (1986). – *L'éducation, ses images, son propos*, Paris, ESF.
- HERIL A. et MÉGRIER D. (2000). – *Ateliers d'écriture pour la formation d'adultes*, Paris, Retz.
- HOUSSEY J. (dir.) (1993). – *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- LEGAULT M. et PARE A. (1995). – « Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles », in *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, n° 1, 1995, pp.123-164.
- MEIRIEU Ph. (1995). – *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.
- MEIRIEU Ph. (2000). – *L'école et les parents. La grande explication*, Paris, Plon.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (dir.) (1998). – *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck (2<sup>e</sup> éd.).
- PAQUAY L. (1998). – « L'autoévaluation au cœur de la formation initiale d'enseignants professionnels ? Espoir, écueils, perspectives », in *Actes du 2<sup>e</sup> Colloque international Recherche(s) et formation des enseignants*, Publication de l'IUFM de Grenoble, mars 1999.
- PERRENOUD Ph. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD Ph. (1996 a). – *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- PERRENOUD Ph. (1996b). – « L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ? », in *Actes de l'Université d'été « L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites »*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- PERRENOUD Ph. (2000). – « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance », texte d'une intervention dans le cadre du colloque « *Alternance et complexité en formation* », Bordeaux, 16-18 mars 2000.

ROUZEL J. (2000). – *La pratique des écrits professionnels en l'éducation spécialisée*, Paris, Dunod.

SCHÖN D. (1994). – *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.

TOCHON F.-V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.

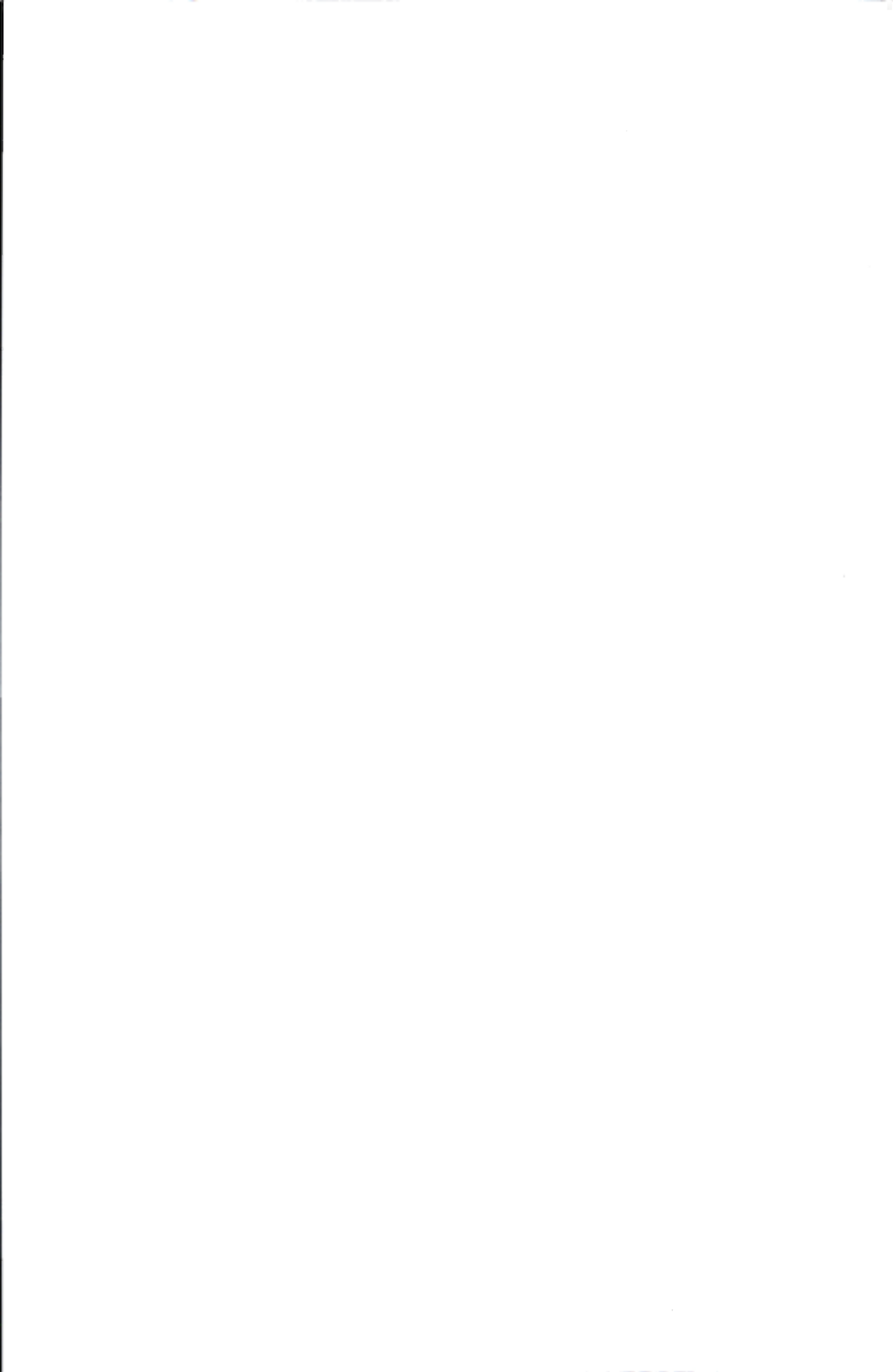
VERMERSCH P. (1994). – *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

WHEELER A.E. (1992). – « La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude », in P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (éds), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (2 tomes), Montréal, Les Éditions Logiques.

## CADRE GENERAL DU DISPOSITIF (18)

ÉTAPE	TYPES D'ACTIVITÉS	MODALITÉS	PROLONGEMENTS RÉALISÉS OU POSSIBLES
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pour le formateur : réflexions préalables sur les finalités, les fondements de la démarche et le rôle des stades</li> <li>Échange avec les étudiants sur les enjeux du travail à entreprendre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discussion ouverte avec les étudiants (1 h)</li> <li>Présentation des quelques rapports antérieurs et exploitations possibles (1 h)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explication souhaitable du modèle de formation propre à l'Institut, rôle des stades, négociation sur le produit fini à réaliser</li> <li>Préciser l'intérêt de conserver les documents écrits pour les relire (Portfolio)</li> <li>Présentation de divers types de textes réflexifs (Cahiers Pédagogiques, éditorial de revues...)</li> </ul>
2	Interroger les représentations et les pratiques d'écriture auprès des étudiants	Réponse à une enquête et commentaires des réponses (2 h) À conserver dans le portfolio	
3	Imaginer ses « premiers pas » dans l'enseignement (quelques jours avant le 1 <sup>er</sup> stade)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Filer une métaphore d'environ 15 lignes (2 à 4 h)</li> <li>Exploitation orale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arrêt sur l'effet cathartique (le stade comme épreuve initiatique...)</li> <li>Détermination de plusieurs objets d'enseignements théoriques (modèles d'apprentissage triangle pédagogique, contrôle du stress, discipline...)</li> <li>Présentation du modèle général de Wheeler</li> </ul>
STAGE			
4	Produire un texte descriptif d'une situation de stage	<ul style="list-style-type: none"> <li>Écrire ou brouillon le récit de 2 situations imprévues ou inhabituelles (à domicile)</li> <li>Exploitation orale (2 h)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lecture des textes apportés avec un commentaire collectif global sur les constantes de ces récits (thématiques, ton...)</li> <li>Préparation du travail individuel de réécriture : sens et intérêt des consignes (pourquoi réécrire ? pourquoi « aller plus loin ? »)</li> </ul>
5	Enrichir sa compréhension d'une situation par un travail de réécriture	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comment réécrire : consignes variées (changement de point de vue, réorganisation du texte, mots balisés...) (2 h)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Déterminer l'évolution dans la compréhension</li> <li>Interaction théorie-pratique dans les cours plus spécialisés</li> </ul>
6	Identifier une question « professionnelle » et préparer un entretien d'évaluation de la démarche	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relire ce qui a été écrit jusqu'ici et formuler la question assortie d'un commentaire explicatif</li> <li>Relecture des notes théoriques (2 h)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ouverture de pistes pour le Projet personnel et professionnel de l'étudiant, idées pour un travail de fin d'études...</li> <li>Réponses à construire avec les apports théoriques tout ou long de la formation</li> <li>Dialogue avec le formateur</li> </ul>

18 - Il s'agit d'un cadre type pour une session d'environ 12 heures située en amont et en aval des stades de 1<sup>re</sup> année de formation de futurs professeurs de Collège.





## **LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ARTS PLASTIQUES PHÉNOMÈNE PÉDAGOGIQUE DANS UN CONTEXTE POLITIQUE (EXPÉRIENCE TCHÈQUE)**

**JAN SLAVÍK\***

### **Résumé**

*L'article traite de la mise en œuvre de la conception de la pratique réflexive de D. Schön dans la formation universitaire des enseignants d'éducation aux arts plastiques. L'approche de la pratique réflexive est présentée non seulement du point de vue pédagogique mais aussi du point de vue du contexte politique et culturel. L'article place au centre de l'attention la situation particulière générée par les bouleversements politiques en Tchécoslovaquie au tournant des années 80 et 90. Dans cette situation, le concept de Schön s'est avéré comme un outil efficace servant à résoudre les problèmes nés du refus de la théorie pédagogique par les enseignants, renforcés par les influences politiques de l'époque. L'auteur poursuit par la description de sa conception spécifique de la réflexivité, adaptée à la dimension artistique de l'éducation aux arts plastiques, qui a permis de surmonter plus facilement les divergences entre la théorie et la pratique. De plus, elle a servi de support pour thématiser les trois genres clés de l'enseignement pratique des arts plastiques : Atelier, Théâtre et « Vie difficile ».*

113

### **Abstract**

*The material looks into the application of the reflection practice concept in the university level training of the teachers of arts, as made by D. Shon. The approach is taken not only from the educational point of view but also regarding broad political and cultural circumstances, focusing on the specific situation in teacher training which occurred in Czechoslovakia in the late 80-ies/early 90-ies, together with substantial political changes. Shon's concept proved its*

\* - Jan Slavík, Faculté de Pédagogie, Université Charles, Prague (République tchèque).

*qualities in these circumstances as an effective tool to problem solving when it came to the teacher's resistance to the educational theory. This resistance, common enough within different cultural and society contexts, was strengthened in former Czechoslovakia by political issues. The author describes these issues briefly, together with the specific concept of reflection tailored to the unique features of visual arts education. This concept of reflection practice considered properly both specific features of the Czechoslovakia society and the art nature of the subject, and thus it was able to overcome the differences between theories and practices. Moreover, the concept created the background for the categorization of the three key issues in the practice of visual arts education : the workshop, the performance and the hard life.*

La conception de la pratique réflexive de Schön (1983, 1987) a été considérée comme une des sources d'inspiration pédagogique importante dans le monde (Kortheagen 1985, Elliot 1993, Laboskey 1994 et d'autres). En ce sens, la pédagogie tchèque n'a pas fait exception. Le premier article, se référant à la conception de Schön, est paru en 1993 dans la revue tchèque *Pédagogie* (Slavík, Šiňor, 1993). Les auteurs soulignent que la réflexion de l'enseignement constitue un élément important de la compétence professionnelle de l'enseignant. Ils mettent en relief l'idée que cette réflexion est en rapport étroit avec l'éthique pédagogique, car elle met en jeu la responsabilité de l'enseignant face à ses interventions professionnelles. À titre d'exemple, ils présentent leurs expériences pratiques acquises au cours du développement de la compétence réflexive des futurs enseignants d'arts plastiques assistés par ordinateur (cf. p. 120 la partie intitulée « Un premier pas vers la solution du problème »). Rapidement, ont suivi les textes d'autres auteurs qui traitaient essentiellement de la pratique réflexive de manière plus générale.

D. Nezvalová (1994) dans son texte de synthèse a fait connaître aux lecteurs tchèques les approches actuelles de la conception du praticien réflexif de Schön développées à l'étranger. Elle souligne la nécessité de former la compétence réflexive des étudiants - futurs enseignants. Dans ce contexte, elle attire l'attention des lecteurs sur les possibilités d'application qu'offre le modèle circulaire de la réflexion et de l'action de l'enseignant, modèle dont l'auteur est A. Amning (1988). Amning part de l'approche de Schön (1983) définissant la réflexion comme processus circulaire de feed-back aux intersections de la pratique et de la théorie.

J. Slavík et D. Čapková (1994), en accord avec la conception de Schön de la réflexion de l'activité ex-post (après coup), tournent leur attention vers l'analyse des bilans réflexifs écrits des futurs enseignants d'arts plastiques en stage pratique. Cette

analyse a débouché sur l'identification des genres spécifiques de l'enseignement (cf. p. 122, « Le récit du cours » de cet article). Le texte mentionné a, entre autres, proposé la mise en valeur didactique de ces bilans réflexifs dans la formation initiale des enseignants d'arts plastiques.

Les articles de V. Švec (1994, 1995) et de T. Svatoš (1995) sont consacrés aux expériences concrètes avec le développement de la compétence réflexive des étudiants au cours de la formation initiale des enseignants sans distinction des matières enseignées. Les auteurs font référence à l'idée de la pratique réflexive, mais la conception originale de Schön leur sert de source d'inspiration parmi d'autres. V. Švec traite des problèmes de la formation des capacités d'auto-évaluation de l'enseignant au cours de la formation initiale. T. Svatoš en prolongeant les suggestions de Slavík et Šiňor (1993) décrit la mise en valeur de la méthode de l'analyse de l'interaction de Flanders au cours du développement de la compétence réflexive de futurs enseignants assistés par ordinateur.

V. Spilková (1996) dans un aperçu des perspectives de la formation initiale des professeurs d'école primaire en République tchèque mentionne la pratique réflexive comme une des deux dominantes de cette formation (la seconde étant, selon Spilková, l'orientation dite psychodidactique mettant l'accent sur la dimension psychologique de l'appropriation des contenus d'enseignement). En rappelant les travaux de T.J. Lasley et de L. McNeil-Turner, elle désigne la capacité de réfléchir la réalité pédagogique comme une des compétences-clé de l'enseignant. Elle argumente que « l'accent mis sur une permanente *réflexion théorique de la pratique enseignante*, c'est-à-dire la conception de la *pratique réflexive* représente une des caractéristiques fondamentales de la formation pratique (dans toutes ses phases et formes) » (p. 141).

115

Même cet aperçu sommaire montre que la conception de Schön a suscité dans les années 90 un vif intérêt en République tchèque et a connu une audience relativement large.

Il est évident, en regardant les années de parution des articles, que les répercussions de la conception de Schön dans la pédagogie tchèque ont pris du retard, provoqué en particulier par le contexte politique spécifique. Dans les années 80, la théorie et la pratique pédagogiques tchèques étaient sous l'influence du modèle politique centraliste, à l'intérieur duquel la pratique d'une conception réflexive ne pouvait pas s'affirmer. Puis, au tournant des années 80 et 90, le processus de changements politiques en Tchécoslovaquie a attiré l'attention des enseignants et des théoriciens sur les questions plus actuelles de démocratisation de la politique d'enseignement et d'organisation de l'éducation nationale.

Ses changements ont créé des conditions favorables à l'application de la pratique réflexive dans la formation des futurs enseignants. À l'heure actuelle, avec du recul, il est possible de saisir l'influence de la conception de Schön sur la théorie et la pratique pédagogiques tchèques dans un contexte plus large. La conception de Schön a non seulement participé aux changements qualitatifs de la formation des enseignants, mais elle a été un des facteurs qui, dans le contexte social donné, ont facilité et renforcé la transformation démocratique de l'éducation nationale tchèque.

Dans le chapitre suivant, je tenterai de présenter brièvement certains rapports entre les éléments professionnels et politiques de l'influence de Schön sur la théorie et la pratique pédagogiques tchèques. L'objet de mon intérêt sera le domaine de l'éducation aux arts plastiques où les influences professionnelles, politiques, culturelles et sociales s'interpénètrent avec une insistance et une contradiction particulière qui caractérisent très précisément l'état de l'éducation nationale tchèque au tournant des années 80 et 90 du XX<sup>e</sup> siècle.

La seconde partie du texte sera consacrée à deux conceptions de réflexion complémentaires, mises en œuvre dans la formation initiale des enseignants d'arts plastiques à l'Université Charles (Faculté de Pédagogie de Prague) et dans d'autres institutions formant les enseignants : (1) la réflexion pré-structurée appliquée aux enregistrements vidéo de l'enseignement ; (2) la réflexion post-structurée appliquée aux éléments de l'œuvre pédagogique, enregistrés par écrit. La seconde de ces conceptions s'est montrée, en pratique, comme un type de réflexion convenant particulièrement bien à la dimension artistique de l'enseignement, apportant des idées intéressantes quant aux genres de l'enseignement.

### **Modèle centraliste : l'enseignant en tant qu'interprète et réalisateur des programmes d'État**

Il est nécessaire de comprendre la situation de la pédagogie artistique tchèque, dans laquelle la conception de Schön fait son apparition au début des années 90, et cela dans son rapport avec des données historiques. La tradition de l'éducation nationale tchèque est née sous l'influence allemande qui s'y est exercée en particulier tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, période durant laquelle les pays tchèques faisaient partie de la monarchie des Habsbourg. Dans ce contexte, l'école et sa fonction d'instruction étaient comprises, avant tout, comme une affaire de l'État, qui définissait les programmes d'éducation, devant par la suite être appliqués par les enseignants pendant les cours. On attendait, de leur part, qu'ils soient capables d'interpréter ces programmes étatiques au mieux et de les mettre en pratique (Skalková 1996).

L'accent mis sur la conception centrale de l'État que l'enseignant doit mettre en œuvre a, dans une certaine mesure, perduré même entre les deux guerres mon-

diales, après la création de la Tchécoslovaquie indépendante, et s'est nettement renforcé après l'arrivée du pouvoir communiste en 1948. Jusqu'au milieu des années 60, l'éducation aux arts plastiques tchèque était, ainsi que les autres matières artistiques à l'école, régie par la conception du « réalisme socialiste » n'admettant que d'insignifiants écarts individuels dans l'activité pédagogique des enseignants (Slavík et al. 1998).

Cet état menait, d'une part, au développement des théories didactiques générales ainsi qu'au développement des institutions nationales spécialisées (telles que les Instituts de recherche pédagogique) qui devaient soutenir la création des programmes d'éducation nationaux uniques. D'autre part, il obligeait les enseignants à interpréter et à réaliser ces programmes de telle manière qu'ils n'entrent pas en conflit avec le pouvoir d'État. Le devoir de l'enseignant était d'assurer la mise à disposition des contenus des matières enseignées conformément au programme qui devait être respecté (le « quoi enseigner »).

## Le tournant moderniste vers l'individualisation

La situation commença à changer dans les années 60 grâce à l'assouplissement du climat politique dans le pays qui déboucha, en 1968, sur les bouleversements politiques du « Printemps de Prague », et qui influença fortement l'éducation artistique tchèque. Il s'agissait, en particulier, du XVII<sup>e</sup> Congrès mondial d'INSEA à Prague, en 1966, qui a attiré l'attention sur les aspects individuels de l'expression artistique, en particulier sur le phénomène de la créativité. Le Président du Congrès, J. Uždil constata, en rappelant le contexte de cette époque : « L'accueil du phénomène de la créativité avait été éclatant, car la créativité semblait être en parfaite harmonie avec les efforts qui mènent à la réalisation de soi » (1988, p. 67).

117

La tendance de l'éducation artistique – la mise en relief de la créativité et le caractère unique de l'expression personnelle – répondait également au contexte culturel plus large, créé par l'art moderne, dont le programme est fondé sur l'originalité de l'expression et l'incompatibilité avec le conformisme. À cette époque, le modernisme dans l'art a été interprété par les enseignants tchèques avant tout comme la mise en relief de l'innovation, de l'originalité et du caractère unique de l'expression individuelle. Il a été considéré par eux comme une forme de résistance d'avant-garde contre l'ordre rigide. Les tendances modernistes, devenues dans la société tchèque l'expression du refus du pouvoir politique de l'État, avaient été opprimées dans la Tchécoslovaquie des années 50 pour des raisons politiques. Il était donc impossible, qu'elles prennent le dessus dans la pratique de l'enseignement. Mais elles ont recommencé à percer dans le milieu culturel dès le début des années 60, étant en général accueillies par les enseignants des arts plastiques avec enthousiasme aussi bien pour des raisons culturelles que politiques (Slavík et al. 1998).

L'ouverture due à l'assouplissement de l'atmosphère politique, au contexte culturel moderniste et au désir de chacun de pouvoir se réaliser individuellement, commençait à se sentir dans la conception de l'éducation artistique tchèque dans laquelle commençait à percer une prise en compte du caractère individuel non seulement des élèves mais aussi des enseignants.

Le changement était à ce point motivé par des besoins individuels des enseignants, que ses résultats ont perduré même après la répression militaire du Printemps de Prague, au cours de la période de la « normalisation politique ». Même si, jusqu'à la fin des années 80, le modèle centraliste a incontestablement dominé dans l'éducation nationale tchèque, l'éducation artistique a su garder, en pratique, le souci de l'individualisation. En témoignent non seulement les articles célébrant la liberté et la créativité individuelles parus dans la revue de l'époque *Éducation esthétique*, mais aussi dans les textes des documents destinés à l'application des programmes de l'État.

Par exemple, dans le texte intitulé « Instructions méthodologiques d'évaluation dans l'enseignement des arts plastiques », édité par l'Institut national de recherche pédagogique en 1984, on souligne : « La méthodologie de l'éducation des arts plastiques ne définit pas des critères éprouvés et des objectifs d'évaluation des expressions artistiques des élèves. C'est parce que chaque acte d'évaluation contient la personnalité de l'enseignant qui se caractérise par un degré d'exigence différent, par une méthodologie de travail différente, par un degré de maturité artistique individuel... »

Cette tendance (du caractère individuel du pédagogue) était accompagnée, dans l'enseignement pratique, d'une opposition latente des enseignants-artistes à une gestion trop directive de l'enseignement, motivée politiquement. Dans l'éducation artistique tchèque, cette opposition, de la part des enseignants, s'est manifestée par une négation systématique des supports d'enseignement, en particulier des programmes nationaux d'enseignement. Compte tenu que l'enseignement des arts plastiques ne faisait pas partie des matières générales enseignées et n'étaient pas au centre d'intérêt du pouvoir politique – à la différence des mathématiques ou de la langue russe – les enseignants pouvaient relativement aisément réaliser leur opposition sans entrer en conflit grave avec les représentants politiques. Les directeurs des écoles tchèques ou les inspecteurs académiques de l'époque demandaient avant tout à l'enseignant qu'il s'occupe des tableaux d'affichage et décore, avec les enfants, le bâtiment de l'établissement scolaire au moment des fêtes politiques nationales.



## Le refus de la théorie par les praticiens : problème professionnel et politique

La situation décrite a produit des conséquences dans la formation des enseignants. L'opposition croissante aux programmes centralisés conduisait les enseignants au refus explicite des nouveaux savoirs en pédagogie et en didactique. Ceux-ci étaient, à tort ou à raison, rejetés pour des raisons politiques en tant qu'expression d'opposition au centralisme d'État et aux programmes d'enseignement nationaux. Cette opposition se manifestait également parmi les étudiants des diverses matières d'enseignement dans la formation initiale.

Cet état de choses ne confortait pas la position de la théorie pédagogique dans les facultés formant les enseignants. Les causes n'étaient évidemment pas uniquement politiques, mais aussi professionnelles. Même la théorie pédagogique dans le monde, qui ne subissait pas les influences politiques mentionnées, était marquée par un manque d'intérêt de la part des enseignants-praticiens vis-à-vis des connaissances théoriques des domaines pédagogiques. Certains, d'ailleurs s'occupaient à en déceler les causes (Shavelson, Stern 1981, Winzer 1987). Dans un contexte plus large, c'est justement la conception de la pratique réflexive de Schön, qui, réagissant aux conditions spécifiques du travail des professionnels-praticiens (la pensée ancrée dans l'action), rend moins difficile la compréhension mutuelle entre la théorie et la pratique.

Ce problème général était toutefois accentué, dans la Tchécoslovaquie du début des années 90, par le contexte politique déjà décrit. D'autant plus que les étudiants radicaux, qui se trouvaient à la tête des bouleversements de 1989, et qui n'ont pas hésité à protester contre ces programmes d'enseignement qu'ils considéraient « trop théoriques » et peu pertinents pour la pratique, avaient suffisamment de pouvoir politique pour mettre en œuvre ces changements. Les théoriciens de la pédagogie dans les facultés formant les futurs enseignants d'arts plastiques se trouvaient devant une question essentielle : comment convaincre leurs étudiants du sens et de la nécessité de la théorie ?

Compte tenu que tous les théoriciens enseignant la didactique dans les départements des arts plastiques des Universités de la République tchèque débutaient leur carrière professionnelle comme enseignants des écoles de degré inférieur, ils étaient donc capables, de comprendre les points de vue des enseignants-praticiens. Il leur a paru évident que la seule solution légitime du problème donné devait partir de la pratique pour y aboutir. La recherche de la solution avait été rendue plus facile car, déjà dans la seconde moitié des années 80, le rapport des enseignants-praticiens à la théorie présentait tous les signes d'une crise obligeant ainsi les théoriciens à rechercher des solutions de passage comme en témoigne rétrospectivement, par exemple, l'étude de

J. Mareš de 1991. L'auteur y analyse les différentes variables déterminant la qualité de la formation professionnelle des enseignants et leur adaptation au métier. Il constate, entre autres, l'existence de conflits et de tensions entre la pratique scolaire et les modalités de la formation universitaire des enseignants (p. 261) et attire l'attention des lecteurs sur le danger de la sur-estimation de l'efficacité du système de la formation continue (p. 263). La situation, après les changements de 1989, a encore agité la crise et accéléré le processus de changement.

## **Un premier pas vers la solution du problème : la réflexion appliquée à l'enregistrement vidéo de l'enseignement et assistée par l'ordinateur**

La situation dans la formation des enseignants que nous venons de décrire s'est manifestée dans la pédagogie en général, mais aussi dans les didactiques disciplinaires. J'essaierai d'illustrer des tentatives de résoudre cette situation en donnant des exemples de la formation initiale des enseignants d'arts plastiques réalisée par moi-même et mes collègues de la faculté de Pédagogie de l'Université Charles de Prague. Nos expériences nées dans le contexte de l'élaboration de l'oeuvre de Schön sont devenues dans les années 90 une inspiration pour les collègues dans d'autres universités en République tchèque, à Brno, Plzeň, Hradec Králové et Ústí nad Labem (rappelons qu'actuellement il existe huit départements d'éducation aux arts plastiques dans notre pays).

Pour modifier la position de la théorie pédagogique dans la formation des enseignants, nous avons d'abord considéré comme indispensable d'amener la pratique directement dans l'espace réservé à la théorie. En accord avec la conception de Schön – sur le rapport entre la théorie et la pratique – nous avons voulu offrir aux étudiants des occasions de développer leur capacité de réfléchir sur leur travail, d'analyser les processus de prise de décision pédagogique et de faire valoir ainsi leurs connaissances acquises dans leur activité prospective. Tout cela à partir de leurs pratiques réfléchies. C'est pourquoi nous avons utilisé des enregistrements vidéo de l'enseignement, réalisés pendant les stages pratiques de nos étudiants dans les écoles primaires et dans les collèges. Notre objectif étant de structurer la réflexion au maximum, nous avons préparé, pour les étudiants, le programme DITA-CS (*Didactic Interactive Analysis – Computer Support*), qui fonctionne dans le réseau Novell et permet une activité réflexive à tout un groupe d'étudiants comprenant entre 10 et 25 personnes. Nous pouvons appeler cette conception de réflexion « préalablement structurée », car les étudiants – futurs enseignants évaluent l'enregistrement vidéo de l'enseignement à l'aide d'un ensemble de critères préparés d'avance.

Nous avons obtenu des critères pour la réflexion en analysant les enregistrements d'environ 300 réponses aussi bien des enseignants-praticiens confirmés que des

théoriciens-didacticiens de l'enseignement des arts plastiques à la question : Qu'est-ce qui vous permet de savoir si le cours était réussi ? (d'après : MacLeod, 1988). Après le classement et la sélection des réponses à l'aide de la méthode des estimations sommées, nous avons obtenu 72 réponses simples que l'ordinateur présente progressivement à chaque étudiant, immédiatement après la présentation de l'enregistrement vidéo de l'enseignement au sein du groupe. Nous présentons ici, comme exemple, certaines réponses, auxquelles l'étudiant doit réagir en les approuvant ou en les refusant (il est possible d'exprimer le degré d'approbation sur une échelle de neuf degrés) :

09. *L'enseignant(e) a réservé de l'espace pour l'auto-évaluation des élèves.*

14. *L'enseignant(e) invitait les élèves à rechercher de nouvelles méthodes de travail.*

22. *L'enseignant(e) se montrait compréhensif (ve) pour les opinions des élèves.*

32. *Pendant le cours, une ambiance amicale s'instaurait.*

Le véritable sens d'une telle évaluation n'est pas la critique de la prestation de l'enseignant. Notre objectif premier est de provoquer une discussion entre les étudiants qui leur permet de développer un savoir-faire d'« auto-réflexion » et leur donne l'occasion de construire de nouvelles idées pédagogiques. Le prétexte pour une telle discussion est la présentation des résultats d'une analyse statistique simple, qui peuvent être, grâce à la mise en réseau des ordinateurs, immédiatement disponibles et présentés de façon bien lisible sur l'écran du moniteur.

Les étudiants peuvent apprendre, par exemple, quelles réponses ont été accueillies avec le maximum ou, éventuellement, le minimum d'approbations, quel a été leur classement et avec quelle variabilité elles ont été évaluées au sein du groupe. Pour provoquer une discussion, il est particulièrement important que chaque étudiant puisse connaître les écarts entre ses appréciations propres et l'appréciation moyenne du groupe en entier.

Ce moyen de réflexion a eu du succès en particulier auprès des étudiants débutants qui n'avaient pas encore acquis suffisamment d'expériences pédagogiques personnelles. Il les a amenés à une prise de conscience, par l'intermédiaire de la discussion, et à réfléchir sur les différents aspects du travail de l'enseignant qui auraient sans doute échappé à leur attention. Par ailleurs il nous a aidés, à partir d'exemples concrets, à persuader les étudiants de l'utilité de la théorie en tant que point de départ d'une compréhension plus profonde et plus large de la pratique.

## **Le récit de l'enseignement (du cours) – réflexion appliquée aux enregistrements de souvenirs de l'enseignant (bilans réflexifs)**

Le moyen de réflexion décrit ci-dessus a été satisfaisant, mais il s'est toutefois montré limité auprès des étudiants des années supérieures de la formation pédagogique. Là, les futurs enseignants possèdent davantage de connaissances et d'expériences et ont besoin d'une plus grande liberté pour exprimer leurs réflexions. Par ailleurs, il est devenu évident qu'une réflexion structurée d'avance, d'après des critères définis, est nettement moins attirante pour nos étudiants compte tenu du caractère « artistique » de leurs personnalités auquel devrait répondre un caractère de réflexion plus créatif.

C'est pour cette raison que nous avons choisi, comme objet de réflexion, les récits des cours enregistrés par écrit, c'est-à-dire les souvenirs récents de l'enseignant, concernant son œuvre pédagogique – son cours – enregistrés sous une forme littéraire. Il s'agit d'une expression libre concernant le déroulement du cours, sans objectif prédéfini et sans un choix d'événements, auxquels il faudrait prêter particulièrement attention. Nous avons appelé ces enregistrements le « bilan réflexif ».

Les bilans réflexifs ont un caractère d'expression projective. Ils ressemblent à des formes littéraires courtes : reportages, feuilletons, nouvelles, etc. Les textes des bilans représentent les projections du système interne des expériences professionnelles et des attitudes de l'enseignant. L'analyse des contenus des bilans réflexifs conduit vers la découverte de la conception de l'enseignement de l'enseignant, vers la découverte de sa stratégie pédagogique.

Les bilans réflexifs sont analysés avec les étudiants. Ils concernent la matière enseignée, l'éducation aux arts plastiques enseignée dans les collèges (élèves de 12 à 15 ans) ou dans les lycées longs (étudiants de 12 à 17 ans). En analysant 47 bilans réflexifs de nos étudiants dans les années 1993-1994, nous avons thématiqué trois genres clés, qui ont trouvé une application dans l'enseignement des arts plastiques dans les écoles pragunaises. Nous avons appelé ces trois genres : Atelier, Théâtre et Vie difficile (Slavík, Capková 1994).

### **L'atelier**

Pour définir le genre Atelier, nous nous référons à la conception de l'école en tant qu'Atelier d'humanisme de J.A. Comenius. Comenius présente, dans son œuvre *Didactica* (L'art des artifices d'enseignement), quatre caractéristiques qui correspondent au genre d'atelier : l'ordre, le réalisme (caractère démonstratif), la vérité et la confiance de l'élève dans les capacités de l'enseignant.

Il est typique, pour l'atelier, qu'il y règne de l'ordre et l'organisation réfléchie, systématique de l'enseignant. L'enseignant, dans ce cas, est le Maître qui, devant les yeux des élèves, dissèque « le cadavre » de la réalité culturelle afin de présenter et de décrire aux élèves, son anatomie.

Du point de vue historique, le genre Atelier correspond au contexte industriel de l'éducation, c'est-à-dire à la conception idéologique prédominante au XIX<sup>e</sup> siècle, l'époque qui bénéficiait de l'héritage de la Renaissance et qui préparait l'arrivée de l'art moderne du début du XX<sup>e</sup> siècle (Bresler 1994). Par son caractère, le genre Atelier appartient au domaine de la conception transmissive ou académique de l'enseignement (Bertrand 1993, Meighan 1993).

Nous pouvons caractériser le genre Atelier en donnant l'extrait d'un des bilans réflexifs. Nous pouvons ainsi nous rendre compte que même dans l'enseignement des arts plastiques, l'Atelier trouve très bien son rôle :

« Nous continuons dans le thème de la Renaissance... Je réussis, avec l'aide de nombreuses questions systématiques, à conduire les élèves là où je veux... "Tout ce que nous avons dit ici se rapporte au thème d'aujourd'hui, c'est-à-dire le vêtement. Tout d'abord nous porterons du vêtement en général, puis nous nous concentrerons sur le vêtement Renaissance". J'introduis ainsi le thème du cours, j'écris sur le tableau et j'invite déjà les élèves d'un groupe au centre de la classe, où j'avais préparé les images de différents vêtements. Ils doivent classer les images dans plusieurs groupes... S'ils pensent qu'ils vont ensemble. »

### **Le théâtre**

Le genre Théâtre est caractérisé par la prise de conscience de l'élève « qu'il joue à quelque chose », accompagnée toutefois par un sentiment intensif « d'une nouvelle réalité » et par l'immersion dans l'atmosphère du jeu comme « pour de vrai ». Ce n'est qu'une illusion et pourtant elle provoque le même rire ou les mêmes pleurs que la réalité la plus intense.

Ce genre correspond à une conception interprétative ou personnelle de l'enseignement. Du point de vue historique, il est classé dans le contexte des idées romantiques sur l'art et l'éducation qui se réfèrent à J.-J. Rousseau et sont liées, dans l'enseignement des arts plastiques, aux noms de F. Cizek, F. Froebel et d'autres (Bresler 1994). Il exprime, à la différence du genre Atelier, une tension entre les différents points de vue des individus ou du groupe concernant la même réalité. C'est comme s'il invitait à la rupture avec la certitude sensorielle et démonstrative (typique pour l'atelier) et à son remplacement perpétuel par de nouveaux espaces, générés par des règles du jeu librement acceptées, et au cours duquel émergent les différentes facettes de la réalité.

Dans le genre Théâtre, l'enseignant représente l'auteur du scénario, le metteur en scène et, souvent, l'acteur qui, avec ses élèves, vit différentes alternatives d'une existence fictive. Mais par rapport à l'atelier, sa position est différente. Si le Maître tient dans l'atelier le rôle dirigeant, évident depuis le début, le chef du théâtre est, dans beaucoup d'aspects, invisible et imperceptible – tout en étant malgré cela vu et entendu. Il se dissout dans une multiplicité de rôles : l'auteur de la pièce, le metteur en scène, le responsable du répertoire, le technicien d'éclairage... Il se réalise à travers les acteurs (les élèves) ou, plus exactement, à travers les personnages d'acteurs, car sur la scène il ne s'agit pas d'un homme – acteur, mais d'un personnage d'acteur, exprimant une personnalité dramatique.

Le genre Théâtre était fréquent dans nos bilans réflexifs, la forme de traitement littéraire étant très particulière, comme le montre l'exemple suivant :

« Bonjour. – "Non, je ne dirai pas ce que nous allons faire." Dernière inspiration profonde et le spectacle commence... Nous nous sommes assis en cercle, joignant nos mains. Nous nous sommes attendus. Attendus pour nous accorder, arrêter de chuchoter, terminer, nous raccorder... Nous avons entrelacé nos bras, fermé les yeux et, après une courte détente où tout le monde a commencé à jouer, je me suis manifestée en tant qu'ordinateur de bord. J'ai ressenti un peu de tension dans le cercle. Personne n'osait ouvrir les yeux. Et voilà, écoutez : "Nous avons été sélectionnés comme un échantillon de l'humanité de la planète Terre...". Lentement, avec une voix sèche de l'ordinateur, j'explique la mission. Je ne réagis pas aux questions inattendues des élèves. Je suis un ordinateur de bord. Puis... je me réveille en enseignante. »

### « Vie difficile »

Pour l'appellation « Vie difficile », nous nous sommes inspirés d'un des poèmes de l'écrivain prolétaire tchèque J. Wolker (1900-1924). Dans ce cadre, l'enseignant et l'élève quittent leurs rôles définis par l'école. Ils dépassent aussi bien la définition figée (typique pour le genre Atelier) que le symbole fictivement ressuscité (typique pour le genre Théâtre) et entrent dans la réalité de la vie en étant eux-mêmes. Il peut se produire que les rôles soient inversés et que l'élève devienne l'enseignant du maître.

Le genre Vie difficile correspond à la conception authentique ou sociale de l'éducation. À la place d'une « culture d'enseignement », on met ici en œuvre une culture authentique (Bertrand 1993). Dans les situations de Vie difficile, les valeurs principales sont l'authenticité, l'ouverture et le respect de l'autre. Le rôle de l'enseignant disparaît donc en apparence en ne laissant que sa personnalité, non limitée d'avance par des règles de la « culture d'enseignement ».

La transformation en genre Vie difficile peut être imaginée aussi bien comme la sortie de l'atelier (où il ne s'agit pas de la vie, mais de son modèle mécanique) que



comme la sortie du théâtre (où il ne s'agit pas de la vie mais de son expression symbolique). Le genre Vie difficile représente, pour l'enseignant et pour les élèves, un spectacle où Othello peut effectivement tuer Desdemone. Il n'existe plus, entre l'enseignant et l'élève, aucune règle, aucune paire de « lunettes roses », il s'agit d'une rencontre directe entre deux personnalités dans le même espace vital.

D'une certaine façon, ce genre Vie difficile s'inspire de certaines situations scolaires (« seulement comme si »), indispensables pour que l'enseignant puisse les prévoir d'avance. C'est à travers l'enseignant qu'est perçue la vraie vie, cette vie qui cherche, dans le milieu scolaire, son évaluation et apporte ainsi, à l'enseignant, des problèmes inattendus. Le genre est proche de la psychothérapie où l'entrée dans une situation de vie existentielle devient programme.

Parfois, dans les bilans réflexifs, le caractère aigu de ce genre, apparaît avec des variantes aussi bien agréables que déplaisantes :

« À l'entrée de la cour, une surprise nous attendait. La porte, contrairement à toutes les habitudes scolaires était fermée à clé et le professeur de la faculté (formateur de stage) est parti pour chercher les clés et moi j'attendais avec la classe qu'elle revienne. Je me disais que je devrais communiquer, de façon informelle, avec les élèves pendant ce temps. Mais je ne savais pas comment commencer avec naturel. Les enfants ont résolu le problème à ma place, ils se sont mis à me parler normalement. Ils se sont montrés amicaux et charmants. »

« Un des deux, E. paraissait, par son physique, très mature, mais son comportement était réellement indiscipliné. Pendant le cours, il donnait des coups dans la table, discutait bruyamment avec son camarade K. Quand je l'ai invité à se calmer, il a répondu : "Qu'est-ce que je fais ?" Quand je lui ai expliqué qu'il faisait du bruit et dérangeait toute la classe tout en n'ayant pas commencé à travailler, il n'a pas réagi et, dès que je me suis retourné, il a jeté sa feuille par terre et a commencé à manger des chips... »

Plus ou moins intentionnelles, mais imprévisibles au moment de leur création ainsi que dans leurs conséquences, ces entrées dans « la Vie difficile » sont parfois générées par le genre Théâtre. C'est là qu'il est facile de provoquer des situations qui sortent du cadre des variantes éducatives, préparées d'avance. Mais, d'un autre côté, l'enseignant surmonte d'habitude plus facilement les conflits ainsi générés que dans le genre Atelier. L'exemple suivant le démontre :

« J'observe la petite Adèle qui forme une tache verte sur un des genoux du dragon. Je la félicite à haute voix en disant que cette excroissance sera du plus bel effet sur le genou. Adèle me regarde avec sévérité : "Mais, Monsieur le professeur, ce n'est pas une excroissance, je mélange seulement les couleurs". J'essaie de lui expliquer qu'un genou armé d'excroissance ferait plus combatif. J'ai tort. Une des filles, Lucie, réfléchit un peu et me dit, sérieusement : "Mais ce ne serait pas beau, Monsieur. Une

jambe comme ça, ça suffit". À ce moment précis, je me fais l'effet d'un jeune marié qui entre dans la cuisine au moment où sa femme et sa belle-mère préparent le repas de Noël. J'abandonne, résigné, en levant les bras : "C'est comme vous voulez. Au fond, cela ne me regarde pos..." Les jambes du dragon relèvent d'un domaine pour lequel je me déclare momentanément incompetent. »

Le conflit des valeurs artistiques et le basculement inattendu vers le genre Vie difficile provient du genre Théâtre, où l'enseignant est entré quelque peu brusquement, partant de sa position du Maître de l'Atelier. Dans l'Atelier, une telle « révolte des compagnons » aurait été inconvenante. Mais l'enseignant a respecté le genre théâtral où l'individualité de l'expression est davantage appréciée que la règle représentée par l'enseignant. Le respect du genre Théâtre a également protégé l'enseignant devant le sentiment du « Maître déshonoré », auquel s'opposent les élèves.

Le genre Vie difficile amène, dans le travail de l'enseignement, une réalité de vie extrascolaire et dépasse les limites de la profession. Il offre, à l'enseignant, la possibilité de saisir chaque situation ni comme « ordinaire » ni comme « extraordinaire », mais comme un *appel sociocognitif*. Cet appel sociocognitif est une proposition pour un bilan éducatif. Si on l'utilise, un certain aspect de vie émerge et se présente aux élèves. Ainsi, l'aspect donné devient l'élément légitime de l'institution éducative. Des expressions vitales spontanées que l'école, à l'origine, ignoraient, cessent d'être un épisode dérangeant et sont intégrées dans l'enseignement comme une composante de valeur, sciemment développée, de la réalité pédagogique de la profession.

Le genre Vie difficile ne devient une composante légitime de l'école qu'après être soumis à une analyse, étant ainsi dans une certaine mesure dévitalisé, en tant qu'élément pédagogiquement traité et normalisé. Il s'agit d'un appel à la prise de distance, au regard rétroactif sur l'homme en action, à une auto-réflexion. C'est dans ce principe que nous voyons une spécificité particulière et une valeur du genre Vie difficile. Autrement dit : le genre Vie difficile ouvre la sortie d'un système scolaire relativement limité vers un espace illimité de la vie, supérieur à l'école, scolairement normalisé ensuite et domestiqué dans ce système.

L'évaluation pédagogique des situations émergeant dans le genre Vie difficile exige, également, de la part de l'enseignant, un soutien de l'approche réflexive chez ses élèves, ce qui signifie qu'il est nécessaire que l'enseignant dirige l'attention des élèves vers la réflexion sur leurs propres activités, à la découverte de différents types d'approches humaines dans le monde dans lequel nous vivons.

## Remarques finales

La découverte des trois genres dans les pratiques d'enseignement des étudiants – futurs enseignants en stage – que nous venons de décrire brièvement, représente un des résultats de l'application de la conception de Schön de la pratique réflexive dans le milieu pédagogique tchèque du début des années 90. C'est pourquoi il est intéressant de constater qu'aux trois genres mentionnés ci-dessus (« Théâtre », « Atelier », et « Vie difficile ») correspond, très étroitement, la théorie des trois aspects du curriculum de l'enseignement des arts plastiques, décrite dans un article à caractère ethnographique du professeur de l'Université d'Illinois (Bresler, 1994) qui traite de l'éducation artistique. Les deux conceptions ont été élaborées à partir d'une méthodologie différente, indépendamment l'une de l'autre, et dans des contextes culturels différents. Malgré cela, les deux constructions sont, dans leurs conclusions, étonnamment proches. Cette cohésion indique qu'une analyse réflexive suffisamment concentrée de la pratique de l'enseignant conduit à des connaissances qui dépassent les frontières d'une culture pédagogique nationale.

Nous constatons sans hésiter que l'idée du « praticien réflexif » proposée par Schön s'est avérée dans le contexte tchèque comme une inspiration influente. En revanche, après des débuts prometteurs, sa mise en œuvre pratique et son élaboration théorique s'essouffent. Vu le potentiel de cette conception, elles sont moins étendues et moins profondes. Au tournant des millénaires, nous ne trouvons pas dans la littérature pédagogique tchèque d'autres textes approfondissant l'idée initiale. Néanmoins, les approches didactiques de la formation réflexive des futures enseignants mentionnées ci-dessus trouvent une place stable et confirment leur validité dans la formation universitaire des enseignants et pourraient, à mon avis, susciter un intérêt théorique renouvelé dans un temps relativement proche.

127

Des lignes précédentes, il découle que l'intérêt pour la réflexivité trouve son champ de réalisation, mis à part l'enseignement général de la pédagogie, surtout dans le domaine de l'éducation aux arts plastiques. Il est facilement compatible avec la dimension artistique de cette matière. À savoir, l'art de par son essence incite à la réflexion et à la pensée critique. En outre, ceci est facilité par la conjoncture historique favorable à l'élaboration de la réflexivité à l'école. En effet, depuis le temps des réformateurs de l'école du début du XX<sup>e</sup> siècle, et surtout depuis le « tournant moderniste » de la seconde moitié des années 60, l'éducation aux arts plastiques dans les établissements scolaires tchèques préfère systématiquement le respect des intérêts et des expressions créatives des élèves à l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire définis *a priori*.

L'application de la conception de la réflexivité est aussi facilitée par le fait que la conception tchèque actuelle de l'éducation aux arts plastiques n'est pas orientée sur

la performance des élèves ou sur l'efficacité mesurable de l'activité pédagogique. Ce sont avant tout les compétences consistant à créer en classe scolaire une ambiance spécifique propice à la créativité et développant l'acceptation des autres qui sont demandées aux enseignants. Une telle conception de l'enseignement demande aux enseignants de réagir de manière sensible aux situations survenant dans le cours et suppose donc la capacité de réfléchir de manière pertinente ses actes pédagogiques. Je pense que se trouvent ainsi réunies les conditions relativement favorables à l'application de la conception du praticien réflexif dans la formation initiale et continue des enseignants d'arts plastiques. Le présent texte a tenté de montrer que l'approche réflexive peut non seulement respecter le caractère spécifique (artistique) de l'éducation aux arts plastiques, mais en même temps ouvrir aux enseignants de manière exceptionnelle le champ des activités de recherche.

## BIBLIOGRAPHIE

- BERTRAND Y. (1993). – *Théories contemporaines de l'éducation*, Ottawa, Agence d'Arc.
- BRESLER L. (1994). – « Imitative, Complementary, and Expansive : Three Roles of Visual Arts Curricula Studies », in *Art Education* (A Journal of Issues and Research), 35, 2, pp. 90-104.
- ELLIOTT J. (éd.) (1993). – *Reconstructing Teacher Education : Teacher Development*, London, Falmer Press.
- KORTHAGEN F.A.J. (1985). – « Reflective Teaching and Preservice Teacher Education », in *the Netherlands, Journal of Teacher Education*, 36, 5, p. 11-15.
- LABOSKEY V.K. (1994). – *Development of Reflective Practice. A Study of Preservice Teachers*, New York, Teachers' College.
- MACLEOD G. (1988). – « Teacher Self-evaluation : An Analysis of Criteria, Indicators and Processes Used by Teachers in Judging Their Success », *International Journal of Educational Research*, 12, 4, pp. 395-408.
- MAREŠ J. (1991). – « Učitelé a jejich problémy (Les enseignants et leurs problèmes) », *Pedagogika*, 40, 3, pp. 257-268.
- MEIGHAN R. (1993). – *A Sociology of Education*, Trowbridge, Wiltshire, Cassell Educational Ltd., Holt, Rinehart and Winston Ltd.
- NEZVALOVÁ D. (1994). – « Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (Réflexions durant les stages de formation des enseignants) », *Pedagogika*, 44, 3, pp. 241-245.
- SHAVELSON R.J., STERN P. (1981). – « Research on Teachers Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior », *Review of Educational Research*, 4, pp. 455-498.
- SCHÖN D.A. (1983). – *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, New York, Temple-Smith Basic Books.
- SCHÖN D.A. (1987). – *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, New Jersey.
- SKALKOVÁ J. (1996). – « Aktuální aspekty rozvíjení didaktického myšlení (Le débat actuel autour de la didactique) », *Pedagogika*, 46, 3, pp. 209-213.

SLÁVIK J. – SÍŇOR S. (1993). – « Kompetence učitele v reflektování výuky (La compétence du Maître dans la réflexivité sur l'enseignement – le système informatique DITACS dans la formation des enseignants) », *Pedagogika*, 43, 2, pp. 155-164.

SLÁVIK J., ČAPKOVÁ D. (1994). – « Reflexe učitelské profese : Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky (La réflexivité dans la profession enseignante : théâtre, Atelier Vie difficile, dans la conception de l'enseignement) », *Pedagogika*, 44, 4, pp. 377-388.

SLÁVIK J. et al. (1998). – *Art Education and the Theory of Art Education in the Czech-Speaking Countries in the World-Wide Context*, Prague, Charles University, Faculty of Education.

SPIPKOVÁ V. (1996). – « Východiska vzdělávání učitelů primárních škol (Un point de départ pour la formation des professeurs d'école) », *Pedagogika*, 46, 2, pp. 135-146.

SVATOŠ T. (1995). – « Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě (L'analyse des interactions de Flanders dans la formation des enseignants) », *Pedagogika*, 45, 1, pp. 64-70.

ŠVEC V. (1994). – « Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost, nebo potřeba ? (Autodiagnosics de l'activité pédagogique de l'enseignant : une mode ou un besoin ?) », *Pedagogika*, 44, 2, pp. 105-112.

ŠVEC V. (1995). – « Význam diagnostiky činnosti učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě (L'importance des théories de l'enseignement dans la construction du diagnostic par les enseignants dans la formation continue) », *Pedagogika*, 45, 2, pp. 164-170.

UŽDIL J. (1988). – « Současné umění a výtvarná výchova (Art contemporain et éducation artistique) », *Estetická výchova*, 29, 3, pp. 67-68.

WINZER M. (1987). – « Mainstreaming Exceptional Children – Teacher Attitudes and the Educational Climate », *The Alberta Journal of Educational Research*, 1, pp. 33-42.





## DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE AU TRAVAIL SUR L'HABITUS<sup>1</sup>

Philippe PERRENOUD\*

### Résumé

L'article, au-delà de l'analyse des pratiques et de la pratique réflexive « ordinaire » envisage les conditions d'un travail réflexif sur l'habitus professionnel et notamment sur ses composantes les moins conscientes. En effet, la réflexion sur l'action se heurte au fait que, d'une action passée à une action future dans une situation semblable, la filiation n'est pas directe. Elle passe par ce qui, dans l'individu, rend possible une certaine permanence des façons de penser, d'être au monde, d'évaluer la situation, d'agir. Travailler sur sa pratique est donc une façon abrégée de dire « travailler sur ce qui sous-tend cette pratique » : la mémoire, l'identité, les représentations, les savoirs, les savoir-faire, les attitudes, les schèmes de pensée. Peut-on étendre la réflexion sur l'action, qui reste dans le registre conscient et rationnel, à une analyse de l'inconscient pratique et de l'action non réfléchie, sans pour autant s'engager dans une « psychanalyse sauvage », touchant à la personnalité dans son entier ?

131

### Abstract

Trying to reach beyond the analysis of practices and "common" reflexive practice, this article tries to identify the conditions of a reflexive work on the professional habitus and, notably, on its least conscious components. Indeed, some of the main difficulties met by professionals who engage in reflection on action are due to the fact that there does not exist any direct connection between a past and a future action, in spite of their "formal" similarities. It depends on what, enables each individual to maintain a certain permanence of

\* - Philippe Perrenoud, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève. Courriel : philippe.perrenoud@pse.unige.ch

1 - Ce texte est simultanément publié dans Perrenoud Ph. (Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique, Paris, PUF, 2001).





*his ways of thinking, to be inside his world, to evaluate the present situation, to act. "Work on one's practice" is thus a short way to say "work on what underlies this practice": memory, identity, representations, knowledges, know-how, attitudes, schemes of thought. Is it really possible too broaden the individual's reflection on action, which is normally restricted to the conscious and rational level, towards an analysis of the unconscious practice and not reflected action, without running the risk to engage him or her in a "wild psychoanalysis", which might touch his et her personality in the whole?*

La pratique réflexive postule implicitement que l'action fait l'objet d'une représentation. L'acteur est supposé savoir ce qu'il fait, il peut donc s'interroger sur les mobiles, les modalités et les effets de son action.

Que devient la réflexion lorsque son objet se dérobe, lorsque sa propre action échappe à l'acteur ? Non parce qu'il serait sous hypnose ou dans un état second. Non parce qu'il n'aurait aucune idée de ce qu'il fait. Mais parce qu'il ne sait pas exactement *comment* il le fait et n'a pas, au quotidien, de pressantes raisons d'en prendre conscience.

Par son histoire, le paradigme réflexif s'ancre à l'origine dans les métiers techniques ou scientifiques. Or, lorsqu'un ingénieur fait des calculs, lorsqu'un architecte trace des plans, lorsqu'un médecin planifie un traitement, le caractère éminemment rationnel des *procédures* masque le caractère partiellement inconscient de l'*activité*. La dimension réflexive n'y rend pas nécessairement sensible, puisqu'elle porte d'abord sur les écarts délibérés à la procédure, fondés sur l'expérience et une forme d'intuition (Petitmengin, 2001). En réalité si l'on tente d'analyser, par exemple avec l'approche de Vermersch, ce que l'on entend par « sixième sens », *know how*, *insight*, *vista*, *Gestalt* et autres façons de nommer une pensée qui ne suit pas les règles de l'art, on retrouve probablement le pré-réfléchi et l'inconscient pratique.

Il se peut que l'insistance sur la composante réflexive, associée à la lucidité et à la pensée consciente, ait empêché Schön et ses émules de reconnaître ouvertement que toute action complexe, même si elle est, en apparence, essentiellement logique ou technique, n'est possible qu'au prix de fonctionnements inconscients. Dans les métiers de l'humain, les professionnels se défendent moins contre cette idée, mais peut-être pour une mauvaise raison : la dimension intersubjective évoque les mécanismes de défense et de refoulement, donc l'inconscient freudien. Or, c'est d'*inconscient pratique* qu'il s'agit, celui que traquent depuis quelques années les travaux sur l'action pré-réfléchie basés sur l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; Ver-

mersch et Maurel, 1997) et les travaux d'ergonomie, de psychologie et de sociologie du travail visant une analyse fine de l'activité (Clot, 1995, 1999 ; Montmollin, 1996 ; Jobert, 1998, 2000 ; Terssac, 1992 ; 1996). On rejoint inévitablement la théorie piagétienne de l'inconscient pratique et des schèmes (Piaget, 1973, 1974 ; Vergnaud, 1990, 1994, 1995) et son pendant sociologique, la théorie de l'habitus, associée à l'œuvre de Bourdieu (1972, 1980), rediscutée récemment par Lahire (1998, 1999) et Kaufmann (2001), ou encore prolongée par des philosophes (Bouveresse, 1996 ; Taylor, 1996).

On entrevoit aussi une jonction avec les travaux sur le transfert et les compétences, qui mettent l'accent sur des processus de *mobilisation* de ressources cognitives qui demeurent largement inconscient, sinon dans leur existence, du moins dans leur fonctionnement. Cette « alchimie étrange », dont parle (Le Boterf, 1994), n'est rien d'autre que le fonctionnement de l'habitus qui, confronté à une situation, prend en charge une série d'opérations mentales qui vont assurer l'identification des ressources pertinentes, leur transposition éventuelle, leur mobilisation orchestrée pour produire une action adéquate. L'alchimie est étrange parce que la « grammaire génératrice des pratiques » n'est pas une grammaire formalisée (Perrenoud, 2000 a).

La conjugaison de ces divers courants permettra de poser et peut-être de commencer à résoudre la question qui nous occupe ici : comment articuler le paradigme réflexif et la reconnaissance d'un inconscient pratique ? Le problème se pose d'un point de vue théorique (Perrenoud, 1976, 1987, 1994 a, 1996 a, 1999) aussi bien que dans le cadre de la formation des enseignants (Faingold, 1993, 1996 ; Perrenoud, 1994 a, 1996 b).

Peut-on réfléchir sur son habitus ? Au prix de quel travail de prise de conscience ? Et où cette réflexion mène-t-elle ? Donne-t-elle prise sur ses schèmes ou se borne-t-elle à nourrir des étonnements, des hontes, des malaises ?

## L'illusion de l'improvisation et de la lucidité

Toute réflexion sur sa propre action ou celle d'autrui contient en germe une réflexion sur l'habitus qui la sous-tend, sans que le concept et encore moins le mot ne soient en général utilisés. Chacun sait qu'il met en jeu des dispositions stables qu'il nommera son caractère, ses valeurs, ses attitudes, sa personnalité, son identité. De là à accepter que ce qui sous-tend son action lui échappe en partie, il y a un pas que nul ne franchit volontiers.

Notre culture individualiste favorise ce que Bourdieu a nommé « l'illusion de l'improvisation ». Chacun imagine qu'il « invente » ses actes, sans percevoir la *trame* assez constante de ses décisions conscientes et plus encore de ses réactions dans l'urgence ou la routine. Il est difficile de mesurer le caractère répétitif de ses propres actions et réactions, et plus difficile encore de percevoir les effets négatifs d'une façon réitérée d'ignorer, d'effrayer ou de ridiculiser tel élève, de formuler des consignes, d'empêcher les apprenants de réfléchir par eux-mêmes en avançant leurs questions, etc.

Chacun résiste à l'idée qu'il est mû par son habitus *sans en avoir conscience* et plus encore sans parvenir à identifier les schèmes en jeu. Notre désir de maîtrise nous pousse à surestimer la part du conscient et du rationnel dans nos mobiles et nos actes. Nous pouvons certes admettre qu'il est parfois plus efficace ou expéditif d'agir sans trop réfléchir, de laisser jouer des « automatismes ». Mais nous aimerions croire que c'est un renoncement délibéré, que nous pourrions reprendre le contrôle à condition de le *vouloir*.

Or, il n'en est rien. La prise de conscience se heurte assez vite à l'opacité de l'action elle-même et plus encore des schèmes qui la sous-tendent. Elle exige un travail de l'esprit, elle ne devient passible qu'à condition de prendre du temps, d'adopter une méthode et des médiations appropriées (vidéo, écriture ou entretien d'explicitation, par exemple). Cette tentative peut échouer, car elle se heurte parfois à de puissants mécanismes de dénégation et de défense.

Il n'est jamais simple de mettre en question, dans la réflexion sur l'action, la part de soi-même que l'on connaît et que l'on assume. Il est encore plus difficile et inconfortable d'étendre la réflexion à la partie *préréfléchie* ou inconsciente de notre action. Nul n'ignore que ce qu'il *fait* est, en dernière instance, l'expression de ce qu'il est. Nul n'est entièrement aveugle à l'intérêt qu'il aurait à avoir accès à la grammaire génératrice de ses pratiques les moins réfléchies. Toutefois, même le praticien le plus lucide préfère interroger ses savoirs, son idéologie, ses intentions plutôt que ses schèmes inconscients.

Notre vie est faite de répétitions partielles. Les situations ne varient pas au point de nous obliger, chaque jour, à inventer de nouvelles réponses. L'action est souvent une reprise, avec des variations mineures, d'une conduite déjà adoptée dans une situation similaire. La répétition, même si elle est moins exaltante que l'invention permanente de la vie, est au cœur du *travail* et de toute pratique, même si les micro variations appellent de micro ajustements des schèmes. Si une posture et une pratique réflexives ont pour sens de réguler l'action, il n'y a donc aucune raison qu'elles s'arrêtent au seuil de la partie la moins consciente de l'habitus. Reste à savoir si une prise de conscience doublée d'une réflexion peut donner prise sur cette partie de soi-même.



## Apprendre de l'expérience

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. Cet apprentissage résulte, sous sa forme la plus banale, d'une forme d'*entraînement* : la réaction sera d'autant plus rapide, plus assurée, plus efficace que l'acteur évite mieux les erreurs et hésitations des premières fois. Cet entraînement peut être involontaire, se limiter à un ajustement progressif, par essais et erreurs ; il peut, à l'autre extrême, passer par un travail réflexif délibéré et intensif, consenti pour que, la prochaine fois, le praticien soit mieux « préparé », parce qu'il se sera, dans l'intervalle, exercé par *anticipation*, à la manière dont un pilote de rallye ou un skieur parcourent mentalement la route ou la piste avant le départ. « Travailler le geste » revient alors à affiner, différencier ou mieux coordonner les schèmes perceptifs et moteurs dont le geste est la mise en œuvre.

Lorsqu'on s'intéresse à une pratique où « dire, c'est foire », où la portée des gestes est avant tout symbolique, il paraît vain d'accroître à l'infini la perfection des gestes, au sens strict du mot. Leur efficacité dépend du sens qu'autrui leur donne. Certes, la netteté, l'assurance, la précision, l'élégance des gestes de l'enseignant ne sont, pas plus que sa voix, sa posture ou ses vêtements, étrangers à sa présence en classe, et à la façon dont se noue la relation pédagogique. Mais les « gesticulations » du pédagogue n'épuisent pas sa pratique.

Peut-on étendre le raisonnement à des actions qu'on ne saurait réduire à des mouvements bien maîtrisés et coordonnés ? Si la notion de *geste professionnel*, centrale dans certaines approches de la formation des enseignants, n'est pas une métaphore irrecevable, c'est justement du fait de l'unité de ce qui sous-tend l'action humaine : des schèmes qui ne changent pas radicalement de nature, de mode de genèse et de mode de conservation selon qu'il s'agit d'une action visible ou d'une conduite plus complexe, symbolique et en partie inaccessible à l'observation directe.

Par ailleurs, plus on s'éloigne de situations stéréotypées, plus la répétition obsessionnelle du geste, qu'il soit physique ou symbolique, devient dérisoire. La pratique pédagogique est une intervention singulière, dans une situation complexe qui ne se reproduit jamais de façon strictement identique. Sans doute retrouve-t-on des points communs, mais jamais assez pour qu'il soit pertinent de perfectionner des automatismes, sauf à propos de petites choses, par exemple l'utilisation du tableau noir ou du rétroprojecteur. Dans le domaine de l'action symbolique, l'enseignant doit s'adapter à des situations partiellement inédites, même s'il y a toujours des analogies et donc une possibilité de réinvestir ou de transposer des éléments de réponse déjà construits.

Le paradoxe est sans doute que, pour ajuster l'action à ce que la situation a de *singulier*, il importe de prendre conscience de ce qu'elle a de *banal*. C'est en effet cette familiarité qui mobilise des schèmes construits et dissuade l'acteur de se poser des questions et de délibérer.

On pourrait dire que la pratique réflexive, non contente de se heurter à l'opacité de notre habitus, est appauvrie par la rapidité et l'efficacité avec lesquelles nous gérons les situations quotidiennes.

Apprendre de l'expérience consiste certes à se servir de moments d'exception pour comprendre qui l'on est et ce que l'on vaut. Mais c'est tout autant se décentrer par rapport aux schèmes, au prêt-à-penser, au prêt-à-réagir qui nous dispense, en temps ordinaire, de trop nous poser de questions avant d'agir.

Cette économie d'énergie et de doute est appréciable, mais elle peut figer le praticien dans une expérience qui ne lui apprend rien, faute d'être élaborée, interrogée, mise en mots. Il n'y a pas de pratique réflexive complète sans dialogue avec son inconscient pratique, donc sans prise de conscience !

Passer d'une réflexion sur l'action à un travail sur la portie la moins consciente de son propre habitus ne va nullement de soi. Un praticien réflexif peut s'enfermer dans une vision très rationaliste de l'action. Ou, s'il a une culture psychanalytique, s'en tenir à un inconscient freudien et considérer qu'il n'est à l'œuvre que dans des situations à fortes composantes relationnelles et émotionnelles. Même s'il accepte d'être foit de mille routines qui, sans être refoulées, fonctionnent en partie à son insu, il ne lui est pas facile d'en prendre conscience.

Il n'est donc pas sans intérêt d'explorer les rapports entre la réflexion sur l'action et le travail sur l'habitus.

## **SOUS LA PRATIQUE... L'HABITUS**

La réflexion *dans* l'action (Schön, 1994, 1996) peut contribuer à infléchir le processus en cours. La réflexion *sur* l'action se déroule plutôt dans l'après-coup, immédiat ou plus tardif. Elle revient par la pensée sur une action accomplie. Que peut-elle en faire ?

L'action est par essence *fugitive*, elle naît, se développe, s'éteint, comme on dit d'une action en justice. Il n'en reste que des *traces*, les unes dans la mémoire de l'acteur, les autres dans son environnement, y compris l'esprit de ses partenaires ou adversaires du moment. Peu importe que tout se joue en une fraction de seconde ou en

plusieurs semaines : une fois achevée, l'action appartient au passé, on ne peut que la *reconstituer*, à la lumière des témoignages qu'apportent les personnes, les écrits et les traces matérielles, à la manière dont un juge d'instruction se transporte sur les lieux du crime, dont un historien ou un journaliste reconstruisent des conduites à partir de témoignages et d'indices.

Il y toujours décalage entre l'action et sa représentation *a posteriori*, partielle et fragmentaire, produit d'une reconstruction qui, elle, n'est jamais définitive. Une nouvelle expérience, un nouvel essai, un nouveau savoir, un nouveau contexte peuvent éclairer rétroactivement une action passée, changer son sens, la placer dans une autre perspective. Sa représentation peut s'enrichir en fonction d'un travail délibéré d'investigation, d'analyse, de reconstruction, ou de façon plus inconsciente, au gré de processus de rationalisation et de schématisation caractéristiques de notre mémoire. La représentation de l'action s'appauvrit au gré de l'oubli ou du refoulement, qui effacent ou estompent les traces et les souvenirs. De plus, une action située se fond souvent dans une famille d'actions semblables et perd ses caractéristiques singulières.

Si la mémoire de l'action peut évoluer, sa « réalité objective » est au contraire à jamais figée. C'est pourquoi nul ne peut, au sens strict, retravailler une action, à la manière dont un sculpteur, un peintre, un musicien ou un auteur « reprennent » une œuvre en gestation, jusqu'à ce qu'ils en soient las ou satisfaits. Ce qu'on fera demain est une action *nouvelle*.

## Ce qui sous-tend l'action

137

Travailler sur sa pratique, c'est donc en réalité travailler sur une famille d'actions comparables et sur ce qui les sous-tend et en assure une certaine invariance, c'est, comme le danseur, l'athlète, le comédien ou l'amant, se préparer à faire mieux ou autrement « la prochaine fois ». C'est à la fois se souvenir et tenter d'anticiper, c'est réfléchir à l'action à venir en fonction de l'action achevée.

Un artisan, un artiste, un sportif disent qu'ils travaillent chacun de leurs gestes, aussi bien que leur coordination. Ce travail sur la perfection du geste, mille fois recommencé, pourrait donner à croire qu'on « sculpte » directement l'action. En réalité, on travaille :

- des savoirs procéduraux (techniques, méthodes) ;
- des attitudes et des traits de personnalité (désir de se surpasser, *self control*, motivation, détachement ou implication) ;
- diverses composantes de la condition physique et mentale (force et tonus musculaire, respiration, acuité perceptive, décontraction, concentration) ;

- des *schèmes d'action incorporés*, qui sous-tendent les dimensions structurales de l'action, qu'elle soit « concrète » (perceptive, motrice), symbolique (actes de parole) ou purement cognitive (opérations mentales).

Parmi ces dispositions relativement stables, on s'en tiendra ici à la dernière catégorie, en utilisant la notion d'*habitus* pour désigner l'ensemble des schèmes dont dispose un individu à un moment déterminé de sa vie.

Bourdieu (1972, 1980), après Aristote et Saint Thomas (Héran, 1987 ; Rist, 1984), définit l'habitus comme la « grammaire génératrice » des pratiques d'un acteur, autrement dit comme un « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une *matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions*, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme » (Bourdieu, 1972 pp. 178-179).

Vergnaud (1990, p. 136) appelle schème « l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée ». Ce qui est très proche de la classique définition piagétienne : « Nous appellerons schèmes d'action ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action. » (Piaget, 1973, pp. 23-24)

La notion d'habitus souligne l'intégration des schèmes en un système, en une « grammaire génératrice » de nos pensées et de nos actes. L'habitus étant un ensemble de *dispositions intériorisées*, on ne saisit que ses manifestations, à travers des actes et des façons d'être au monde. L'existence des schèmes ne peut être qu'*induite* par un observateur, à partir de la relative stabilité des conduites d'un sujet dans des situations analogues. Ainsi, en constatant à maintes reprises qu'un enseignant hésite à sanctionner les élèves déviants et diffère toute répression aussi longtemps que possible, l'observateur en conclut qu'il existe une *structure stable* (schème ou configuration de schèmes et d'attitudes), qui autorise à prévoir assez correctement la conduite du sujet dans une situation de même type.

Soulignons qu'un schème lui-même n'est pas une connaissance, au sens d'une représentation du réel. Vergnaud le considère comme une « connaissance-en-acte », affirmant ainsi, paradoxalement, que ce n'est pas une connaissance, au sens ordinaire du mot. C'est la structure cachée de l'action, son invariant, dont le mode de conservation est assez mystérieux, une forme de mémoire différente de la mémoire d'évocation, une « mémoire du corps », en fait un ensemble de traces dans le système nerveux central et le cerveau, qui fonctionne sans que le sujet ait à « s'en souvenir ». Ce qui explique que nombre de nos schèmes de pensée et d'action échappent à notre conscience.

## L'inconscient pratique

L'habitus relève pour une part d'un inconscient que Piaget (1964) a qualifié de *pratique*. Selon Vermersch :

« Un des points importants à souligner est que cette approche, en termes de prise de conscience, définit un inconscient portuculier qui n'a pas besoin, pour être conçu, de l'hypothèse du refoulement propre à la démarche freudienne. Cet inconscient ou, de manière plus descriptive, ce non-conscient se définit par le fait qu'il correspond à des connaissances préréfléchies, c'est-à-dire des connaissances que le sujet possède déjà sous une forme non conceptualisée, non symbolisée, donc antérieure à la transformation qui caractérise la prise de conscience.

*En ce sens, la théorie de la prise de conscience de Piaget est en même temps une théorie du non-conscient cognitif normal.*

Ce qui est fondamental c'est que l'on a ainsi défini une catégorie de non-conscient qui est conscientisable. C'est-à-dire dont on sait pouvoir, moyennant une conduite particulière qui constitue un véritable travail cognitif (mais pas une cure), amener à la conscience. » (Vermersch, 1994, pp. 76-77)

Y a-t-il deux inconscients ? L'un serait accessible à la prise de conscience au prix d'un travail patient, mais qui ne menace pas le sujet. L'autre, celui qui occupe la psychanalyse, serait d'accès beaucoup plus difficile, parce que le sujet, qui pourtant souffre et choisit volontairement la cure, mobilise en même temps toute son énergie pour ne pas savoir.

Il nous semble plus fécond de soutenir que l'habitus est *unique*, mais que la prise de conscience de tel ou tel schème ou ensemble de schèmes suppose un travail de l'esprit qui diffère selon la nature de l'action, d'une part, les enjeux de la prise de conscience, d'autre part. On peut imaginer :

- à l'un des pôles du champ professionnel, des schèmes dont la résistance à la prise de conscience tient uniquement à l'opacité « fonctionnelle » de la pratique, à la difficulté de l'explicitation, de la mise en mots ;
- au pôle opposé, des schèmes - d'agression, de séduction, de culpabilisation, d'angoisse - dont la prise de conscience se heurte à des mécanismes actifs de refoulement, au pressentiment qu'elle pourrait déclencher des changements irréversibles et effrayants ; même alors, il subsiste une dimension cognitive : « Ce qui rend difficile l'accès à ces contenus inconscients névrotiques c'est ce sur quoi ils portent. Ce qui n'empêche pas d'ailleurs que l'inconscient du névrosé doive aussi passer par le cheminement cognitif d'une élaboration conceptuelle, les deux étant nécessaires. » (Vermersch, 1994, p. 85)

Entre ces extrêmes, on situera l'ensemble des schèmes dont la prise de conscience, sans ébranler les fondements de l'identité et de la personnalité, pourrait faire vaciller un instant l'image de soi, blesser l'amour-propre ou altérer le confort moral du sujet. Lorsqu'il prend conscience d'un schème d'action qui lui permet d'exclure ou d'humilier régulièrement autrui sans en assumer la responsabilité, l'acteur concerné ne se sent pas très fier de soi. Même un schème apparemment innocent, qui sous-tend par exemple une erreur répétitive d'estimation ou d'anticipation, peut susciter un moment d'embarras lorsqu'il devient conscient.

Peut-être faudrait-il distinguer la résistance à la prise de conscience d'un simple schème de pensée ou d'action, de la résistance à la prise de conscience du *système* de pensée ou d'action dont ce schème est solidaire, et surtout de l'économie psychique et des mobiles dont il témoigne, et des expériences inacceptables ou douloureuses auxquelles renvoie sa genèse, que ce soit dans la petite enfance (approches psychanalytiques classiques) ou dans les conditions de vie actuelles (approches systémiques de l'école de Palo Alto par exemple). Prendre en compte le système dont participe un schème serait sans doute pertinent même dans des domaines où les enjeux « psychodynamiques » sont moins vifs. Il est sûr par exemple que certains schèmes producteurs d'erreurs font système et défient donc une intervention didactique ponctuelle. C'est leur cohérence qui assure leur stabilité et l'envie de la préserver qui fonde la résistance à la prise de conscience.

Autre complexité : la même action relève le plus souvent à la fois de la conscience et de l'inconscient, qu'il soit purement cognitif ou non :

- les schèmes inconscients opèrent souvent, du moins à l'état de veille, sur des informations et des représentations pleinement conscientes ; nos visions de l'avenir, nos souvenirs, nos intentions, nos savoirs explicites, nos hypothèses sont les opérands ou les produits de schèmes mentaux dont nous n'avons pas conscience, quand bien même ils *produisent* des « états de conscience » ;
- la conscience n'est pas un état simple, stable, irréversible ; nous ne cessons d'entrevoir et d'oublier certains de nos fonctionnements, ou d'en saisir des aspects, des moments, sans percevoir distinctement le tout ; ce qui était inconscient hier peut être conscient aujourd'hui, et inversement ;
- le degré de prise de conscience varie ; lorsqu'il travaille sur le « préconscient » ou le « prérefléchi », Vermersch (1994) privilégie des actions dont le schème « affleure » à la conscience du sujet ; les psychothérapeutes tentent de faciliter le passage à la pleine conscience de fonctionnements profondément enfouis et refoulés ; l'ergonomie vise un inconscient non refoulé, mais d'accès difficile par l'introspection.

Il n'y a donc pas un champ où la pratique réflexive renverrait purement et simplement à des informations, des représentations, des savoirs et des techniques expli-



cites, et un autre où prévaudrait le non conscient. Le *mélange* est permanent. Les opérations mentales portent sur des états de conscience, mais elles les produisent et les font évoluer, dans une large mesure, par la mise en jeu de schèmes *inconscients*. Aucune action matérielle ne se déroule sans faire appel à des régulations fines qui relèvent de l'inconscient pratique.

C'est dire qu'une pratique réflexive qui s'étendrait à l'habitus affronte une complexité effrayante.

## LA PRISE DE CONSCIENCE ET SES MOTEURS

Le sujet n'accède pas directement aux schèmes eux-mêmes, il s'en construit une *représentation*, qui passe par un *travail* de prise de conscience.

La question fondamentale est de savoir si la prise de conscience reste un épiphénomène ou si, à certaines conditions, elle permet au sujet d'avoir prise sur son propre habitus. On pourrait appeler *schéma* la résultante du travail de prise de conscience d'un schème (Perrenoud, 1976). Bien entendu, le concept de schéma n'admet aucune définition stable. Certains auteurs parlent indifféremment de schème et de schéma. D'autres parlent d'un schéma d'action comme d'un plan, d'un scénario, d'un script *inconscient* (Raynal et Rieunier, 1997). Détourner, pour désigner des processus qui peuvent rester inconscients, des vocables de la vie quotidienne (plan, scénario, schéma ou script) qui évoquent une planification consciente de l'action, me paraît une source majeure de confusion (les notions d'habitus ou de schème évitent ce travers). Il me semble plus clair de conserver à ces concepts leur sens *commun*, lié à l'intentionnalité de l'action. Dans cet esprit, je définirai un schéma comme une *représentation* simplifiée du réel, ici d'une action ou d'une suite d'actions. Lorsqu'un schéma d'action s'élabore par *prise de conscience* de la structure invariante d'une action, donc du schème qui la sous-tend, il ne supprime pas *ipso facto* le schème, qui peut continuer à fonctionner à l'état pratique, et il ne s'y substitue pas nécessairement dans le contrôle de l'action.

141

Or, une élaboration réflexive et métacognitive n'a de sens que si elle donne à l'acteur une certaine maîtrise de son inconscient pratique. À quoi bon savoir *comment* on fonctionne si l'on ne parvient pas à changer ? L'espoir d'avoir prise sur son inconscient pratique est le principal moteur de la prise de conscience. Si cet espoir est déçu, l'acteur n'a aucune raison de persister.

C'est pourquoi il importe d'identifier les conditions de la prise de conscience et ses chances de donner une certaine maîtrise du changement. Il apparaît que la prise de conscience est inégalement probable selon :

- le mode de genèse des schèmes ;
- les enjeux de leur mise en mots.

Les procédures incorporées résistent moins que les schèmes construits au gré de l'expérience.

## Les procédures incorporées

Certains schèmes se développent au gré de la mise en pratique régulière d'une procédure ou plus généralement de l'adoption d'une « habitude sociale » (Kaufmann, 2001). Une procédure ou une coutume peuvent guider une action précise et adéquate, mais elle ne deviendra efficace, rapide et sûre qu'à l'issue d'un entraînement qui, en quelque sorte, *transforme la connaissance procédurale en schème*. L'incorporation et la routinisation d'une procédure dispensent progressivement d'y faire référence. La règle ne revient en mémoire que pour faire face à un incident critique, qui met le schème en échec, à une divergence de vues ou à un simple étonnement, par exemple lorsqu'un tiers s'exclame « *Ah, tu t'y prends de cette façon. Pas moi !* » De la même manière, lorsqu'un schème est né de la routinisation progressive d'une procédure, le travail réflexif peut en déclencher son rappel.

Ce rappel semble faciliter la prise de conscience, mais il peut aussi empêcher une perception lucide du schème. En effet, même s'il est à l'origine issu d'une procédure, un schème « vit sa vie », au gré de l'expérience. Il se différencie, s'enrichit, se complexifie ou au contraire s'étiole, se dégrade, s'abâtardit en fonction des exigences de l'action. Il s'éloigne de la procédure initiale, sans que cet éloignement soit conscient. Le schème actuel n'est donc pas véritablement saisi par la reconstitution de la procédure initiale.

## Les schèmes construits au gré de l'expérience

D'autres schèmes se construisent au gré de l'expérience, sans jamais avoir été la traduction d'une procédure explicite. Alors, à proprement parler, le sujet ne sait pas *comment* il fait.

Il peut vivre avec ce « mystère » parce que, dans une large mesure, ces schèmes se greffent sur une action consciente et rationnelle dont ils assurent la réussite à l'insu de l'acteur :

« Dire qu'un opérateur de conduite de centrale nucléaire ou qu'un informaticien met en œuvre des actions "non conscientes, non conceptualisées" paraît relever de

l'absurde. Mais cette objection confondrait les savoirs théoriques fondant l'action, les savoirs procéduraux systématisés et formalisés qui, eux, sont nécessairement conceptualisés (ou en tous les cas l'ont été au moment de leur acquisition), avec ce que Malglaive (1990) appelle les savoirs d'usage qui se sont construits à partir de l'action, dans l'action et qui ne sont pas ou peu formalisés.

*Autrement dit, dans toute action, même la plus abstraite, la plus déjà conceptualisée du fait des connaissances et des objectifs dont elle suppose la maîtrise, il y a une part de connaissances, de pensée privée, qui n'est pas formalisée et conscientisée.* » (Vermersch, 1994, pp. 72-75)

Le degré d'expertise dépend de cette part peu formalisée, qui est variable d'un acteur à l'autre, alors que tout le monde a accès aux mêmes procédures. Il ne suffit donc pas de réaffirmer ou de réexpliquer les règles, puisque le problème se situe en deçà ou au-delà des règles. Ce qui rejoint la conception de la compétence développée en ergonomie, comme *maîtrise de l'écart entre le travail prescrit et ce qu'il faut réellement faire pour assurer la performance* (Jobert, 1998, 2000).

Nous avons distingué ailleurs (Perrenoud, 1996 b) diverses modalités selon lesquelles des schèmes largement ou totalement inconscients se mêlent à l'action rationnelle et/ou y suppléent :

- L'identification du *moment opportun* d'appliquer des savoirs ou des principes n'est pas guidée entièrement par ces savoirs et ces principes ; cette identification, essentielle dans toutes les tâches complexes, y compris dans le domaine technologique, relève de schèmes qui ne sont pas entièrement codifiables sous forme de connaissances dites « conditionnelles » ; elle relève de ce qu'on appelle parfois l'intuition, le « coup d'œil », le « sixième sens » ou le « sens clinique » du praticien.
- La partie la moins consciente de l'*habitus* intervient dans la *microrégulation* de toute action rationnelle, de toute conduite de projet, dans la mesure où aucune théorie ne permet de prévoir chaque détail de la situation et laisse une part à l'appréciation de l'acteur.
- Dans la gestion de l'*urgence*, même lorsqu'on dispose d'une théorie et d'une méthode qui pourraient guider l'action dans des circonstances plus tranquilles, le temps et le stress obligent à faire appel à des schèmes qui mobilisent faiblement la pensée rationnelle et les savoirs explicites de l'acteur.

Il serait donc fallacieux de se représenter l'acteur ordinaire comme la coexistence du Dr Jekyll et de Mr Hide. L'inconscient pratique n'est pas une face cachée de notre existence, il se niche dans une large mesure dans les *replis* de nos actions conscientes. Sauf dans un état second, nous savons toujours « à peu près » ce que nous faisons et pourquoi. Comme Dieu, à ce qu'on dit, l'inconscient pratique est dans les *détails*. Lorsqu'une enseignante exige que chaque élève lui dise au revoir en lui serrant la main et en la regardant droit dans les yeux, elle sait qu'elle le fait

et pense savoir pourquoi. Ce qu'elle ignore, c'est comment elle transforme insidieusement ce rituel en inquisition ou en domination et quelle satisfaction elle y trouve pour s'imposer et imposer chaque jour ce que beaucoup tiendraient pour un pen-sum.

## L'échec comme moteur de la prise de conscience

Ne pas savoir comment il fait exactement ne dérange pas le praticien aussi longtemps qu'il atteint son but :

«En psychologie de la cognition c'est probablement Piaget, à la suite de Claparède, qui a étudié, de la manière la plus systématique, le décalage qui pouvait exister entre la réussite pratique et la compréhension de ce qui faisait la réussite de cette action, plus tardive génétiquement. Ce décalage montre bien qu'il y a possibilité de réussite sans la conceptualisation. » (Vermersch, 1994, p. 76)

Vermersch nous rappelle encore, s'appuyant sur Piaget, que :

« La prise de conscience ne se déclenche guère que sous la pression des échecs et obstacles rencontrés par le sujet quand il cherche à atteindre des buts qui le motivent. *La cause de la conduite de prise de conscience est essentiellement extrinsèque au sujet*, si dans sa confrontation à l'environnement il ne rencontrait pas d'obstacles qu'il puisse dépasser, la machine cognitive serait en panne. » (*ibid.*, pp. 84-85) !

De l'échec total de l'action à sa réussite approximative, la prise de conscience est suscitée par un désir de plus grande maîtrise. Le sauteur à la perche proche du record du monde, lorsqu'il cherche désespérément à gagner un centimètre, n'est guère différent de celui qui tente de réussir une performance élémentaire. Tous deux ont les mêmes raisons de prendre conscience de leur façon de sauter : mieux faire !

Le travail sur l'habitus est donc, presque toujours, un travail suscité par l'écart entre ce que l'acteur fait et ce qu'il voudrait faire, qu'il se sente en échec absolu ou simplement en retrait par rapport à ses ambitions.

Lorsque l'objectif est évident, valorisé, impassible à abandonner, et lorsque l'échec est patent et n'est pas imputable à la fatalité ou à autrui, le processus de prise de conscience se met en marche. Il n'est hélas pas toujours facile de mesurer la performance dans un « métier impossible », et encore moins de trouver la juste distance entre autosatisfaction béate et autodénigrement destructeur. De plus, un enseignant enchaîne un nombre impressionnant de petites décisions. Plutôt qu'au sauteur à la perche obsédé par une performance unique, il doit faire face à une multitude de petits et de grands défis, sans savoir toujours ce que produit son action, soit parce

qu'elle n'a d'effets qu'à moyen terme, soit parce que l'évaluation est empêchée par le flux des événements.

L'enseignant n'est donc pas dans la situation de l'athlète qui paie le prix de la prise de conscience parce que sa progression et ses médailles en dépendent. Dans un métier de l'humain, chacun s'occupe de plusieurs usagers et poursuit plusieurs objectifs, sans avoir des critères sûrs pour savoir s'ils sont atteints. Lorsqu'ils ne le sont pas, le praticien peut s'abriter derrière mille excuses : le manque de temps, de moyens, de soutien de la hiérarchie, de coopération des collègues ou des usagers. Aussi sérieux soit-il, un enseignant peut vivre dans un certain flou et n'a pas toujours l'énergie et la force voulue pour « se regarder marcher » (Fernagu Oudet, 1999).

## Les résistances à la prise de conscience

Seuls les philosophes valorisent inconditionnellement la lucidité. Les êtres humains ordinaires marient la volonté de savoir et celle de ne pas savoir.

La prise de conscience présente des risques. Le plus simple touche à une forme de désorganisation de l'action. Ce qui était simple en « pilotage automatique » peut devenir plus difficile lorsqu'il faut le faire en toute conscience. Un collègue intéressé par l'explicitation raconte par exemple qu'il a été un jour, dans un restaurant, fasciné par une serveuse capable de se souvenir sans prendre de notes d'une multitude de commandes et d'apparter à chaque convive exactement ce qu'il avait choisi. « *Comment faites-vous ?* », lui a-t-il demandé. « *Mais... je ne sais pas* », a-t-elle répondu. Quelques minutes plus tard, prenant les commandes d'une autre table, elle avait perdu sa maestria... L'histoire ne dit pas si elle la retrouva le lendemain ou si elle fut définitivement troublée par une question en apparence innocente. On peut en conclure qu'il n'est pas nécessaire de toucher à l'enfance et à Freud pour déstabiliser un praticien, voire le mettre en crise.

145

Le risque inhérent à la prise de conscience d'un schème isolé ou d'un pan de l'habitus n'est pas lié seulement au travail d'explicitation, à la charge cognitive qui l'accompagne et à la perte d'une forme d'innocence cognitive. Le risque touche aussi à l'impact des découvertes sur soi que peut susciter tout exercice de lucidité. Il est normal de vivre une ambivalence. Le « *Connais-toi toi-même* » n'est pas l'aspiration de chacun.

Rien n'assure donc que l'écart entre la réussite visée et l'action effective soit un moteur suffisant de la prise de conscience. C'est vrai notamment dans un métier, qui n'est pas, comme le sport ou certains arts, axé uniquement sur le dépassement de soi et la performance. Dans un métier, il faut durer, pauvre, bon an mal an, continuer à travailler et à se regarder dans la glace.

Le coût de la prise de conscience s'accroît dans les métiers de l'humain, puisque ce n'est pas seulement de maladresse, de rapidité, de *vista* ou de coordination des mouvements qu'il s'agit, mais de pouvoir, de cruauté, de tolérance, de patience, de souci de soi et de l'autre, de rapport au savoir et de bien d'autres choses dont la prise de conscience ne laissera personne indemne, même si cela ne relève pas de la psychanalyse. Cette dernière thérapie n'est d'ailleurs choisie en général que pour répondre à une souffrance. Le seul désir d'être plus performant ne suffit pas. C'est pourquoi il importe qu'une *posture réflexive* prenne le relais lorsque la résistance du réel ne suffit pas à provoquer la prise de conscience et à équilibrer le coût et les risques. Cette posture suppose sans doute une forte envie de remplir sa « mission » et un niveau élevé d'exigence envers soi-même, donc la volonté de comprendre et de dépasser ce qui empêche de réussir, même lorsque nul ne peut rien vous reprocher.

La notion de *conscience professionnelle* prend ici un sens nouveau : elle passe aussi par un effort soutenu de prise de conscience de la façon dont on affronte les obstacles, aussi longtemps qu'il en reste et qu'on pense pouvoir mieux faire en comprenant mieux comment on s'y prend et en transformant en conséquence ses pratiques. Mais la prise de conscience et le travail sur l'habitus supposent sans doute aussi un rapport particulier à la vie, le goût du jeu ou du risque, une forme d'identité et de quête de soi...

## DE LA PRISE DE CONSCIENCE AU CHANGEMENT

146

Pourquoi assume-t-on le travail et les risques, si minces soient-ils, de toute prise de conscience ? Par jeu, par curiosité, par narcissisme, par exigence de lucidité ? Parfois. Mais surtout pour avoir prise sur son habitus, le discipliner, le renforcer, le transformer, par exemple pour devenir moins impulsif, moins angoissé, moins agressif, moins maladroit, moins méfiant, moins égocentrique, plus décentré, plus imaginaire, plus audacieux, plus réfléchi, etc.

Si l'on ne peut rien changer à sa façon d'être et de faire, pourquoi se donner la peine de réfléchir ? Pourquoi mettre à nu des mécanismes inconscients, qu'on doit dès lors assumer, si cette lucidité débouche sur l'impuissance ?

Le désir de changer naît de la déception, du mécontentement de ce que l'on *fait*. Ce qu'une personne veut faire évoluer, c'est d'abord sa *pratique*, comprise ici comme la répétition d'actes semblables dans des circonstances analogues. Lorsque la répétition persiste en dépit de ses bonnes résolutions et de sa tentative de se maîtriser, se dominer, se discipliner, elle finit par se dire qu'elle est mue par un schème ou plusieurs schèmes de pensée et d'action qui échappent plus qu'elle ne le voudrait à sa conscience et à sa volonté.



C'est alors, mais alors seulement qu'un travail sur l'habitus devient pertinent, qu'on le nomme façon d'être, habitude, routine, automatisme, conduite névrotique, carcan, caractère, personnalité, voire « réflexe ».

Les enjeux du changement sont multiples, de la réussite de l'action la plus technique au rapport au monde. Il arrive que l'on passe insensiblement de l'une à l'autre.

## De la routinisation d'une procédure...

Le sens d'un travail sur l'habitus n'apparaît pas de prime abord lorsque l'action se prétend rationnelle, s'affirme comme la mise en œuvre de savoirs et de principes explicites. Dans ce cas, la régulation rationnelle peut sembler n'exiger aucune prise de conscience des schèmes du praticien, mais plutôt un *réexamen critique* de la théorie ou de la méthode, autrement dit des connaissances déclaratives ou procédurales qui sont censées fonder son action. L'acteur se rallie à une nouvelle procédure, plus prometteuse, qui lui a parfois été proposée comme telle, ou qu'il déduit dans d'autres cas de nouvelles connaissances théoriques.

Il restera à l'incorporer, à la transformer en un schème efficace. Il lui faudra en même temps désactiver les schèmes en place pour traiter le même type de situations, ce qui peut être laborieux. Une personne ne modifie pas d'un jour à l'autre sa façon de lacer ses chaussures, de se moucher ou de marcher, quand bien même elle adhère à ce changement, le souhaite rationnellement et n'y oppose aucune résistance inconsciente. Alors qu'on peut substituer un programme à un autre dans la mémoire d'un ordinateur, il en va autrement dans l'esprit humain : l'effacement des routines anciennes prend du temps ; les schèmes ne disparaissent pas de notre « mémoire inconsciente », ils sont plutôt désavoués, censurés, inhibés. C'est pourquoi ils peuvent resurgir en situation d'urgence ou de stress et entrer en conflit avec les apprentissages plus récents.

Confronté à un apprentissage pratique, chacun redécouvre que dans chaque action de routine intervient une part d'inconscient pratique, qui assure rapidité et efficacité et procure un sentiment de maîtrise, qui sera provisoirement perdu, le temps d'incorporer de nouvelles procédures.

De plus, même un changement de procédure technique, sans enjeux relationnels, affectifs, idéologiques apparents, suppose certains deuils importants, le renoncement à des routines qui ont fini par former une part d'identité, qui contribuent à donner du sens à notre existence et ont parfois développé une dépendance.

On rencontre ici un *paradoxe* : l'inconscient pratique dont il s'agit ici est le plus *anodin*, le plus éloigné de l'inconscient qui intéresse la psychanalyse, de l'ordre du cognitif et du sensori-moteur. Mais, justement parce qu'il cherche à optimiser une procédure rationnelle, l'acteur résistera à l'idée que c'est aussi d'inconscient qu'il s'agit. Peut-être est-ce désormais admis par les sportifs de haut niveau et par leurs entraîneurs, alors que d'autres praticiens souhaitent croire que la raison et le drill volontaire contrôlent leurs moindres gestes.

### ... à la quête identitaire

Si la transformation des gestes les plus techniques met en jeu l'habitus, c'est évidemment encore plus vrai des pratiques dans les métiers de l'humain, où les jeux avec l'altérité, le pouvoir, la séduction, l'incertitude, la dépendance placent sans cesse le professionnel aux limites de ce que la raison seule permet de comprendre et de réaliser.

La transformation de l'habitus est encore plus évidente lorsqu'il ne s'agit pas de traduire de nouveaux savoirs en action, mais de faire évoluer son image de soi, sa confiance en soi, son rapport au monde et aux autres, tout ce qui se traduit subjectivement par un manque, des angoisses, un malaise, un mécontentement, un manque d'estime pour ce qu'on est, des doutes sur son identité ou le sens du travail, voire de la vie.

148

Dans ce cas, le désir de changement ne vise pas forcément, du moins au départ, une action identifiée. Il peut être alimenté par un rapport malheureux au monde, des expériences dont on sort blessé, frustré, honteux ou troublé. Ce n'est qu'à l'issue d'une première analyse que la personne devinera que sa façon d'être au monde est un ensemble de schèmes d'action et de réaction, qui conduisent régulièrement, par exemple à fuir ses responsabilités, à chercher un bouc émissaire, à voir du danger partout, à se montrer agressif ou suspicieux, etc.

Ici encore, le travail sur l'habitus, quelle que soit la façon dont on le nomme, n'est pas le premier projet. On imagine volontiers, dans un premier temps, que tous les problèmes découlent d'un manque ou d'un défaut global, manque de patience ou de tolérance, allergie à l'injustice, goût de tout contrôler ou amour de l'ordre. Il faudra un travail pour imaginer que l'on parle alors de schèmes d'action en référence à des situations d'un certain type et non de traits de caractère, de qualités ou de vices caractérisant la personne dans tous les contextes.

## Travailler sur soi

Dans tous les cas, travailler sur l'écart entre ce qu'on fait et ce qu'on voudrait faire, c'est au bout du compte travailler *sur soi*, que ce soit pour accroître sa performance ou pour transformer un rapport malheureux ou maladroït au monde et aux autres.

Travailler sur soi peut s'entendre dans le sens psychanalytique, ce qui inviterait à aller chercher dans l'enfance et l'inconscient des choses profondément et activement refoulées. Ce modèle est à l'évidence pertinent pour certains aspects des métiers de l'humain. Il l'est d'ailleurs déjà, par exemple, pour le sportif de haut niveau qui s'entraîne intensément. Dans le succès en compétition, le narcissisme, l'agressivité, l'imaginaire, les angoisses ou le goût du risque importent autant que la forme. Travailler sur soi peut aussi s'entendre en un sens moins « freudien », pour désigner une activité de prise de conscience et de transformation de l'habitus qui, sans être anodine, ne mobilise pas nécessairement d'aussi forts mécanismes de défense que l'analyse freudienne de l'inconscient.

Souvent, on commence ce travail pour accroître sa maîtrise des situations qu'on rencontre ou ses performances dans un registre bien défini : aller plus vite, plus haut, plus loin, avec moins d'hésitations, de détours ou d'erreurs. Le souci d'une action efficace peut progressivement céder la place à la quête de sens et de certitudes : mieux vivre avec soi-même, lutter contre ses doutes, ses angoisses, ses moments de déprime. Dans tous les cas, il s'agit de *se développer*, au sens le plus large, autrement dit d'affermir son identité, de concevoir et de mener à bien des projets, d'accroître sa capacité d'affronter la complexité du monde et de surmonter les obstacles à nos projets.

149

Cette intention est rarement dénuée d'*ambivalence*, car pour mieux maîtriser sa pratique, affermir son identité, élargir ses connaissances, accroître ses compétences, *il en coûte* ! Du temps, de l'argent, des efforts, des renoncements à d'autres activités, de la patience, de l'insécurité, de l'échec, des humiliations, parfois des tensions avec l'entourage. Ce coût intellectuel, émotionnel, relationnel n'est consenti que si les satisfactions espérées sont suffisantes, dans l'ordre de l'estime de soi ou dans d'autres registres.

C'est cependant le *changement* lui-même qui coûte le plus, même si on le souhaite : travailler sur soi conduit parfois à *devenir un autre*. La danse ou le sport de compétition changent les praticiens à travers la discipline de fer et les souffrances qu'ils s'imposent. Dans les métiers de l'humain, le changement de soi est d'une autre nature, il n'est pas le fruit d'un exercice intensif, mais la résultante d'un retour réflexif sur ses façons de faire, assorti de la volonté obstinée de les infléchir. Plutôt que sur son poids ou sa musculature, il est question d'agir sur son agressivité, son rapport

au savoir, sa manière de parler ou de bouger en classe, ses préjugés, ses attirances et ses rejets, ses compétences et ses attitudes. De telles transformations des pratiques peuvent passer par un changement identitaire.

Les jeunes prodiges des sports ou des arts, soumis à un entraînement rigoureux, le vivent parfois comme une forme de violence, qui nie leur identité, leur besoin d'autonomie, leur envie de *farniente*. Même adultes, les sportifs et les artistes ont besoin d'un *coach*, qui incarne une sorte de Surmoi. Ils peuvent haïr celui qui dit « *Recommence, essaie encore, donne-toi plus de mal* ».

Dans un métier de l'humain, il est difficile de déléguer ce rôle de Surmoi à autrui. Les superviseurs et les formateurs d'adultes peuvent fonctionner comme des entraîneurs, mais ils refuseront d'exercer une violence symbolique comparable à celle qu'on autorise dans d'autres domaines. Le praticien qui travaille sur soi, même aidé, doit être à la fois victime et bourreau ; en tant que victime, la personne veut demeurer égale à elle-même, parfois confite dans sa médiocrité, toute honte bue ; en tant que bourreau, elle « se force » à devenir quelqu'un d'autre.

Dans certains métiers, la réussite passe par une transformation volontariste de l'apparence physique ou du corps : s'habiller, se maquiller, faire des exercices quotidiens, se priver de manger pour jouer son rôle. L'ambivalence du sujet est *visible*, car la privation, le travail, la douleur sont tangibles, quand bien même on les subit pour une bonne cause. L'ambivalence n'est pas moins grande dans les métiers de l'humain : il est tout aussi douloureux et ascétique de transformer des schèmes de pensée et d'action bien installés, d'ébranler des représentations naïves, mais confortables, de mettre en crise des savoirs qu'on pensait assurés, par exemple dans le domaine de l'éducabilité.

## Travail visible, travail invisible

La compétence d'un expert consiste à bien faire même lorsque les conditions de la pratique ne sont pas optimales. Le sprinter apprend à courir contre le vent, le soliste à jouer sur un piano désaccordé, le paysan ou le navigateur à faire face aux aléas de la météo. L'enseignant apprend, de même, à faire la classe dans les bruits de la ville, par 30 °C à l'ombre ou le vendredi en fin de journée...

L'expert tente s'il le peut d'optimiser les conditions de travail et de se préparer à l'action elle-même, qui reste difficile même dans des conditions favorables, qui ne sont d'ailleurs jamais garanties ni durables. Ainsi, au jour le jour, un enseignant choisit des activités et les prépare pour optimiser son action, en tenant compte de l'histoire et de ce qu'il sait de ses élèves et de leurs familles, de l'école, des espaces de travail, des attentes des collègues, des ressources disponibles.

En dépit de ces préparatifs, l'analyse rétrospective d'une action indique assez souvent que, si les choses se sont mal passées, c'est en raison d'une préparation insuffisante : manque d'informations, d'anticipation, de contacts préalables, de vérification du matériel. Cela ne traduit pas nécessairement un manque de conscience professionnelle ou de compétence. L'enseignement est un métier qui défie une préparation parfaite.

Les pilotes de *Formule 1*, comme les vedettes du *show-business* ou les chirurgiens savent bien que dans le feu de l'action, leurs chances seront compromises par une préparation défaillante. Ils investissent donc fortement en amont, entourés par des équipes de conseillers et de spécialistes. Dans une classe, les enjeux paraissent moins importants et les décisions et activités sont si nombreuses et rapprochées qu'on ne peut préparer chacune comme un événement exceptionnel. Les enseignants ne disposent pas d'autant de ressources matérielles et humaines que les professionnels de la compétition et quelques autres. Heureux sont les professeurs qui bénéficient du concours d'un préparateur d'expériences ou de travaux de laboratoire dans les disciplines scientifiques. Les autres sont réduits à leurs propres moyens. Toutefois, la préparation de la classe représente en principe une petite ou une grande moitié de leur temps de travail. Qu'en font-ils ?

Ce travail de préparation ne se fait pas dans le feu de l'action, mais en amont. Relève-t-il peur autant de l'action purement rationnelle ? Il y a plusieurs raisons d'en douter :

- La préparation de séquences didactiques est un puits sans fond, l'enseignant y met fin par pragmatisme, au jugé, lorsqu'il estime que « cela ira », sachant qu'il pourrait mieux faire, mais que d'autres tâches l'attendent, sans compter la vie hors du travail...
- Pour lutter contre l'ennui et la routine, le professeur s'engage dans des préparations démesurées, laissant d'autres tâches importantes à l'abandon.
- Il suit son inspiration, ses goûts et ses dégoûts, au gré des découvertes, des moments de lassitude, de l'accueil que les élèves réservent à ses propositions.
- Une partie des investissements se fait dans l'incertitude, faute de pouvoir tester une idée, jauger du niveau des élèves, prévoir le climat.
- Certaines préparations exigeraient une forme de lucidité coûteuse, un retour douloureux sur ce qui s'est passé ou se passe d'habitude.
- La part du bricolage didactique (Perrenoud, 1994 a) défie une planification rigoureuse, l'enseignant se prend au jeu, sans parvenir toujours à doser son effort.
- Derrière les aspects techniques, il y a des angoisses, des rêves, des agacements, bref, des personnes et des relations.
- Il y a des choses efficaces qu'on ne fait pas parce qu'on ne sait pas ou qu'on n'aime pas les faire. On les remplace par d'autres, moins adéquates. Ainsi, un professeur qui n'aime pas écrire ou s'en sent incapable passera des heures à consulter

des « textes d'auteurs » pour illustrer une notion, alors qu'un autre pourrait rédiger en quelques minutes un texte adéquat.

On aurait tort, par conséquent, de limiter l'analyse des pratiques et le travail sur l'habitus à ce qui se passe *en classe*. La pratique, c'est aussi le travail *en coulisses*, solitaire ou en équipe, dans la salle de classe, la salle des professeurs, le centre de documentation ou chez soi, voire au café ou dans le bus.

C'est un travail mal connu, difficile à déchiffrer et décomposer. On connaît un peu mieux le versant « correction des copies », parce qu'il relève de l'évaluation. D'autres corrections, plus triviales, échappent au regard docimologique : celles des cahiers et autres productions non notées. À cela s'ajoute la préparation des cours ou des activités, qui relève d'une « ergonomie didactique » encore peu développée. Sans oublier tout ce qui participe des pensées éparées, de la relecture des événements, des rêves et des peurs, de la réflexion sur l'action et ses conditions.

Un professeur peut pratiquer son métier même les mains vides et les yeux dans le vague. Il se pose certaines questions sur ses élèves ou le sens de son travail, il se prépare à certains conflits, il anticipe certaines réactions, il essaie d'expliquer ce qui est arrivé. Dans toutes ces opérations mentales, de la pensée la plus réfléchie à la rêverie, son habitus est à l'œuvre, dans ses composantes conscientes et inconscientes.

Ce qui se joue hors de la classe influence ce qui s'y passe et fait partie de la pratique. Il n'y a donc aucune raison d'exclure ce continent obscur de l'analyse. On tend pourtant à privilégier les moments les plus interactifs et, parmi les temps de préparation, si on en parle, les tâches les plus objectivables. Les travaux sur l'explicitation proposent des outils pour analyser aussi l'inaction apparente, les temps de latence, qui ne sont pas vides de pensées et d'émotions, même si, en apparence, l'enseignant n'est pas « en action ».

## L'orchestration des habitus

Les comédiens disent volontiers qu'ils jouent mieux lorsque leurs partenaires ont du talent et les « tirent » vers le meilleur d'eux-mêmes. Les enseignants pourraient en dire autant, mais ils n'ont guère le choix des élèves, ni de leurs parents, ni d'ailleurs celui de leur hiérarchie ou de leurs collègues. Ils doivent, comme on dit, « faire avec », du moins dans l'immédiat.

À moyen terme, de même qu'un musicien virtuose s'efforce ne pas s'engager dans un médiocre orchestre, un enseignant expérimenté tente de contrôler en partie son environnement professionnel, par exemple en choisissant un établissement ou une



filière, en s'intégrant à une équipe ou en faisant des choix tactiques qui préservent son autonomie.

Le choix de ses partenaires relève de l'habitus, tant conscient qu'inconscient, comme l'aménagement des conditions de travail. Il y a toutefois une différence de taille : les partenaires d'un enseignant sont également des sujets et des acteurs, qui fonctionnent comme lui, anticipent, réfléchissent, apprennent de l'expérience, mais sont aussi englués dans des routines et dans une construction singulière, limitée et parfois rigide de la réalité.

Dans la mesure où l'action est inter-action, co-opération, le système d'action entre en crise si l'un des acteurs évolue de façon unilatérale. En effet, il ne répand plus aux attentes de ses partenaires et inversement. Dans les situations les plus banales, au niveau le plus technique, il suffit d'une régulation explicite pour que l'ajustement se fasse. Lorsque les changements sont plus profonds, il est difficile de comprendre pourquoi l'orchestration des habitus se dégrade, faute de disposer d'un tel concept. Il y a malaise, sentiment de discordance, d'inefficacité, de flou, mais la régulation n'est pas évidente. Supposons par exemple qu'un enseignant suive un long stage Gordon (1979) et s'entraîne intensivement à l'écoute active et au « Message-Je », au point d'infléchir son habitus dans ce sens. Lorsqu'il revient dans sa classe, son équipe, son établissement, sa famille ou son cercle d'amis, il a changé et réagit différemment en cas de conflit, de doute, d'angoisse, de fatigue. S'il en est suffisamment conscient, il peut expliquer ce changement et le faire comprendre, voire y gagner ses partenaires. S'il ne se rend pas compte de son évolution, s'il estime être le même ou ne veut pas comprendre qu'on ne le comprend pas, les groupes concernés peuvent dysfonctionner ou même entrer en crise.

153

La prise en compte de l'orchestration des habitus peut conduire à des stratégies de formation ou de changement visant des groupes. Un paradigme voisin est à la base des thérapies de groupes ou de familles (Watzlawick, 1978 a et b ; Watzlawick et Weakland, 1981 ; Watzlawick, Helmick Beavin et Jackson, 1972 ; Watzlawick, Weakland et Fish, 1975).

Lorsque ce n'est pas possible, si l'on ne veut pas que le changement soit bloqué ou limité par la rigidité des attentes et des modèles d'interaction établis, il importe que l'acteur qui change prenne en charge sa différence et gère une période de transition, ouvertement, en s'expliquant, en donnant des clés, ou en faisant preuve de patience et en renonçant à mettre en œuvre immédiatement et intégralement ses nouvelles connaissances ou convictions.

Une pratique réflexive, que ce soit en solitaire, en équipe ou dans le cadre d'un groupe d'analyse des pratiques, devrait aider chacun à prendre conscience de la

difficulté de changer tout seul. Pour un enseignant, il se peut que les élèves et leurs parents exercent une influence stabilisatrice, voire conservatrice, plus forte que ses collègues ou sa hiérarchie. D'où l'importance d'une formation et d'un recours à la métacommunication. L'orchestration des *habitus* oblige celui qui change non seulement à un travail sur soi, ce qui n'est pas facile, mais à une renégociation des contrats et coutumes qui régissent ses relations à autrui. Les thérapeutes qui traitent des individus prennent en charge cette dimension. Ils savent que leur patient est pris entre une invitation à changer issue de la thérapie et une interdiction de changer issue du milieu de vie. La contradiction est encore plus forte si le patient est un « patient désigné », auquel on fait porter le poids du dysfonctionnement d'un groupe. En analyse de pratiques et plus globalement en formation d'adultes, la prise en compte de l'écosystème des formés et de l'orchestre dont ils font partie est encore balbutiante, faute, pour une part, d'être suffisamment théorisée.

## De l'analyse de sens commun à un travail maîtrisé

Si toute pratique réflexive touche inévitablement aux dispositions stables qui sous-tendent l'action, elle peut les faire exister *en creux*, implicitement, ou porter explicitement sur l'habitus.

Dans la plupart des cas, faute d'une conceptualisation forte et portée de ce qui sous-tend la pratique d'une personne, on se borne à en traiter au niveau du *sens commun*, en parlant pêle-mêle de traits de personnalité, d'attitudes, de normes, de valeurs, d'obsessions, de pulsions, de fantasmes, etc. Avec trois conséquences :

1. Une accentuation des aspects *conscients*, qui peuvent être nommés, alors qu'il est plus difficile de trouver les mots pour décrire les structures de l'action.
2. Une centration sur l'*événementiel* (qui est observable et racontable) par opposition au *structurel* (qui est caché et abstrait).
3. Une tendance, dès qu'il s'agit d'inconscient, à faire appel aux interprétations psychanalytiques *sauvages* plutôt qu'à l'explicitation d'un inconscient pratique ; on passe alors très vite à une « théorie » des désirs, mobiles, pulsions, complexes et autres aspects très généraux de l'économie psychique d'une personne.

On peut en déduire quelques *conditions* pour que le travail réflexif sur l'habitus dépasse le *sens commun* :

- A. Une culture théorique minimale en sciences cognitives, en psychanalyse, en anthropologie des pratiques.
- B. Une intention commune et délibérée de travailler à ce niveau, donc d'accorder la priorité aux *structures invariantes* de l'action, sans s'arrêter à l'anecdotique (même si c'est un point de départ obligé).

C. Une application à *décrire* l'action plutôt qu'à en chercher immédiatement les mobiles, une grande *prudence* dans les interprétations qui la surchargent d'intentionnalité et de sens.

D. Une *éthique* sans faille et une grande clarté *conceptuelle*, permettant de savoir où passe la limite entre une analyse de l'*habitus* investi dans l'action professionnelle et d'autres démarches telles qu'une psychanalyse collective ou une dynamique de groupe.

À ce jour, les analyses sauvages ne manquent pas, puisqu'il est difficile d'analyser des pratiques sans se référer, au moins implicitement, à l'*habitus*, quelle que soit la façon dont on le nomme. Il reste à développer des démarches plus rigoureuses.

## Analyse de pratiques et travail sur l'*habitus*

Dans un groupe d'analyse des pratiques, on ne cesse de s'approcher de l'*habitus*, mais cette approche reste souvent implicite, pour des raisons à la fois déontologiques, théoriques et méthodologiques :

- L'analyse de pratiques n'est passible qu'à condition d'entretenir la fiction selon laquelle, parlant de la pratique, on ne parle pas du praticien et de son *habitus*. Un praticien ne peut raconter sincèrement ce qu'il fait qu'au prix d'une certaine *méconnaissance* des interprétations que son récit pourrait susciter. C'est pourquoi il est sans doute impossible d'animer un groupe d'analyse des pratiques qui serait composé de psychanalystes ou de sociologues. Les premiers ne perdraient pas une seconde de vue le sens psychanalytique de ce qu'ils livrent au groupe, en termes d'inconscient et de structure psychique profonde, les seconds feraient de même dans le registre des conditionnements par la culture, la position et la trajectoire sociales. Du coup, les plus prudents ne diraient rien, les plus présomptueux livreraient un récit construit de sorte à suggérer subtilement la « bonne interprétation ». Les praticiens « ordinaires » ne fonctionnent pas tout à fait autrement, mais leurs mécanismes de défense sont moins bien rôdés. Il se peut que l'analyse de pratiques ait pour condition de possibilité une forme de naïveté, car dans un groupe qui décoderait et nommerait trop bien ce qui sous-tend les pratiques, chacun pourrait se sentir mis à nu au-delà du raisonnable.

- On ne dispose pas toujours des mots et des concepts qui permettraient de parler de l'*habitus*. Le vocabulaire psychanalytique est le plus familier, mais il est lourd de sous-entendus ; le vocabulaire de la psychologie, de l'anthropologie ou de l'ergonomie cognitives n'est pas connu. Cet obstacle pourrait être atténué au prix de l'acquisition d'une culture et d'un langage communs assez précis pour décrire l'*habitus*. Mais peut-être est-il salutaire qu'on ne trouve pas facilement les mots pour nommer des dispositions stables d'un praticien. Une fois nommées, elles pourraient l'enfermer dans une sorte de « caractérologie » : impulsif, inquiet, activiste, versatile, etc.

- Il faut saisir la répétition de certains « scénarios » pour identifier des schèmes avec une certaine fiabilité. Or, un groupe d'analyse des pratiques réfléchit en général à partir d'une situation *unique*. Du coup, il ne peut que « flirter » avec le travail sur l'habitus, ouvrir des pistes, formuler des hypothèses. Il appartient au praticien de poursuivre seul le travail à partir d'une connaissance plus intime de l'ensemble de ses réactions dans des situations semblables.

Un groupe d'analyse des pratiques n'est donc pas le lieu par excellence d'un travail sur l'habitus, même s'il « prépare le terrain ». On saisit là l'un des liens féconds entre les échanges sur les pratiques et la réflexion solitaire. Entendre des questions qu'on ne s'est jamais posées, des hypothèses qui brisent certains tabous peut amorcer une réflexion qui ne se serait pas déclenchée spontanément.

Sans mésestimer le rôle incitatif des groupes d'analyse des pratiques, il importe de mesurer que ce ne sont pas des dispositifs conçus pour travailler sur l'habitus des participants. Le travail en équipe est un cadre encore moins adéquat pour cet exercice à hauts risques.

Le contrat de supervision s'y prête mieux, mais ce n'est pas une formule courante en éducation. Si cette dimension de la pratique réflexive ne doit pas rester une aventure solitaire et exceptionnelle, il n'est pas inutile de réfléchir à des dispositifs qui lui seraient dédiés.

Peut-être, faut-il, en amont, mettre l'accent sur la reconnaissance d'un inconscient pratique dans la sphère professionnelle et sur l'intérêt d'élargir la pratique réflexive dans ce sens.

## Vers l'analyse du travail

Les dispositifs permettant de travailler l'inconscient pratique peuvent prendre appui, en les détournant quelque peu, des travaux sur la vidéoformation mais surtout sur l'explicitation et leurs liens avec la phénoménologie, qui renvoie elle-même à des jonctions possibles entre l'ethnométhodologie (Coulon, 1993 ; Fornel, Ogien et Quéré, 2001) et la théorie de l'habitus.

On pourrait aussi s'inspirer de méthodes d'analyse de l'activité en ergonomie et psychosociologie du travail, par exemple la méthode du sosie (Oddone, 1981) ou la méthode d'autoconfrontation (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001). Avant de chercher des méthodes précises, peut-être la voie la plus féconde serait-elle de développer une théorie du *travail* en général et du *travail enseignant* en particulier, dans ses dimensions conscientes et inconscientes.

Les approches ergonomiques du travail enseignant sont encore assez rares et dispersées. Durand (1996) s'inspire directement de l'ergonomie cognitive. L'approche sociologique de Tardif et Lessard (1999) se centre sur les tâches plus que sur ce qui les sous-tend. J'ai tenté une approche en termes d'habitus et de compétences (Perrenoud, 1996 c et e).

On peut évidemment s'inspirer, en tentant de les transposer à l'enseignement, de travaux d'ergonomie (Leplat, 1997 ; Montmollin, 1996 ; Theureau, 2000), de psychologie du travail (Clot, 1995 ; Guillevic, 1991) ou de sociologie du travail (Terssac, 1992, 1996 ; Jobert, 2000). Ou encore des travaux sur les savoirs d'action (Barbier, 1996) et l'apprentissage par l'analyse du travail (Barbier et al., 1996 ; Clot, 2000, 2001 ; Samurçay et Pastré, 1995 ; Werthe, 1997).

Si nous disposons aujourd'hui de modèles provisoires pour conceptualiser l'inconscient pratique, nous manquons d'outils pour décrire cette partie de l'habitus et plus encore pour accompagner la prise de conscience et la transformation. De ce point de vue, l'élargissement de la pratique réflexive aux dimensions inconscientes de l'action reste à penser et à réaliser. L'envisager permet cependant de dépasser certaines limites des travaux de Schön et Argyris.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ALTET M. (1996). – « Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser », in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 27-40.
- ARGYRIS C. (1995). – *Savoir pour agir*, Paris, Interéditions.
- BARBIER J.-M. (dir.) (1996). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- BARBIER J.-M. et GALATANU O. (2000). – « La singularité des actions : quelques outils d'analyse », in séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, pp. 13-51.
- BENTOLILA A. (dir.) (1995). – *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D. (dir.) (1996). – *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BLIN J.-F. (1997). – *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDIEU P. (1972). – *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- BOURDIEU P. (1980). – *Le sens pratique*, Paris, Éd. de Minuit.

BOUVERESSE J. (1996). – « Règles, dispositions et habitus », *Critique*, n° 579-580 sur Pierre Bourdieu, pp. 573-594.

CARBONNEAU M. et HÉTU J.-C. (1996). – « Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle », in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 77-96.

CIFALI M. (1996). – « Démarche clinique, formation et écriture », in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135.

CLIFT R.T., HOUSTON W. R. and PUGACH M. C (dir.) (1990). – *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs*, New York, Teachers College Press.

CLOT Y (1995). – *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte.

CLOT Y (1999). – *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

CLOT Y (2000). – « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », in Maggi B. (dir.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, pp. 133-156.

CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G. et SCHELLER E. (2001). – « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », in Clot Y. (dir.) « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Éducation Permanente*, n° 146, pp. 17-25.

CLOT Y. (dir.) (2001). – « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Éducation Permanente*, n° 146.

COULON A. (1993). – *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.

DUBET F. (1994). – *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

DURAND M. (1996). – *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.

EGGLESTON J. (dir.) (1979). – *Teacher Decision-Making in the Classroom*, London, Routledge and Kegan.

FAINGOLD N. (1993). – *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*, thèse, Nanterre, Université Paris X.

FAINGOLD N. (1996). – « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles », in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 137-152.

FERNAGU OUDET S. (1999). – *Voyage au cœur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher*, Paris, L'Harmattan.

FORNEL M. de, OGIEU A. et QUÉRÉ L. (dir.) (2001). – *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, Paris, La Découverte.

GAUTHIER C. (1993). – « La raison du pédagogue », in Gauthier C., Mellouki M. et Tardif M. (dir.) *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* Montréal, Éditions Logiques, pp. 187-206.

GORDON T. (1979). – *Enseignants efficaces. Enseigner et être soi-même*, Montréal, Éditions du Jour.



- GUILLEVIC Ch. (1991). – *Psychologie du travail*, Paris, Nathan.
- HÉRAN F. (1987). – « La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique », *Revue française de sociologie*, XXVIII, pp. 417-451.
- HOLBORN P. (1992). – « Devenir un praticien réflexif », in Holborn P., Wideen M. et Andrews I. (dir.) (1992) *Devenir enseignant. T II D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, Montréal, Les Éditions Logiques, pp. 85-103.
- IMBERT F. (1992). – *Vers une clinique du pédagogique*, Vigneux, Matrice.
- JOBERT G. (1998). – *La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*, mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, Université François Rabelais, Tours.
- JOBERT G. (2000). – « L'intelligence au travail », in Carré P. et Caspor P. (dir.) *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*, Paris, Dunod.
- KAUFMANN J.-C. (2001). – *Ego. Pour une sociologie de l'individu. Une autre vision de l'homme et de la construction du sujet*, Paris, Nathan.
- LAHIRE B. (1998). – *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAHIRE B. (1999). – « De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique », in Lahire B. (dir.) *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris, La Découverte, pp. 121-152.
- LAHIRE B. (dir.) (1999). – *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris, La Découverte.
- LAMY M. et al. (dir.) (1996). – « L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites », Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- LEPLAT J. (1997). – *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.
- MALGLAIVE G. (1990). – *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- MONTMOLLIN M. (1996). – *L'ergonomie*, Paris, La Découverte, 3<sup>e</sup> éd.
- MONTMOLLIN M. (1996). – « Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome », in Barbier J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 189-199.
- ODDONE I. et al. (1981). – *Redécouvrir l'expérience ouvrière, vers une autre psychologie*, Paris, Éditions sociales.
- PAQUAY L., Altet M., CHARLIER E. et PERRENOUD Ph. (dir.) (1996). – *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- PERRENOUD Ph. (1976). – « De quelques apports piagétien à une sociologie de la pratique », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 38-39, pp. 451-470.
- PERRENOUD Ph. (1983). – « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage », *Éducation et Recherche*, n° 2, pp. 198-212 (repris dans Perrenoud Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, chapitre I, pp. 21-41).
- PERRENOUD Ph. (1987). – « Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation ? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique », in Van Haecht A. (dir.) *Socialisations scolaires, socia-*

lisations professionnelles : nouveaux enjeux, nouveaux débats, Bruxelles, Université Libre, pp. 20-36.

PERRENOUD Ph. (1994 a). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

PERRENOUD Ph. (1994 b). – « Compétences, habitus et savoirs professionnels », *European Journal of Teacher Education*, vol. 17, n° 1/2, pp. 45-48.

PERRENOUD Ph. (1995). – « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant », *Recherche et Formation*, n° 20, pp. 107-124 (repris dans Perrenoud Ph. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996, chapitre 3, pp. 69-85).

PERRENOUD Ph. (1996 a). – *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

PERRENOUD Ph. (1996 b). – « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 181-208.

PERRENOUD Ph. (1996 c). – « L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ? », in Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche « *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites* », Paris, pp. 17-34.

PERRENOUD Ph. (1998). – *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD Ph. (1999). – « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences », *Éducation Permanente*, n° 140, 3, pp. 123-144.

PERRENOUD Ph. (2000). – « L'autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? », *Cahiers Pédagogiques*, n° 384, mai, pp. 14-19.

PERRENOUD Ph. (2001 a). – « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ? », *Cahiers Pédagogiques*, janvier, n° 390, pp. 42-45.

PETITMENGIN C. (2001). – *L'expérience intuitive*, Paris, L'Harmattan.

PIAGET, J. (1964). – *Six études de psychologie*, Genève, Denoël-Gonthier.

PIAGET J. (1973). – *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, Coll. Idées.

PIAGET J. (1974). – *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.

PIAGET J. et al. (1974) *La prise de conscience*, Paris, PUF.

RAYNAL F. et REUNIER A. (1997). – *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*, Paris, ESF.

RIST G. (1984). – « La notion médiévale d'habitus », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 67, pp. 201-212.

SAMURÇAY R. et PASTRÉ P. (1995). – « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », *Éducation Permanente*, n° 123-2, pp. 13-31.

SAMURÇAY R. et PASTRÉ P. (dir.) (1995). – « Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle », *Éducation Permanente*, n° 123-2.

SCHÖN D. (1991). – *Cases in reflective practice*, New York, Teachers College Press.

SCHÖN D. (1994). – *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

SCHÖN D. (1996). – « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Barbier J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 201-222.

SCHÖN D. (dir.) (1996). – *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques.

SCHWARTZ Y. (1997). – *Reconnaissances au travail. Pour une approche ergologique*, Paris, PUF.

Séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM (2000) *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.

ST-ARNAUD Y. (1992). – *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

TABASCHNICK B.R. et ZEICHNER K. (1990). – *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*, London, Falmer Press.

TARDIF M. (1993). – « Savoirs et expérience chez les enseignants de métier », in Hensler H. (dir.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke (Canada) Éditions du CRP, pp. 53-86.

TARDIF M. et LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et Bruxelles, De Boeck.

TARDIF M. et GAUTHIER C. (1996). – « L'enseignant comme acteur « rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? », in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 209-237.

TAYLOR Ch. (1996). – « Suivre une règle », *Critique*, n° 579-580 sur Pierre Baudieu, pp. 554-572.

TERSSAC G. de (1992). – *Autonomie dans le travail*, Paris, PUF.

TERSSAC G. de (1996). – « Savoirs, compétences et travail », in Barbier J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 223-247.

THEUREAU J. (2000). – « Anthropologie cognitive et analyse des compétences », in Séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, pp. 171-211.

VALLI L. (dir.) (1992). – *Reflective Teacher Education. Cases and critiques*, New York State University of New York Press.

VERGNAUD G. (1996). – « Au fond de l'action, la conceptualisation », in Barbier J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 275-292.

VERGNAUD G. (1990). – « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10, n° 23, pp. 133-170.

VERGNAUD G. (1994). – « Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel », in Artigue M. et al. (éd.) *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage, pp. 177-191.

VERGNAUD G. (1995). – « Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? », in Bentolila A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, pp. 5-20.

VERMERSCH P. (1994). – *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

Vermersch P. et Maurel M. (dir.) (1997). – *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

WASSERMAN S. (1993). – *Getting Down to Cases : Learning to Teach with Case Studies*, New York, Teachers College Press.

WATZLAWICK P. (1978 a). – *La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication*, Paris, Le Seuil.

WATZLAWICK P. (1978 b). – *Le langage du changement. Éléments de communication thérapeutique*, Paris, Le Seuil.

WATZLAWICK P., WEAKLAND J. et FISH R. (1975). – *Changements. Paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil.

WERTHE Ch. (1997). – « Élaboration et formalisation de l'expérience professionnelle : l'instruction au sosie », *Dialogue*, n° 86, pp. 41-42.

## ENTRETIENS

*Un même modèle théorique peut se décliner de façon bien différente, ce qui prouve non son ambiguïté mais sa richesse, sa force conceptuelle, et sa puissance de stimulation de nos imaginaires pédagogiques.*

*Deux conceptions assez différentes de la mise en œuvre d'une formation à la réflexivité sont présentées, dans les entretiens suivants, par leurs acteurs. L'une met davantage l'accent sur la nécessité d'une référence à la structure organisationnelle, l'autre sur la découverte de soi-même dans la construction d'une posture de prise de recul et d'analyse. Mais chacune insiste fortement sur les précautions nécessaires et la rigueur conceptuelle de ce type de formation. Si les attitudes à créer chez les enseignants ou praticiens en formation sont clairement explicitées, c'est aussi la nécessité d'une cohérence de la construction du dispositif avec le modèle théorique du praticien réflexif qui est clairement présentée. (Léopold Paquay, Régine Sirota)*

### ENTRETIEN DE L. PAQUAY ET R. SIROTA AVEC NADINE FAINGOLD\*

**Question.** – *Que représente pour toi le modèle du « praticien réflexif » ?*

163

**Nadine Faingold.** – Le modèle du praticien réflexif est essentiel dans ma conception du processus de formation. Il est à la fois un but à atteindre, et une indication pour les démarches à privilégier (1). Actuellement, dans la formation d'enseignants spécialisés où j'interviens, le modèle du praticien réflexif se concrétise sous différentes modalités d'analyse de pratiques : séminaire d'explicitation des pratiques, vidéo-formation, mémoire professionnel, visites de formation, enregistrement systématique au magnétophone de toutes les séquences pédagogiques.

J'ai développé dans ma thèse l'idée que la dimension réflexive a d'abord besoin d'être sollicitée dans des dispositifs de formation pour pouvoir s'intégrer à la pratique. L'utilisation en formation d'outils comme la vidéo, l'écriture ou l'entretien d'explicitation permet, par la médiation de l'analyse, de modifier en retour l'action

\* - Nadine Faingold, IUFM de l'académie de Versailles.

1 - Faingold N., « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles », in Paquay L. et al., *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 1996.

pédagogique. Plus on diversifie les modalités de décentration et d'aide à la prise de conscience, plus on peut faire le pari que chaque stagiaire va s'approprier une aptitude à traiter l'information sur une situation donnée en y intégrant *une posture intérieure de prise de recul et d'analyse de son propre fonctionnement*. C'est ce qui à mon sens rend possible la « réflexion dans l'action » qui permet à un professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession.

**Q.** – *Est-ce bien cette décentration et cette prise de conscience que permet l'entretien d'explicitation ?*

**N. F.** – Actuellement, mon intérêt en tant que formatrice et en tant que chercheuse se centre sur l'apport spécifique de l'entretien d'explicitation dans les méthodologies d'analyse des pratiques professionnelles (2). L'entretien d'explicitation (EdE) est une technique d'aide à la verbalisation des éléments implicites de l'action, qui a été élaborée par Pierre Vermersch, chercheur au CNRS. Il permet un retour réflexif aussi bien sur le fonctionnement cognitif dans la réalisation d'une tâche que sur le vécu d'une pratique professionnelle. Depuis plusieurs années, j'ai le souci de mener de front à la fois *une formation* à la technique de l'entretien d'explicitation et *une formation par* l'explicitation des pratiques. Ceci me permet de trouver une cohérence entre ce que je fais avec les stagiaires et ce que je leur demande de faire avec les élèves :

- de même que je demande aux stagiaires de mettre en œuvre une pédagogie active, de même je leur propose une formation expérientielle à travers des mises en situation visant la construction de savoir-faire professionnels ;
- de même que je demande à un stagiaire d'être attentif à la logique de fonctionnement de chaque élève dans la réalisation d'une tâche, de même je m'attache à comprendre le « comment » de son mode d'intervention par rapport aux élèves en l'aidant à mettre en mots son vécu d'une situation pédagogique ;
- de même que je propose aux stagiaires de favoriser chez leurs élèves un questionnement métacognitif (comment je m'y prends pour apprendre), de même je sollicite en permanence chez les futurs enseignants une attitude réflexive par rapport à leur pratique.

Cet isomorphisme s'est sans doute mis en place à mesure que je devenais moi-même une praticienne réflexive, por souci de congruence...

**Q.** – *Ce modèle du « praticien réflexif » semble peu diffusé en France...*

**N. F.** – Je pense qu'il existe en France, dans les IUFM et ailleurs, de très nombreuses pratiques de formation relevant du modèle du praticien réflexif, mais à ma connais-

2 - Faingold N., « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques », in Vermersch P. et Maurel M., *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1997.



sance aucun travail de capitalisation de ces expériences n'a encore été fait. En ce qui concerne l'explicitation, un groupe de travail s'est constitué récemment autour de Pierre Vermersch dans le cadre du GREX sur le thème de l'analyse des pratiques. Les informations sont accessibles sur le site [www.grex.net](http://www.grex.net).

**Q. – Quels sont les apports spécifiques de la technique de l'entretien d'explicitation ?**

**N. F. –** L'approche de Pierre Vermersch (3) est une synthèse complexe de différents apports, depuis la théorie de la prise de conscience chez Piaget jusqu'à la visée phénoménologique de description des vécus subjectifs, en passant par la prise en compte de techniques d'écoute et d'accompagnement issues du champ de la thérapie. Je vais tenter de formuler en quelques points ce qui me paraît le plus spécifique de l'entretien d'explicitation, en espérant ne pas être caricaturale.

1. C'est une approche descriptive. La première recommandation qui est donnée dans les stages est de supprimer la question « Pourquoi ? » qui induit le plus souvent chez l'interlocuteur une attitude de justification ou de rationalisation, pour le remplacer par un questionnement en « Comment ? ».

2. L'entretien d'explicitation vise toujours une situation spécifiée, particulière : les généralités sont systématiquement écartées pour relancer sur « Donne-moi un exemple, un contexte, un moment ».

3. L'explicitation a nécessairement lieu *a posteriori*, elle fait appel à la mémoire concrète. Il s'agit d'aider le sujet à re-présentifier un vécu particulier, en recontactant d'abord la situation dans ses aspects sensoriels par l'évocation du contexte, de la posture corporelle, des perceptions, pour pouvoir ensuite accéder à la complexité du fonctionnement mental du sujet dans ce moment spécifié.

4. Ceci suppose que l'accompagnement vise une position de parole particulière, la position d'évocation ou position de parole incarnée, qui génère une mise en mots qui se distingue nettement des registres habituels de verbalisation. Le sujet qui parle de sa pratique est alors davantage tourné vers son univers intérieur que vers l'interlocuteur, il n'est plus dans le commentaire de son action, mais dans la découverte du détail de son activité mentale. Expliciter n'est ni expliquer ni raconter.

5. L'explicitation est d'abord une aide à la prise de conscience : ce qui est mis en mot n'est pas accessible spontanément au sujet. En position d'évocation, le sujet peut accéder à des aspects préréfléchis de son action, le préréfléchi désignant cette entité mentale qui préexiste à la prise de conscience : c'est ce qui est en mémoire sans avoir encore fait l'objet d'une symbolisation, ni sous forme de représentation, ni *a fortiori* sous forme verbale.

6. C'est la description du vécu de l'action qui est visée. Les questions qui sont formulées relèvent d'un modèle de l'action qui suppose que les points clés à mettre au

3 - Vermersch P., *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1994.

jour sont les prises d'information (comment sais-tu que?), les prises de décision (qu'est-ce que tu fais à ce moment là ?) et les opérations d'effectuation (comment t'y prends-tu ?).

**Q.** – *Quel est l'intérêt d'une formation à l'entretien d'explicitation pour devenir un meilleur accompagnateur réflexif ?*

**N. F.** – L'EdE peut être utilisé aussi bien en situation duelle dans les entretiens de formation ou les entretiens de recherche, qu'en groupe d'analyse de pratique, en bilan de stage, ou dans tout contexte où il s'agit de mettre au jour le comment d'une pratique professionnelle.

Le plus important est peut-être que la formation à l'entretien d'explicitation met en place assez rapidement une attitude d'écoute extrêmement respectueuse de l'autre dans la mesure où la technique de questionnement, si elle est correctement acquise, interdit toute induction, toute interprétation et tout jugement. La position du questionneur consiste à écarter toute hypothèse préalable pour se mettre à l'écoute. C'est le sujet qui sait. Moi, je ne sais rien du vécu subjectif de l'autre. Il s'agit uniquement de l'accompagner dans la description du déroulement de ses actions matérielles et mentales dans une situation donnée. Ce qui suppose à la fois une attitude totalement non-directive sur le contenu, mais en même temps un guidage très ferme visant à écarter les commentaires et les généralités et à relancer sur le détail de l'action dans un moment précis. L'EdE est donc à la fois une technique de recueil d'information sur le fonctionnement de l'autre, et une aide à la prise de conscience. Mais c'est toujours le sujet qui détient la clé du travail qui s'opère. En analyse de pratique, lui seul peut faire émerger le sens de ce qui est évoqué. C'est pour cette raison que je pointe toujours ce qui pourrait être de l'ordre des interprétations et des projections pour systématiquement renvoyer au sujet. Pour donner un exemple, les formateurs ont coutume, quand ils ont été observateurs d'une pratique, de questionner tel ou tel moment qui leur semble important. En explicitation des pratiques, l'entrée dans le travail réflexif sera toujours : quel est le moment que tu souhaites explorer ? J'ai constaté que ce point est l'un des plus difficile à faire acquérir en formation de formateurs. Pourtant, le choix du moment par le sujet lui-même est absolument décisif : le plus souvent il ne sait pas avant de l'avoir exploré ce qui fait que ce moment est important pour lui, mais lui seul peut savoir que c'est là qu'il est important d'aller chercher. À ce niveau, nous ne sommes plus uniquement dans l'explicitation de l'action, nous sommes dans la mise à jour du sens sous-jacent à la pratique, ce qui relève d'un autre type d'entretien que j'ai formalisé dans un cadre de recherche et que j'appelle l'entretien de décryptage (4) pour le distinguer des approches à visée interprétative.

4 - Faingold N., *De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle*, actes du Colloque international « Recherche et Formation des enseignants », février 1998, IUFM Grenoble (CD Rom), 1998.

**Q.** – *En quoi consiste une formation de formateurs à la pratique de l'EdE ?*

**N. F.** – C'est une formation expérientielle où l'on s'exerce très concrètement au questionnement dans des mises en situation par groupes de trois comprenant un sujet qui évoque, un accompagnateur et un observateur. C'est un travail très impliquant dans la mesure où chaque personne est amenée à entrer en contact avec son univers intérieur. La formation à la technique de questionnement est exigeante : il faut compter une douzaine de jours sur deux ans pour s'approprier la technique de questionnement et l'utiliser de manière fluide en analyse de pratiques. Par ailleurs, il est souhaitable de mettre en place ensuite des séminaires de supervision pour les formateurs. La raison pour laquelle l'acquisition de la technique est longue est que, comme le souligne Pierre Vermersch, c'est une approche qui vient bouleverser nos habitudes de questionnement. Il s'agit vraiment de se mettre entre parenthèses, et d'adopter une attitude en miroir qui consiste à ne renvoyer à l'autre que ce qu'il a déjà formulé pour lui permettre d'aller plus loin. Donc, uniquement des relances pour la reprise exacte des mêmes mots, des gestes, et même des dénégations : « Et quand tu ne sais pas, qu'est-ce que tu sais quand même ? » Je suis l'autre exactement là où il en est pour le renvoyer à lui-même. La technique de questionnement est également difficile parce qu'elle vise aussi à apprendre à interrompre l'autre *au bon moment* pour lui permettre d'aller plus loin dans l'explicitation. Interrompre sans déranger, ce n'est pas simple, et pour beaucoup de stagiaires, c'est un obstacle qui met très longtemps à être levé, même s'ils constatent que ce n'est pas interrompre pour donner son avis, ce qui est de fait très inconvenant, mais interrompre pour renvoyer l'autre à lui-même, à un approfondissement de sa connaissance de lui-même. C'est donc une formation à l'humilité en même temps qu'à une attitude de fermeté très grande dans l'accompagnement.

167

**Q.** – *Quelle est la place de l'entretien d'explicitation dans les séminaires d'analyse de pratique que tu animes ?*

**N. F.** – C'est une place centrale et c'est un point de départ incontournable. Je m'explique. En séminaire d'analyse de pratiques il s'agit d'un travail de pratique réflexive qui inclut l'explicitation de l'action mais qui dépasse très souvent la seule dimension procédurale puisque le vécu subjectif est présent dans toutes ses facettes, y compris émotionnelles. Il va donc falloir dans certains cas clarifier, identifier ce qui se joue pour le sujet de sa problématique personnelle dans la situation évoquée, et ce qui relève du professionnel. L'approche de l'explicitation permet de travailler, quelle que soit la difficulté, au niveau des stratégies, du « comment faire » pour mieux s'y prendre dans le contexte évoqué. Je précise que je travaille sur des situations qui posent problème, mais aussi sur des moments de réussite. C'est pour moi un facteur essentiel de la construction de l'identité professionnelle que d'aller explorer les situations-ressource, et les valeurs qui s'y trouvent incarnées. Par ailleurs, le travail de

comparaison des stratégies entre la manière de s'y prendre quand « ça n'a pas bien marché » et quand « j'ai su faire » est souvent très fructueux. Les travaux de Robert Dilts (5) en PNL, m'ont beaucoup appris en ce domaine.

En quoi l'entretien d'explicitation a-t-il pour moi une place centrale ? Parce qu'il permet à tout moment de quitter le registre des généralités, du récit, du commentaire, des explications, pour aller au plus près du vécu subjectif à partir de l'évocation, en position de parole incarnée, de la manière de faire dans un moment précis de pratique professionnelle. Dans cette re-présentification de la situation émerge, quand la personne est en évocation de son action, ce qui se joue d'important pour elle dans le fait que c'est ce moment-là qui a été choisi.

En quoi l'EdE est-il pour moi toujours un point de départ ? Parce que quand on travaille sur des pratiques professionnelles, il me semble qu'il ne peut y avoir émergence du sens que sur la base d'une *présence à soi-même dans l'évocation d'une pratique en acte*.

Ces points relèvent de mon intervention propre en tant qu'animatrice du séminaire d'analyse de pratiques, mais ils sont valables aussi pour les entretiens de recherche ou les entretiens de formation. En séminaire d'analyse de pratiques, je mène d'abord seule un temps d'explicitation auprès de la personne qui présente l'étude de cas. La parole est ensuite donnée aux participants pour élargir le recueil d'information. Ensuite, le cas échéant, je décide d'un mode d'intervention pour accompagner la personne dans la clarification de ce qui peut être fait pour dépasser la difficulté évoquée.

**Q. – La réflexion ne commence-t-elle pas après l'explicitation de l'action ?**

168

**N. F. –** En effet, si on reprend la distinction piagétienne entre réfléchissement de l'action et réflexion sur l'action, l'explicitation est le temps du réfléchissement au sens où le vécu subjectif de la situation est évoqué et mis en mots. C'est un moment où peuvent s'opérer des prises de conscience fortes. La réflexion se poursuit ensuite, avec le groupe, puis par l'écriture le cas échéant. Dans tous mes séminaires d'analyse de pratique, il y a un enregistrement au magnétophone, la cassette étant restituée à celui qui a présenté l'étude de cas. Les stagiaires disent que la réécoute des cassettes est pour eux un temps essentiel de travail réflexif, qui génère souvent de nouvelles prises de conscience.

**Q. – Par quoi faut-il compléter l'apport des entretiens d'explicitation pour former des formateurs à l'entretien réflexif ?**

**N. F. –** Par un travail sur soi dans un cadre de supervision qui permette d'identifier clairement les éléments de sa problématique personnelle qui peuvent interférer dans

5 - Dilts R., *Des outils pour l'avenir*, Paris, La Méridienne, Desclée de Brouwer, 1995.

les entretiens à forte connotation émotionnelle. Et par une formation aux modes d'intervention (6) en termes d'aide au changement pour accompagner le stagiaire dans le processus de formation. Pour reprendre le parallélisme évoqué plus haut, les formateurs sont dans la même position que les enseignants qui utilisent l'entretien d'explicitation comme outil de recueil d'information sur le fonctionnement des élèves, mais qui doivent ensuite trouver des modes d'intervention adaptés en termes de remédiation pédagogique pour que les difficultés rencontrées soient dépassées.

## ENTRETIEN DE L. PAQUAY AVEC JEAN DONNAY ET ÉVELYNE CHARLIER\*

**Question.** – *Au colloque de Toulouse, en 1998, vous avez distingué les concepts de « praticien réfléchi » et de « praticien réflexif ». Vous en êtes arrivé maintenant à distinguer réflexion et réflexivité. Une telle distinction est-elle bien nécessaire ?*

**Réponse.** – Différencier réflexion et réflexivité n'est pas une simple question de coquetterie lexicale. Si *réfléchir* c'est déjà, grâce à un système de représentation (généralement grâce au langage), mettre en mental, c'est adopter une position méta par rapport à la situation. Cependant la *réflexion* resterait interne à la situation (que s'est-il passé ? comment la discussion a-t-elle commencé ? comment les élèves ont-ils réagi à ma question ?).

La *réflexivité* ferait adopter par le praticien une posture d'*extériorité* par rapport au processus et au produit même de cette réflexion. Il adopte alors une attitude qui lui ferait mettre à distance la situation (par exemple : en se demandant qu'est-ce qui se joue dans cette situation ? ressemble-t-elle à ce qui s'est passé hier avec les mêmes élèves, d'autres élèves ?) et prendre du recul par rapport à lui-même (par exemple : comment serais-je perçu par mes élèves ? quelle attitude est-ce que j'adopte dans de pareilles situations ? quelle est la part de ce qui concerne ma fonction et celle qui touche ma personne ?).

**Q.** – *La réflexivité serait une réflexion sur la réflexion sur les pratiques en quelque sorte ?*

**R.** – En effet et il y aurait donc un saut épistémologique propice à une théorisation des pratiques et une prise de conscience de soi. On pourrait dire, comme les

\* Jean Donnay et Évelyne Charlier, FUNDP, département Éducation et Technologie, Namur, Belgique.

6 - Faingold N., « Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre », *Spirale*, n° 24, Université Lille 3, 1999.

philosophes, que la réflexivité est une réflexion sur la réflexion, une pensée sur la pensée. Cette posture d'extériorité permettrait en outre un lien, voire un transfert, vers les théories standardisées orientées vers l'action ou la compréhension. La réflexivité irait jusqu'à déconstruire, aller derrière les choses pour leur donner un sens. Si la réflexion est fortement liée à la singularité de celui qui réfléchit, la réflexivité est un outil de base pour la création d'un savoir *transférable*, dans le sens d'un portage avec d'autres. Nous utilisons volontiers le néologisme de *cré-action* pour désigner le fruit d'une réflexivité orientée vers la création d'un savoir issu et orienté vers l'action.

**Q.** – Mais au fond, cette démarche de réflexivité, on la retrouve dans tous les métiers de l'éducation ?

**R.** – La *professionnalisation* du métier d'enseignant ou des métiers de l'éducation et de la formation repose, entre autres, sur une formalisation des actes posés en situation de travail. Cette formalisation peut participer à l'identification des *professionalités* qui font la spécificité de la profession. La réflexivité comme nous l'avons définie peut aider à faire émerger des pratiques ces actes professionnels en les recadrant dans le contexte des métiers de l'éducation et de la formation. Le terme *professionalité* inventé dans les années 80 par les syndicats italiens (*professionalita*) est intéressant car il ne désigne pas seulement l'acte posé en lui-même mais aussi les liens (spatiaux-temporels-logiques) qui le relient aux autres actes posés par d'autres professionnels et événements antérieurs, simultanés et postérieurs. C'est dire que la contextualisation, bref tout ce qui entoure les actes posés en situation de travail participe à leur sens.

170

**Q.** – La réflexivité n'est donc pas seulement centrée sur la situation de travail comme telle ?

**R.** – Selon nous, la réflexivité entraîne une attitude de recul par rapport à la situation qui va jusqu'à un recadrage *organisationnel* (oserait-on porter de réflexivité organisationnelle ?).

Pour agir en situation et comprendre ce qui s'y passe, peut-on faire l'impasse sur l'organisation qui peut surdéterminer les conduites ? Celles-ci sont situées et donc influencées par des facteurs qui permettent leur apparition et les façonnent. Si la réflexivité postule une prise de recul de la situation de travail, une abstraction du contexte, elle n'implique pas pour autant de niveler les conditions d'émergence des savoirs qu'elle favorise mais au contraire de les relativiser à l'organisation qui les crée. C'est à cette condition que le transfert du savoir construit pourra se réaliser sans surgénéraliser outre mesure. Les solutions trouvées dans un contexte organisationnel *x* doivent être revisitées à la lumière des caractères du contexte *y* pour *y* être utilisées. Nous avons l'habitude de dire *a contrario* d'autres disciplines : « Toutes choses étant par ailleurs inégales ». Ce qui engendre beaucoup de modestie au créateur de savoir.



**Q.** – *La réflexivité serait-elle un outil incontournable pour la professionnalisation des métiers de l'éducation ?*

**R.** – La réflexion et la réflexivité sont des outils de formalisation de la profession et en cela participent à l'établissement de références, voire de normes professionnelles. Mais attention, toute formalisation peut confiner à la standardisation avec des effets possibles de dé-professionnalisation ressentis par les acteurs en voie de professionnalisation eux-mêmes. On connaît les réactions de certains métiers rejetant les normes dans lesquelles des institutionnels souhaitaient les faire entrer. Il est donc délicat de traduire en « standards » de la profession le fruit de la formalisation des actes professionnels.

**Q.** – *La réflexivité poursuit donc des buts de professionnalisation. Elle est donc essentiellement un outil au service de l'action ?*

**R.** – La réflexivité peut avoir des buts différents. Elle peut en effet viser une amélioration de l'action en amenant l'enseignant à partir d'une analyse des situations vécues et d'une confrontation à d'autres passibles, à prendre des décisions différentes de l'avenir. Elle peut également constituer un outil de remise en cause *a posteriori* des choix effectués auparavant en fonction de l'attente des objectifs que l'on s'était fixés dans la situation. Elle peut aussi être un outil de réflexion sur les valeurs et l'éthique qui sous-tendent l'action et, en cela, viser davantage des fins de compréhension que d'action. La réflexivité peut aussi permettre au praticien de mieux prendre conscience de son identité de se réinventer comme professionnel voire de se révéler à soi-même comme personne. Nous avons souvent observé des praticiens qui établissaient, avec émotion, des ponts avec leur vie privée sans que ce fut le but premier de l'exercice de réflexivité engagé.

**Q.** – *La réflexivité demande des attitudes et des compétences de haut niveau professionnel...*

**R.** – Bien entendu, décrire, établir des relations entre différentes composantes de la situation, créer des modèles à partir de situations vécues ou rapportées, établir des liens avec des théories standardisées, opter pour une stratégie parmi plusieurs constituent autant de registres de compétences impliqués dans la pratique réflexive mais le plus important est peut-être ailleurs, plus particulièrement dans les attitudes adoptées par l'enseignant vis-à-vis de son savoir qu'il reconnaît comme digne d'intérêt et explicitable ; vis-à-vis de ses pratiques qu'il pose comme très contextualisées mais changeables, vis-à-vis de sa personne qu'il accepte de mettre en cause, de questionner ; vis-à-vis des autres qu'il considère comme des sources d'apprentissage...

**Q.** – *Ce travail de distanciation et de prise de recul vis-à-vis de soi-même et des situations de travail est-il possible de le réaliser seul ?*

**R.** – Un accompagnateur (tuteur, conseiller, maître de stage) peut faciliter ce travail de distanciation et de prise de recul, d'analyse en aidant la personne concernée par la situation à en « sortir ». Certains auteurs jugent d'ailleurs que le regard de « l'Autre » est indispensable. Mais de notre expérience, avec un entraînement et un « outil » en « position tierce », un praticien peut dans une certaine mesure adopter seul ce triple positionnement d'acteur (d'enseignant, de personne ressource, de formateur en situation) ; d'analyste qui s'observe et décode la situation en éléments et établit des relations entre eux, et enfin de gestionnaire de situations d'apprentissage, qui prend des décisions pour organiser des situations d'enseignement. En formation initiale d'enseignant nos étudiants, via plusieurs dispositifs y compris la vidéoscopie, y sont préparés. Mais l'urgence dans laquelle le début de carrière les plonge ne leur laisse guère d'occasion de d'adopter une attitude réflexive. C'est après quelques années qu'ils semblent y revenir...

## LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL : PROFESSIONNEL ? UN QUALIFICATIF À INTERROGER

FLORENT GOMEZ\*

### Résumé

La notion de professionnel caractérisant le mémoire d'IUFM peut renvoyer, soit à professionnalisation, soit à professionnalité. Dans le premier cas, elle impose au mémoire des critères utilisables dans une rhétorique politique destinée à accroître le prestige de la corporation. Dans le deuxième cas, elle fait référence à la tentative de formalisation des savoirs et habiletés enseignantes.

La conjonction de ces deux perspectives invite les acteurs concernés à être vigilants sur les enjeux pouvant détourner le mémoire professionnel de sa fonction de préparation au métier et de retenir des formes d'utilisation des savoirs établis par la recherche qui y contribuent.

### Abstract

The notion of professional which characterizes the IUFM dissertation can allude either to the notion of professionalization or to the notion of professionalism. In the first case, it imposes on the dissertation, criteria that can be used in a political rhetoric made to increase the prestige of the profession. In the second case, it refers to the attempt at formalizing the teachers' knowledge and skills.

The combination of these two perspectives invites the concerned actors to be careful about the stakes which might divert the professional dissertation from its function of preparation for the teacher's job and from emphasizing ways of using the knowledge established by the contributing research.

173

\* - Florent Gomez, IUFM d'Aquitaine, URPP.

## Introduction

Le mémoire professionnel est souvent abordé comme un exercice *évidemment préparatoire* aux métiers de l'éducation qu'il suffirait d'opérationnaliser. Il est pourtant un produit social dans le champ de la formation professionnelle, et s'il fait appel à des compétences particulières, il est aussi l'objet d'enjeux des différents groupes concernés par sa mise en œuvre. C'est en prenant en compte cette double dimension que sera interrogé le qualificatif « professionnel » du mémoire, et que seront proposées des pistes de réflexion pour l'établir en tant qu'objet propédeutique à l'enseignement.

Les dictionnaires usuels notent que professionnel se rapporte à profession, ce qui nous conduira à examiner ce qualificatif, d'une part, à partir du versant professionnalisation avec son antonyme la prolérarisation, et, d'autre part, à partir du versant professionnalité, au sein duquel une place particulière sera réservée à la démarche réflexive.

## PROFESSIONNEL/PROFESSIONNALISATION

Si dans le langage courant, profession est synonyme de métier, le sociologue les distingue nettement. Une profession, tout comme un métier, est une activité socialement reconnue exercée par un individu pour subvenir à ses besoins, mais elle se voit attacher cinq caractéristiques supplémentaires et discriminantes : autonomie dans l'exercice, expertise liée à un haut niveau de formation, existence d'un code éthique, responsabilité pleine des actes produits et instances internes pour juger de ces actes. Ces caractéristiques assurent un fort prestige social (Bourdieu, 1994). Si les professions se présentent comme des états, elles sont le fruit d'un processus social nommé professionnalisation, sorte de dynamique de recherche de gain en prestige social déployée par une corporation. La professionnalisation devient alors un processus politique s'appuyant sur une quête d'approfondissement des savoirs et de la morale professionnelle, et sur une rhétorique destinée à les valoriser aux yeux du corps social. Ainsi, certaines corporations reconnues comme des professions luttent pour maintenir leurs privilèges et d'autres pour accéder à cette reconnaissance. Le mémoire professionnel peut s'inscrire dans cette dynamique sociale de professionnalisation à partir de deux mouvements concomitants :

- à l'interne, dans la corporation enseignante elle-même, il initie l'avènement d'une littérature professionnelle permettant la prise de conscience de l'expertise de ses membres et l'accroissement de celle-ci ;
- à l'externe, il permet à la corporation, en s'appuyant sur cette expertise objectivée par l'écrit, de faire reconnaître la valeur de sa technicité et la légitimité de sa déontologie par le corps social. L'appellation mémoire est elle-même significative

d'un positionnement dans le statut des métiers. Elle est probablement moins valorisante que thèse mais plus que monographie, compte rendu d'activités, journal de bord ou journal de classe. Même si les enseignants se sont tenus à l'écart des débats sur la professionnalisation (Perron, Lessard, Belanger, 1993 ; Carboneau, 1993 ; Gauthier et al., 1997 ; Lessard et Bourdoncle, 1998), les organisations syndicales représentatives défendent des positions qui s'y rattachent : haut niveau de formation, expertise, autonomie, hausse salariale, participation à des projets divers débordant la salle de classe et même dans certains cas l'établissement (ZEP, CES).

Si le mémoire professionnel est un enjeu de professionnalisation pour les enseignants, il l'est aussi pour les formateurs et pour les universitaires. Pour les formateurs, un gain de prestige des enseignants dans l'échelle sociale rejaillit aussi sur le leur. Ainsi, la direction de mémoires professionnels, souvent assimilés à des recherches, confère une dignité nouvelle à ceux qui en sont chargés. Cette fonction nécessaire de direction de mémoires est aussi un argument donné aux universitaires pour leur entrée dans les IUFM. Le mémoire professionnel se voit ainsi placé au carrefour d'enjeux autres que celui de la préparation professionnelle des enseignants débutants.

Par ailleurs, le processus de professionnalisation qui appelle à l'existence d'un corps formalisé de savoirs pour permettre un contrôle plus assuré du processus d'enseignement et d'apprentissage, peut aussi conduire à la spoliation du savoir des enseignants de terrain. En effet, leur formalisation en fait un produit sur le marché de la formation, produit qui sera délivré par d'autres, les formateurs. Cette spoliation se double d'un risque de déstructuration du métier par une rationalisation taylorisante qui peut, à terme, inverser le processus de professionnalisation et mener vers une prolétarianisation du corps.

175

## LA PROLÉTARIANISATION

La thèse basique de la prolétarianisation des enseignants est que le travail enseignant s'est vu, progressivement, soustraire un certain nombre d'attributs qui ont conduit les enseignants à perdre le contrôle et le sens de leur propre travail, c'est-à-dire à ne plus disposer que d'une autonomie réduite. La rationalisation de l'éducation aboutit, d'une part, à la séparation prônée par Taylor entre concepteurs et exécutants (1),

1 - Ainsi, les curricula sont élaborés par des spécialistes à partir de la concaténation d'éléments simples, les objectifs, livrés en packs prêts à l'emploi. De même, les outils de diagnostic et d'évaluation, les livres et tous les guides didactiques renvoient à des tentatives de définir le travail de l'enseignant de l'extérieur limitant son autonomie.

et d'autre part, à l'accumulation de tâches (2), qui, définies de l'extérieur, s'avèrent peu intégrées aux activités habituelles. La soumission aux décisions et contrôles d'experts peut s'accompagner, pour les enseignants, de la perte des connaissances et habiletés nécessaires pour comprendre, planifier, agir et réguler l'action, et à terme de l'affaiblissement de leurs capacités de résistance.

Toutefois, le problème est plus complexe parce que la technicisation et l'intensification sont aussi interprétées par les enseignants comme des facteurs d'accroissement de leurs compétences techniques et de leurs responsabilités. La dépendance à l'égard des administrateurs et spécialistes, s'est accrue mais leur répertoire technique aussi. De plus, leurs savoirs de métier reposent sur des connaissances scientifiques ce qui est valorisant. Néanmoins, l'idéologie du professionnalisme comme apparence de l'autonomie serait un leurre destiné à contrecarrer les possibles mouvements d'opposition des enseignants et provoquer leur adhésion aux réformes éducatives (Densmore, 1987).

Derber (1982) propose pour éclairer ces ambiguïtés de distinguer pour les métiers à composante intellectuelle deux types de processus de prolétarianisation :

- la prolétarianisation technique, lorsqu'il se produit une perte de contrôle du travailleur sur la réalisation du travail ;
- la prolétarianisation idéologique, lorsque la perte de contrôle touche aux fins et aux visées sociales du travail.

Pour cet auteur, si les travailleurs de l'industrie ont été prolétarianisés sur ces deux dimensions, les travailleurs dont le métier revêt une composante intellectuelle (comme les enseignants) ont perdu le contrôle de leur travail au plan idéologique mais pas au plan technique, ce qui leur a permis de s'assurer un certain prestige et une légitimité. Ceci explique que le processus de prolétarianisation idéologique n'a pas conduit à une résistance mais à deux types de réponses accommodatrices :

- la « désensibilisation idéologique », qui accorde peu d'importance au contrôle des finalités et au rôle social du travail, la rationalisation et la technique étant tenues en haute estime ;
- la « cooptation idéologique », qui conduit à une redéfinition des finalités et valeurs afin qu'elles soient compatibles avec celles avancées par l'institution.

La prolétarianisation devient ainsi un phénomène plus complexe au sein duquel l'enseignant ne demeure pas passif mais développe des tactiques, sauvegardant, au moins

---

2 - Apple nomme « intensification » du travail enseignant la multiplication des tâches qui sont dévolues aux enseignants (cité par Contreras, 1997). La pression temporelle caractéristique du métier empêche l'exercice de la réflexion et conduit à la routinisation. La qualité est alors sacrifiée à la quantité.



en apparence, la dignité du métier. Tout autant qu'un mythe, la professionnalisation issue d'un processus de rationalisation et de bureaucratisation s'avère être un piège, une manipulation qui permet aux hommes politiques et aux administrateurs de s'assurer non seulement le contrôle des actes des enseignants, mais aussi leur adhésion aux fins définies de l'éducation. La professionnalisation réduite à son versant technique aboutit à une forme de prolétarianisation idéologique.

Dans ce débat, le mémoire professionnel peut jouer un rôle important. D'un côté, il rend visible un savoir faire, une maîtrise importante d'outils divers, il montre une capacité à raisonner, prévoir, planifier et réguler, il exhibe des savoirs savants. Il contribue de la sorte à accroître le prestige du métier. D'un autre côté, il répand à une exigence de transparence (3) qui met à la disposition du public des savoirs, des habiletés, des tours de main relevant jusqu'alors du domaine personnel. Ces compétences peuvent ainsi être saisies, formalisées et combinées par des experts, puis imposées aux enseignants et contrôlées. Imposition et contrôle auxquels le mémoire professionnel peut également participer : outil de formation il contribue à la socialisation professionnelle, c'est-à-dire à l'adhésion à des normes établies ; outil d'évaluation il aide au contrôle de leur mise en œuvre.

La question « à qui profitera la formalisation des savoirs enseignants ? » se pose avec acuité et les collaborations entre enseignants de terrain, formateurs et chercheurs seront fonction de l'appréciation que feront les premiers de l'équilibre possible entre risques et gains.

## Commentaires

177

L'inscription dans le processus de professionnalisation impose au mémoire professionnel trois critères :

1. visibilité : il doit être un produit matériel qui se voit, se touche, une production cognitive objectivée sous la forme d'un petit opuscule ;
2. publicité : il doit pouvoir être accessible à tous, il se verra donc rangé en CDI, auprès d'autres productions intellectuelles après une soutenance publique ;
3. prestige : il « flirte » avec ce qu'il y a de plus noble dans les productions intellectuelles, la recherche.

La prise en compte des éléments qui précèdent doit conduire les formateurs et les chercheurs à se poser les questions suivantes :

3 - On notera que celle-ci est aussi exigée des institutions de formation avec l'obligation depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui impose la mise en œuvre de projets d'établissements.

1. Si le mémoire professionnel est un enjeu de pouvoir, qu'est-ce qui dans ses définitions locales et dans les pratiques d'accompagnement l'écarte de son objectif premier, à savoir la préparation professionnelle des enseignants novices ? Ou encore, quelles sont les compatibilités et incompatibilités existantes entre recherche de prestige, stratégies des groupes et propédeutique au métier ?
2. Une deuxième piste est d'ordre éthique et méthodologique : si le mémoire professionnel peut conduire à la spoliation et à la prolétarianisation, quelles conditions créer, quel contrat établir avec les stagiaires et la corporation enseignante pour éviter la dépossession des outils de la pratique ?
3. Si les mémoires sont des objets publics livrés à consultation, quelle image de la pratique donnent-ils, et partant, quelles pratiques s'en trouvent ainsi légitimées ? Cet aspect de définition de la pratique par le mémoire professionnel conduit à se demander quels objets et quels discours sur ces objets sont tolérables ?

## PROFESSION/PROFESSIONNALITÉ

La notion de profession renvoie aussi à celle de savoirs, de compétences d'habiletés à ce que l'on nomme aujourd'hui professionnalité que Barbier et al. (1996, p. 53, note 1) définissent de la façon suivante : « Ensemble des savoirs, des compétences et des dispositions mobilisées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique » (4). Cette définition souligne l'aspect contextuel de la professionnalité qui se présente dans l'action. Elle se différencie de la notion de qualification qui désigne généralement des savoirs et des compétences définis hors l'action, et attribués après accord entre employeurs et syndicats, à une spécialité professionnelle. La professionnalité prend en compte la motivation (l'individu se perçoit comme une ressource à mobiliser dans l'action) et le système de valeurs ce qui tend à rendre floue la frontière entre sphère publique et sphère privée.

On notera que professionnalisation et professionnalité ne sont pas indépendantes car « il ne peut y avoir de profession en l'absence d'une base de savoirs formels capables d'orienter la pratique » (Bourdoncle, 1993, p. 105). Si la professionnalité n'est pas associée à une recherche de gain en prestige social, elle en est une condition nécessaire.

---

4 - Ces auteurs distinguent la professionnalité du professionnalisme ou « niveau ou degré atteint par les savoirs, par les compétences et par les dispositions présentées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle. Le professionnalisme suppose un jugement de valeur » (note 1, p. 54) et de l'employabilité ou « ensemble des savoirs, compétences et dispositions susceptibles d'être investis dans la tenue d'un emploi en référence à la situation du marché du travail à un moment donné (*ibid.*, note 2).

Un mémoire ne peut être authentiquement professionnel, que si un savoir professionnel existe, si l'enseignement est, pour reprendre Gauthier et *al.* (1997), « un métier de savoirs » (5).

Ce savoir revêt une grande importance. D'une part, il est un support majeur de l'identité professionnelle des acteurs car celle-ci est « largement le fruit de leurs pratiques et expériences ; mieux saisir ces pratiques et expériences peut donc constituer la voie d'une meilleure saisie de leur propre identité et par là même d'une meilleure maîtrise de leur processus de développement » (Barbier, 1996, p. 28). D'autre part, il est l'affirmation d'un pouvoir des professionnels : « Ce que détiennent en effet en propre les praticiens, notamment salariés, dans les séquences de transformation du réel dans lesquels ils sont impliqués, est davantage le processus de leurs actions que son résultat qui fait l'objet d'une circulation sociale » (*ibid.*, p. 28).

Quels peuvent être ces savoirs ? C. Gauthier et *al.* (*ibid.*, p. 20) présentent une typologie en six classes dont l'ensemble constitue le réservoir des savoirs de l'enseignant :

- le savoir disciplinaire ou connaissances académiques ;
- le savoir curriculaire qui concerne la connaissance des programmes définis dans les différents cursus du système éducatif ;
- le savoir des sciences de l'éducation qui fait référence aux bases de psychologie, sociologie, philosophie, etc., enseignées en centre de formation ;
- le savoir de la tradition pédagogique qui est composé des savoirs de coutume dont l'origine remonte au XVII<sup>e</sup> siècle avec les codifications des Frères des écoles chrétiennes et des Jésuites ;
- Le savoir d'expérience qui consiste en stratagèmes, astuces, tours de mains éprouvés par l'expérience et qui demeure privé ;
- Le savoir d'action pédagogique qui serait la part des savoirs privés des enseignants validés par la recherche.

179

Les savoirs d'action pédagogique, constitués de règles d'actions ayant fait leur preuve dans des situations de classe standards, ont été l'objet de nombreux travaux, particulièrement depuis les années soixante-dix. Ces travaux sont basés sur deux postulats. D'une part, l'enseignement repose sur une base de connaissances propre à sa pratique. D'autre part, la recherche sur le travail effectif des enseignants qui réussissent est capable de les extraire.

Deux courants de travaux nous fournissent des éléments que l'on pourrait considérer comme des savoirs professionnels : le paradigme processus/produit, le courant de la pensée enseignante.

5 - Ces auteurs l'opposent à un métier sans savoirs et à des savoirs sans métier.

## LE PARADIGME PROCESSUS/PRODUIT

L'approche processus/produit, d'inspiration behavioriste, s'attache à relever des relations entre comportements du maître et apprentissage des élèves. Les actes du maître sont la variable indépendante qui engendre des effets auprès des élèves appelés produits. Cette approche est la plus ancienne et a fourni de nombreux résultats. Elle ne s'intéresse qu'aux comportements observables d'enseignants efficaces (6) en situation de classe. On peut, à titre d'exemple, citer les éléments suivants :

- augmenter la possibilité d'apprendre : plus les élèves sont exposés à l'apprentissage ou à l'enseignement plus les résultats sont élevés. Le temps alloué est bien sûr déterminé par le ministère, mais le temps effectivement consacré à exposer ou à effectuer des tâches est variable avec l'enseignant ;
- optimiser le temps d'apprentissage académique (*Academic learning time* ou ALT) qui est la partie du temps de travail au cours duquel l'élève expérimente des indices élevés de réussite ;
- pour la présentation des nouveaux contenus ou habiletés à faire acquérir : formuler les objectifs, structurer le thème, travailler par petites étapes et organiser la leçon pour respecter la capacité d'assimilation et cela avec un rythme plutôt soutenu ;
- contrôler les acquis des élèves, les informer de leurs progrès et corriger leurs erreurs ou incompréhensions (rétro-information corrective) ;
- avoir des attentes élevées quant au rendement de l'élève impliquant ainsi un niveau important de travail ;
- ménager un temps de latence après une intervention orale (pour permettre une mise en œuvre efficace du Système de traitement de l'information) tout en gardant un rythme de classe soutenu ;
- poser des questions et les soutenir (s'efforcer d'obtenir les réponses, en les reformulant par exemple) pour savoir si les élèves comprennent et pour les stimuler. Un taux de réponses exactes aux questions d'environ 75 % serait favorable à un bon rendement ;
- etc.

## L'ÉTUDE DE LA PENSÉE DES ENSEIGNANTS

Le courant d'étude de la pensée enseignante se rattache aux approches cognitiviste et environnementales. L'enseignement et l'apprentissage sont conçus comme des

---

6 - L'efficacité renvoie souvent à des tests papier/crayon en mathématiques ou en exercices portant sur la langue officielle, les autres matières sont bien peu explorées, et les objectifs éducatifs globaux impossibles à appréhender à partir de cette technique.

activités de traitement de l'information, le contexte et son interprétation jouant un rôle important sur le processus décisionnel et partant sur l'action. On va considérer que les compartements de l'enseignant sont pilotés par la pensée, une bonne partie des activités étant purement mentale et donc invisible dans l'exercice de la fonction.

Ce courant s'est intéressé aux théories et croyances des enseignants et aux processus de pensée et de décision caractérisant experts (7) et novices lors des phases de planification des cours et d'interaction avec les élèves. L'enseignant est perçu comme un système cognitif au prise avec des situations qu'il contribue partiellement à définir et qu'il cherche à maîtriser. L'accent est mis sur le pilotage de l'action : pour agir, le maître simplifie les situations complexes auxquelles il est confronté et développe des stratégies, les met en œuvre et les régule tout au long de l'action.

Concernant les planifications, les recherches montrent, d'une part, une grande variété dans les documents qui les recueillent, tant dans la durée temporelle envisagée (de l'heure à l'année), que dans les détails curriculaires ou organisationnels portés, et d'autre part, des modifications avec l'avancement dans l'année scolaire (les informations quotidiennes conduisant à des ajustements fins). Ces constructions cognitives s'apparentent aux images opératives d'Ochanine, cognitivement déformées mais fonctionnellement adaptées. L'activité de planification requiert d'importantes connaissances en matière d'environnement de l'école, du curriculum, des ressources disponibles, des élèves mais aussi des capacités de construction de problèmes et de recherche de solutions alternatives.

Dans la phase d'interaction, l'enseignant contribue à déterminer le champ des stimuli potentiels (par sa présence, le choix des tâches, ses interventions). Il perçoit de façon sélective les éléments du champ, les interprète en fonction des significations qu'il leur accorde et enfin procède au traitement pour prendre une décision de pertinence optimale suivant qu'il dispose d'une routine ou qu'il n'en dispose pas. Les décisions que prennent les professeurs sont surtout des ajustements fins des stratégies prévues plutôt que des remises en question radicales.

7 - Si « enseignant efficace » est l'appellation canonique de la forme d'excellence dans l'approche processus/product (Anderson, 1992 ; Rosenshine, 1986 ; Dunkin, 1986 ; Davis et Thomas ; 1989, Esteve, 1997), elle fluctue dans les travaux consacrés au teacher thinking : professionnel (Altet, 1994), expert (Tochon, 1991 ; Clarck et Peterson, 1986), chevronné et doué de raison (Tardiff et Gautier, 1996). En ce qui nous concerne, nous retiendrons l'appellation d'enseignant-expert pour désigner l'enseignant dont les compétences dépassent celles généralement attendues d'un enseignant moyen.

On peut, à titre d'exemple citer quelques traits caractérisant l'enseignant-expert (8) :

- observe et réagit aux situations grâce à des planifications schématiques souples et parfaitement intégrées ;
- paraît enregistrer automatiquement et sans pensée les situations reconnues comme typiques ;
- n'est pas toujours capable d'explicitier sa gestion des problèmes pédagogiques parce que n'utilisant pas de règles d'analyse mais une capacité intuitive de reconnaissance de similarité globale ;
- dispose d'une grande quantité de plans internes, mais aussi de critères de tri et d'évaluation de ces plans ;
- utilise des descripteurs pour se représenter et guider l'action, sorte de langue de la pratique incluant syntaxe de la pensée et de l'action, mêlant buts et moyens et collant au contexte ;
- dispose d'une capacité de fragmentation ou capacité de regrouper des succès limités en unités plus vastes (routines) et discerner de leur utilité immédiate ou ultérieure ;
- manifeste une capacité de différenciation ou de sélection, c'est-à-dire la capacité de distinguer l'information importante de l'information accessoire, celle utile dans l'immédiat de celle utile ultérieurement (problème de l'extraction des indices pertinents, ce que facilite la possession en mémoire de cas singuliers typiques auxquels référer la situation vécue) ;
- face à des tâches habituelles est capable, à partir d'une prise d'information (travail d'un élève choisi par lui), de rectifier ou d'affiner une prédiction concernant la réussite de ses élèves, manifestant de la sorte une capacité d'échantillonnage statistique remarquable ;
- etc.

On notera que la diffusion de ces savoirs demeure un problème, la recherche relevant un rejet des enseignants pour la lecture des traités ou revues ayant trait à la pédagogie (les ouvrages ou revues consacrés à la matière d'enseignement étant bien plus largement consultés), certains chercheurs ayant même utilisé l'expression d'analphabétisme pédagogique des enseignants. Des travaux récents (Littman, Stodolsky, 1998) montrent toutefois, qu'aux USA, la lecture professionnelle augmente avec le niveau d'étude et l'appartenance à des organisations professionnelles.

8 - On pourra se référer à Clarck et Peterson, 1986 ; Hoc, 1987 et 1990 ; Riff et Durand, 1993 ; F. V. Tochon, 1993 ; H. L. Dreyfus, 1994 ; Leplat, 1995 ; Gomez, 1999.



## Commentaires

Les remarques qui précèdent peuvent conduire à se poser les questions suivantes :

1. Que faire des savoirs d'action professionnelle pour le mémoire professionnel : les ignorer, les appliquer, les livrer à la réflexion pour les acclimater avec prudence (9) ? Mais alors, comment enseigner cette prudence ?
2. Si le mémoire professionnel est un lieu de construction de compétences pour l'enseignement, comment éviter de le voir réduit à développer des compétences pour effectuer des mémoires ?
3. Comment, à travers le mémoire, développer l'appétence des enseignants pour la littérature professionnelle et en particulier dans sa composante pédagogique ?

## LE PRATICIEN RÉFLEXIF

Une mention particulière est réservée à la réflexivité dans l'action dans la mesure où elle jouit d'un grand intérêt de la part des formateurs et semble particulièrement adaptée au Mémoire professionnel. Combinant cognition et action dans l'exercice professionnel, elle a été formalisée par D. Schön (1994).

L'observation de différents types de professionnels dans des contextes variés amène cet auteur à distinguer deux sortes de situations.

Dans la première, le professionnel œuvre de manière spontanée, sans marquer de pause pour établir des stratégies, sans y penser. Cette forme de pratique quotidienne du professionnel (10) qui se développe de façon quasi automatique et s'appuie sur des savoirs tacites, est caractéristique pour D. Schön de la « connaissance en action ».

Par contre, il est des situations qui surprennent et conduisent l'acteur à prendre conscience de ce qu'il fait, à penser en cours d'action pour analyser la situation qu'il vit et envisager des réponses adaptées. Schön parle alors de « réflexion en action ». Cela se produit lorsqu'en cours d'action le praticien se heurte à une surprise, réussite prometteuse ou difficulté, « la réflexion tend à se concentrer de façon interactive

9 - Attitude proposée par Gauthier et al., 1997 qui prônent de s'inspirer des savoirs établis par la recherche en sachant les amender en fonction des situations rencontrées.

10 - Professionnel ne se rapporte pas aux membres des professions telles qu'elles ont été définies précédemment, mais désigne tout simplement un homme de métier au travail, les considérations de Schön pouvant ainsi se généraliser. Toutefois, on notera que l'auteur n'observe que des membres de professions ou tout au moins appartenant à des corporations ayant un haut niveau de formation.

sur les résultats de l'action, sur l'action elle-même et sur le savoir intuitif implicite dans l'action. » (*ibid.*, p. 84).

La notion temporelle contenue dans « au cours de l'action » est variable et peut, suivant les contraintes de la situation, être très brève ou s'étirer sur des durées bien plus importantes.

Même lorsqu'elle est instantanée et porter sur des éléments hétéroclites, la réflexion en action peut être qualifiée de rigoureuse. Ses principales caractéristiques ont été repérées à partir de l'observation de praticiens en action, le processus de réflexion mis en œuvre est le suivant.

### 1. Restructuration du problème

Il s'agit de bâtir un cadre qui permettra de proposer une solution. C'est à partir de son expérience considérée comme « un répertoire d'exemples, de représentations, de compréhensions et d'actions » (*ibid.*, p. 175) que le praticien va appréhender la situation nouvelle. Le cas familial va être utilisé comme une métaphore du cas présent et va permettre d'agir dans celui-ci comme dans celui-là.

### 2. Prise en compte de la singularité du problème

Mais cette restructuration imposée à la situation a des effets imprévus qui sont les réactions du terrain. Il s'engage ainsi « une conversation réflexive » entre le praticien et le terrain dont la direction et la qualité permettent au praticien de juger de la pertinence de sa façon de poser le problème. Cette capacité de « voir le présent comme une variante du passé et d'agir en conséquence » (*ibid.*, p. 178) permet d'appréhender la situation et ses aspects particuliers et constitue une occasion, par addition, d'enrichir le répertoire initial.

### 3. Expérimentation extemporanée

Dans cet échange avec le terrain, le praticien développe une expérimentation dans l'instant de l'action. Dans un même mouvement celle-ci cumule trois fonctions : exploration pour voir ce qu'il adviendrait, vérification du geste pour connaître son efficacité, vérification d'hypothèses (pari du praticien avec la situation qui s'attend à voir confirmer son hypothèse mais demeure ouvert à un possible rejet).

### 4. Résolution du problème

Pour résoudre le problème, le praticien travaille sur des mondes virtuels qui permettent de mettre en suspens ce qui dans le monde réel viendrait perturber l'expérimentation. Ils sont des répliques du monde réel avec déformations opérationnelles qui ont rapproché des événements éloignés dans le temps ou l'espace, accentuation de certains détails, effacement d'autres. Le praticien opère un tri entre sa ligne directrice et ce qu'il juge être des éléments parasites.

Les solutions ainsi apportées ne dépendent pas de théories ou de techniques établies mais d'une nouvelle façon de poser le problème qui conserve les particularités de la situation. Ainsi, ce n'est pas seulement la solution qui sera nouvelle c'est aussi le problème lui-même. Si le praticien réflexif engage une réflexion sur les moyens, il interroge aussi les fins en compétition pour savoir quel est le problème qui mérite d'être résolu et quel rôle il doit y jouer. Il étend ainsi sa réflexion à des contextes plus larges que ceux où il est invité à agir dans l'immédiat.

Dans le domaine de l'éducation, la conversation réflexive avec la situation doit être entendue comme un échange réel ou imaginé avec d'autres acteurs appartenant à la communauté éducative, tels qu'élèves, collègues, parents, etc., porteurs d'autres intérêts ou points de vue. L'option réflexive pourrait ainsi impliquer la mise en œuvre de situations permettant la coopération entre partenaires, conduisant l'enseignant vers une position de médiateur entre des intérêts, et des valeurs divergents. La mise en perspective de ces différences peut le conduire à mieux appréhender ses croyances sur l'enseignement et ses pratiques, et, éventuellement à les modifier.

## CRITIQUE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

L'acquis fondamental de la position réflexive qui présente le praticien comme un acteur mobilisant, dans certaines situations, ses capacités cognitives pour apporter une solution pratique à ses problèmes, en ne suivant pas un schéma applicationniste d'algorithmes précédemment préétablis, constitue le point central des critiques présentées. En effet, l'absence de référence à des procédures scientifiques et donc indiscutables, introduit le recours à l'interprétation et donc à des valeurs pour effectuer les choix. Or les valeurs et leur hiérarchie demeurent un problème continuellement en débat. Les principales critiques adressées au praticien réflexif sont les suivantes (11).

1. Si le praticien dans sa réflexion en action prend des décisions en autonomie, congruentes avec ses valeurs propres, qu'en est-il alors du droit de la communauté à débattre sur les choses de l'éducation ? Peut-on laisser résoudre de façon unilatérale ce qui est pluriel ? Les conflits qui apparaissent souvent dans l'enseignement et auxquels doit faire face le praticien par sa capacité réflexive sont souvent des problèmes de valeurs, or il s'agit là de débats publics qui concernent la société et pas seulement la corporation.

11 - Celles-ci sont formulées par Liston et Zeichner (1991), Contreras Domingo (1997).

2. La notion de réflexivité, sous des apparences de modernité et d'autonomie demandée et alléguée au professeur, fait courir le risque de présenter la réflexion comme une pratique autonome et individuelle, mais aussi d'attribuer les échecs de l'éducation à un défaut de réflexion des enseignants. Les problèmes structureaux des inégalités sociales, économiques et politiques ne sont pas portés au-devant de la scène, mais mis à l'abri derrière un défaut de compétence réflexive des enseignants.

3. Le modèle de Schön se voit reprocher d'impliquer individuellement un praticien dans une pratique réflexive dirigée uniquement vers le changement immédiat de ce qui est à portée de sa main. La réflexion dans l'action suffit-elle à distinguer pluralité et inégalité, et conduit-elle réellement à une pratique plus égalitaire et libératrice ?

Il n'est pas exigé du praticien réflexif une implication dans un changement institutionnel ou social, or, une pratique réflexive compétente devrait aussi examiner les conditions d'enseignement et veiller à les changer.

4. Le praticien réflexif, s'il questionne les valeurs en jeu dans la tâche à laquelle il est confronté, n'interroge pas nécessairement ses propres valeurs et comportements (issus par exemple du processus de socialisation professionnelle) qui constituent de la sorte un point aveugle à sa réflexion.

5. Schön a bâti son modèle après observation de professionnels au travail, il se limite ainsi à ce qui se fait sans ouvrir à ce qui pourrait se faire.

S'il est nécessaire que les enseignants cherchent à transformer, à partir de leurs pratiques professionnelles réflexives, les conditions d'exercice de l'enseignement pour les rendre plus en accord avec les idéaux de justice et d'égalité, la position de Schön est alors insatisfaisante, s'apparentant à un bricolage local sans ambition sociale large. En définitive, le praticien réflexif de Schön n'a pas de position claire à l'égard de ce que doit être le rôle social, culturel et politique de l'école, et ce manque l'empêche de questionner son système de valeurs et la définition de sa pratique. En limitant sa réflexion à la salle de classe (ce qui est un produit de la socialisation enseignante) sans y intégrer l'environnement immédiat et le contexte social plus large, le praticien réflexif ne peut comprendre les événements de la classe.

## Commentaires

La position réflexive et sa critique ouvrent des pistes de réflexion concernant le mémoire professionnel d'IUFM.

1. Si le mémoire professionnel est un acte réflexif par excellence comment éviter la réflexion isolée ou comment introduire la communauté éducative dans la réflexion ?

2. Si le mémoire professionnel est un lieu d'expression de la pratique, comment lire les valeurs en jeu dans cette dernière, et comment aider le stagiaire à prendre conscience des valeurs qui infiltrent son action (valeurs personnelles, valeurs professionnelles) ?

3. Si la pratique enseignante est autre chose qu'un acte technique, mais fondamentalement une entreprise d'attention à la personne qui apprend pour faciliter ses apprentissages (le *caring* des Anglo-Saxons) comment traduire dans le mémoire professionnel les savoirs en matière de relations aux personnes, les objectifs moraux sélectionnés et les formes d'engagement dans des idéaux de justice et d'égalité ?

## Conclusion

La notion de professionnel qualifiant le mémoire exigé des stagiaires de l'IUFM peut prendre diverses significations qui rappellent que, si le mémoire professionnel est un lieu possible de construction de la professionnalité des jeunes enseignants, il est aussi un enjeu de pouvoirs pour les acteurs chargés de sa définition et de sa mise en œuvre. Il reste aux formateurs à interroger les conditions locales offertes et à s'interroger sur leurs propres actes afin de s'assurer que « l'expérience mémoire professionnel », construite par chacun des enseignants novices, conduit à développer le perfectionnement professionnel dans toutes les dimensions requises par le métier.

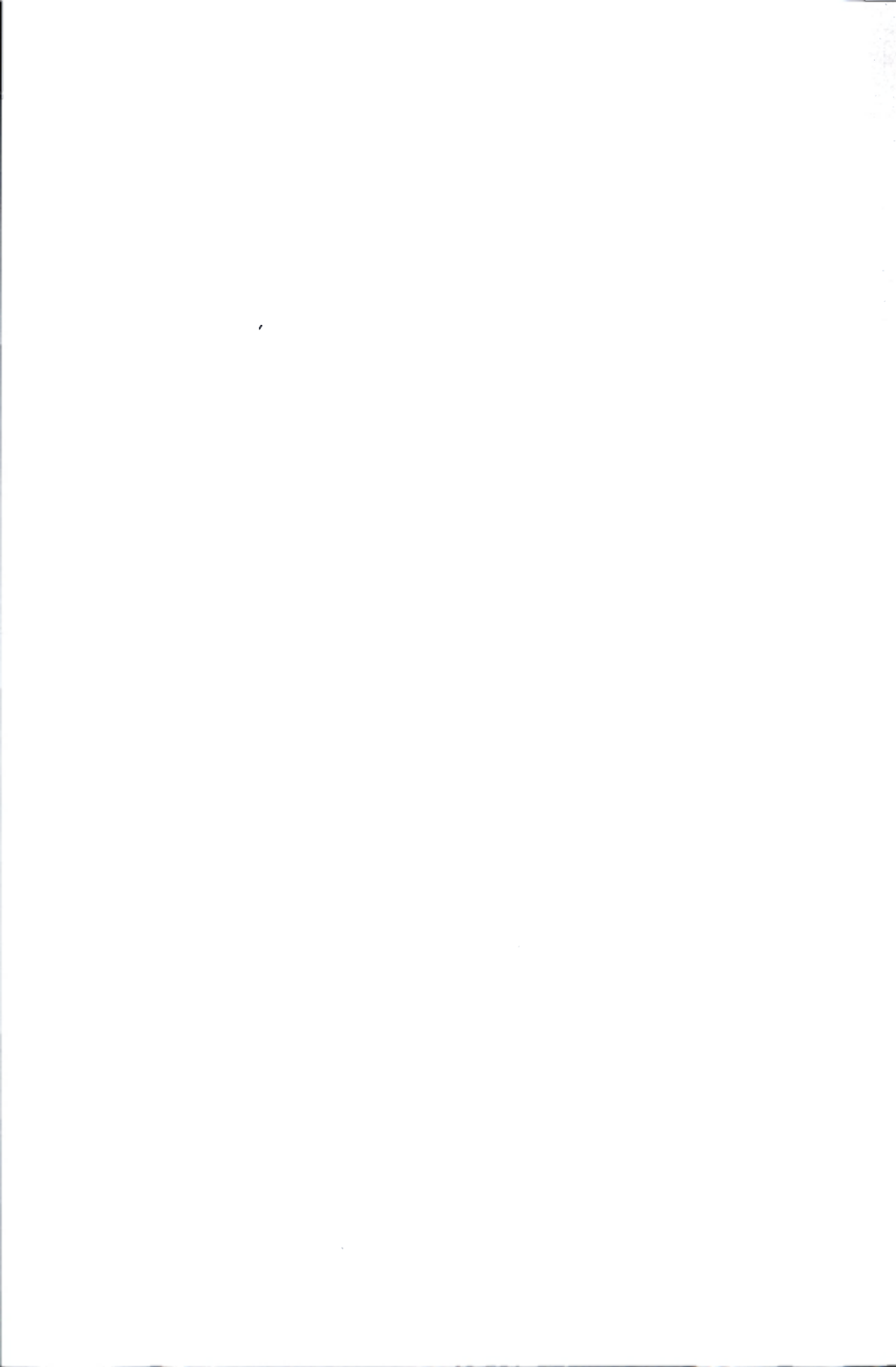
## BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON L. W. (1992). – *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, UNESCO-IIEP.
- BARBIER J.-M. et al. (1996). – « Les nouvelles formes de formation utilisant les situations de travail », in Barbier J.-M., Berton F., Boru J.-J. (coord.) et al., *Situations de travail et transformation de la formation*, Paris, L'Harmattan, pp. 29-107.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, pp. 73-92.
- BOURDONCLE R. (1994). – « La professionnalisation des enseignants », *European Journal of Teacher Education*, 17 (1-2), pp. 13-23.
- BOURDONCLE R., HÉDOUX J. (1996). – « Professionnalité des Sciences de l'Éducation et professionnalisation des cursus. Tentatives de clarification », *Bulletin de l'AECSE*, n° 19, pp. 8-15.
- BRESSOUX P. (1994). – « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, pp. 91-137.
- CARBONNEAU M. (1993). – « M. Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol XIX, n° 1, pp. 33-57.

- CHOTARD P. (1998). – Conférence donnée à l'IUFM d'Aquitaine, Agen le 30.04.1998.
- CLARCK C., PETERSON P. (1986). – « Teacher's thought processes », in Wittrock M., *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan Publishing Company.
- CONTRERAS DOMINGO J. (1997). – *La autonomia del profesorado*, Madrid, Ediciones Morata.
- DAVIS G. A., THOMAS M. A. (1989). – *Effectives Schools and Effective Teachers*, Needham Heights, Massachusetts, éd. Allyn and Bacon.
- DERBER C. (1982). – *Professionals as workers. Mental labour in advanced capitalism*. Boston, G. K. Hall and Co.
- DENSMORE K. (1987). – « Professionalism, Proletarianization and Teacher Work », in Popkewitz T.S. (éd.) *Critical Studies in Teacher Education. Its folklore, Theory and practice*, Barcombewes Lewes, The Falmer Press, pp. 130-160.
- DOYLE W. (1986). – « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », in Crahay M., Lafontaine D., *L'art et la science de l'enseignement*, Liège, Éditions Labor, pp. 435-481.
- ESTÈVE J. M. (1997). – *La formacion inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Ariel Educación.
- GAUTHIER C. et al. (1997). – *Pour une théorie de la pédagogie*, Presses de l'Université de Laval, distribution De Boeck et Larcier.
- HOC J. M. (1987). – *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble, PUG.
- LESSARD C., BOURDONCLE R. (1998). – « Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites », in Raymond D., Lenoir Y., *Enseignants de métier et formation initiale*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, pp. 11-32.
- LISTON D. P., ZEICHNER K. M. (1991). – *Teacher education and the social conditions of schooling*, New York, Routledge.
- LITTMAN C., B., STODOLSKY S. S. (1998). – « The professional reading of high school academic teachers », *The Journal of Education Research*, vol. 92, n° 2, pp. 75-84.
- MAURICE J. J. (1996). – « Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action », *Revue Française de Pédagogie*, n° 114, pp. 85-96.
- PERRON M., LESSARD C., BÉLANGER P. W. (1993). – « La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol XIX, n° 1, pp. 5-32.
- RIFF J., DURAND M. (1993). – « Planification et décision chez les enseignants », *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, pp. 81-107.
- ROSENSHINE B. (1986). – « Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit », in Crahay M., Lafontaine D., *L'art et la science de l'enseignement*, Liège, Éditions Labor, pp. 81-128.
- SCHÖN D. A. (1994). – *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les éditions Logiques.
- SCHÖN D. A. (éd.), (1996). – *Le tournant réflexif*, Montréal, Les Éditions Logiques.



- SHULMAN L. S. (1987). – « Knowledge and teaching : foundation for a new reform », *Harvard Educational Review*, n° 51, pp. 1-22.
- TARDIF M., LÉVESQUE M. (1988). – Conclusion, in Raymond D., Lenoir Y., *Enseignants de métier et formation initiale*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, pp. 267-278.
- TARDIF M., GAUTHIER C. (1996). – « L'enseignant comme acteur rationnel », in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenouds P., *Former des enseignants professionnels*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 209-237.
- TOCHON F.V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.



## L'ÉVALUATION D'UN DISPOSITIF CLINIQUE DE FORMATION À L'ANALYSE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES

MARIE-CLAUDE BAÏETTO, FRANÇOISE CAMPANALE,  
Ludovic GADEAU\*

### Résumé

*Les auteurs décrivent la transposition dans le cadre de la formation initiale des enseignants du premier et du second degré d'un modèle clinique fondé sur le référentiel psychanalytique. Dans sa réalisation concrète, le modèle prend la forme d'un dispositif groupal centré sur l'intersubjectivité et l'analyse des pratiques éducatives, appelé Séminaire clinique d'analyses des pratiques éducatives (SCAPE). Les conditions spécifiques de sa mise en œuvre (les moniteurs de groupes n'étant pas des cliniciens de formation) ont conduit non seulement à questionner les effets d'une approche de type clinique sur les professeurs stagiaires, mais aussi à interroger la faisabilité d'une telle transposition.*

### Abstract

*This paper describes the transposition of a clinical model founded on the psychoanalytical system of reference, onto the preservice training of primary and secondary school teachers. In its concrete implementation, this model consists of a group system centered on intersubjectivity and the analysis of educational practices called SCAPE (clinical Seminar in Analysis of Educational Practices). The specific conditions of its implementation (the group instructors were not trained clinicians) have led not only to question the effects of a clinical type of approach on the trainees but also to wonder about the feasibility of such a transposition.*

191

\* - Marie-Claude Baïetto, Françoise Campanale, Ludovic Gadeau, IUFM de Grenoble.

## Préambule

Depuis longtemps dans le secteur médico-social, dans celui de l'éducation spécialisée (hors éducation nationale) et plus récemment dans les secteurs hospitaliers spécialisés (1), on a pris en compte la nécessité d'un travail d'analyse sur les pratiques professionnelles fondé sur des techniques groupales. Pour l'essentiel, les besoins de réflexion sur les pratiques professionnelles dans leur dimension inter-relationnelle ont donné lieu à des techniques groupales issues du courant psychanalytique (2). Il n'est guère que dans le champ de l'éducation nationale que ce type d'outil – qu'il prenne la forme de groupe d'analyse des pratiques, de groupe Balint, qu'on le nomme groupe de parole ou groupe de supervision – n'ait pas trouvé à se développer.

Pourtant les arguments ne manquent pas pour considérer comme légitime sinon nécessaire le fait d'avoir à ré-interroger sa pratique, ses positions psychiques, dès que l'on exerce un métier où la relation à l'autre constitue une part essentielle du travail.

Le métier d'enseignant exige non seulement des compétences disciplinaires et didactiques, il suppose aussi des compétences pédagogiques spécifiques qu'on peut qualifier de psychologiques (qualités relationnelles et aptitudes réflexives référées à la dimension intersubjective). Ces dernières ne sont que très secondairement prises en considération quand elles ne sont pas totalement ignorées (dans les épreuves des concours par exemple).

Chacun vient au métier d'enseignant avec des désirs (conscients ou inconscients), des attentes, des représentations de l'exercice du métier qui lui sont propres, une histoire personnelle et des expériences de vie qui ont participé à la mise en forme de sa structure de personnalité..., autant d'éléments qui concourent à le singulariser et à signifier qu'il n'entre pas *ex nihilo* dans sa pratique d'enseignant. Tout au contraire, chaque dimension de sa personne contribue à asseoir une *préforme* (plus ou moins structurée et souple selon les sujets) de ce que sera son style futur d'enseignant.

L'exercice de toute pratique éducative, parce qu'il relève du champ relationnel et intersubjectif, exige bien de la part de celui qui s'y engage tout à la fois la capacité

1 - En psychiatrie et pédopsychiatrie en premier lieu, puis rapidement dans les secteurs spécialisés dans les pathologies lourdes ou chroniques (cancers, pathologies rénales, pulmonaires, cardiaques, polyhandicaps, gériatrie, soins palliatifs, etc.). En ces lieux, le personnel médical est exposé à une souffrance non réductible à la maladie elle-même, avec laquelle il a à composer.

2 - Par les développements de M. Balint, et les apports provenant de l'école française, essentiellement du courant fondateur initié par D. Anzieu et R. Kaes.

de se *décentrer* et l'aptitude à se *mettre à distance*. Pour ce faire, le jeune enseignant doit pouvoir trouver les conditions d'une élaboration *après coup* des situations non maîtrisées auxquelles il est confronté dans sa pratique quotidienne.

Les enseignants se heurtent régulièrement à des situations éducatives complexes, qu'il s'agisse du comportement singulièrement « *troublé* » de tel ou tel élève, de manifestations dérangeantes du groupe classe ou encore de relations tendues avec certains parents d'élèves. Certaines situations révèlent leur gravité par leur intensité, d'autres par leur caractère répétitif, les effets sur la relation grossissant au fil du temps sans que l'enseignant puisse, malgré les efforts de compréhension qu'il tente de déployer, en changer le cours (3).

Cela nous a conduits à mettre en place à l'IUFM de l'Académie de Grenoble et dans le cadre de la formation initiale des professeurs des écoles d'une part, des collèges et lycées d'autre part, un groupe d'Analyse des Pratiques dont l'appellation est *Séminaire clinique d'analyse des pratiques éducatives (SCAPE)*.

## LE SÉMINAIRE CLINIQUE D'ANALYSE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES

Ce Séminaire (4) prend la forme d'un travail d'élaboration portant sur les aspects de la pratique éducative des enseignants qui relèvent du champ relationnel et de la dimension interpersonnelle (5). Les groupes sont constitués d'environ quinze professeurs des écoles stagiaires (PE2) ou professeurs des lycées et collèges stagiaires (PLC2), qui se réunissent pour des séances de deux heures, selon un rythme à peu près bimensuel, sous la conduite d'un *moniteur*.

193

### Les visées

Il s'agit dans le Séminaire de travailler sur la dimension intersubjective engagée dans la pratique enseignante. Dans l'*après coup*, le travail de réélaboration par le groupe de problèmes singuliers ou généraux, liés à l'exercice du métier, produit des effets tant dans le registre des affects que dans celui des représentations. Il permet de

3 - Cf. Gadeau (1995).

4 - Le SCAPE fonctionne depuis l'année universitaire 1992-1993.

5 - Sont exclus comme objets de réflexion les aspects relevant de la didactique et de l'ingénierie pédagogique.

prendre de la distance et/ou de se décentrer par rapport aux situations inter-relationnelles vécues (6) (enseignant/élève, enseignant/classe, enseignant/pairs, etc.).

Le Séminaire a pour but de familiariser chacun à l'exploration des situations éducatives et inter-relationnelles enseignant-élèves, en tant que ces situations constituent des objets complexes. Il vise à permettre aussi de reconnaître, très progressivement, et d'accepter que, dans le registre interpersonnel, il n'existe pas de réponse univoque, que le travail d'élaboration laisse toujours un reste, une part d'inconnu, quelque chose de non-maîtrisable, d'irréductible au savoir.

De façon sans doute plus indirecte les professeurs stagiaires pourront se sensibiliser aux facteurs relevant de l'équation personnelle dans la perception, la compréhension et le traitement des situations scolaires.

## Un cadre clinique

L'appellation « clinique » traduit en fait ici deux spécificités : l'une porte sur l'objet du Séminaire, l'autre sur la technique de conduite du Séminaire.

• L'objet : il s'agit du matériel qui alimente les séances. Ce matériel extrait de la pratique ou du vécu de chacun, est travaillé, parlé, sous l'angle relationnel et interpersonnel mais aussi, même si c'est de manière plus indirecte, intrapersonnel. Chacun des membres est invité à parler, à partir de sa pratique d'enseignant, de ce qui fait question pour lui dans la relation à l'autre (7). L'objet est ainsi à la fois circonscrit et large : circonscrit au sens où l'on élimine du champ d'interrogations les problèmes relatifs aux aspects didactiques ou pédagogiques de la pratique, et large au sens où les interrogations soulevées, par le fait même du rapport à l'autre sont infinies dans leur diversité. Il s'agit de mettre en parole et offrir au travail de pensée du groupe : l'angoisse ou la culpabilité ressentie à l'issue d'une parole proférée en conseil de classe / ce qui a été éprouvé à la suite d'une confiance faite par un élève / ce qui est ressenti lors du rapport tendu avec une classe entière, etc. Dans tous les cas, chacun tente de ne parler qu'en son nom propre. C'est dire si l'acte de parole est au cœur du dispositif groupal proposé. Le cadre clinique (cf. *infra*) est là pour en per-

6 - La mise à distance et le décentrement, qui touchent ici respectivement les dimensions de l'affect et de la représentation, peuvent rejoindre ce qui est nommé distanciation (analyser ses conduites pour les réguler) et décentration (questionner ses représentations pour interpréter ses conduites d'un autre point de vue et les faire évoluer) dans le modèle de l'autoévaluation, proposé par F. Camponale (1997).

7 - Cet autre pourra être un élève, une classe, un collègue, un parent, etc.



mettre l'émergence et favoriser une sensibilisation à la dimension intersubjective. Par sensibilisation à l'intersubjectivité, on entend le travail de pensée qui doit amener à sentir combien la perception de l'autre (élève, parent, collègue, etc.) et la qualité des échanges relationnels sont en fait le produit d'un rapport psychique complexe soi-autre, combien ce qui se crée entre l'autre et soi est un produit de la rencontre, combien ce qui fait symptôme chez l'autre ne saurait être réductible à une observation objectivable.

- Le cadre clinique : la démarche de conduite du groupe se spécifie par la différence que l'on peut faire entre travail en groupe et travail par le groupe. Ce cadre clinique se caractérise par :
  - Un dispositif d'unité groupale favorisé par : un agencement spatial en cercle, l'invite faite aux membres de s'adresser au groupe autant qu'aux personnes, l'idée que le groupe est considéré comme auto-théorisant. Il s'agit d'introduire un fonctionnement groupal qui soustrait chacun, moniteur compris, autant que faire se peut à un savoir préétabli à valeur explicative sur l'autre.
  - Le statut du dire : confidentialité, spécificité de l'organisation du temps de l'exposition d'une situation professionnelle, obligation faite de respecter l'autre dans ce qu'il dit autant que dans ce qu'il est, solennité mise dans la prise de parole.
  - L'expression des affects : la confrontation à la pratique de classe, qu'elle se fasse sous la forme de stages accompagnés ou de classes en responsabilité, met très vite en tension toutes sortes d'écarts : entre théorie et pratique, entre attendu et réalisé, entre fantasme et réalité... Mais plus encore, parce qu'enseigner est un métier où l'on s'expose, le professeur stagiaire est d'emblée sollicité psychologiquement à des niveaux subtils et souvent profonds, relevant du champ affectif et relationnel. C'est ce champ qu'il s'agit d'explorer par un travail de groupe conduit comme un *dispositif de médiation* favorisant un processus de réélaboration.
  - La position de moniteur : différente de celle de *formateur*, elle se caractérise par le renoncement à tout ce qui pourrait favoriser une position modélisante (transmission de ses propres valeurs, de ses propres savoirs, jugements sur ce qui se dit, etc.). Le moniteur a pour tâche de guider le groupe dans son travail de réflexion en se défaisant de sa position classique de formateur. Imaginairement, il est implicitement mis par les membres du groupe en position de « sujet-supposé-savoir » (8). Cette position imaginaire est non seulement utile mais nécessaire au travail de pensée du groupe, travail qui ouvrira progressivement à des modifications représentatives (décentrement, déliaison affect-représentation, lectures plurielles de la situation-classe évoquée, etc.). Le moniteur doit veiller à ne pas donner une assise réelle à cette position, à défaut de quoi, il prive le groupe de sa

8 - On lui prête un savoir sur ce qu'il convient de faire dans telle ou telle situation. Souvent ce savoir prêté à l'autre, mis en position d'expert (de formateur), s'exprime dans la demande en termes de « recettes » ou de « ficelles ».

capacité élaborative, de sa propre dynamique « maïeutique » et il entretient l'idée que toute situation-problème relevant du registre intersubjectif contiendrait en soi ou exigerait une solution *a priori*. C'est aussi parce que le moniteur ouvre un espace qui autorise du « savoir » chez l'autre – c'est-à-dire la passibilité d'une élaboration propre – que les membres du groupe peuvent réaliser qu'il n'y a pas de sens définitif attribuable à chaque objet travaillé, que le sens échappe en permanence, glisse, se déplace à l'infini.

- Le travail de réélaboration se fait à partir des matériaux amenés par les participants. Le travail de groupe, ayant pour visée la prise en compte tout à la fois de la réalité extérieure, de l'équation personnelle et du point de vue d'autrui, doit favoriser le repérage d'indices, de forces, de conflits souterrains qui échappent habituellement à celui qui est en prise directe avec l'événement. Il s'agit d'un travail de réélaboration qui concerne celui qui s'expose en soumettant un problème et aussi les autres membres du groupe. Le problème, qui sert de base au travail de réflexion, sera en partie extrait de son contexte pour être suffisamment généralisé et partageable. Le travail d'élaboration n'est pas centré sur la personne qui a apporté la situation, mais sur les dimensions problématiques que le moniteur identifie comme étant partagées par le groupe. Ainsi l'exposant s'efface derrière l'objet qu'il a présenté, et l'objet devient dès lors un objet collectif. Se dégagent de nouveaux éléments de travail, qui s'éloignent *suffisamment* du caractère factuel de la situation-problème d'origine pour que chacun puisse y accrocher sa propre expérience.

## Écueils à éviter

196

Adopter une perspective clinique dans la conduite de groupe en formation initiale des enseignants, c'est aussi éviter deux types d'écueils majeurs : celui de la « dérive interprétative » et celui de la « recette pédagogique ».

À l'instar des groupes Balint, le SCAPE n'est pas un lieu thérapeutique, c'est un lieu de réflexion sur la pratique enseignante. Dans les deux groupes, le travail collectif porte uniquement sur la sphère professionnelle et se donne comme limite de ne pas aborder la sphère privée. Cette limite est, dans les groupes Balint, consubstantielle aux notions de « transfert privé » et de « transfert public » (9). Pour nous, la limite s'instaure surtout sur la base du déplacement de l'objet travaillé, déplacement de l'exposant à l'exposé. En effet, à l'opposé des groupes Balint, le travail de réflexion et d'analyse est moins centré sur le rapporteur du cas que sur le cas lui-même. En ne centrant pas le travail de réflexion sur l'exposant, on offre à chacun des membres du

9 - Remarquons que le « transfert privé » de M. Balint renvoie aux « motivations cachées » du comportement de l'exposant que M. Balint (1964) dit ne pas aborder non plus.

groupe un engagement psychique plus grand (comme si la situation professionnelle évoquée pouvait avoir été la sienne) (10). Ce déplacement n'est évidemment que partiel car les questions du groupe s'adressent toujours (dans un premier temps au moins) à celui qui a énoncé la situation vécue. L'exposé du cas permet à l'enseignant de s'entendre lui-même, « de s'éprouver dans le récit qu'il fait » (11) et les questions du groupe lui offrent la possibilité d'éclairer les trous ou les zones d'ombre dans la trame de son récit, de prendre appui sur de nouveaux angles d'approche le décentrant quelque peu de son vécu originel, ce que Balint avait déjà largement souligné. En invitant à faire de l'objet singulier du rapporteur un objet collectif appartenant au groupe, on ouvre ainsi un espace virtuel aux mouvements d'identification/désidentification pour les membres du groupe et on évite les dérives toujours passibles d'interventions (12) de caractère interprétatif, qu'elles viennent du moniteur ou des membres du groupe dont les effets persécutifs ne sont pas à démontrer. Par cette opération de glissement apparent de l'exposant vers l'exposé, on atténue les mouvements défensifs dont chacun est susceptible de se parer lorsque certaines formations psychiques sont mises en jeu (le narcissisme et l'instance idéale notamment). Le groupe œuvre alors comme un « révélateur modulé », comme une « boîte à écho » adaptée à ce que chacun peut entendre et comprendre *hic et nunc* (13). Tel est le sens général que nous donnons à l'analyse clinique des pratiques éducatives.

D'autre part, il s'agit d'éviter que le travail de réflexion en groupe ne devienne un lieu de production de « recettes pédagogiques ». Nous entendons par « recette pédagogique » :

- toute attitude individuelle ou groupale qui viserait à rechercher et à offrir une réponse ou une solution plus ou moins univoque à la singularité et à la complexité du problème rapporté par l'enseignant ;
- toute pratique de groupe qui transforme le moniteur en transmetteur de savoirs ou de savoir-faire. On sait que la demande de « recettes », de « ficelles », est forte chez les enseignants débutants, que ce soit auprès de pairs plus aguerris ou de leurs formateurs.

Pour nous, toute situation concrète, évoquée et appropriée dans sa mise en travail par le groupe, est à entendre comme un symptôme (14), dans la mesure où son

10 - Cf. Baïetto, Gadeau (1995a).

11 - Cf. Missenard (1982).

12 - Qu'elles viennent du moniteur ou des autres participants, elles présentent un caractère sauvage dès lors qu'elles ne s'appuient pas sur l'analyse du transfert.

13 - Pour une approche plus fouillée de l'idée de *mise en écho*, voir Gadeau (1988).

14 - La situation rapportée dans sa problématique insistante, répétitive, peut être considérée comme « symptôme » professionnel, exprimant la demande du sujet enseignant. Chaque situation peut s'entendre comme métaphore d'un mal-être enseignant. Nous parlons aussi de

déchiffrage n'est jamais univoque et toujours porteur d'un reste qu'on ne peut combler.

## LE PROBLÈME D'UNE FORMATION D'ENSEIGNANTS PAR LA CLINIQUE

Cette recherche s'inscrit, on le voit, dans un contexte spécifique, celui d'une formation *par la clinique* où la psychanalyse est inspiratrice d'un cadre, et donne son axe à notre démarche (15).

Pour des raisons d'ordre institutionnel et des contingences matérielles, il ne pouvait pas être possible de recruter des cliniciens pour animer les groupes d'analyse des pratiques. Le recrutement ne pouvait se faire que parmi les personnels (16) en poste ou associés à l'institution. C'était donc une gageure que de concevoir un dispositif fondé sur une démarche clinique et sur un référentiel psychanalytique, qui soit conduit par des personnes n'étant pas, pour la plupart, des spécialistes de la conduite de groupe et n'ayant aucune compétence spécifique en matière de psychologie clinique ou de psychanalyse.

Aussi, la mise en place du dispositif clinique a nécessité, avant la mise en route effective du Séminaire puis dans son accompagnement, le développement d'une formation de formateurs à la conduite clinique des groupes. Tout moniteur reçoit, préalablement à la prise en charge d'un groupe, une formation de base lui permettant une première assimilation du cadre clinique régissant le fonctionnement de groupe. Il participe ensuite à un groupe de supervision qui a lieu en moyenne toutes les deux séances de SCAPE. Le groupe de supervision fait porter des obligations du moniteur quelle que soit son ancienneté dans le dispositif.

On voit que la structure générale du dispositif est en fait double, le SCAPE proprement dit et le groupe de supervision. Elle est même triple si l'on inclut le groupe de recherche qui depuis l'origine a accompagné et étudié son fonctionnement.

symptôme car ce qui reste obscur, ignoré du professeur stagiaire, c'est la jouissance qu'il rencontre dans la situation évoquée.

15 - Nous avons montré dans une autre publication la spécificité de l'usage du référentiel psychanalytique dans ce type de formation et la distinction que l'on peut opérer entre les groupes de type Balint et le Séminaire clinique d'analyse des pratiques tel que nous le concevons (cf. Baietto, Gadeau, 1995a).

16 - Ils sont pour la plupart formateurs à l'IUFM, de divers champs disciplinaires ou des Sciences de l'éducation pour les groupes de SCAP PLC2, ou instituteurs-maîtres-formateurs (IMF), conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) pour les groupes SCAP PE2.

Dans le cadre du groupe de recherche, nous avons été amenés tout naturellement à nous interroger sur la faisabilité de la transposition d'un modèle clinico-psychanalytique dans un tel contexte. Ce qui fait nécessiter dans une situation professionnelle donnée (éducation spécialisée, psychiatrie) peut apparaître comme inadéquat ou inopportun dans un autre. Une approche clinique de l'analyse des pratiques est-elle pertinente pour des enseignants en formation initiale ?

Le Séminaire Clinique d'Analyse des Pratiques se présente comme une expérience qui s'adresse tout à la fois aux professeurs stagiaires et aux formateurs qui ont accepté de s'investir dans une formation pour devenir *moniteurs* de groupes (17). Comment des formateurs se représentent-ils la position de moniteur, telle qu'ils pensent l'occuper ?

Aussi, notre étude s'est-elle centrée sur deux pôles :

- le premier concerne les professeurs stagiaires : on s'est intéressé aux effets du séminaire sur l'évolution des pastures dans l'exercice du métier ;
- le second concerne les formateurs mis en position de moniteurs : on a cherché à saisir comment chacun tentait de s'acquitter de sa tâche de moniteur, à quelles résistance ou souffrance il pouvait être confronté.

Les objectifs de notre investigation sont doubles : dégager des éléments permettant d'orienter les évolutions nécessaires du dispositif et questionner la formation de formateurs qui a préparé et accompagné chaque moniteur dans sa prise de fonction.

## Investigation du côté des stagiaires

199

Le travail effectué dans le SCAPE par les professeurs stagiaires ne débouche pas sur des productions concrètes, observables, témoignant du développement de compétences professionnelles en action. Comment alors évaluer les effets de cette modalité de formation, qui vise une plus grande sensibilisation à la dimension inter-relationnelle inhérente au métier d'enseignant ?

Nous avons choisi d'observer des évolutions de représentations sur ce que signifie *Être enseignant* et sur le sens attribué à *l'Analyse des pratiques*. Nous avons recueilli aussi les commentaires des participants sur les effets que pouvaient avoir eus le SCAPE dans leur formation.

Le but de l'investigation est de voir si les significations et les effets attribués à ce lieu de parole vont dans le sens d'une prise en compte de l'intersubjectivité dans la relation éducative.

17 - Pour une vue plus détaillée du dispositif lui-même, de la façon dont il a été mis en place au plan institutionnel, se reporter à Baietto, Gadeau (1995a) et (1995b).

## Méthode

Il a été demandé (dans une démarche de type test-retest, en octobre puis en avril) à 60 stagiaires, de renseigner, de façon anonyme, un questionnaire ouvert comportant les questions suivantes :

- « Quelle définition personnelle pourriez-vous donner de ce qu'est être un enseignant ? »
- « Analyser sa pratique, quel sens cela a-t-il pour vous (18) ? »

Après la deuxième passation, en avril, les premiers questionnaires remplis en octobre (questionnaires 1) ont été redonnés aux stagiaires afin qu'ils comparent leurs réponses de début d'année avec celles qu'ils venaient d'écrire (questionnaires 1 bis). Ils ont alors été invités à se prononcer sur les effets qu'ils attribuaient au Séminaire dans les modifications qu'ils constataient, à travers un questionnaire complémentaire :

- « Vous venez de prendre connaissance de vos réponses du début de l'année, commentez-en les modifications. En quoi le SCAPE y a-t-il joué un rôle ? ».

Les réponses (19) aux questionnaires 1 et 1 bis ont été traitées, question par question, par une analyse de contenu qualitative et catégorielle (20). Une première lecture flottante a fait émerger de grandes catégories de réponses par regroupement de sens. Les items s'y rapportant ont ensuite été quantifiés pour le questionnaire 1 puis pour le questionnaire 1 bis afin de mettre en évidence l'importance respective de ces représentations en début de Séminaire et en fin. La comparaison montre les grandes tendances des évolutions. Puis, nous avons dépouillé de façon thématique les réponses du questionnaire complémentaire pour dégager le rôle que les stagiaires attribuaient au SCAPE dans leurs évolutions. Les mêmes rubriques se dégageant des réponses des PE2 comme de celles des PLC2, nous n'avons pas jugé utile de distinguer les données relatives à chacun des échantillons dans l'analyse.

---

18 - Afin de comprendre comment pouvait se traduire concrètement pour eux l'analyse des pratiques dans leur pratique professionnelle future, deux autres questions ont été ajoutées : « Confronté à une difficulté professionnelle, que faites-vous ? », « Qu'attendez-vous du travail en équipe avec d'autres enseignants ? ».

19 - Divers aléas ont fait que nous n'avons disposé des trois documents donnés à renseigner (le questionnaire 1 d'octobre, le même questionnaire 1 bis d'avril et le questionnaire complémentaire) que pour 33 stagiaires : 12 PE2 et 21 PLC2.

20 - Nous avons déjà utilisé cette méthode inspirée de Bardin (1993) pour traiter des recueils de représentations concernant l'évaluation (cf. Camponale, 1995).



## De la difficulté à « Être enseignant »

Pour des enseignants stagiaires, en début de formation comme six mois plus tard, être enseignant, c'est d'abord faire acte d'Instruction, c'est-à-dire « transmettre des connaissances aux élèves »/« des savoirs » (termes les plus utilisés), les inciter à apprendre ou les mettre en situation de le faire.

C'est aussi Éduquer, pour certains d'entre eux (42 % en octobre, 52 % en avril) : « Aider les enfants à vivre avec les autres et à découvrir l'organisation de la société », « aider le jeune à entrer dans une vie d'adulte responsable et citoyen, conscient du monde qui l'entoure ». La dimension relationnelle de ce métier émerge davantage, après six mois de pratique de la classe et de formation.

Après six mois de formation, si Être un enseignant c'est toujours d'abord Instruire, les définitions fournies tout en reprenant souvent les mêmes termes s'avèrent plus développées et plus diversifiées. Elles témoignent davantage de l'idée d'aide, de partage, d'écoute, de compréhension. La seule action didactique, conçue un peu étroitement en octobre comme transposition « d'un savoir scientifique en savoir enseignable » et formulation d'objectifs, n'est plus considérée comme suffisante pour que les élèves apprennent. Il faut aussi établir des relations interpersonnelles (46 %). Être enseignant c'est devenu aussi « être proche des élèves et se soucier de leurs difficultés », « leur proposer des projets motivants et être à l'écoute de leurs propositions », « faire savoir aux élèves qui on est, apprendre à connaître qui ils sont », les « connaître et reconnaître », les « comprendre pour pouvoir les aider », « adapter son discours, ses attitudes ». Et ce n'est pas facile : « L'enseignant ne peut refuser le dialogue avec ses élèves ». L'enseignant est une personne qui développe des attitudes favorables au dialogue, qui « établit des relations avec les autres » (élèves, enseignants...), qui « instaure un système de communication » au sein de la vie scolaire.

Mais, on peut s'étonner que cet élargissement de la transmission des connaissances au dialogue pédagogique, à la relation éducative ne touche qu'environ la moitié des enseignants stagiaires. Il s'agit pour eux d'opérer une véritable mutation, qui est à assumer brusquement. D'étudiants, ils deviennent d'un coup pour de jeunes enfants, pour des adolescents, des « personnes de référence », des adultes « garants des valeurs morales », au « pouvoir social important qui marque l'individu-élève ». Aussi, la mission leur paraît-elle lourde : C'est « un devoir et une responsabilité », « c'est participer à la construction d'une société ayant ses normes, ses valeurs ». Il faut « donner de soi avec sincérité, objectivité et compétence ». Tous ne se sentent pas encore prêts à travailler sur leurs attitudes. L'un d'entre eux, en avril, récuse devoir porter la responsabilité « des problèmes rencontrés par les jeunes », tout en étant conscient de « jouer un rôle prépondérant dans la vie de l'élève ». Les

enseignants stagiaires essaient alors d'identifier d'autres acteurs, mieux à même, pensent-ils, d'aider les enfants et adolescents : assistante sociale, éducateur, psychologue scolaire ; autant d'acteurs un peu mythiques qu'ils n'ont d'ailleurs encore jamais rencontrés et dont ils déplorent l'absence dans les établissements.

En somme, après six mois de formation, on peut inférer des discours des enseignants stagiaires que la moitié d'entre eux ont une conscience plus ou moins claire de la dimension inter-relationnelle de leur métier. La fonction du Séminaire est d'aider à cette prise de conscience. Quel sens les enseignants stagiaires confèrent-ils progressivement à l'Analyse des pratiques ? Comment le SCAPE y a-t-il contribué ?

### ***Analyser sa pratique : qu'en est-il de la dimension interpersonnelle ?***

En début d'année, trois quarts des stagiaires (75 %) attribuent à *Analyser sa pratique* un sens d'autocritique. Il s'agit pour eux d'une évaluation technique plus ou moins outillée des effets de son action sur les performances des élèves : « Définir des objectifs... chiffrer le taux de réussite des élèves... redéfinir ses objectifs... », « savoir ce qui a été compris ou pas », « bilan personnel pour adapter certains contenus ». Cette représentation correspond aux évaluations de séquences d'enseignement qu'ils sont incités à faire dans les modules de didactique disciplinaire. Quelques autres (16 %), aux formulations moins précises, avancent qu'il s'agit de « prendre du recul » par rapport à sa façon d'enseigner, d'intervenir auprès des élèves pour « se remettre en cause ».

202

Dix séances de Séminaire plus tard, un peu plus du tiers des stagiaires (36 %) conserve une représentation de l'analyse de sa pratique comme auto-bilan des effets de son enseignement dans le souci davantage exprimé de trouver des « remédiations » pour les élèves. Un peu plus encore (40 %) considèrent qu'ils sont davantage impliqués, qu'il s'agit de tenter de « comprendre les mécanismes qui vous font agir pour en changer les conséquences, en modifier les interprétations par les élèves ». La compréhension des relations interpersonnelles dans le milieu professionnel a pris le pas sur l'analyse uniquement didactique des situations de classes. Du « regard objectif sur ses méthodes pédagogiques », analyser sa pratique est pensé maintenant comme « prendre du recul, savoir analyser ses erreurs pédagogiques, mais aussi savoir se remettre en cause au niveau personnel et relationnel par rapport aux enfants, par rapport aux enseignants », ou encore : « être prêt à se remettre en cause en matière de pédagogie, de relationnel, et ne pas systématiquement remettre en cause l'élève ».

Un quart des stagiaires (24 %) confère même à cette modalité de formation un sens d'évolution personnelle, de renouvellement dans son rôle professionnel grâce aux échanges dans un groupe : « Prendre du recul sur sa pratique grâce au regard et

*aux paroles des autres* ». Pour quelques-uns, l'analyse régulière de ses pratiques dans un collectif est une nécessité pour l'enseignant : « *Analyser sa pratique, c'est avant tout être responsable et par là même entrer dans une discipline de travail et ne pas rester dans un système de pensée.* »

Le travail effectué dans le SCAPE a transformé les représentations de plus de la moitié des stagiaires en ce qui concerne l'Analyse des pratiques. La représentation largement dominante de l'analyse de sa pratique comme évaluation chiffrée des effets de son enseignement sur les élèves, s'est muée en prise de distance sur le déroulement de la classe et sur les relations interpersonnelles en jeu, pour interroger ses comportements, ses conceptions. En somme, analyser sa pratique est devenu : adopter une attitude réflexive pas seulement pour agir sur l'autre mais aussi pour agir sur soi. La réflexion *par le groupe* permet de comprendre que chacun n'est pas pour rien dans ce que manifeste l'autre.

Cette évolution du sens conféré à l'analyse de sa pratique, qui prend en compte non seulement l'interaction mais l'inter-relationnel, objet en travail dans le Séminaire, nous semble particulièrement significative des effets de ce dernier.

### ***Le Séminaire clinique : un espace en rupture dans le dispositif de formation***

Quel rôle les stagiaires attribuent-ils au SCAPE dans leur formation ? Rappelons que c'est le seul module dont le contenu n'est pas prédéfini, même en portie, et qui est exclu de l'évaluation terminale.

Invités à s'exprimer sur cette modalité de formation « à chaud », au moment de sa clôture, certains stagiaires ne disposaient pas de suffisamment de recul pour se prononcer. Quelques-uns sont surpris comme gênés par cette modalité de formation, sans contenu disciplinaire, qui leur demande une implication personnelle, qu'ils ne sont pas encore prêts à consentir. Aussi, si tous commentent leurs évolutions au cours de ces six mois de formation, certains stagiaires (30 %) soit laissent sans réponse la question concernant les effets du Séminaire (18 %) soit estiment qu'il n'a joué aucun rôle (12 %) et que leurs évolutions sont dues essentiellement aux occasions qu'ils ont eues par ailleurs de travailler en équipe. D'autres disent avoir vécu, dans le SCAPE, une modalité de formation différente des autres et importante pour leur formation professionnelle.

Ce qui ressort, c'est surtout une grande diversité des positions et commentaires (21), témoignant de la singularité des processus de professionnalisation. Aussi, plus

21 - Nous avons d'ailleurs retrouvé cette diversité dans une analyse de contenu d'expressions libres sur le Séminaire rédigées par une centaine de stagiaires (cf. Baietto, Campanale, Gadeau et al., 1998.)

qu'une quantification des satisfactions, nous intéressent les différents effets attribués au SCAPE.

Le SCAPE est considéré comme un moment où l'on peut prendre du recul, réfléchir sur ce métier dans lequel on débute. Sa dimension interdisciplinaire enrichit : « *Le Séminaire a sans aucun doute poussé chacun d'entre nous à s'ouvrir sur les autres matières enseignées par les personnes du groupe. Il nous a poussés à parler de nos pratiques et à échanger nos expériences.* » Il donne « *des habitudes de dialogue* », d'échanges avec les collègues sur des difficultés, sans crainte d'être jugé, ce qui aide à les résoudre. « *L'association des différents discours... a permis de rendre la notion de responsabilité dans l'éducation comme importante* », a provoqué une réflexion sur l'autorité, une « *prise en compte plus importante de l'élève* ». « *Le Séminaire m'a montré que notre attitude en classe, nos interventions jouent un grand rôle sur le comportement des élèves !* »

On peut dire que le Séminaire a fortement contribué, pour les deux tiers des stagiaires qui l'ont investi, à l'adoption d'une posture (22) compréhensive dans les relations interpersonnelles en jeu dans la classe et au-delà dans l'établissement scolaire. Le cadre clinique leur a permis de parler cette mutation qu'ils vivent en devenant enseignants, de développer et d'élargir cette attitude réflexive que réclame la professionnalisation du métier d'enseignant (cf. Paquay, 1996). D'ailleurs, certains d'entre eux, l'année suivante, alors qu'ils sont en exercice dans un établissement, manifestent le souhait d'un tel travail en groupe avec un moniteur extérieur et réclament la création d'un Séminaire clinique d'analyse des pratiques en formation continue.

Mais, cette formation, parce qu'elle est par essence impliquante, peut être mal vécue par certains. Doit-elle être malgré tout imposée à tous, à ceux qui ne s'y sentent pas prêts *a priori* ? Il est difficile de trancher : c'est le seul module de formation centré sur la dimension intersubjective et donc la seule occasion pour la plupart d'en faire l'expérience. Le caractère obligatoire et l'inconfort qu'on lui associe ne sont pas sans interroger d'ailleurs les formateurs dans leur rôle de moniteurs.

## Investigation du côté des moniteurs

Le Séminaire clinique, en tant que dispositif, est un lieu où les moniteurs doivent aussi s'inscrire dans une dynamique de formation continue qui les familiarise avec une conduite de groupe de type clinique. Y est travaillé ce qu'implique la position du

22 - Posture : « position prise par un sujet en fonction d'un système d'attitudes et de regards adoptés vis-à-vis de partenaires, de situations, d'objets, dans le cadre de pratiques sociales » (Ardoino, 1990, p. 31).

moniteur, en particulier tout ce qui est de l'ordre du renoncement à ce qui favoriserait le maintien de la position classique de formateur modèle, de formateur qui apporte un savoir, qui évalue et qui contrôle.

Nous avons voulu entendre les moniteurs sur la manière dont ils disent assurer leur fonction. L'étude porte sur treize entretiens semi-directifs réalisés à partir de deux questions initiales (« Que serait une bonne séance ? », « Comment s'est déroulée la dernière séance conduite ? »). L'analyse des entretiens a permis de dégager dans un premier temps quelques thèmes saillants, ils ont été repris ensuite pour une analyse plus organisée et plus fouillée. En outre, nous avons pu, quelquefois, à partir du matériel recueilli, aller au-delà du contenu manifeste du discours tenu, pour approcher ce qui relèverait d'un contenu latent, et dans ce but, nous avons tenté une autre lecture, une lecture en quelque sorte ouverte à l'inattendu.

Redisons que dans le cadre clinique, le moniteur a une place particulière : délaissant la position classique de porteur de savoirs, il occupe une autre position autorisant le travail d'élaboration par le groupe, position où il s'agit de fonctionner principalement avec l'imprévu du contenu des séances, donc avec du manque à savoir. Il y a là un risque accepté, mais difficile à tenir, les moniteurs engageant dans cette pratique leur propre subjectivité ou encore un désir. Cependant, il n'est pas possible dans notre contexte, d'approcher ce qu'il en serait d'un désir propre à chacun. Par conséquent au mieux, nous dégagerons ce qui viendrait faire obstacle à la démarche clinique, ou encore ce qui est mis en avant comme bénéfice recherché pour répondre à la difficulté de la tâche.

### ***Enjeux de la position du moniteur***

205

Ce qui s'exprime en premier lieu dans les discours tenus comme enjeu majeur, est de savoir occuper cette place de moniteur, c'est-à-dire de parvenir à respecter le cadre clinique en conformité avec un modèle de conduite de groupe SCAPE. Mais pour tempérer un tel enjeu, il est dit que cette tâche n'incombe pas au seul moniteur, il appartient aussi aux stagiaires de se conformer aux indications données, donc d'oser parler d'eux-mêmes, et de comprendre ce dont le Séminaire est porteur au niveau de l'écoute et du respect de la parole d'autrui. Par exemple, il n'est pas concevable que trop d'agressivité s'exprime et demeure, tant entre professeurs stagiaires qu'envers le moniteur, ou plus banalement vis-à-vis des élèves ou d'autres partenaires de l'enseignant.

Tenir le cadre clinique pour un moniteur implique comme nous le disions, un renoncement à transmettre ses savoirs et ses valeurs propres ; or l'abandon de cette place d'avoir à enseigner ou à former peut être reçu comme une perte difficile à soutenir. Vient alors une interrogation sur l'utilité du rôle de moniteur de SCAPE, sous la forme



« quel est mon rôle, à quoi suis-je utile ? », interrogation qui paraît venir ici en écho à celle qui est émise par certains stagiaires quand ils questionnent à propos du faible profit qu'ils pourraient retirer d'un tel travail de groupe. Cependant, pour lever cette interrogation présentée par certains moniteurs, et qui est aussi une inquiétude, une issue se présente par l'intermédiaire d'une sorte de glissement : le savoir à transmettre se trouve remplacé par de l'aide à apporter aux stagiaires en difficulté. Le désir d'être utile, d'accompagner, de soutenir le stagiaire dans ses problèmes divers peut être particulièrement vif. L'atteste, dans certains cas, le fait que la demande d'une relation privilégiée de la part d'un stagiaire, par exemple à l'issue d'une séance, est reçue plutôt avec satisfaction. Au-delà toutefois, une telle demande est aussi perçue comme une reconnaissance de sa propre valeur de moniteur. Elle n'est donc pas vraiment interrogée comme elle pourrait l'être quant aux limites du travail effectué par le groupe, elle n'est pas perçue non plus comme demande établie dans le cadre d'un transfert véritable qui reste néanmoins à resituer dans sa dimension imaginaire à l'égard du moniteur. Cette demande est plutôt considérée ici comme réelle et gratifiante pour un moniteur qui, là, est certain d'être utile. Une autre issue à la question de l'utilité de son engagement consiste à attendre de la tâche de moniteur une compréhension améliorée des autres fonctions assurées ailleurs comme celles d'enseignant, de formateur...

Derrière les attentes exprimées, se dessinent les figures de l'idéal véhiculées par le dispositif du SCAPE, car la tâche est considérée comme importante et ce type de travail nécessaire, même indispensable pour des enseignants. En liaison, certaines représentations du SCAPE s'énoncent en termes injonctifs tendant à constituer un discours commun : « *Il faut... que les stagiaires s'impliquent* », « *il ne faut pas en rester au cas particulier* », etc. Un savoir sur le SCAPE se précise donc à travers un certain nombre de points de « doctrine », qui jouent sans doute le rôle de symboles identitaires. De la sorte, le recours aux mêmes mots, à ce qui est avancé comme des évidences qui ne sont pas soumises à questionnement, permet sans doute d'étayer une position difficile à tenir pour le moins, au début de la prise en responsabilité de la conduite d'un groupe de SCAPE.

Mais qu'est-ce qui est avancé quant à ce qu'apprennent vraiment les stagiaires à partir du travail effectué dans un groupe ? Ce qui est dit dans un premier temps, c'est une certaine déception par rapport à leur peu d'engagement, et à leur difficulté à approfondir ou à s'avancer devant le groupe en tant que personne enseignante. Ensuite souvent, les stagiaires sont estimés ne pas être à la hauteur de la « formation » proposée. Une résistance pour des moniteurs à dépasser ces représentations, peut entraîner quelquefois l'abandon du dispositif qui s'est avéré alors par trop décevant.



## ***Malaise dans la position de moniteur***

En effet, la fonction est rude et génère des incertitudes, de l'inquiétude, de l'anxiété, même de l'angoisse et les remarques sont abondantes sur la lourdeur et la pénibilité de la tâche. On peut considérer de façon générale que le désir d'enseigner est sensiblement « coloré » d'oblativité, c'est-à-dire du désir de donner. Puisqu'il ne s'agit pas ici de transmettre des connaissances, ou de transmettre un savoir constitué, le moniteur se devra de composer avec un certain sentiment de vacuité. Or ce qui s'avère le plus anxiogène dans la conduite du groupe de SCAPE est d'accepter l'inconnu de chaque séance. C'est pourquoi les moniteurs font souvent appel à des « roues de secours » (23) avant d'accéder à une position plus sécurisée.

Il arrive parfois que des groupes de stagiaires paraissent bloqués dans leur rigidité de pensée, voire leur agressivité même silencieuse à l'égard du moniteur. Il en découle alors pour celui-ci une étrange fatigue ou « un sentiment d'insuffisance ». D'autres moniteurs évitent d'aborder de manière trop directe leur angoisse. Peut-être la méconnaissent-ils en s'abritant derrière des difficultés relevant du cadre, du groupe, des stagiaires, ou encore d'un manque de compétence de leur part, une absence de « savoir-faire » ?

Un autre malaise, voire une certaine culpabilité peuvent aussi se manifester à partir de l'écart ressenti entre ce que chaque moniteur tente d'assurer de sa fonction avec ses aléas et ses difficultés, et ce qui lui apparaît comme souhaitable d'une pratique de moniteur. D'autant plus que souvent et dans un premier temps le travail effectué dans le Séminaire peut se représenter comme la recherche par le groupe de solutions plurielles, recherche non pas d'un savoir mais de savoirs sous forme de solutions possibles. Mais parler en termes de résolution, proposer une démarche de type explicatif, c'est se situer en dehors d'une approche compréhensive de ce qui se joue dans la relation maître-élève ; le stagiaire peut alors rester à distance (à l'abri) et faire l'économie de la question essentielle : « et moi, là-dedans ? ». Conscients de cette dérive, des moniteurs demandent aux responsables du dispositif de leur transmettre le savoir qui les rendrait enfin aptes à occuper sans dommage la position clinique. Mais quand il s'agit de faire en sorte que soit appréhendé qu'il n'y a pas de solution idéale aux situations relationnelles problématiques vécues en classe, il n'y a de dépassement possible de cette question qu'en engageant le processus d'une formation par la clinique (24).

207

23 - Telles que documents vidéo, des articles, des documents-témoignages...

24 - Une formation par la clinique est à distinguer d'une formation à la clinique, qui inclut un savoir conceptualisé.

## **Quelques bénéfices**

À l'inverse du malaise précédemment évoqué, une certaine satisfaction est constatée, qui concerne le type de relation qui peut s'établir avec les membres du groupe. Quand les stagiaires sont écoutés, aidés, rassurés même, l'angoisse présente dans le groupe a été surmontée puisque tous disent se sentir à l'aise ! Seront alors privilégiés l'absence de conflits, le consensus, et le bien-être au sein du groupe (25). La confiance installée est valorisante et l'aveu que les jeunes enseignants font de difficultés n'est pas sans satisfaire une certaine curiosité pour l'autre. De plus les stagiaires offrent de la sorte comme un miroir à celui qui l'écoute, puisque lui-même est la plupart du temps aussi un enseignant, qui peut connaître encore des difficultés similaires. C'est bien quand la relation d'aide est installée par un moniteur qui devient une personne recours en cas de grand désarroi d'un professeur stagiaire, que satisfaction et réassurance dans l'utilité de sa tâche sont avancées. Mais dans un cadre clinique un tel positionnement du moniteur est à interroger.

Néanmoins, si les moniteurs poursuivent leur activité, c'est qu'ils disent en récolter d'incontestables bénéfices. Cela concerne essentiellement un « savoir » nouveau, celui qui est acquis par le biais de l'expérience et de la formation de formateurs et qu'ils pensent pouvoir réinvestir ailleurs. C'est aussi l'impression formulée d'un acquis et d'un enrichissement personnel.

Certains moniteurs expriment leur satisfaction quand ils perçoivent l'évolution de stagiaires comme positive, en référence aux visées du SCAPE. Ajoutons que les demandes de certains enseignants stagiaires pour que le SCAPE puisse continuer après l'IUFM les confortent encore dans leur engagement dans cette fonction.

## **Perspectives**

Au demeurant, après quatre ou cinq ans de conduite de groupes SCAPE, une évolution des moniteurs les plus anciens semble se manifester, évolution qui irait dans le sens d'une appropriation de la démarche clinique. Ainsi, nous tenons comme un indicateur de cette évolution le fait pour un moniteur de pouvoir conduire un groupe, sans avoir à prendre appui sur sa propre expérience professionnelle d'enseignant. La position du moniteur met en travail la dépendance envers l'idéal (26) de la bonne conduite d'un groupe qu'il soit constitué de stagiaires ou d'élèves dans une classe. On peut alors avancer que le moniteur qui engage une telle évolution commence à se dégager de la dépendance envers l'imaginaire du bon SCAPE ou du bon ensei-

25 - Cf. aussi Baïetto, Gadeau (1998).

26 - Cf. Baïetto (1985).

gnant. Il lui est alors possible de s'acheminer vers une certaine déconstruction de la position classique de formateur modèle pour occuper davantage la position de moniteur.

Un autre aspect de la dimension du travail sur l'imaginaire concerne la question de l'appréhension de l'autre en chaque stagiaire, de la part du moniteur. En un premier temps, le stagiaire est plutôt reconnu comme semblable à soi. Il serait là aussi admissible – mais c'est à réinterroger constamment – d'aller vers une ouverture à ce qui est différence en chacun, donc à l'inconnu de l'autre, conduisant ainsi vers un véritable désir de découverte orienté vers l'autre.

## POUR CONCLURE

L'espace de travail du Séminaire clinique d'analyse des pratiques est défini par ces deux limites : ni lieu thérapeutique, ni lieu de transmission de savoirs. D. Anzieu avait, dès 1975, montré la passibilité et même la nécessité de l'interprétation du transfert dans les groupes de formation autant que dans les groupes thérapeutiques. Que signifie en termes de modifications psychiques un travail groupal qui a pour objet la dimension intersubjective et qui proscriit de son fonctionnement l'outil qu'est l'interprétation ?

L'étude, dont nous venons de rendre compte, montre qu'une approche clinique de l'analyse des pratiques est pertinente pour des enseignants en formation initiale. La transposition d'un modèle clinico-psychanalytique dans le contexte institutionnel décrit s'avère viable. Mais le travail d'investigation conduit autour du Séminaire clinique a mis en évidence un certain nombre d'éléments utiles pour faire évoluer le dispositif.

- Le SCAPE se révèle, pour les professeurs stagiaires, être une initiation à..., un premier contact avec une démarche nouvelle qui souvent les déroute ou les intrigue bien avant qu'ils n'en saisissent le sens.
- Les effets du Séminaire sur la formation professionnelle sont moins repérables par des *régularités* que l'on retrouverait à l'échelle des groupes que par des *singularités*, des traits propres à chaque membre et traduisant la spécificité de leur trajectoire dans le Séminaire.
- Cependant, on sent l'émergence d'une pensée de ce qu'implique l'intersubjectivité, à savoir l'inextricable liaison « soi-autre », insue de chacun des partenaires (élève/maître, etc.).
- L'existence du dispositif dans le cadre de la formation initiale et surtout son caractère obligatoire, là où le volontariat devrait être *a priori* de rigueur, constituent

d'une certaine façon une gageure (27). La structure du dispositif clinique proposé se montre cependant suffisamment opératoire pour réduire ou supporter le paradoxe apparent.

La situation de moniteur est difficile à assumer. L'appropriation d'une position clinique se soutient d'un travail lent, aux trajectoires incertaines, de « déconstruction » de représentations fantasmatiques sur lesquelles se fonde ou s'alimente la position classique de formateur. Cette appropriation doit se situer pour chaque moniteur entre deux limites : d'une part, une adhésion rigide, voire paralyzante, au cadre, qui entraîne un surcoût de tension, un sentiment de culpabilité à chaque écart par rapport à la « doctrine » ; d'autre part, un refus s'opérant plus ou moins à l'insu du sujet, qui ainsi, fait fi du dispositif et ne se situe jamais véritablement en tant que moniteur. Les résultats de cette étude renforcent l'idée qu'une formation en continu à la démarche clinique pour les moniteurs est indispensable pour ce type de travail (28). La construction de cette position n'est assurément pas sans rappeler ce qui est à l'œuvre chez les professeurs-stagiaires eux-mêmes. Pour les uns comme pour les autres, nul doute que l'on touche là à ce qu'il en est du travail psychique de l'appropriation de l'identité professionnelle.

Si cette étude a bien mis en évidence d'une part l'importance attribuable à l'acte de parole et d'autre part, l'évolution vers l'adoption par les jeunes enseignants d'une posture essentiellement compréhensive quant au champ des relations interpersonnelles, elle suggère aussi la nécessité d'avoir à inscrire l'espace de formation, qu'est le Séminaire clinique, dans une réflexion sur l'articulation entre la formation initiale et la formation continue. Par exemple, s'agissant des moyens à mettre en œuvre pour contourner l'obstacle que constitue le caractère obligatoire de la formation, il s'agirait d'évaluer les incidences d'une option de type « volontariat », en termes de parcours individualisé de la formation, de besoins de formation dûment identifiés, etc.

27 - En effet, on ne peut pas imposer à quelqu'un de s'impliquer dans ce qu'il dit, ni même de dire tout court, ou même encore de supporter d'avoir à entendre un poir s'expaser à travers l'énoncé d'une situation professionnelle. Si l'expérience nous montre que, quel que soit le niveau d'implication, la parole de chacun semble respectée, c'est quelquefois au prix d'une certaine gêne (peut-être même une angoisse), notamment au regard de ceux qui s'impliquent davantage. Cette gêne, qui quelquefois se traduit par des paroles du type « mais ce qui se fait dans le Séminaire, c'est de la psychothérapie de groupe ! », confirme qu'il y a probablement dans l'approche clinique des limites indépassables dans la configuration d'un « Séminaire obligatoire ».

28 - Une recherche en cours approfondit ce qu'il en est de la dynamique psychique à l'œuvre dans l'appropriation de la démarche clinique chez le moniteur.

De plus, les différents retours, que nous recueillons par la voie d'anciens professeurs stagiaires maintenant plus expérimentés, nous amènent aussi à considérer que des aspects sans doute essentiels de ce qui se travaille durant le Séminaire et qui touche à l'intersubjectivité ne peuvent être saisis par la parole que dans un après-coup assez lointain de la formation.

## BIBLIOGRAPHIE

ANZIEU D. (1975). – « Le moniteur et sa fonction interprétante », in Anzieu D. et al., *Le travail psychanalytique dans les groupes*, Paris, Dunod.

ARDOINO J. (1990). – *Les nouvelles formes de la recherche en Éducation au regard d'une Europe en devenir*, Actes du colloque de l'AFIRSE, Alençon, Matrice Andsha, pp. 22-34.

BAIETTO M.-C. (1982). – « Clinique et formation », in *Éducation permanente*, n° 65, pp. 125-137.

BAIETTO M.-C. (1985). – *Le désir d'enseigner*, Paris, éditions ESF, 2<sup>e</sup> édition.

BAIETTO M.-C., GADEAU L. (1995a). – « L'analyse des pratiques dans le cadre de la formation initiale des enseignants », in *Cahiers Binet-Simon*, n° 643, 2, pp. 53-66.

BAIETTO M.-C., GADEAU L. (1995b). – « Clinique et analyse des pratiques », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 338, pp. 20-22.

BAIETTO M.-C., CAMPANALE F., GADEAU L. et al. (1998). – « Analyse des pratiques : le Séminaire clinique, ses effets, son évolution », in *Cahiers Recherche, Réflexion, Interaction*, n° 6, éd. IUFM Grenoble, pp. 11-37.

BAIETTO M.-C., GADEAU L. (1998). – « Un cadre clinique dans l'analyse des pratiques », in C. Blanchard-Laville et D. Fablet, *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 219-237.

BALINT M. (1964). – « Psychanalyse et pratique médicale », in Missenard A. et al., *L'expérience Balint : histoire et actualité*, Paris, Dunod, 1982.

BARDIN L. (1993). – *L'analyse de contenu* (7<sup>e</sup> éd.), Paris, PUF.

CAMPANALE F. (1995). – *L'auto évaluation, facteur de transformation des conceptions et des pratiques : études d'actions de formation continue des enseignants dans le domaine de l'évaluation*, thèse pour le doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Pierre-Mendès-France, Grenoble II.

CAMPANALE F. (1997). – « Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 20, n° 1, pp. 1-24.

GADEAU L. (1988). – « Entre étayage et désétayage, l'activité de liaison », in J. Guillaumin et coll., *Pouvoirs du négatif dans la psychanalyse et la culture*, éd. Champ Vallon, pp. 199-213.

GADEAU L. (1995). – « La lutte contre la dépendance psychique dans la relation de l'Élève au Maître », *Éducation Permanente*, n° 125, 4, pp. 143-153.

DE KETELE J.-M. (1986). – « L'évaluation du savoir-être », in J.-M. De Ketele (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 179-208.

MISSENARD A. (1982). – « Des médecins se farment ; essai sur le processus psychique dans les groupes « Balint », in A. Missenard et al., *L'expérience Balint : histoire et actualité*, Paris, Dunod.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (éds) (1996). – *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck.



## LECTURES

### NOTES CRITIQUES

LECOINTE Michel (1997). – *Les enjeux de l'évaluation*, Paris, L'Harmattan, 239 p.

Michel Lecoïnte était jusque-là connu pour avoir, avec Michel Rebinguet, adapté et vulgarisé l'audit comme méthode d'évaluation qualitative et participative de l'établissement scolaire et pour avoir soumis cette même approche à une interrogation méthodologique et éthique (1).

L'essai qu'il propose est d'une autre ampleur puisqu'il se veut « l'aboutissement et une relance de nombreuses interventions et recherches sur le statut, la méthodologie et l'épistémologie de l'évaluation » (quatrième de couverture) et que la thèse défendue va à l'encontre des dominantes techniques et pratiques managériales actuelles de l'évaluation : l'évaluation pour lui est toujours une pratique sociale et cette pratique sociale est une pratique d'attribution et de création de valeur.

213

Trois parties dans cet ouvrage :

- La première intitulée : *Évaluation ou déévaluation ?* pose l'hypothèse. Une analyse des opérations de l'évaluation autour de quatre mots (mesure, sens, évolution, valeur) recense les pratiques et discours et montre que la quatrième, celle qui met en relation l'évaluation et la valeur est, soit non mentionnée, soit ramenée à une opération technique, rationnelle, de simple positionnement sur une échelle de valeur.

Sur ce point, la controverse avec Charles Hadji (2) est éclairante (p. 51) : on sait que pour celui-ci l'évaluation est un procès kantien de mesure d'écart entre un référent et un référé et que si les « règles du jeu » sont suffisamment clarifiées, l'évaluateur

1 - Lecoïnte M., Rebinguet M., *L'audit de l'établissement scolaire*, Paris, Les éditions d'organisation, 1992.

Lecoïnte M., Rebinguet M., *Éthique et pratique de l'audit ; le cas des audits de formation*, Lyon, Chronique sociale, 1994.

2 - Hadji C., *L'évaluation, règles du jeu ; des intentions aux outils*, Paris, ESF, 1993.

ne se prononce pas sur la valeur mais seulement sur le rapport à la valeur de ce qu'il est en train d'évaluer. Aux règles du jeu, Lecointe oppose les « enjeux » de valeur selon lui toujours présents : parce que le jugement n'est pas seulement intellectuel mais aussi social, dans la perception qu'on en a mais aussi dans les effets qu'il provoque ou installe ; parce que la médiation évaluative ne se limite pas (ne peut pas se limiter ?) à un *je juge que* mais est aussi un *je juge que ce que je vois vaut (ou ne vaut pas)*... en particulier parce que la position de l'évaluateur est presque toujours hiérarchique et autorisée et que le discours évaluatif n'est pas seulement descriptif mais illocutoire, au sens d'Austin. Quand dire, c'est faire : évaluer, c'est valoriser ou dévaloriser.

L'hypothèse (le mot convient-il ?) inférée des analyses de cette première partie est que l'axe technique de l'évaluation (outils, règles, procès rationnel) masque l'axe éthique (le procès social et les enjeux de valeur) alors que ce deuxième axe est le véritable opérateur de l'évaluation ; que l'un est propre et logique, l'autre complexe et ambivalent ; que les logiques sociales dominantes sont couvertes par l'instrumentation ; que le déni de valeur et la « dévaluation » sont à la fois la pratique technique et la référence culturelle dominante.

L'hypothèse contraire (ou l'alternative ? est-on dans une position de recherche ou dans une position de « parti pris » ?) étant que, par une opération de renversement, l'axe social et éthique soit reconnu comme tel, qu'il se subordonne la technique, et que se développe une culture de l'évaluation qui serait de mise en valeur, de valorisation.

- La deuxième partie rend compte d'une démarche comparative sur les rapports de l'évaluation et de la valeur dans des domaines aussi variés que la science, l'économie et la monnaie, la société et la morale. N'ayant pas la culture plurielle suffisante, on se gardera d'apprécier chacun de ces coups de zoom mais... on s'interrogera sur la faisabilité et la validité d'un pareil panoramique dans un espace réduit et par le même œil. Toutefois, la pertinence méthodologique et épistémologique d'une telle approche peut être revendiquée. Les traits communs répertoriés dans le chapitre 7 sont d'incontestables éléments de probation.

Parmi ceux-ci, méritent d'être retenus les rapports d'interaction et de bouclage que la psychologie sociale comme l'anthropologie mettent entre valeurs et évaluation : *la valeur est produite par le choix résultant de l'évaluation : la valeur est une décision de valeur, répétée, partagée, accumulée. L'évaluation produit la valeur, laquelle en retour permet l'évaluation.*

Cette circularité n'est ni harmonieuse ni régulière : elle est, au contraire, source de conflits permanents à l'intérieur de chacun, entre les personnes ou les groupes, depuis des positions sociales et philosophiques différentes (sauf dans les sociétés

intégristes ou totalitaires où le processus est arrêté au profit d'un contrôle strict sur un système de valeurs imposé). Ceci concerne aussi bien l'évaluation pédagogique que l'évaluation institutionnelle : s'y jouent des conflits de valeur parce qu'il n'y a pas d'étalon unique mais des enjeux de valeur. Michel Lecointe propose d'ailleurs -sur le modèle du conflit socio-cognitif pour les apprentissages- la situation de conflit socio-éthique pour le domaine éducatif. Il termine cette partie en proposant un modèle théorique de l'évaluation en triple articulation (p. 130) : à l'articulation classique : référent/référé, il propose de substituer une articulation triangulaire : référent/référé/référence (ou système de valeurs). Ce troisième sommet du triangle renfermant les principes de constitution du modèle idéal qu'est le référent, intervenant autant que le référent, sinon plus, dans l'analyse faite du référé.

• La troisième partie est prospective et démonstrative et entend illustrer les possibles chemins d'un renversement. Quelques éléments :

- à la notion de valeur ajoutée (reprise aujourd'hui par la DPD pour l'évaluation du système scolaire) et à son corollaire la plus-value, principalement économique, l'auteur propose d'ajouter la notion de plus-valeur traduisant la valorisation dans les domaines de la connaissance, des acquis éducatifs et éthiques ;
- dans le même registre est affirmé le principe de valorabilité qui a quelque chose du postulat mais qui est défini sur un registre axiologique : *règle définissant une manière type d'agir et correspondant le plus souvent à une prise de position morale*. Ce qui est cohérent avec l'hypothèse et l'approche générale mais pose d'autres problèmes ;
- la « tournante » de l'évaluation nomme et développe des formes de réciprocité des évaluations et des évaluateurs, des contrats possibles sur des objets et des enjeux ;
- la « constituante » exposée dans le dernier chapitre définit des principes et des méthodes d'évaluation institutionnelle liés aux projets, au développement, à la re-finalisation politique et éthique des organisations et institutions.

La conclusion intègre l'évaluation à l'action de façon telle que l'auteur, démarquant Habermas, parle d'« agir évaluatif ».

Si l'ensemble peut apparaître un peu disparate et si les trois parties se situent sur des registres différents dont l'articulation n'est pas toujours évidente, cet essai me semble néanmoins appartenir quelque chose de neuf à la réflexion sur l'évaluation. La position la plus constante dans les travaux sur cette question est de mettre la valeur en lisière ou à l'extérieur de l'évaluation (J.-M. Barbier, C. Hadji, J.-M. de Ketele). Seuls Ardoino et Berger (*Évaluer, c'est poser la question de la valeur*), Perrenoud (à travers *la fabrication de l'excellence*), Figari (*la référentialisation*) établissent explicitement une relation d'interaction évaluation et valeur. Le mérite du présent travail est d'avoir contribué à la consistance théorique et épistémologique de cette thèse et d'en avoir donné des analyses concrètes.

Ce défrichage laisse beaucoup de questions en suspens ou les relance.

– Il est affirmé des rapports intrinsèques entre l'évaluation et les valeurs. Ces rapports fonctionnent-ils de la même façon dans le domaine de l'évaluation pédagogique (notation par exemple) qui est peu abordé, et dans le domaine de l'évaluation institutionnelle, qui est au centre de la réflexion de l'auteur ?

– Quelle est la nature de ces rapports évaluation/valeurs ? À la page 31, l'auteur évoque plusieurs types de rapports : le jugement de valeur, l'adossement ou l'étayage sur les valeurs, l'interrogation sur..., l'attribution de... et enfin la création de valeur. Dans ce dernier cas de figure, l'évaluation ne fait pas qu'élaborer son système de référence : le processus est aussi le produit et le titre non-retenu *l'évaluation petite fabrique de valeur* se justifierait. Tout ensuite concourt à illustrer et étayer cette affirmation mais il n'y a pas de reprise globale sur la question, de retour suffisamment réflexif sur cette affirmation.

– Si l'on accepte la thèse, une objection se présente immanquablement : puisque l'évaluation est fabrication de valeur, ne risque-t-elle pas d'être imposition de valeur, préconisation d'un système préalable de valeurs ? Ce qui est d'une certaine façon la position de ceux qui tiennent la valeur en marge de l'évaluation : si on met le doigt dans la dimension valeur de l'évaluation, on ne s'en sort plus et on finit en militant d'une idéologie ou d'un modèle de société. Les développements du livre offrent deux réponses : les systèmes de valeur sont toujours présents et opérants dans les pratiques d'évaluation, mais la plupart du temps masqués ; ce sera de toute façon un progrès que de les expliciter et de les rendre ainsi controversables. Il n'y a pas de neutralité ou de position an-axiologique : le pédagogue, l'évaluateur ont fait et font des choix ; la rationalité et l'équité imposent la clarification et l'exposition, ainsi le fait l'auteur de ses parti pris en les revendiquant comme tels.

Le second élément est que la circularité de l'évaluation et des valeurs n'est pas reproductive d'un système de valeurs intangible mais dynamique et évolutive : les valeurs instituées servent certes à l'évaluation, mais l'évaluation produit autant qu'elle reproduit les valeurs, c'est-à-dire qu'elle les fait évoluer, les déplace, les confronte et que, de ce point de vue, la soi-disant « crise des valeurs » est une chance : elle permet l'invention des valeurs d'aujourd'hui. Ceci ne résout pas toute l'objection : y a-t-il, à l'école, à côté des pratiques de transmission et de reproduction, place pour des pratiques de co-production de valeurs qui ne soient pas sournoisement des transmissions ? À quelles conditions les pratiques en cours (élaboration de règlements intérieurs et de chartes, projets en autonomie, travaux de groupe, activités autour de la citoyenneté, etc.) peuvent-ils éviter de l'être ?

– La réflexion sur l'évaluation la confronte aux valeurs, mais la dit aussi identifiante, instituante, co-extensive à l'action, dans des perspectives souvent stimulantes pour l'esprit et intégratives de pratiques doisonnées. N'y a-t-il pas pourtant un risque de

reconfiguration abusive d'objets connexes autour de l'objet qu'on a mis au centre de son observation ? Le défrichage devra s'accompagner de consolidations méthodologiques.

– Sur le même registre, il y a, pour l'évaluation institutionnelle, des rapprochements valeurs/finalités politiques/politique qui remettent bien en perspective à long terme les envahissantes et parfois insignifiantes évaluations de résultats. Mais la morale et l'éthique d'un côté, l'action collective finalisée et le politique d'un autre sont-ils une seule et même chose ? Des affirmations rapides le laisseraient entendre.

On le voit, c'est d'une invitation à poursuivre dont il s'agit. Mais d'abord d'une invitation à lire.

Danielle ZAY  
Lille 3-Proféor

MAGGI Bruno (dir.) (2000). – *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, 214 p.

Cet ouvrage collectif est issu d'une table ronde proposée dans le cadre de la Quatrième Biennale de l'éducation et de la formation (avril 1998). Il se propose de mettre à jour les différentes manières de penser sous-jacentes aux propositions éducatives ou formatives et les alternatives épistémologiques qui les fondent. Les différentes contributions réagissent à un texte initial proposé par Bruno Maggi dans la table ronde et reproduit en introduction du livre.

217

Dans son texte inaugural « Les conceptions de la formation et de l'éducation », Bruno Maggi dénonce deux préjugés qui affectent les discours sur la formation. Tout d'abord le fait de penser « niveaux » de formation (par exemple savoir-faire, savoir et savoir-être) semble réserver la question des choix épistémologiques et axiologiques au niveau supérieur alors que tous sont concernés par elle. Ensuite on a tendance à penser la formation et l'éducation dans le vide en les réduisant aux problèmes pédagogiques ou didactiques, abstraction faite du contexte socio-historique de l'amont (les processus d'activation) ou de l'aval (l'utilisation des formations). L'espace dégagé permet alors de mettre à jour les alternatives qui sous-tendent les conceptions de la formation. La formation peut s'envisager : 1) comme système pré-déterminé de rôles ; 2) comme un système produit par les acteurs ; 3) comme un système-processus, où les relations sociales sont ce qui produit le système. Ces trois conceptions ont des conséquences différentes en matière de situations de formation, d'évaluation et dans leur façon d'articuler planification et événements.

C'est précisément cette articulation qu'aborde Yves Schwartz, dans son chapitre intitulé, « Discipline épistémique, discipline ergologique : Paideia et Politeia. ». À s'attarder sur les contenus de formation, doit-on penser ceux-ci comme des entités intemporelles ou comme des émergences historiques ? L'intelligibilité du singulier, de l'historique, doit-elle faire partie de la culture générale ? La conception ergologique que défend l'auteur commande de comprendre l'activité humaine (y compris l'enseignement et l'apprentissage), en terme de trame (concepts et outils stockés) et de chaîne (ce qui se régénère dans les activités concrètes). Alors que l'épistémologie pense à bon droit les objets de savoir soustraits au temps, l'ergologie retrouve en eux ce qui fait histoire. C'est l'interaction entre ces deux approches qui s'avère féconde pour comprendre l'action, la recherche et la formation.

Il est toutefois nécessaire de bien distinguer les logiques de l'action et celles de la recherche. Jean-Marie Barbier, dans son article « Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions », dissipe la confusion entre « concepts mobilisateurs » (élaborés par les acteurs pour donner du sens à leur action) et « concepts d'intelligibilités » (élaborés par les chercheurs pour comprendre ou expliquer lesdites actions). En effet, les significations que les acteurs donnent à leurs activités ne peuvent valoir comme explications de ces activités. Dans la sémantique de l'action où il s'agit de « dire le faire », les concepts : 1) se situent sur plusieurs registres de signification (représentationnel, affectif, expérientiel) ; 2) sont marqués axiologiquement ; 3) sont surchargés de significations venues d'ailleurs ; 4) se connectent en réseaux, fonctionnels ou existentiels (renvoyant à l'identité, à l'engagement des acteurs) ; 5) ces réseaux conceptuels forment des totalités signifiantes en évolution. Les praticiens élaborent ainsi des « images opératives » (Ochanine) de leur action. Quant à la sémantique d'intelligibilité des actions, qui relève de méthodes cliniques, historiques..., elle produit des concepts : 1) autant que possible univoques ; 2) relatifs à ce qui est et non au possible ou au souhaitable ; 3) permettant d'établir des relations entre des existants ; 4) ne supposant pas nécessairement une prise de conscience sans reste de l'activité intellectuelle qui les produit ; 5) ne se réduisant pas au repérage d'invariants, mais articulant plutôt repérage d'invariants et prise en compte de singularités. Les échanges entre ces deux sémantiques (transposition opérative ou transposition théorique) sont un ressort fondamental pour la formation, une fois bien distinguées les deux logiques à l'œuvre.

Deux autres contributions se centrent sur l'idée d'image, de représentation, de simulation. Christoph Wulf, dans une contribution intitulée « Image et imagination », attire l'attention sur le fait que depuis *l'iconic turn*, l'image est devenue centrale et incontestable. Mais l'image est à la croisée de l'individuel et du collectif, c'est un chiasme où l'extérieur et l'intérieur s'entrecroisent. De plus, il faut prendre conscience des différentes fonctions de l'image (magie, représentation, simulation technique), comme des plasticités du monde intérieur de l'image (images repères, régulatrices



des comportements, archétypales...) Bref, « l'éducation doit approcher et gérer toutes ces images de façon réfléchie » en prenant en compte aussi bien la réception que la création des images.

C'est sur une de ces fonctions de l'image, la fonction de simulation, que s'interrogent Alain Gras et Gérard Dubey dans leur article intitulé « Les limites de la pensée formelle dans la formation : le cas de l'apprentissage par les techniques de simulation ». La formation par simulateur (pilotage des avions, contrôle aérien, conduite automobile) rend bien des services mais ne permet pas de prendre en compte les dimensions sociales et temporelles qui font partie intégrante de l'expertise. Dans le modèle standard de la simulation c'est l'homme qui s'adapte aux conditions de la machine hors du temps réel et hors du social. Il faut s'adresser alors à des modèles anthropologiques ou organisationnels : réinventer le social et l'historique dans la formation. Le formatage du réel ne supprime pas mais requiert au contraire « l'expérience du sens ».

Yves Clot dans sa contribution « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », entend rendre compte de cette expérience du sens. La formation professionnelle tente de rapprocher les manières d'apprendre des manières de faire. L'analyse du travail peut y contribuer à condition de prendre en compte non seulement le contenu des interactions mais également leurs contextes communicationnels. La volonté de s'ajuster à l'interlocuteur (expert ou novice) y est déterminante. Revenant sur les travaux de Wermersch, l'auteur établit que si l'explicitation ne crée pas l'expérience, elle ne constitue pas non plus le simple dévoilement d'une action préalable complètement formée. Elle inscrit plutôt de la valeur ajoutée dans l'histoire de cette action. Ceci posé, il y a deux manières d'annuler le développement de l'activité : soit en niant sa singularité pour la réduire à des invariants opératoires, soit en ne la percevant que comme un construit social de l'échange. L'auteur décrit ensuite les dispositifs d'instruction par le sosie (celui qui doit ou devrait remplacer le sujet dans son travail) en montrant le rôle heuristique des questions du sosie, qui n'acceptant pas la version du réel proposée par le sujet, oblige celui-ci à revenir en deçà de ses choix. Ce qui est formateur pour le sujet c'est qu'il peut changer le statut de son vécu : « d'objet d'analyse, le vécu doit devenir moyen pour vivre d'autres vies. »

Les deux dernières contributions traitent la question des manières de penser et d'agir du point de vue de l'éducation comparée. Pour Wolfgang Horner, « Stéréotypes nationaux, sciences de l'éducation et travail scolaire : comparaison France-Allemagne », il s'agit de savoir quel crédit accorder aux stéréotypes culturels (l'empirisme anglais, le rationalisme allemand, « l'esprit » français). Les traditions culturelles nationales modèlent bien les manières de penser et d'agir l'éducation. Ainsi la « pédagogie » allemande, issue de la tradition herméneutique théologique et philosophique, s'oppose-t-elle aux sciences de l'éducation en France, contemporaines de

l'avènement des sciences humaines. Autre exemple, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la lecture des classiques est pensée en France comme un contact immédiat avec l'universel alors qu'elle nécessite toute une activité herméneutique en Allemagne. Enfin, les différences sont profondes entre le « bac » français (relativement homogène et centralisé) et « l'habitur » allemand (décentralisé et comportant plus d'options). Ce qui suppose des conceptions différentes de la culture générale : encyclopédique en France (larges connaissances mais superficielles) et plus spécialisée en Allemagne (connaissances plus approfondies mais avec des lacunes). De telles spécificités sont certainement à prendre en compte dans les problèmes d'harmonisation européens, mais requièrent – de l'avis de l'auteur – des enquêtes plus approfondies.

Diane-Gabrielle Tremblay et David Rolland, dans « La formation au Japon, en Suède et au Québec. Différentes manières de penser, différentes manières d'agir », distinguent les différents systèmes de formation professionnelle selon la répartition des responsabilités et des coûts entre l'individu, l'entreprise et l'état ainsi que par leur incidence sur le marché du travail. Le modèle japonais est fondé sur une culture de la formation en entreprise, sous la responsabilité conjointe de l'entreprise et du salarié. En Suède, l'emploi et la formation constituent une question d'intérêt public. Le Québec s'approche du modèle des États-Unis, centré sur les compétences individuelles, mais avec un rôle plus interventionniste de l'état.

La difficulté de cet ouvrage pluridisciplinaire était de penser les différences sans faire éclater son unité. C'est un pari largement réussi dans la mesure où la plupart des contributions proposent un réseau cohérent de distinctions permettant de dresser des alternatives épistémologiques : pluralité des conceptions sociales de la formation, perspectives épistémiques ou ergologiques pour penser le travail, sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité de l'action, formalisation ou expérience du sens, modalités d'explicitation de l'action. Ce souci de distinction conceptuelle se joint d'ailleurs à un souci d'articulation des différentes perspectives une fois bien repérées leurs spécificités, soit pour approcher la réalité, soit pour penser la formation. L'ancrage final dans les traditions culturelles, ouvert par l'éducation comparée, permet l'émergence d'un relativisme modéré : les différentes manières de penser et d'agir l'éducation ou la formation sont toutes dignes de considération. Cela ne signifie pas qu'elles se valent toutes. Il faut donc continuer à les interroger dans leurs fondements. Cet ouvrage – d'un haut niveau théorique – y contribue largement. Les chercheurs en sciences humaines et les formateurs y trouveront des outils d'intelligibilité et de nombreuses pistes de réflexion et de recherche.

Michel FABRE  
Université de Nantes (CREN)

COHEN-SCALI Valérie (2000). – *Alternance et identité professionnelle*, Paris, PUF, 219 p.

Valérie Cohen-Scali présente un ouvrage intitulé *Alternance et identité professionnelle*, fruit d'une thèse de doctorat en psychologie sociale soutenue en février 1999, à Tours, et dirigée par Claude Tapia, Professeur à l'Université de Tours.

L'objet de ce travail est de mieux cerner la manière dont l'identité professionnelle se construit chez les jeunes adultes, étudiants en DUT lors de la transition école-travail. Plus précisément, l'auteur s'interroge : l'alternance, forme « aménagée » de transition de l'école au travail, facilite-t-elle réellement ce passage ? L'alternance mobilise-t-elle des dimensions identitaires spécifiques ?

L'approche de Valérie Cohen-Scali est intéressante à plusieurs titres. D'abord parce qu'elle mobilise une approche dominante, la psychologie sociale, sans méconnaître les approches sociologiques et qu'elle explore de façon ample la littérature anglo-saxonne en la matière. Ensuite parce qu'elle pose des questions qui concernent tout à tour l'alternance comme phase de transition spécifique et les dimensions identitaires sollicitées dans des contextes d'alternance très différents.

Dans une première partie intitulée « L'alternance, contexte singulier de la transition de l'école au travail » (p. 5), elle inscrit la transition de l'école au travail dans une période aux multiples changements qui concernent ce passage de l'adolescence à l'âge adulte et caractériserait un groupe spécifique : « les jeunes adultes ». Explorant des approches développementalistes, plutôt anglo-saxonnes, puis des approches françaises et anglo-saxonnes, concernant les conduites sociales, elle montre la multiplicité des transitions que doivent gérer les jeunes adultes.

221

Au sein de ces bouleversements, l'alternance n'est-elle « qu'une forme institutionnalisée et aménagée de transition de l'école au travail » comme le disent un certain nombre de sociologues ? (p. 24)

La consultation de plusieurs études et recherches permet de mettre en évidence que si l'alternance a été investie d'un double rôle de socialisation professionnelle des jeunes et de développement de compétences mieux ajustées aux besoins des entreprises, ces dispositifs sont peut-être avant tout des dispositifs de gestion d'une main d'œuvre disponible, taillable et corvéable à merci, et qu'ils ont des effets aléatoires quant à la construction de l'identité professionnelle. Cette consultation montre aussi que de véritables travaux de recherche n'ont pas été développés sur la question de l'usage et des effets de ces dispositifs, notamment dans l'enseignement supérieur.

Dans une deuxième partie, afin de comprendre les modes de construction de l'identité professionnelle, l'auteur fait un détour par les modes plus généraux de transformation identitaires.

Face aux changements, suscités par des contextes fragilisants, l'identité personnelle est décrite comme un système en équilibre. Les stratégies identitaires apparaissent donc comme des stratégies de défense ou de retrait face aux menaces de déséquilibre de façon, soit à limiter les remaniements identitaires, soit à réduire la dissonance ressentie. Le parallèle réalisé, à cette occasion, par l'auteur, entre la situation des immigrés (Camilleri, 1991) (1) et celle des jeunes adultes en transition entre culture scolaire et culture professionnelle, permet d'aborder de façon nouvelle les effets sur l'identité de l'intégration dans le monde du travail.

L'exploration des théories sur les représentations de soi donne des indications sur la dimension cognitive de ce que l'on appelle les stratégies identitaires. Celles-ci sont définies comme un ensemble de problèmes à résoudre dans un contexte en bouleversement : écart entre soi réel et soi idéal, entre plusieurs représentations de soi possibles, construction de buts personnels, d'étapes et de stratégies pour les atteindre, évaluation des résultats de ces conduites, etc. Cet effort constant de définition et de redéfinition de soi se fait dans le rapport aux catégories sociales existantes, il est fonction du degré d'intégration de chacun aux rôles qui lui sont impartis et dans lesquels il choisit de s'engager.

À cette occasion, l'importance de la définition de buts personnels pendant les périodes de transition est soulignée.

Dans la troisième partie, l'auteur cherche à comprendre les processus de construction de l'identité professionnelle chez le jeune adulte.

Après avoir situé les définitions de l'identité professionnelle par rapport à l'identité sociale et à l'identité collective, Valérie Cohen-Scali souligne la « tentative majeure de théorisation de l'identité professionnelle individuelle » par Claude Dubor (1991). Puis elle essaie d'identifier le rôle des attitudes et des représentations dans le processus de construction identitaire, d'abord à partir des approches théoriques de ces deux concepts, puis à partir de travaux sur les représentations et les attitudes des

1 - Bibliographie citée dans cette note critique :

Camilleri et al., *Les stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.

Dubar C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.

Higgins E.T., « Self-discrepancy : A theory relating self and affect », *psychological Review*, vol. 14 (3), 1987, pp. 319-340.

Laing R.-D., *Self and the others* (1961) ; trad. française *Le soi et les autres*, Paris, Gallimard, 1971.

Tapia C., *Au-delà du sexe. Psychosociologie de la vie affective*, Paris, l'Harmattan, 1987.

Tapia C., *Intégrer les jeunes dans l'entreprise*, Paris, les Éditions des Organisations, 1994.

Tapia C., *Les jeunes et l'Europe*, Paris, PUF, 1997.

jeunes à l'égard du travail. Mais si l'auteur met ainsi en évidence l'importance du milieu social, du contexte de formation, de l'intégration au travail, de l'importance de l'existence de projets d'avenir, elle butte sur l'absence des liens théoriques et de recherches plus fondamentales concernant les rapports entre attitudes et représentations, et entre ces deux concepts et l'identité.

C'est peut-être à propos de l'estime de soi qu'un certain nombre de liens seront faits avec la centralité du projet et que la dimension historique biographique apparaîtra elle aussi comme centrale, comme d'ailleurs l'auteur l'avait souligné elle-même en référence à Claude Dubar.

Dans une quatrième partie, l'auteur aborde la question des effets de l'alternance sur l'identité professionnelle à partir de sa propre recherche et reprend les questions posées précédemment en formulant une problématique visant à comprendre « l'articulation de trois ensembles de processus : la transition, l'alternance et l'identité professionnelle, leurs effets réciproques et leurs interactions ». (p. 135) ; avec une question centrale : « Comment l'alternance mobilise-t-elle les processus identitaires et ce, particulièrement dans un contexte de transition ». (p. 135).

Trois hypothèses sont formulées qui mobilisent les cadres de référence antérieurement exposés : l'une inspirée de l'approche de Tapia (1994) qui vise à montrer, dans le cours de la transition, l'émergence de nouvelles dimensions identitaires ; la deuxième vise « à élucider le rôle de l'estime de soi dans la construction des identités professionnelles et dans la réduction de la dissonance induite par la diversité des contextes rencontrés » (p. 136) ; la troisième montre le rôle fondamental de la reconnaissance reçue en entreprise dans la construction de l'identité professionnelle et, plus généralement, et grâce à l'usage du concept de vicariance permet de préciser la définition de l'identité « comme un ensemble de références à soi, d'appartenance à des groupes, qui s'actualisent différemment en fonction des contextes par la production de stratégies ». (p. 137).

Les dix volets du questionnaire sont ensuite présentés, ils explorent chacun une des dimensions repérées précédemment.

Ce faisant, Valérie Cohen-Scali peut identifier l'influence positive de l'alternance sur la population des étudiants en alternance en la comparant à celle des étudiants en formation classique : « D'abord, l'alternance participe au développement de nouvelles appartenances sociales. Ensuite, elle produit des représentations plus optimistes de l'insertion professionnelle. Enfin, ce dispositif contribue au développement de représentations plus positives de son intégration en entreprise favorisant, dans une certaine mesure, une meilleure estime de soi » (p. 163). Mais l'auteur relève aussi l'absence d'effet de l'alternance sur plusieurs phénomènes.



D'où une réflexion sur les limites des changements identitaires liés à l'alternance.

La conclusion est intéressante par plusieurs aspects parce qu'elle va à l'encontre des idées reçues. Ainsi, l'alternance semble ajouter aux difficultés d'adaptation des jeunes plutôt qu'être un dispositif aménagé de la transition école - travail. C'est donc un dispositif qui sollicite « une mobilisation accrue de métacompétences et d'aptitudes métacognitives » (p. 181) et, comme nous le remarquons nous-mêmes, sollicite l'existence d'un projet associée à une compasante identitaire fondamentale, l'estime de soi.

L'ensemble des représentations liées au futur apparaît déterminant quant à la capacité des jeunes à utiliser l'alternance, mais c'est aussi dans le cadre de l'alternance que cette capacité d'anticipation se développe, donnant ainsi l'occasion aux étudiants de « réduire l'écart entre le soi idéal et le soi actuel » (Higgins, 198, p. 182).

Le rôle de l'estime de soi comme régulateur et variable clé est confirmé dans la construction de perspectives anticipatrices : « Pour réguler ces changements vécus et engager vers des évolutions identitaires, le niveau d'estime de soi paraît un facteur clé » (p. 184). Cependant dépassant la mise en évidence fréquente des liens entre identité professionnelle et identité sociale, la première n'étant qu'un sous-produit de la seconde, ou encore une sorte « d'identité sociale contextualisée dans un champ professionnel », elle affirme très justement, et elle est la première à le faire de façon aussi précise à notre connaissance que, puisqu'on ne peut parler d'identité professionnelle sans évoquer le soi et l'estime de soi : l'identité personnelle serait bien le fondement de l'identité professionnelle. En effet, plus que les catégorisations sociales mobilisées par l'identité sociale, l'identité professionnelle fait intervenir les dimensions intimes de l'identité et particulièrement les croyances et les jugements sur soi ». (p. 190).

Au total, donc, ce travail précise les questions de recherche concernant les rapports entre alternance et construction de l'identité professionnelle et des résultats importants sur le mode de construction de l'identité professionnelle. Ce que Dubar avait déjà posé dans ses propres travaux (1991, pp. 113-114) en référence à Laing (1961). Cependant, la lecture n'en est pas aisée du fait de l'accumulation d'approches théoriques dans les trois premiers chapitres dont on ne voit véritablement l'usage et l'intérêt que dans le quatrième chapitre. Sans doute, aussi, parce que ces approches sont souvent associées à des typologies descriptives et que l'approche dynamique des identités n'est véritablement présente que chez quelques auteurs comme Tapia, Camilleri, Dubar par exemple. Le versant positif de cette critique c'est que Valérie Cohen-Scali nous fait ainsi voyager dans des univers conceptuels peu visités et montre leurs apports respectifs à ce thème où les recherches ne sont pas légion.

Marie-Laure CHAIX  
ENESAD, Dijon.



## COMPTES RENDUS

GOMEZ F. (2001). – *Le mémoire professionnel – Objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck, Université, 166 p.

Né avec les IUFM, le mémoire professionnel est associé à la formation des maîtres à la fois en tant qu'élément de validation et instrument de formation mais aussi qu'organe des architectures d'initiation professionnelle et de répartition des responsabilités parmi les formateurs. Dans cet ouvrage, Florent Gomez fait le point sur cette dizaine d'années au cours de laquelle des débats et des études ont contribué à l'existence de cet objet complexe. Il met alors en évidence les tensions qu'il porte. À la façon d'une revue de question, l'auteur examine ce mémoire professionnel dans ses conditions de genèse et de développement ainsi que les enjeux qu'il représente. Il recense ainsi les différentes fonctions formatrices attribuées selon ses caractéristiques : acte d'écriture, de récit, d'analyse des pratiques, d'appropriation, de production et de transformation des savoirs sur et pour l'enseignement. L'examen comparé de l'ensemble des études empiriques (traces des compétences, principes fondateurs, opinion des acteurs, modalités d'accompagnement, identité professionnelle...) situe les forces et les faiblesses de ce produit/processus et les écarts entre attentes et réalités.

Cette analyse permet à Florent Gomez de discuter ses propositions antérieures (Gomez, Hostein, 1996, 1997) afin de proposer l'inscription du mémoire dans un processus de « perfectionnement professionnel ». Il contribue ainsi à l'objectivation des modalités de formation du point de vue des actions et des connaissances des jeunes enseignants. Ce perfectionnement professionnel défini comme « la quête d'accroissement de sa professionnalité déployée par un acteur individuel ou collectif en vue d'une meilleure satisfaction pour ses clients, ses audiences et lui-même » (p. 112) est alors examiné dans sa dynamique d'élaboration. Toutefois, ne sont pas vraiment discutées les conditions et les contraintes de ce perfectionnement, en particulier le rôle et la fonction de l'expérience unique qu'est le mémoire professionnel. Quelles sont en effet les extensions possibles de celle-ci dans le processus temporel de formation ? Quels sont éventuellement les seuils qualitatifs assurant l'intégration des différents composants identifiés ? Quelles sont les autres expériences d'enseignement et quels sont les autres dispositifs de formation susceptibles d'accompagner ces progrès ? Quelles sont aussi les résistances à ce perfectionnement ?

Joël LEBEAUME  
ENS Cachan

ZAY D. (ed) (1999). – « Conceptualising reflective practice through partnerships : european perspectives », *Revue Pedagogy, Culture & Society*, 7 (2), pp. 185-358.

Le concept de « pratique réflexive », depuis sa création par Schön en 1983, est devenu à ce point familier qu'il a pris des significations diverses dans les secteurs professionnels, mais aussi dans les milieux de recherche et de formation de différents pays. Au-delà de la diversité des significations, ce concept mobilisateur a débouché sur un foisonnement de dispositifs et de pratiques de formation. D'où l'intérêt majeur du réseau européen initié par Danielle Zay (France), Christopher Day (Royaume-Uni) et Elisabeth Ahlstrand (Suède) dans le cadre d'un « *Thematic Network on Teacher Education in Europe* ». Ce réseau regroupe des chercheurs issus de 17 pays européens et nord-américains. Son thème est « Développer une pratique réflexive dans la profession enseignante et dans la formation des enseignants à travers des partenariats entre chercheurs et praticiens ».

Le numéro thématique de la revue *Pedagogy, Culture & Society* (anciennement *Curriculum studies*) constitue pour ce réseau une première étape : son objectif premier est de clarifier le concept clé de « pratique réflexive ». Celui qui a déjà collaboré à des projets européens sait qu'un tel objectif est particulièrement ambitieux : il ne s'agit pas seulement de se mettre d'accord sur des équivalences sémantiques entre les différentes langues ; les concepts de chacun s'arriment sur des conceptions parfois très différentes de l'éducation et de la formation, elles-mêmes ancrées sur d'importantes différences culturelles. Et, dans un tel contexte qui rassemble un grand nombre de partenaires (issus ici de 57 institutions d'enseignement supérieur), il serait illusoire d'unifier les points de vue.

226

« L'objectif de ce numéro est bien de clarifier les concepts dans une perspective européenne en vue de faciliter les interactions entre les membres du réseau », précise Danielle Zay dans l'éditorial. Mais, continue-t-elle, « nous n'essayerons pas de présenter une théorie homogène ; nous n'attendons même pas d'homogénéiser les perspectives. Au contraire, nous estimons que la variété des points de vue des membres du réseau est une première étape nécessaire pour inviter d'autres chercheurs à se joindre aux efforts de conceptualisation ».

C'est que les conceptions de la « pratique réflexive » génèrent des points de tension et des conflits. Les idées fondatrices de Donald Schön ont marqué une rupture entre les théories académiques et les logiques de fonctionnement des professionnels : ceux-ci ne sont pas des applicateurs de théories. Elles tendent à une situation paradoxale : En effet, d'une part, elles amènent à mettre en cause la formation académique à l'université (en quoi l'université actuelle est-elle prête à former des enseignants à une pratique réflexive ?) D'autre part, dans le cadre d'un courant de professionnalisation des enseignants, les pouvoirs publics dans la plupart des pays tendent à universita-

riser la formation des enseignants. Ces évolutions ne vont pas sans créer des tensions ; mais ces tensions elles-mêmes peuvent être génératrices d'innovations.

Dans l'article introductif, Danielle Zay fait d'abord un inventaire des diverses acceptions du terme de « pratique réflexive » (pp. 197-200) ; elle y développe judicieusement diverses questions : « Quels types de réflexion ? Quelles constructions théoriques et quels dispositifs de recherche pourraient favoriser réellement un processus de pratique réflexive ? ». D'autres contributions de la revue sont d'un grand intérêt pour cerner le concept de la pratique réflexive et les modalités que prend cette réflexion. Tout particulièrement, Christopher Day (pp. 222-226) montre qu'il n'y a pas une bonne façon de réfléchir sur sa pratique et que, dès lors, les enseignants devraient être initiés à diverses formes de réflexion sur la pratique au long de leur carrière. Maria Teresa Estrela (Lisbonne) montre quant à elle que toute pratique réflexive n'est pas d'abord affaire de techniques mais qu'elle se fonde sur des théories de l'éducation et de la formation ; elle opte clairement pour l'option de conscientisation de Paolo Freire (pp. 235-243) : par ses prises de conscience, par sa lucidité, l'enseignant pourra « s'ouvrir à lui-même, au monde qui l'entoure et promouvoir une relation critique et un dialogue avec le monde, les autres et lui-même ». C'est également une idée défendue par Eliane Ricard-Fersing : « Les enseignants ont besoin de devenir conscients d'eux-mêmes en tant qu'acteur social dans une société critique et de reconnaître que leur travail est une action typiquement humaine structurée par une éthique. » (p. 245)

Mais cette conception « libératrice » de la pratique réflexive n'est pas partagée par tous ainsi que le montrent B.L. Clarke et P.A. Chambers à partir d'une enquête réalisée dans diverses régions d'Europe. La diversité est d'ailleurs mise en évidence dans d'autres articles : diversités de pratiques, de politiques éducatives, d'approches sociales... ; malgré tout, la plupart des conclusions de recherche reconnaissent avec force la nécessité de renforcer la pratique réflexive dans la formation initiale et continue des enseignants en Europe.

Au-delà de la tentative de cerner les diverses acceptions du concept de pratique réflexive, la visée de ce numéro spécial de revue est de montrer combien de *partenariats peuvent contribuer au renforcement de la pratique réflexive*. Danielle Zay s'interroge : « quels types de partenariats peuvent-ils activer la pratique réflexive ? » et, conséquemment, « quelles compétences sont requises pour créer des situations de collaboration en pratique réflexive ? » et « quelles sont les conditions institutionnelles nécessaires pour soutenir les dispositifs de recherche collaborative à ce sujet ? ». On peut glaner dans la revue des réponses éparpillées à cette question, tout particulièrement les pistes prometteuses ouvertes par Danielle Zay (pp. 201-215). Mais on peut déjà espérer que ces questions trouveront des éclairages internationaux diversifiés dans une prochaine publication. Mais de toute évidence, ainsi que le montre

Christopher Day (pp. 227-231), les collaborations de plus en plus nécessaires entre enseignants et les rencontres entre des partenaires d'institutions diverses sont des occasions particulièrement favorables à l'exercice d'une pratique réflexive et au développement professionnel de chacun des partenaires.

Léopold PAQUAY,  
Université de Louvain-la-Neuve, Belgique

## NOUS AVONS REÇU

BARNIER Gérard (2001). – *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, L'Harmattan, 287 p.

Centre de Recherche sur la Formation du CNAM (2000). – *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, 265 p.

Connexions (2001). – *Clinique de la formation des enseignants : Pratiques et logiques institutionnelles*, Paris, éditions érès, 216 p.

GOMEZ Florent (2001). – *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck Belin, 166 p.

LACOUTURE Madeleine (2000). – *Réseau scolaire et moyenne montagne. Les écoles des hautes terres du Puy-de-Dôme*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 547 p.

LAGARRIGUE Jean (2001). – *L'école. Le retour des valeurs. Des enseignants témoignent*, Bruxelles, De Boeck Belin, 204 p.

LAUTIER Nicole (2001). – *Psychologie de l'éducation*, Paris, Armand Colin, 240 p.

LEGARDEZ Alain (2001). – *La didactique des sciences économiques et sociales. Bilan et perspectives*, Aix, Publications de l'Université de Provence, 222 p.

PIRIOU Odile (1999). – *Pour une sociologie des sociologues. Formation, identité, profession*, Paris, ENS Editions, 311 p.

RAVON Bertrand (2000). – *L'« échec scolaire ». Histoire d'un problème public*, Paris, In Press Editions, 380 p.

SARREMEJANE Philippe (2001). – *Histoire des didactiques disciplinaires*, Paris, L'Harmattan, 479 p.

SAVOIE Philippe (2000). – *Les enseignants du secondaire : le corps, le métier, les carrières. Textes officiels*, tome 1 : 1802-1914, Paris, INRP et Economica, 751 p.

VAN ZANTEN Agnès (dir) (2000). – *L'école et l'état des savoirs*, Paris, éditions la Découverte, 420 p.

VAN ZANTEN Agnès (2001). – *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 424 p.

VERPRAET Gilles (2001). – *Les enseignants et la précarité sociale. Le regard de la Seine-Saint-Denis*, Paris, PUF, coll. Sociologie d'aujourd'hui, 205 p.

## BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications

Nom ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

Payeur s'il est différent : .....

Nom ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

Date

Cachet et signature :

**3 numéros par an**  
**format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro**

**Abonnement - tarif jusqu'au 31 décembre 2001**

**France (TVA 5,5 %) : 212 F ttc (32,32 euros)**

**Corse, DOM : 205,17 F ttc (31,28 euros)**

**Guyane, TOM : 200,95 F ttc (30,63 euros)**

**Étranger : 270 F (41,16 euros)**

### **Abonnements couplés**

**Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.**

**Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.**

**Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)**

**"... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."**

**Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.**





## BON DE COMMANDE

À retourner à INRP - Publications -  
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 13 (1993) RR013			
N° 14 (1993) RR014			
N° 15 (1994) RR015			
N° 16 (1994) RR016			
N° 17 (1994) RR017			
N° 18 (1995) RR018			
N° 19 (1995) RR019			
N° 20 (1995) RR020			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
N° 34 (2000) RR034			
N° 35 (2000) RR035			
<b>Total</b>			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 décembre 2001)

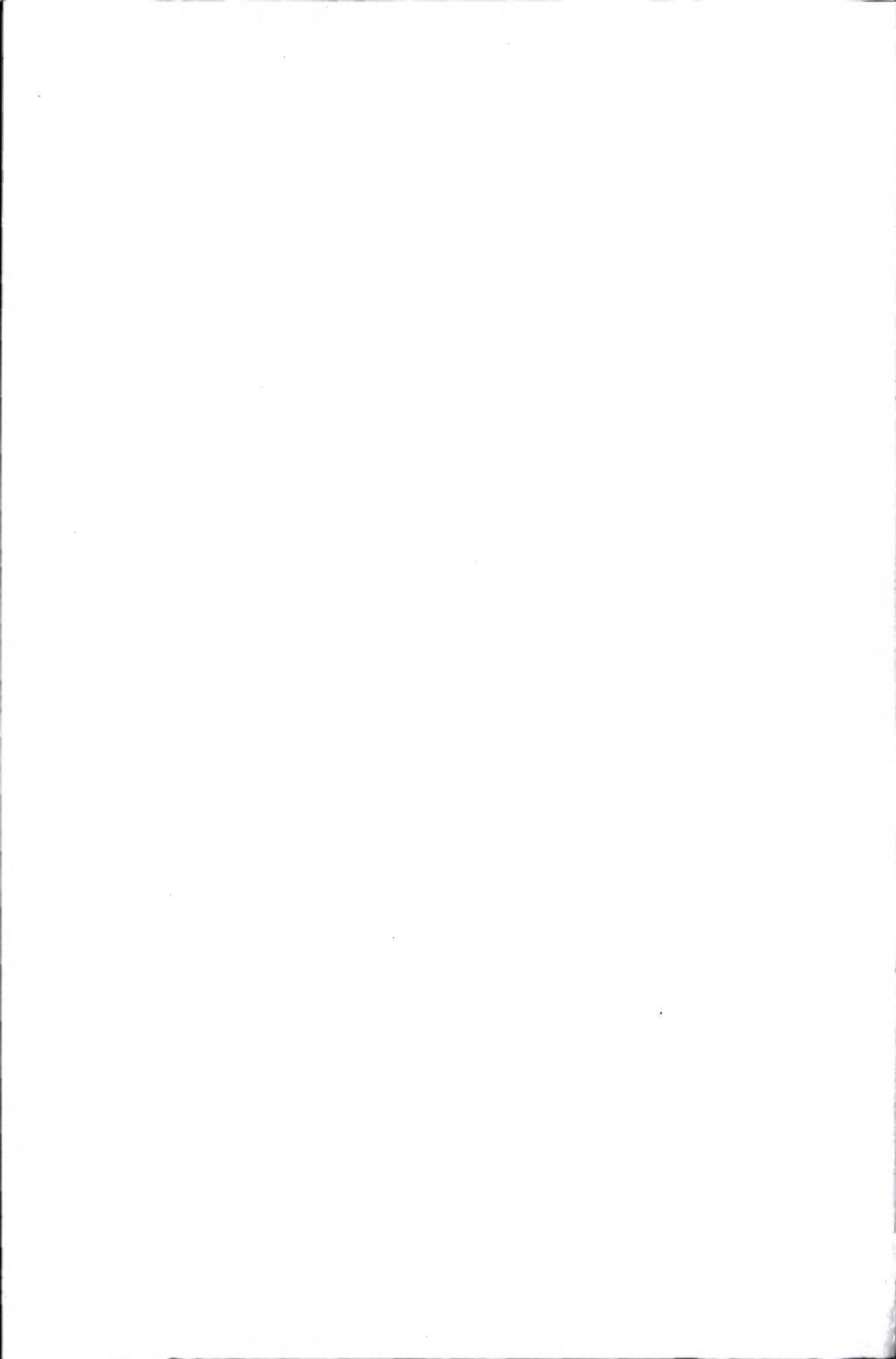
France (TVA 5,5 %) : 75 F. ttc (11,43 euros) - Corse, DOM : 72,58 F.

Guyane, TOM : 71,09 F. - Étranger : 78 F.

**Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



# RECHERCHE **et** FORMATION

pour les professions de l'éducation

**Le praticien réflexif**  
**La diffusion d'un modèle**  
**de formation**

## DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",

Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

**DIRECTRICE DE LA PUBLICATION :** Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH, Directrice de l'INRP

### ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Lille III

D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction, INRP

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Université de Rennes II

A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargé de mission, INRP

R. BOURDONCLE : rubrique *Lectures*. Professeur, Université de Lille III

É. BURGUIÈRE : rubrique *Actualités*. Maître de conférences, INRP

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Maître de conférences, IUFM de Nantes.

F. JACQUET-FRANCILLON : rubrique *Autour des mots*. Maître de conférences, INRP

J. LEBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Professeur, ENS Cachan

N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur, Université de Paris X

R. SIROTA : rubrique *Études et recherches*. Professeur des Universités, INRP

M. TOURNIER : rubrique *Actualités*. Chercheur, INRP

### COMITÉ DE RÉDACTION

M. ALTET : Professeur, Université de Nantes

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur les formations (Paris)

J. BERBAUM : Professeur, Université des sciences sociales de Grenoble

G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII

A. BOUVIER : Directeur de l'IUFM de Lyon

M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon

A.-M. CHARTIER : Maître de conférences, INRP

L. DEMAILLY : Professeur, Université de Lille I

M. DEVELAY : Professeur, Université de Lyon II

R. FENEYROU : Professeur, IUFM Nord-Pas-de-Calais

J. GUGLIELMI : Professeur émérite, Université de Caen

W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne)

N. LESELBAUM : Maître de conférences, Université de Paris X

C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada)

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen

M. METOUDI : IGEN

A. NOVOÁ : Professeur, Université de Lisbonne (Portugal)

L. PAQUAY : Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique)

A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire, INRP

S. STECH : Professeur, Université Charles de Prague (Tchécoslovaquie)

W. TULASIEWICZ : Université de Cambridge (Royaume-Uni)

F. VANISCOTTE : Chargé de mission Europe, INRP

J. WEISS : Directeur de l'IRD, Neuchâtel (Suisse)

D. ZAY : Professeur, Université de Lille III

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

## AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 9** - 1991. *Le journal de classe*. Entretien avec Jean Cordinet.  
Autour des mots : le journal de formation et de recherche.
- N° 10** - 1991. *Tendances nouvelles de la formation des enseignants* :  
Autour des mots : la formation des enseignants.
- N° 11** - 1992. *Théorie et pratique*. Entretien avec Gérard Malgaive.  
Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12** - 1992. *Le mémoire professionnel*. Entretien avec Henri Desroches.  
Autour des mots : le mémoire professionnel.
- N° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?* Entretien avec V. Isambert-Jamati.  
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire*.  
Entretien avec André Husenet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*  
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation*.  
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel*.  
Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Guy Blais.  
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe*.  
Entretien avec Antonio Ruberti. Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19** - 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation*.  
Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989.  
Autour du mot : Professionnalité.
- N° 20** - 1995. *Images publiques des enseignants*. Entretien avec D. Monjardet et Cl. Herzlich.  
Autour des mots : « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant ».
- N° 21** - 1996. *Images des enseignants dans les médias*.  
Entretien avec Marguerite Gentzbittel. Note de synthèse : retour sur le micro-enseignement.
- N° 22** - 1996. *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises*.  
Entretien avec Harry Judge.
- N° 23** - 1996. *Pratiques de formation initiale et continue des enseignants*.  
Entretien avec Francine Dugast-Portès. Autour du mot : Institution.
- N° 24** - 1997. *Conscience éthique et pratiques professionnelles*.  
Entretien avec Jean-Pierre Rosenczweig. Autour des mots : Éthique ou morale ?
- N° 25** - 1997. *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle*.  
Entretien avec Mireille Cifali. Autour des mots : Didactique, discipline scolaire, pédagogie.
- N° 26** - 1997. *Les nouvelles technologies : permanence ou changement*.  
Entretien avec Monique Linard. Autour des mots : Des technologies "nouvelles" en éducation.
- N° 27** - 1998. *Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation*.  
Entretien avec Arlette Farge. Autour du mot : Pratique.
- N° 28** - 1998. *Éducation à la santé : rôle et formation des personnels d'éducation*.  
Entretien avec J.-P. Deschamps, B. Pissarro, L. Gaudreau. Autour des mots : Éducation sanitaire, promotion, prévention, éducation à la santé.
- N° 29** - 1998. *Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs*.  
Table ronde organisée par M.-L. Chaix et O. Bardel-Denonain. Autour du mot : Ingénieur.
- N° 30** - 1999. *La gestion des compétences dans l'Éducation nationale*. Questions/Réponses : La parole aux syndicats. Autour des mots : Gestion et compétences.
- N° 31** - 1999. *Innovation et formation des enseignants*. Entretien avec Michel Callon. Autour des mots : l'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens.
- N° 32** - 1999. *Formation continue des enseignants : les MAFFEN et après...*  
Regards croisés sur les MAFFEN de Jean Guglielmi.
- N° 33** - 2000. *Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels*.  
Entretien avec J.-P. Loheurte. Autour des mots : Management interculturel, l'éducation cosmopolite en Allemagne, mondialisation et éducation.
- N° 34** - 2000. *Innovation et réseaux sociaux*. Entretien avec M. Gather Thurier.
- N° 35** - 2000. *Formes et dispositifs de la professionnalisation* Entretien avec D. Bancel. Autour des mots : Professionnalisation, formes et dispositifs.

**ÉDITORIAL** de Léopold PAQUAY  
et Régine SIROTA

**ARTICLES**

Yves SAINT-ARNAUD – *La réflexion-dans-l'action :  
un changement de paradigme*

Hélène HENSLEY, Céline GARANT, Marie-Josée  
DUMOULIN – *La pratique réflexive, pour un  
cadre de référence partagé par les acteurs  
de la formation*

Geert KELCHTERMANS – *Formation des  
enseignants : l'apprentissage réflexif à  
partir de la biographie et du contexte*

Frédéric SAUSSEZ, Norbert EWEN, Jade GIRARD –  
*Au cœur de la pratique réflexive, la  
conceptualisation ? Réflexions à partir d'un  
dispositif de formation au Grand-Duché de  
Luxembourg*

Xavier DEJEMPEPE, Olivier DEZUTTER – *Quels écrits  
réflexifs autour des stages professionnels ?*

Jan SLAVIK – *La pratique réflexive dans la forma-  
tion des enseignants d'arts plastiques : phé-  
nomène pédagogique dans un contexte  
politique (expérience tchèque)*

Philippe PERRENOUD – *De la pratique réflexive  
au travail sur l'habitus*

**ENTRETIENS** de Léopold PAQUAY et Régine SIROTA  
avec Nadine FAINGOLD  
et de Léopold PAQUAY avec Jean DONNAY  
et Évelyne CHARLIER

\*

\* \*

Florent GOMEZ – *Le mémoire professionnel :  
professionnel ? un qualificatif à interroger*

Marie-Claude BAIETTO, Françoise CAMPANALE,  
Ludovic GADEAU – *L'évaluation d'un  
dispositif clinique de formation à l'analyse  
des pratiques éducatives*

## Le praticien réflexif

### La diffusion d'un modèle de formation

**INRP**

**INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

Service de publications

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05

Tél. 01 46 34 91 56

[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)