

NOTE DE SYNTHÈSE

Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité

François Tochon

Un paradigme définit une vision du monde propre à une communauté discursive. Sous l'angle rhétorique, en effet, il n'y a pas de disciplines ou de sciences, il y a des discours sur des objets. Chaque discours a sa spécificité au sein d'une communauté qui s'accorde sur un langage. Morin (1986, pp. 216-218) recense les « traits caractéristiques de tout paradigme » :

« Le paradigme, contrairement à certaines des théories scientifiques qu'il produit, n'est pas falsifiable, il ne peut être vérifié empiriquement.

Le paradigme fonde d'autorité des présupposés axiomatiques.

Le paradigme a une légitimité de sa propre autorité dont le principe législateur est l'exclusion.

Le paradigme rend aveugle à tout élément exclus.

Le paradigme, étant virtuel, est invisible ; il agit au niveau des principes organisateurs du sens.

Le paradigme informe la possibilité de percevoir les faits et d'interpréter l'expérience. Il crée les faits en s'occultant, et donne le sens du réel.

Invisible, il est auto-immune et quasi invulnérable, sinon pour des individus déviants ou en cas de révolution paradigmatique.

Le paradigme est discursif et s'autoperpétue récursivement dans le discours.

Il est rare qu'un paradigme insatisfaisant puisse être amélioré : il faut en changer pour percevoir la réalité différemment.

Le paradigme déterminant la vision du monde, une modification paradigmatique change le monde tel qu'on le perçoit. »

On peut s'accorder sur l'analyse que fait Morin des paradigmes, mais elle comporte une lacune : elle ne tient compte que de l'aspect différentiel des paradigmes et non de leur aspect intégrateur. L'analyse est à cet égard la même que celle qui prévaut pour la langue (les similarités autant que les dif-

férences sont significatives) et pour les rituels de la vie quotidienne : les différences se banalisent et perdent leur signification, les rituels perdent leur pouvoir parce qu'on ne les voit plus. La mortalité des paradigmes indique qu'ils peuvent perdre leur signification (la signification prévaut sur le paradigme). De plus, la compréhension nouvelle de ce que représentent les paradigmes est actuellement en voie d'entraîner non pas une révolution paradigmatique mais une *communication inter paradigmatique*.

Nous sommes à un moment de l'histoire des sciences de l'éducation où la recherche sur la pensée, la connaissance ou le savoir, les représentations, la réflexion et les convictions des enseignants connaît une telle extension dans le monde qu'elle a un impact sur la plupart des politiques de formation et de développement professionnel (Wilson et Berne, 1999). Pour en donner un exemple, voici le préambule de la communication de Cecilia Borges (2000) sur la réforme des maîtres au Brésil : « D'entrée de jeu, rappelons que la recherche sur le savoir des enseignants constitue l'un des principaux vecteurs dans le développement de la recherche internationale en éducation depuis le début des années 1980. Conçue comme *knowledge base*, l'étude des savoirs à la base de la formation et du travail des enseignants occupe un espace important dans la recherche éducative anglosaxonne et internationale » (p. 80). Il est intéressant d'essayer de comprendre la genèse de ce mouvement. L'enseignement réflexif en formation, issu des travaux sur la pensée des enseignants auxquels feu Donald Schön a été associé, amorce une délicate transition du descriptif à l'opérateur, dans les programmes de formation des maîtres notamment, mais aussi dans la manière de concevoir le perfectionnement professionnel, en recherche (Tochon, 1994 ; Zeichner, 1993). Le concept de réflexion éducative est associé à des standards de compétence dont la spécification, même complexe et nuancée, évite difficilement certains des écueils qu'ont rencontrés les modèles des années 1970. Pourtant, le paradigme de la pensée enseignante est issu de la réaction des chercheurs qui estimaient qu'à force de se centrer sur l'action indépendamment des processus mentaux, on passait à côté de la signification des actes. Grâce à l'étude intégrée de la pensée enseignante, un certain nombre de chercheurs ont reconnu qu'ils pensaient l'enseignement différemment. Ce nouveau courant méthodologique et épistémologique a rompu avec les usages antérieurs. La prise en compte de l'intériorité des enseignants est allée jusqu'à donner à ceux-ci le pouvoir sur la production de leurs savoirs professionnels, en leur reconnaissant la compétence de mener leurs propres recherches sur leur métier.

Le paradigme a d'abord été désigné par les mots *teacher thinking* ; ce sont les termes sur lesquels se sont accordés les chercheurs au début des années 1980. *Thinking* recouvrait, selon une acception large, toute étude sur la manière dont les enseignants pensent, connaissent, perçoivent, se représentent leur profession, leur discipline, leur activité et, par extension, sur la manière dont ils réfléchissent aux problèmes quotidiens liés à leur activité d'enseignement, sur la manière dont ils résolvent leurs problèmes, sur leur planification cognitive, leurs convictions, leur histoire personnelle et leur recherche de sens. Quand, dès 1987, j'ai commencé à faire référence à ce paradigme dans des publications francophones, j'ai choisi de traduire *thinking* par « pensée » plutôt que par « manière de penser » ou « réflexion ». Certains collègues préféraient le terme « représentation » ou ont choisi par la suite le terme de « réflexion » qui est une traduction possible du même mot (Charlier et Donnay, 1994). D'autres préfèrent les termes « savoirs » ou

« conceptions » (Paquay, 2000). Dans la francophonie, on parle volontiers d'« analyse de pratique » dans la ligne d'un courant praxéologique apparenté qui n'est pas resté sans contacts avec les recherches sur la pensée des enseignants : « l'analyse des pratiques professionnelles fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position méta-cognitive qui est devenue un facteur essentiel de changement » (Beillerot, 1998, p. 24). Les termes englobants choisis par les premiers chercheurs du paradigme, « pensée des enseignants », s'appliquaient aux approches cognitives aussi bien qu'aux approches phénoménologiques, ethnométhodologiques, narratives, psychanalytiques, psychosociales, sociocognitives, ou sociocritiques de l'enseignement. Le terme « réflexion », plus circonscrit, moins englobant, représente la volition et le contrôle dans la pensée. La réflexion est un prolongement de l'activité de pensée, ce prolongement est inclus de fait dans la pensée dans la mesure où la réflexion canalise la pensée. Les options réflexives de la formation sont intégrées dans le paradigme de la pensée des enseignants comme l'un des aspects importants de ce paradigme.

Les travaux actuels sur la formation réfléchie ou réflexive et sur l'analyse de pratiques en formation sont imbriqués dans un ensemble conceptuel (connaissance ou savoir des enseignants, expérience pratique, convictions et attitudes, réflexion disciplinaire, professionnalisation, récit de vie des enseignants) qui définit le *teacher thinking*. Cette mise au point est nécessaire car certains auteurs n'ayant pas accès à la littérature de recherche anglosaxonne établissent des distinctions là où il s'agit du même courant et des mêmes auteurs. Dans le domaine paradigmatique, le choix de mots-clés est ouvert pour autant qu'on respecte un certain nombre de principes qui définissent son orientation épistémologique, principes eux-même évolutifs. Qu'importent les dénominations, ce paradigme définit une orbe conceptuelle fascinante, qui amène à poser les questions sous un jour nouveau. Le paradigme est entré dans sa phase d'activisme (Apple, 2000) ; la reconnaissance du professionnalisme enseignant doit se faire avec le concours des praticiens, c'est un levier pour rétablir l'équilibre social dans une société qui a perdu le sens des valeurs (Popkewitz, 1998). Un des risques actuels est la récupération de ce discours paradigmatique pour déposséder les enseignants de leurs prérogatives en les assujettissant à des examens de compétence, à rebours des principes initialement défendus.

Sur le plan conceptuel, qu'est devenu ce paradigme depuis 1989, date de la première recension publiée en français, dans le numéro 17 de la revue *Perspectives documentaires* ? Deux recensions exhaustives ont été publiées depuis : Tochon (1993) et Gauthier (1997). La présente note de synthèse adoptera un point de vue différent, plus politique, pour retracer l'évolution du paradigme au cours des douze dernières années. Son historique se situe sur deux plans : organisationnel d'abord, méthodologique ensuite. L'analyse s'est fondée sur une systématique. Les ouvrages et événements des associations maîtresses du domaine ont été répertoriés, et une sélection des mots-clés du paradigme dans les programmes de congrès et dans la banque de donnée ERIC a permis d'obtenir les résumés de chaque article. Les articles ont été commandés sur la banque de données Swetscan pour un examen approfondi.

La présente recension n'est pas un panégyrique des associations dont il va être question. On en parlera dans la mesure où leur rôle est lié à l'expansion du paradigme étudié, afin d'étayer l'analyse de son développement. La

position de l'auteur doit être éclaircie au préalable, c'est celle d'un *outsider* averti pour la première association (ISATT) et d'un *insider* prudent pour la seconde (AERA). Un chercheur peut suivre une trajectoire intéressante sans avoir forcément à s'assujettir aux forces sociales d'une association, toutefois les associations ont un pouvoir souvent déterminant sur l'évolution conceptuelle des paradigmes et les politiques de recherche. Les travaux de la première association ont été analysés à partir de documents et de conversations avec quelques membres ; la participation aux congrès de l'AERA depuis 1987 a permis de consulter les programmes annuels pour en analyser les mots-clés. Un effort de synthèse est toujours partial, et incomplet. La connaissance est subjective et mouvante. Que l'on prenne ce survol historique comme une tentative de dialogue. Il passera sous silence ce qu'on connaît déjà trop bien en France, et tâchera de mettre en évidence des éléments peu publiés en français jusqu'ici.

IMPACT INTERNATIONAL DE LA « PENSÉE DES ENSEIGNANTS »

L'Association internationale d'étude de la pensée des enseignants (1) (ISATT) a été fondée en octobre 1983 à l'Université Tilburg (Hollande) lors d'un symposium sur la recherche propre à ce qui allait devenir le paradigme dominant de la recherche en formation des maîtres. Comme la plupart des travaux actuels en formation des maîtres s'inscrivent dans l'étude de la pensée enseignante, l'association a changé de nom en 1999 pour refléter la nature englobante des intérêts de ses membres dont le nombre s'est considérablement accru ; la nouvelle dénomination est « Association internationale d'étude de l'enseignement et des enseignants » (2). Cet élargissement de perspective suggère que l'étude des enseignants et l'enseignement se fait inévitablement par le biais de leurs pensées, conceptualisations, connaissances, perceptions, représentations et convictions. Cette expansion du paradigme à l'ensemble du domaine de la formation pose problème, sur le plan analytique, car de très nombreux travaux sur la pensée des enseignants feront dès 1995 simplement référence aux mots-clés « formation des enseignants » ou « formation continue », « développement professionnel » sans autre précision. Les buts de l'ISATT figurent sur le site internet de l'association :

« promouvoir, présenter, discuter et diffuser la recherche sur les enseignants, l'enseignement et la formation des enseignants, contribuer à la conceptualisation de théories dans ce domaine pour accroître la compréhension de cet aspect de l'éducation, accroître les connaissances et améliorer la qualité de l'éducation propre à la formation initiale et au perfectionnement des enseignants dans les écoles, à l'université et dans les établissements de développement professionnel et de formation continue. La recherche que mènent les membres [de l'association] englobe plusieurs aspects :

- les pensées des enseignants, leurs conceptions, théories pratiques, prise de parole, etc. ;
- les intentions des enseignants, leur cognition et processus de pensée, leur connaissance pratique personnelle ;
- la manière de penser des enseignants comme aspect de leurs actions professionnelles ;

- la manière dont la pensée et l'action des enseignants est influencée par des facteurs contextuels présents dans leur environnement structurel, culturel, et social.

L'intention prioritaire (3) de cette recherche est de se centrer sur la manière dont les enseignants eux-mêmes comprennent l'éducation et leur propre rôle en éducation. »

Il faut d'emblée rappeler le lien historique qui existe entre l'Association internationale pour l'étude de la pensée des enseignants (ISATT) et l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). Les membres fondateurs de l'ISATT étaient pour plusieurs des membres actifs et influents de l'AERA. Le congrès annuel de l'AERA rassemble 84 groupes d'intérêt spécialisé en 1 500 sessions, compte onze mille participants pour environ trois mille présentations d'articles en cinq jours. Une quarantaine de pays sont représentés chaque année à ce congrès. Un des inconvénients de ce congrès est son gigantisme. Ses membres directeurs se retrouvent en un groupe plus restreint, d'environ 150 membres. Tel est le « collège invisible » (selon un concept de Gregory Bateson) qui précède chaque année de quelques jours la rencontre de l'AERA et dont les initiatives conceptuelles définissent les courants prioritaires de recherche pour l'année qui suit (*Educational Research*, 24(1), 1995, p. 29). L'Association internationale pour l'étude de la pensée des enseignants (ISATT) a été constituée par plusieurs chercheurs du collège de l'AERA. L'ISATT a su restreindre son nombre de membres afin de préserver la qualité des échanges de façon informelle mais approfondie, à l'image du fonctionnement de ce collège. Par un effet de rétroaction, les travaux de l'ISATT ont eu des répercussions sur certains des thèmes abordés dans les congrès annuels de l'AERA mais aussi et surtout sur ses orientations de recherche. Certains concepts comme la connaissance de la matière et la connaissance du contenu pédagogique ont émergé à la suite de contacts européens, notamment dans le domaine des didactiques disciplinaires. La relation conceptuelle étroite existant entre les membres fondateurs de l'ISATT et le collège directeur de l'AERA explique vraisemblablement les proportions considérables qu'ont pris les travaux centrés sur la pensée des enseignants, de nature essentiellement qualitative. Ceci dit, il serait faux de voir dans la naissance de l'ISATT une simple excroissance de l'AERA ou l'expression d'une volonté d'hégémonie. Il s'agit d'une association indépendante, et l'ISATT a certainement constitué pour les membres de l'AERA un point de contact important avec la pensée européenne en matière d'éducation. L'ISATT est une association qui a beaucoup changé depuis sa fondation, et qui s'est internationalisée, elle a toujours eu son siège en Europe. Les enjeux sont d'ailleurs en train de changer avec la nouvelle Association européenne de recherche en éducation et le nouveau souffle que prend l'Association mondiale pour la recherche en éducation.

La vigueur du paradigme d'étude de la pensée des enseignants s'explique aussi en partie par les forces politiques et idéologiques en présence à une époque de réforme. Ce paradigme a connu une expansion nationale et internationale à la suite du rapport Holmes (1986) qui lui a permis d'entrer dans le domaine de la formation. L'AERA comptait deux membres influents dans la commission gouvernementale Holmes : Lee Shulman (Stanford) et Robert Bullough Jr. (Utah), tous deux impliqués dans la recherche sur la pensée des enseignants en formation. Les principes que la commission préconise s'inspirent largement du concept de pensée pratique proposé par

Donald Schön, de connaissance « en action » ou « sur l'action », afin de développer une « base de connaissances pédagogiques » que l'on voudra plus tard aborder d'une manière spécifique aux matières enseignées. Un collectif sur la pratique réflexive dans la pensée des enseignants de diverses disciplines sera édité par Schön (1991), et le concept connaîtra plusieurs transferts, dans la formation par exemple (Zeichner & Liston, 1996 ; Zeichner, 1999).

En 1988, à la suite du rapport Holmes, un virage s'annonce, tandis que s'affrontent les tenants des approches descendante et ascendante de la formation par la réflexion. Un article-clé (Clark, 1988) dénonce les velléités qu'auraient certains psychopédagogues d'amorcer une deuxième phase de la recherche sur la pensée des enseignants sous la forme de devis quasi expérimentaux, pour contrôler l'efficacité des concepts proposés, en formation : *selon Clark, il ne peut y avoir d'évaluation des produits indépendamment de l'évaluation des processus par les acteurs eux-mêmes, une évaluation qui respecte la subjectivité et l'appréciation des phénomènes complexes. En effet, les logiques d'implantation et d'innovation ne construisent pas le changement sur les schémas de pensée déjà assimilés par les praticiens. Les logiques de changement doivent être intégrées au développement de la pensée pratique.*

Ce virage amène un changement radical de la pensée de recherche en matière de formation et d'innovation. Le postulat sur lequel se fonde le changement éducatif est que les rôles des partenaires du changement en éducation doivent être respectés dans leur différence. Ce postulat implique que la recherche sur la pensée des enseignants, qui a toujours été de nature descriptive, ne sera pas prescriptive. Plus spécifiquement, en accord avec ce postulat, l'étude de la pensée enseignante sera fondée sur le principe du dialogue, horizontal. La prescription est comprise comme un leurre, dont l'inefficacité a été avérée par les échecs de la recherche en innovation-formation dans la décennie écoulée. Dès lors, les chercheurs engageront, au sein du paradigme de la pensée des enseignants, un rapport conversationnel avec les praticiens, afin d'établir des relations non hiérarchiques entre partenaires représentant des milieux professionnels différents mais complémentaires. Tout en restant descriptive, la recherche sur la pensée des enseignants va s'épanouir en recherche-formation réfléchie, en formation-recherche réflexive, et elle instituera un nouveau rapport entre la construction du savoir et la pensée pratique. Elle deviendra *opératoire* sans devenir prescriptive, grâce notamment à la « recherche enseignante » (voir plus loin).

Ce virage provoque une unification d'un très grand nombre d'enseignants-chercheurs autour de quelques concepts fondamentaux, issus des travaux de Schön et de la fusion des approches narrative et sociocritique au sein du paradigme (Barone, 1992 ; Clandinin & Connelly, 1991), confortés de plus par les recherches sur la valeur métacognitive du dialogue, de l'échange réfléchi, et de l'apprentissage en coopération (Tochon, 2001). L'enseignement est alors envisagé comme une forme d'apprentissage spécifique, issu d'un contexte d'interactions. Cette convergence de vues se situe sur un fond de relativisme politiquement correct et homogénéisateur. Une attention nouvelle est accordée aux questions sexuelles et raciales dans la pensée des enseignants. En 1989, au vu des divergences existant quant aux options à prendre en formation, le risque existait d'un éclatement du paradigme en plusieurs formes distinctes d'étude de la pensée enseignante : la forme cogni-

tive, la forme sociocritique et la forme narrative notamment. En fait, plusieurs facteurs convergents ont provoqué, dès le début des années 1990, une homogénéisation des points de vue méthodologiques et théoriques sur un ensemble (paradoxal) d' « *a priori* postmodernes » centrés sur le concept de professionnalisation intégrée et réfléchie.

LA PROFESSIONNALISATION DANS LA PENSÉE DES ENSEIGNANTS

Annonciateur de ce tournant, le livre publié sous la direction de James Calderhead en 1988, intitulé « L'apprentissage professionnel des enseignants ». Ce collectif, auquel participent des membres influents de l'ISATT (Calderhead, Leinhardt, Borko, Russell), met en avant le concept d'enseignement réflexif, grâce à l'intégration de l'étude de la pensée des enseignants dans le processus de professionnalisation. Les travaux qui suivront, au sein du paradigme, se situeront dans cette ligne. Les actes de la biennale de l'ISATT de 1990 (Day, Pope & Denicolo, 1990) réconcilient pensée et pratique, et abordent de front le développement de la pensée pratique, chez les enseignants. Les auteurs analysent trois préoccupations croissantes, qui témoignent des progrès conceptuels opérés au sein du paradigme :

1) l'étude de la pensée des enseignants, en tant que discipline, s'étend et se complexifie ;

2) les recherches menées dans ce paradigme ont un retentissement important sur le débat méthodologique et modifient les stratégies des chercheurs ;

3) les chercheurs de ce paradigme se soucient davantage d'une recherche éthique, qui non seulement respecte les sujets humains mais encore leur soit directement bénéfique.

Un collectif confirme cette orientation : « Enseignants et enseignement : de la salle de classe à la réflexion » (Russell & Munby, 1992). Les auteurs proposent d'abord un cadre de réflexion : retour de la recherche à l'enseignement, centration sur l'expérience, mise en situation et réflexion intégrée, *approche narrative du vécu, formation par la réflexion*. James Calderhead, directeur de plusieurs ouvrages sur la pensée des enseignants, copublie en 1993 un livre intitulé « Conceptualiser la réflexion dans le développement de l'enseignant ». Les Actes de la biennale suivante de l'ISATT titrent : « Recherche sur la pensée des enseignants : comprendre le développement professionnel » (Day, Calderhead & Denicolo, 1993). La contribution de la recherche sur la pensée des enseignants au développement professionnel devient une articulation majeure du paradigme, qui le lie à la résolution des problèmes de la formation et de la pratique sur le terrain (Posner, 1993). Reprenant les arguments soulevés par Shulman dans son chapitre du troisième manuel de la recherche sur l'enseignement, Calderhead propose de faire en sorte que l'épistémologie praticienne issue des travaux du paradigme soit directement productive pour et dans la formation des enseignants. La relation formatrice de la pratique et de la recherche est un leitmotif de l'ISATT depuis 1988, aussi bien que de l'AERA, son association sœur, dont les congrès adoptent pour thème (4) :

- en 1988, « Recherche, politiques et pratique » ;

- en 1989, « Interdépendance de la recherche et de la pratique » ;
- en 1992, « Étendre notre communauté : apprendre de la pratique et y contribuer » ;
- en 1993, « L'art et la science de la pratique et de la recherche éducative » ;
- en 1994, « Apprendre à travers divers contextes : le travail, l'école, le jeu » : Annemarie Palincsar, directrice du programme, propose d'envisager l'enseignement comme un apprentissage de vie selon une optique constructiviste ;
- en 1996, « Une recherche pour l'éducation dans une société démocratique » (année électorale), mettant l'accent sur le respect de la diversité raciale, ethnique et culturelle, et sur la construction du métier d'enseignant de sorte à approfondir les connaissances et compétences des enseignants ;
- en 1998, « Diversité et citoyenneté dans les sociétés pluriculturelles » approfondissant les questions relatives à l'éthique de recherche auprès des minorités ethniques et à l'influence des savoirs créés par la recherche ; cette année marque un accroissement de la participation internationale au sein de l'AERA ;
- en 1999 à Montréal, « Au seuil du XXI^e siècle : défis et possibilités » avec un accent particulier, « dans une période de réflexion », sur la réforme et le développement professionnel en éducation, les questions d'équité, et les crises épistémologiques que traverse la recherche : quelle connaissance compte, quel témoignage ?
- en 2000 : « Créer le savoir au XXI^e siècle, aperçus de multiples perspectives » : comment les chercheurs peuvent-ils collaborer de façon constructive sans que leurs divergences aient à se conformer à un ensemble étroit de normes régulant la production du savoir et son usage ?

L'ISATT a célébré en août 1994 son dixième anniversaire lors de sa sixième conférence internationale, tenue en Suède. Cette étape a été importante non seulement parce qu'elle indiquait la pérennité de la recherche sur la pensée enseignante, mais aussi son extension européenne dans les pays germaniques. L'accent a été mis, lors de cet anniversaire, sur l'importance pour les formateurs d'enseignants d'être des chercheurs intégrés dans leur domaine de compétence, ayant une attention particulière aux contextes dans lesquels se manifestent la pensée et l'action des enseignants. Des lignes de recherche ont été proposées afin d'étudier la contextualisation de l'agir enseignant, en ce qu'il témoigne d'une organisation consciente, souple et intentionnée.

Dans sa synthèse sur la contribution de la recherche sur la pensée des enseignants pour la pratique réfléchie en formation des maîtres, Zeichner (1994) mentionne dans un des Actes de congrès de l'ISATT qu'un des signes de la popularité des slogans de l'« enseignement réfléchi » et de la formation orientée par la recherche est, dès 1993, l'émergence de manuels du formateur centrés sur ces slogans, dont les chiffres de vente sont tels qu'ils constituent des best-sellers. La mise au premier plan de la pensée pratique et de la réflexion en formation pénètre alors l'ensemble de la recherche éducative. Certains chercheurs se demandent, dans ce contexte, s'il y a intérêt à considérer la « pratique réflexive » comme une orientation conceptuelle distincte. Toutefois, l'extension qu'ont prise ces concepts est telle, selon Zeichner (1994 et 1999), qu'il n'y a plus lieu de distinguer des courants idéo-

logiques, tous s'étant assimilés à l'hyperonyme de la pensée pratique des enseignants. « Tout le monde, quelle que soit l'orientation, a sauté dans ce train-là et consacre son énergie à développer sa version de la pratique réflexive de l'enseignement » (1994, p. 10). Le paradigme de la pensée des enseignants est devenu un hyperparadigme, unifiant conceptuellement plusieurs sous-paradigmes. Ses mots d'ordre : refus d'une vision technique de la profession ; professionnalisation active dans le partenariat et la prise de décision ; décentralisation des savoirs ; respect pour la connaissance engendrée dans la pratique ; apprentissage de vie sur toute la longueur de la carrière ; changement intégré. Par ailleurs, les concepts de base du paradigme sont en voie de clarification : on distingue la pensée avant, pendant et après l'action ; la pensée sur l'enseignement et sur ses conditions sociales ; la pensée interactive de la pensée anticipatrice ; la réflexion individuelle de la réflexion socialement partagée (ou réflexion comme pratique sociale).

Des typologies des niveaux de réflexion à développer dans l'enseignement sont proposées. Toutefois ces héritages d'approches typologiques et objectivantes de la formation sont en décalage par rapport aux principes du paradigme : 1) les théories émergent d'une pratique et ne peuvent être considérées comme des états définitifs du savoir ; 2) la perception des réalités pratiques varie selon les individus et s'accorde aux situations qu'ils rencontrent ; 3) le langage employé est la manifestation contextualisée d'une interaction sociale plutôt que d'une « pensée intérieure » propre à un seul individu ; 4) ce langage est créateur ; 5) la connaissance est inséparable d'une pratique, elle est située. Ainsi, ce paradigme dont les racines (déclaration de Lee Shulman en 1974) remontent à la tradition dualiste, mentaliste et rationnelle du traitement de l'information, s'est épanoui en une acception mieux intégrée et intégratrice de la pensée pratique en situation, dont l'intentionnalité est soumise aux effets pragmatiques du contexte d'interaction. Cet aspect transparait dans le titre des Actes de l'ISATT 1994 (*Teachers Minds and Actions*), le terme *mind* désignant implicitement les travaux de John Searle (1985), conférencier invité de l'AERA en 1995 (session annulée 37.67). Il est clairement exprimé dans le chapitre de Donald Freeman « l'usage des données langagières dans l'étude de la connaissance des enseignants », qui évoque les modes de la participation conversationnelle en sociolinguistique appliquée à l'étude discursive des interactions d'enseignement. Ce serait lancer un débat simpliste que de voir dans la « connaissance des enseignants » la scission cartésienne entre le sujet et l'objet : il s'agit ici et maintenant d'une théorie de la praxis dans laquelle la pensée n'est pas envisagée indépendamment de l'action.

Dès 1994, c'est « l'explosion d'intérêt » (*dixit Zeichner, 1994, p. 11*) : ces approches règlent la nouvelle norme en recherche éducative. On peut estimer qu'une majorité d'articles présentés depuis aux congrès de l'AERA se réfèrent explicitement à une approche réflexive, de nature narrative, personnelle, culturelle, politique, féministe ou sociocritique, de la pensée enseignante. Le congrès de 1995 comptait 50 sessions sur la cognition, la connaissance ou la pensée des enseignants ; la réflexion, l'épistémologie, l'émancipation, le développement, les convictions, la connaissance tacite des enseignants font l'objet de mots-clés différents qui rendent l'appréciation numérique difficile : des sessions attribuées à des mots-clés comme sémiotique, analyse qualitative, contexte social, recherche enseignante, base de connaissance ou formation contiennent des présentations propres aux méthodologies et à l'orientation du « teacher thinking ».

Le congrès de l'AERA 1995 était articulé sur le thème du partenariat, dans la volonté de contribuer à une communauté éducative globale. La recherche praticienne en partenariat avec les écoles ou les institutions éducatives devient ainsi l'axe directeur des grands programmes de recherche dans le monde anglo-saxon, et au-delà. Les chercheurs travaillent non plus *sur* mais *avec* les enseignants. Cette orientation de recherche centrée sur la complexité des situations vécues nécessite des méthodologies de la complexité. La question de l'éclectisme en recherche se pose alors. L'exploration des représentations et de la connaissance des enseignants s'articule dialogiquement avec le développement d'une pratique connaisse. Cet éclectisme se manifeste dans le mouvement dialogique qui a amené dans un premier temps les chercheurs, à la fin des années 1980, à considérer l'enseignement comme un apprentissage, qui les a amenés à stabiliser leur attention au début des années 1990 sur la *jonction* enseignement-apprentissage puis, dans un troisième temps, à comprendre l'apprentissage comme une forme intériorisée de l'enseignement. Actuellement, on considère la formation comme un apprentissage de l'enseignement. Cette fusion des domaines de recherche au sein du paradigme de la pensée des enseignants n'est pas innocente car, lors de chaque emprunt conceptuel, s'opère un transfert de méthodologie d'un champ de recherche à l'autre. Les méthodes de recherche propres à l'étude de l'apprentissage se sont intégrées dans l'étude de l'enseignement (Tochon et Dionne, 1994) puis les méthodologies de l'observation se sont ouvertes à la convergence de deux intériorités de l'apprenant et de l'enseignant ; enfin, les méthodologies typiques de la recherche sur l'enseignement se sont intégrées à l'étude de l'apprentissage, la cognition étant alors étudiée en situation, en collaboration, en réciprocité, par des moyens qualitatifs. L'année 1995 constitue l'apogée de la recherche enseignante (étude de soi des enseignants) avec plus de 300 articles présentés dans ERIC (tableau 3).

La septième biennale de l'Association internationale pour l'étude de la pensée des enseignants (ISATT, 1995) a été organisée au Canada et donne une idée du paradigme au milieu des années 1990. Ce congrès, intitulé « *Penser ensemble : changer la recherche et la pratique* » a eu lieu à l'Université Brock (Ontario). Trois thèmes majeurs y ont été débattus : 1) le *professionnalisme enseignant* ; 2) la *connaissance des enseignants* ; 3) l'*identité des enseignants*. Ces thèmes correspondent aux lignes directrices sur lesquelles on s'accorde depuis plus d'une décennie : on ne peut séparer la professionnalisation des processus identitaires qui, eux-mêmes sont tributaires des connaissances expérientielles des enseignants. Dans les années qui suivent, les liens entre l'ISATT et les membres influents de l'AERA vont peu à peu se dénouer ; l'ISATT va gagner en indépendance et étendre son réseau dans de nombreux pays. Ses biennales regroupent de façon sélective les présentations de chercheurs de pointe dans ce domaine, on préfère avoir moins de présentations pour plus de participants à chaque session. Comme le mentionne le site internet de l'association, ses congrès sont connus pour leur atmosphère intellectuellement stimulante et leur collégialité.

La biennale 1997 de l'ISATT a eu lieu à l'Université de Kiel en Allemagne. Ses Actes ont été publiés à Louvain (Lang, Olson, Hansen, et Bünder, 1999). Les chapitres sont signés par des auteurs allemands, anglais, belges, canadiens, espagnols, scandinaves, et américains ; l'ouvrage comprend cinq parties : une introduction sur le développement d'une culture professionnelle, la question féminine, et un chapitre de Max Van Manen sur « La connaissance, la

réflexion et la complexité de la pratique enseignante » ; une seconde partie sur les fondements moraux du professionnalisme, avec un chapitre de Philip Jackson sur l'enseignement comme œuvre morale et un chapitre dont le second auteur est Christopher Clark sur la vie morale dans les écoles et les défis du professionnalisme ; les deux autres chapitres traitent des conceptions de l'enseignement et de leurs conséquences, et des « Perspectives morales dans la pensée des enseignants ». La troisième partie concerne le développement professionnel et les réformes de programmes : à quel point les réformes affectent les conceptions qu'ont les enseignants de leur pratique et quels sont les effets des connaissances qu'ont les enseignants du changement envisagé. La quatrième partie porte sur la coopération et le partenariat dans la pratique de l'enseignement, avec un accent spécial sur les relations entre l'Université et l'école ; on y retrouve Maureen Pope et Pam Denicolo. La cinquième partie des Actes traite du développement du soi professionnel : quelles convictions (*beliefs*) l'enseignant développe sur l'apprentissage, quel est le rôle du superviseur dans le développement du soi professionnel. Les convictions professionnelles sont au cœur du professionnalisme car elles orientent le savoir et l'action. Les convictions préalables filtrent le réel et intègrent les savoirs dans un cadre conceptuel. L'analyse de ces cadres conceptuels peut être l'objet de rétroactions vidéo (Tochon et Trudel, 1996 ; Tochon, 1999a). Le dialogue entre enseignants sur les perceptions du savoir et de l'action permet de développer l'identité professionnelle. La question identitaire, dans la professionnalisation, avait d'ailleurs déjà été abordée au sein de l'ISATT (Kompf, Boak, Bond et Dworet, 1996).

La biennale 1999 de l'ISATT a eu lieu à Dublin. Le thème du congrès reflétait le nouveau nom de l'association et le titre de sa nouvelle Revue : « Les enseignants et l'enseignement : réenvisager la théorie et la pratique au XXI^e siècle ». La biennale de l'année 2001 aura lieu au Portugal. Actuellement le comité exécutif de l'ISATT compte sept membres représentant six pays différents ; l'association a des représentants dans vingt pays.

ASPECT MÉTHODOLOGIQUE : L'ANALYSE QUALITATIVE COMME ACTIVISME

La recherche qualitative, soutenue par les nombreux chercheurs qui travaillent sur la pensée des enseignants, est devenue le mode de recherche scientifique dominant dans le monde éducatif anglo-saxon, au point qu'un enseignant-chercheur spécialiste en statistique puisse en venir à s'exprimer ainsi dans l'*Educational Researcher* :

« J'ai découvert récemment que j'étais devenu un intouchable, un hors-caste de l'Université. En fait, peut-être le pire de tout, c'est que ma spécialisation est en Mesure et évaluation, ce qui me rend particulièrement répugnant. Les chiffres sont hors du coup, la riche et pleine texture des choses est dans le vent. Il est de plus en plus nécessaire de faire dans le qualitatif pour accéder aux revues les plus respectées de mon propre domaine. » (Cizek, 1995, p. 26)

Le même phénomène se traduit dans le monde francophone par une baisse abrupte des ventes d'ouvrages relatifs à l'évaluation, dont on a saturé le marché pendant une décennie. Alors que David Berliner remarque en privé qu'il faut apprendre à raconter des histoires sur sa recherche pour la rendre

accessible à un plus large public, Cizek, dans l'effort de « ployer le genre en direction des nouveaux dieux », renonce à paginer ses articles, tout en déplorant une ritualisation qui lui est peu habituelle. La recherche est désormais « inextricablement liée à des causes sociopolitiques : la pédagogie féministe, le pluriculturalisme, l'écoc sensibilité, les droits humains, la protection des animaux, le soutien aux homosexuels, les politiques sociales, le jardinage organique, la théologie de la libération, les diètes hautes en fibres et basses en calories » (p. 27). Il y voit le danger de passer d'une communauté de praticiens-chercheurs à une communauté de croyants dont les mises en situation rituelles s'accordent à une « hégémonie méthodologique » (le terme est savoureux dans la bouche d'un expérimentaliste) – hégémonie à rebours s'entend. Cizek refuse d'être assimilé à un « neo-know-nothing » objectiviste et croqueur de chiffres, mais refuse tout aussi bien de s'inscrire en conteur créateur de mythes. La postmodernité serait-elle postscientifique ? Si la définition de la science a changé, estime Cizek (p. 28), il faut alors changer les cours de méthode et en avertir les gens : qu'on introduise les nouveaux chercheurs à l'épistémologie et à la philosophie des sciences.

On assiste au même remue-ménage dans le monde francophone. Les chercheurs qualitatifs se regroupent et prennent le pouvoir dans la plupart des secteurs de l'éducation. Leurs associations deviennent puissantes. Ils sont amenés, paradoxalement, à rejeter les approches de première génération dans lesquelles certains chercheurs prudents comme Miles et Huberman (1984) – pionniers du *teacher thinking* – avaient montré l'avantage du qualitatif au sortir de la période d'hégémonie positiviste. Paillé (1996) par exemple, président d'une association de recherche qualitative qualifie de « quasi-qualitatives » ces analyses de contenu car elles opèrent par fragmentation de corpus au sein d'un paradigme de la preuve, au contraire des approches interprétatives plus largement partagées actuellement. Le rejet méthodologique a souvent un fondement politique et idéologique. Il implique le danger de jeter le bébé avec l'eau du bain : on ne peut nier par exemple l'intérêt des travaux sur les « statistiques qualitatives », non paramétriques, et des analyses de données non symétriques fondées sur la probabilité conditionnelle comme l'analyse implicite (Gras, 1996). Ce sont des approches qui peuvent appuyer la réflexion et l'interprétation.

LA RECHERCHE ENSEIGNANTE ET L'ÉTUDE DE SOI

Le paradigme d'étude de la pensée enseignante a donné naissance dès 1987 à une conception mieux intégrée de la recherche, dans laquelle existe une collaboration entre les enseignants et les chercheurs. Le développement de modèles d'émancipation sociale et de reconnaissance du professionnalisme enseignant ont amené naturellement les enseignants et les chercheurs à conduire des « recherches enseignantes » (*teacher research*) dans un but de conscientisation et d'amélioration des contextes d'apprentissage. Comme je l'ai indiqué dans les *Cahiers pédagogiques* (Tochon, 1996), un groupe d'intérêt spécialisé a été créé à cet effet, dont l'importance a crû au point de revendiquer son émancipation du paternalisme de la recherche universitaire (l'enseignement est une profession féminine alors que la recherche a longtemps été une profession plus que majoritairement masculine). Les chercheurs universitaires ainsi rejetés d'un centre d'intérêt qui leur importait ont

dû créer leur propre groupe d'intérêt spécialisé et se sont rassemblés sous une nouvelle dénomination, « l'étude de soi ». En d'autres termes, la recherche enseignante menée par les formateurs, superviseurs et enseignants universitaires s'est dotée d'une épistémologie de recherche particulière, qui correspond à une efflorescence des principes fondateurs de l'étude de la pensée enseignante. Dans cette section, je présenterai ces deux secteurs d'intérêt que sont devenues la recherche enseignante et l'étude de soi. Leurs méthodes et principes sont très proches, ils ont chacun contribué à modifier la perspective de la recherche en éducation. Ils ne devraient toutefois pas masquer le fait qu'au sein du même paradigme coexistent d'autres méthodologies, dont certaines répondent au vœu d'objectivité qui jusqu'ici rassemblait la majorité des chercheurs et qui, maintenant, sont considérées comme des approches plus classiques, et peut-être bientôt marginales dans un paradigme maintenant centré sur l'activisme professionnel. On peut étudier la pensée enseignante de l'extérieur, comment l'étudie-t-on de l'intérieur ?

La recherche enseignante

Cochran-Smith et Lytle (1999) définissent la recherche enseignante comme une investigation pratique qui assemble en un mouvement une pluralité de projets. Ces projets s'accordent à des buts qui ont caractérisé le paradigme de la pensée enseignante dès ses origines : 1) adapter la recherche au contexte de la formation et du développement professionnel des enseignants et au contexte dans lequel s'opèrent les changements scolaires ; 2) élaborer des cadres conceptuels et des théories qui correspondent à ces champs d'action ; 3) communiquer les résultats de la recherche enseignante de sorte qu'ils dépassent le contexte local ; 4) intégrer l'autocritique et une métacritique au sein de la recherche ; 5) utiliser la recherche enseignante comme levier pour transformer certains aspects de la culture universitaire. Dans cet esprit, est recherche enseignante « toute forme d'investigation pratique qui implique une étude autocritique, systématique et intentionnelle de son propre travail d'enseignement, du jardin d'enfant au lycée, de la Faculté aux cours de formation continue, des écoles aux programmes et autres contextes de formation formels » (ibid, p. 22). L'étude de soi (universitaire) est ainsi intégrée dans cette définition, à condition d'être intentionnelle, suivie et systématique : il ne s'agit pas de réflexion momentanée ni de glose sans corpus.

La dénomination « recherche enseignante » a été choisie par des professeurs de langue maternelle, notamment dans le domaine de l'écrit, qui ont revendiqué un nouveau statut pour l'enseignant : l'enseignant comme penseur, spécialiste de la connaissance. La valorisation de la pensée enseignante, dans ce domaine, a entraîné la progressive reconnaissance du statut de *chercheur en classe*. L'émergence de cet effet d'appropriation de la recherche par le corps enseignant a été facilitée par l'attitude des enseignants-chercheurs universitaires qui partagent cette perspective paradigmatique : en reconnaissant leur propre statut d'enseignants et de praticiens de l'éducation aussi bien que de chercheurs, ils ont aidé les enseignants des autres degrés et ordres éducatifs à conceptualiser leurs connaissances empiriques en créant avec eux des relations plus horizontales, de nature collaborative. On en avait assez des « résultats » des recherches universitaires, on voulait susciter le dialogue entre enseignants pour élaborer des théories pra-

tiques. L'enseignant, penseur, devenait acteur du changement, et producteur de savoirs. Ce mouvement est très vite devenu international.

On peut considérer que la recherche enseignante est un prolongement du courant sociocritique au sein de la pensée enseignante. Ses mots d'ordre sont de démocratiser la recherche, de mettre en question le conformisme de l'éducation (son habitus et son hérédité), de dénoncer l'inadéquation des sciences de l'éducation traditionnelles et des connaissances utiles en formation, de développer une base de connaissances fondées sur le quotidien des enseignants et leur réflexion, et de reconnaître leur professionnalisme en leur donnant les moyens de devenir les agents du changement. « Le concept de recherche enseignante apporte une perspective plus large du rôle de l'enseignant : décideur, consultant, concepteur des programmes scolaires, analyste, activiste, leader au sein d'un établissement scolaire » (Cochran-Smith et Lytle, 1999, p. 17). Sa recherche est collaborative, il s'inscrit dans une communauté de recherche, souvent thématique. Les thèmes de recherche se développent au fil de « conversations soutenues » (Hollingsworth et Sockett, 1994) et des prises de conscience que permettent l'échange et la communication. Sur le plan théorique, la recherche est porteuse de projets, de propositions professionnelles qui relient connaissance et pratique au sein d'une visée sociale et politique. La manière dont le savoir est véhiculé, exploité, construit, est soumise à l'analyse. Les différences entre débutants et experts passent au second plan au profit d'une mutualisation des apprentissages de vie. L'expert devient mentor, ressource, conseiller.

Des revues et des numéros spéciaux de revues scientifiques sont consacrés à la recherche enseignante. La revue *Teacher research* (Recherche enseignante) existe depuis 1993, une collection « Recherche praticienne » a été lancée en 1996 aux presses de l'Université Columbia (*Teachers' College*). Des fonds de recherche sont accordés à des communautés d'enseignants et certaines écoles, collèges ou lycées sont reconnus comme des écoles de développement professionnel et bénéficient d'une relation de recherche suivie avec une université. Des initiatives similaires soutiennent la recherche faite par et pour les enseignants dans divers pays. Notons le rôle des éditions Falmer dans cette émancipation : l'éditeur privilégié de l'ISATT et des ouvrages sur la pensée des enseignants s'ouvrait à la recherche enseignante dès le début des années 1990. L'ISATT est aussi en contrat avec l'éditeur Pergamon pour la revue « Teaching and Teacher Education » et a créé sa propre revue chez Carfax : « Teachers and Teaching – Theory and Practice » en 1995. Comme les travaux sur la pensée enseignante ont largement dépassé le cadre restreint de l'ISATT, on trouve un nombre imposant de références dans d'autres revues et dans les banques de données, disciplinaires ou générales. Dans le monde anglosaxon, la reconnaissance du professionnalisme enseignant a fait la fortune des éditeurs, alors que dans la francophonie on en est au contraire venu à laisser tarir la plupart des collections destinées au développement professionnel des enseignants car ce marché est jugé étroit et peu rentable. Tant que les enseignants s'attachent davantage à leur degré ou à leur appartenance disciplinaire qu'à leur ordre professionnel, ils ne peuvent mobiliser de ressources suffisantes pour faire connaître leur point de vue et le faire respecter. L'intérêt pour les publications sur la recherche enseignante dans le monde anglosaxon a, certes, été précédé d'une autocritique sévère, par les professeurs des sciences de l'éducation, sur l'inanité relative des recherches jusqu'alors menées, et sur la nécessité de rendre la recherche utile pour les écoles, les élèves, et les enseignants.

Avant d'aborder le courant de pédagogie universitaire intitulé « Études de soi », il est utile d'aborder le débat épistémologique lancé par Fenstermacher en 1994. Ce philosophe de l'éducation, spécialisé dans la recherche collaborative des arguments pratiques que développent les enseignants pour expliquer leur action (Fenstermacher et Richardson, 1994) estime que la connaissance *pratique*, située, doit être distinguée de la connaissance *formelle*. Notons que le problème se pose différemment en français : la langue française distingue *connaissance* (pratique, intégrée) et *savoir* (formel) (5). Fenstermacher estime que la recherche enseignante ne peut engendrer de savoir sur l'enseignement que si elle adopte une approche qui s'accorde à celle d'une science dont le but est de produire un savoir formel. Cette critique peut paraître paradoxale au moment où l'on tente d'intégrer ce que Schön (1991) avait nommé la nouvelle épistémologie de la pratique : peut-on vraiment la considérer selon les critères de l'épistémologie classique ?

D'autres critiques portent sur la méthode et sur les buts de la recherche enseignante, qui témoignent également des présupposés – de l'*habitus* ? – de la précédente génération de recherche, fondés sur la distinction du sujet et de ses objets. Hüberman (1996) par exemple reprend la distinction « *étique* » (sans « h ») / *émique* des anthropologues, analogue à la distinction situé / formel de Fenstermacher. Il indique que même si l'on classe la recherche enseignante dans la catégorie des recherches interprétatives, l'enseignant doit se libérer de son contexte et transcender sa situation personnelle pour atteindre à la dimension de la preuve avec une quelconque validité, sans trop de distorsions ou d'illusions.

Ces arguments ont été soumis à une métacritique, quant à la nature du pouvoir engendré et perpétué par ces postulats classiques. Selon une épistémologie postmoderne, il n'y a pas de point de vue neutre et ultime ; tout point de vue, tout discours est autoréférent. L'effet Schrödinger, s'il existe en physique, n'a pas de raison d'être ignoré en sciences humaines. C'est une extension de l'effet Pygmalion : l'observateur n'est pas neutre et a une influence sur ce qu'il observe. La critique féministe a montré que la quête d'une recherche « neutre » a contribué à créer une caste dont les privilèges sont liés à sa fonction discursive. Par un juste retour des choses, les enseignants se réapproprient maintenant le discours sur leur profession. Au Québec par exemple, un Ordre des enseignants est en voie d'être créé, dont les fonctions s'apparenteraient à celles de l'Ordre des médecins ou du Barreau. La création d'un tel Ordre pourrait répondre à la critique des buts de la recherche enseignante, car la réappropriation du pouvoir de décision sur son enseignement doit aller de pair avec l'acceptation d'un cadre éthique et d'une politique des savoirs, pour atténuer les risques d'innover dans un sens potentiellement néfaste pour les apprenants.

L'étude de soi

La recherche enseignante peut se concevoir à l'Université et c'est là une condition de l'amélioration en pédagogie universitaire (Tochon, 1998). La scission qui a été créée entre recherche enseignante et étude de soi est sociopolitique plutôt que méthodologique et elle est dans un sens néfaste au rapprochement des intérêts des enseignants de tous niveaux. Elle conforte un décalage traditionnel que nous aurions avantage à réduire, décalage qu'une recherche enseignante de nature collaborative devrait permettre de rectifier. S'ils tentent de se rapprocher du vécu enseignant par homologie,

les universitaires responsables de former les enseignants et d'améliorer leur pratique pédagogique peuvent adopter une démarche réflexive, intentionnelle et systématique, qui traduit une recherche enseignante à leur niveau. La recherche enseignante menée par les formateurs sur leur propre activité a été nommée « étude de soi » lors de la création d'un groupe d'intérêt spécialisé qui les réunissait. « Les études de soi peuvent se centrer sur les aspects pratiques du travail d'un formateur des maîtres ; elles les amènent à mieux articuler leurs conceptions communes du métier et de la pratique de former des enseignants » (Holt-Reynolds, 1998, p. 21). L'homologie se double d'un effet de miroir : le formateur se met en recherche au même titre que ses stagiaires. Ils tentent ensemble de répondre à la question « Qui suis-je en ce moment, dans ce lieu ? » (Travers, 2000). La question est identitaire, elle prend source dans les principes issus des premières recherches sur la pensée des professeurs stagiaires : les savoirs influencent la manière d'enseigner au même titre que les expériences antérieures et les préconceptions que l'on a de la nature des situations d'enseignement et d'apprentissage (Korthagen, Kessels et Joss, 1999). On a commencé à s'occuper du problème du transfert et des préconceptions quand on a pris conscience que se former, pour un professeur stagiaire, représente un apprentissage. Le mode d'action dépend des connaissances antérieures ancrées dans l'expérience. Dans la mesure où l'expérience répond à des processus identitaires, le travail sur l'identité est un passage obligé de l'apprentissage professionnel. Le professeur stagiaire agit en effet selon des convictions issues des interprétations qu'il se fait de son expérience.

Le mouvement d'étude de soi, comme la recherche enseignante, établit un lien nouveau entre enseignement et recherche afin de changer le rapport au savoir et d'agir sur la relation entre savoir et pouvoir (Hamilton, 1998). Au cours de la dernière décennie, le paradigme s'est « coloré ». La mise en question du statut du savoir, du statut de la recherche, a révélé la blancheur de la page sur laquelle on couchait les biographies. La perspective ethnique et culturelle s'est intégrée, est devenue incontournable comme un élément de la « situation » du scripteur, car les connaissances et les expériences déterminent l'action. Les questions sexuelle et raciale participent de cet activisme de la conscience pédagogique. Pour en donner un exemple, un essai à dimension autobiographique portant sur la « diversité » du cadre scolaire (euphémisme désignant la pluralité raciale et culturelle, et l'orientation sexuelle) est exigé à l'admission en formation des maîtres dans certaines universités, dans un contexte où le second degré de l'écriture et les effets pragmatiques mériteraient d'être considérés. Un groupe d'enseignants en exercice et de formateurs se réunit alors pour évaluer les essais et juger de la recevabilité des candidats, les critères étant de passer au crible le racisme et la discrimination sexuelle.

Pour s'affranchir du paradoxe selon lequel l'étude de soi porte sur les stagiaires, le formateur envisage leur action quant à son impact sur les processus identitaires qu'il tente de mettre en place dans cette phase de professionnalisation, et sur ses propres processus identitaires au fil des ajustements nécessités par l'interaction d'apprentissage. Peut-être le développement d'une théorie pratique tient-il à l'intégration d'un système épistémologique personnel, adaptatif, qui définisse l'identité professionnelle. « La théorie, pour le chercheur en étude de soi, est un construct personnel qui n'est pas prédéterminé par une série précise de directives établies selon une méthode *scientifique*. Dans ce contexte, la théorie est perçue comme un

complexe d'éléments interreliés, mis en mouvement au fil des interactions du chercheur avec ses propres pensées et ses nouvelles expériences » (Travers, 2000, p. 48). Les formateurs-chercheurs qui optent pour l'étude de soi expriment parfois leur inconfort à l'égard de la quête traditionnelle d'objectivité : celle-ci masque les enjeux de pouvoir ; de plus, la distance nécessaire coupe le dialogue intersubjectif et l'édification d'une compréhension mutuelle (Gitlin et Hadden, 1997 ; Tochon, 1999c).

Dans le refus de cette scission factice, dans le vœu d'intégrer l'expérience personnelle, le rôle (la *persona*) d'enseignant ou de formateur fait dès lors partie de la recherche. Les conversations avec l'expérience engendrent des « soi » multiples : le soi hérité (je suis un homme, une femme, je suis provençal, antillais) ; le soi fonctionnel (je suis en recherche, je suis à l'écoute) ; le soi situé (je suis citoyen, je suis l'ami critique, l'agent de transformation). Le chercheur sur soi ne peut scinder de sa recherche ses sentiments, ses convictions ou ses représentations, ses attitudes, son identité. Sa recherche est sa passion, sa recherche est activiste et dans un sens son écriture, autobiographique, hérite d'un ensemble de principes dont la véracité sur soi, le retour au naturel, la dénonciation des artifices, le franc-parler, l'égalitarisme, la contractualisation sociale, qui rompent avec le classicisme des sciences de l'éducation en érigent sur le plan idéologique un néoromantisme dans la ligne de Jean-Jacques Rousseau (Fabre, 1999 ; Baker, sous presse). Sur le plan méthodologique, on parlera de naturalisme interprétatif (Tabachnick et Zeichner, 1991).

Certains membres de la communauté universitaire doutent encore qu'on puisse considérer un journal de bord personnel et réflexif comme un ensemble de données (Munby, 1995), ce qui pose les problèmes que l'on sait au moment des soutenances et des promotions. Si ce terrain de recherche est encore contesté (la recherche objectivante est aussi largement représentée dans le paradigme de la pensée enseignante), la dimension paradigmatique de la recherche biographique ne l'est pas. Il y a peut-être une voie de conciliation au sein du paradigme : reconnaître que la recherche peut se concevoir selon différentes options. Il existe au moins deux options de la science, détentrices chacune d'une face de la réalité : la science comme accumulation de savoirs objectifs et la science comme accès à une connaissance de soi et de l'humain valide et vérifiable ; la science comme produit et la science comme processus. Ces options coexistent et, dans un sens, s'avèrent complémentaires. Nous avons besoin de multiples regards sur la réalité enseignante. On devrait se garder de l'idée selon laquelle les points de vue paradigmatiques seraient monolithiques. Par ailleurs, ces différences de point de vue sur la nature de la science ont un impact très concret sur le plan déontologique. En effet, on distingue traditionnellement la *recherche* de la *pédagogie*. Dans certains pays, les projets de nature pédagogique n'ont pas à passer au crible des comités d'éthique responsables de la recherche sur les sujets humains. À ce titre, la recherche enseignante et l'étude de soi passent outre un ensemble de critères sur lesquels aucune vérification n'est effectuée. Par exemple, que fait-on du problème récurrent de la « double casquette », le chercheur-enseignant étant souvent responsable de l'évaluation des participants avec lesquels il collabore ? La révélation quasi ethnographique de ses propres ambiguïtés internes réduit-elle les risques de malaise et les enjeux de pouvoir auprès des participants dont le « volontariat » est parfois contraint ?

La recherche enseignante et l'étude de soi constituent vraisemblablement l'acmé du versant subjectif du paradigme de la pensée des enseignants, la mise en œuvre et l'expression la plus aboutie – et peut-être extrême – des

processus et des produits des recherches menées pendant une décennie dans le domaine de la formation de vie d'adultes responsables des apprentissages d'autrui. Bien que le paradigme de la pensée enseignante comprenne d'autres approches méthodologiques qui maintiennent des critères traditionnels de validité et de fidélité de la recherche, on assiste là à l'affirmation d'une volonté collective de changement méthodologique et scientifique, selon des présupposés largement partagés, qui sont maintenant admis dans les universités de recherche. Sur 3 850 institutions universitaires américaines, vingt-cinq sont des « universités de recherche I ». La décision concertée d'entériner un courant méthodologique ou théorique dans ces universités est en grande partie déterminante pour son acceptation dans les autres universités. Dans ce cas précis, elle témoigne d'une volonté des Facultés d'éducation de reconnaître, selon des critères précis (recherche suivie, collaborative, intentionnelle et systématique) les travaux menés par les enseignants des premier et second degrés. Notons la même tendance dans d'autres pays. L'intégration de centres de recherche dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres participe d'une réflexion apparentée.

Au moment d'une telle reconnaissance paradigmatique, moment où l'on entend dans le discours de ministres, de présidents ou de candidats à la présidence les leitmotivs des dix dernières années de recherche sur la pensée enseignante : professionnalisation réflexive, indépendance décisionnelle, planification souple et interactive, imputabilité, cas vécus exemplaires, reconnaissance de compétence (*expertise*), on doit exercer un surcroît de vigilance quant à l'écart existant entre les mots et l'activité proprement dite. Lorsque les nouvelles acceptions se sont lexicalisées et entrent dans le vocabulaire courant, on est proche de leur banalisation. Si l'on n'y prend garde, elles seront bientôt vides de sens. Pour cette raison, on peut prévoir et comprendre le retour aux garde-fous traditionnels que sont les critères de performance : en quoi les leitmotivs se traduisent-ils dans les actes ? En quoi la réflexion suivie, systématique et intentionnelle du corps enseignant contribue-t-elle à améliorer les processus de scolarisation ? L'apprentissage ? L'éducation ? On pourrait trouver là une justification nouvelle à une recherche processus-produit d'un type nouveau, non plus centrée sur les processus et produits comportementaux, mais sur les stratégies cognitives des enseignants dans leur relation aux stratégies cognitives des apprenants : en quoi l'amélioration des uns entraîne l'amélioration des autres ? Et, actuellement, quand on parle cognition l'émotion est intégrée, car l'émotion est l'expression du contrat social (Aubé, 1997). Ce serait là revenir sur le débat lancé par Clark en 1988.

LA TRADUCTION DU PARADIGME DANS LES POLITIQUES SCOLAIRES

On m'a proposé d'évoquer lors de la Biennale de l'éducation et de la formation (2000) les réformes en cours aux États-Unis et j'ai indiqué leur intérêt mais aussi leurs ambiguïtés. On constate mondialement, dans le domaine de la formation des maîtres, un manque d'adéquation entre les connaissances et la pratique pédagogique. Ce manque de lien est surtout problématique pour le futur enseignant de lycée-collège car des progrès considérables ont été faits dans plusieurs pays pour améliorer la formation des professeurs d'école. Le problème au second degré naît souvent du manque de connaissances pédagogiques des professeurs et formateurs des disciplines de spécialisation, et des difficultés de relation inter-facultaires et inter-

disciplinaires, même quand la formation des professeurs du second degré est assumée par le secteur de l'Éducation. Les tentatives faites pour rééquilibrer la formation didactique et pédagogique ont amené dans plusieurs pays des restructurations qu'on a nommées chez les uns « organisation du programme par compétences », « programme des programmes », et chez les autres « articulation de standards professionnels » pour chaque discipline.

Les standards correspondent à des compétences globales auxquelles on assigne des critères de performance et le profil descriptif d'une performance exemplaire, acceptable ou inacceptable, pour chaque critère. Voilà l'exemple d'un paradoxe auquel nous sommes accoutumés en éducation. Les éducateurs et formateurs ont appelé de leurs vœux pendant plus d'une décennie l'institutionnalisation d'une approche plus réflexive et critique de l'enseignement, qui donne aux enseignants la liberté de créer, en toute reconnaissance de leur professionnalisme, mais la réappropriation du concept de compétence interdisciplinaire, voire d'un « programme des programmes » entraîne du fait même de sa généralisation et de sa régulation administrative nombre d'exigences qui vont à l'encontre des principes préconisés. On évaluera les compétences à partir de performances observables et de tests de contenus ; on confondra l'indicateur de performance et la compétence dont il est censé être le produit ; on abordera superficiellement les contenus disciplinaires à l'aide de liens métaphoriques qui rendent leur utilisation artificielle au lieu de leur donner « l'épaisseur de sens » initialement envisagée ; par exemple, au premier degré, on voit proposer l'étude des virus en biologie, en technologie, en arts plastiques et en arts dramatiques, où l'on dessinera les vilains virus avant de les matérialiser en marionnettes afin de jouer l'infection d'un système, sans forcément examiner le fondement éthique d'une telle activité.

On assiste un peu partout à une réforme générale des programmes scolaires ainsi que de la formation des maîtres, en vue d'intégrer des standards de compétence pour chaque discipline et pour chaque degré. Les enseignants et les formateurs sont invités à préciser les standards de leur discipline et de leur profession, ils serviront dans les examens scolaires biennaux que les élèves passeront pour chaque discipline dans les écoles, collèges et lycées, et dans la certification des enseignants. Le mouvement de réforme qui prépare l'enseignant à jouer le rôle d'animateur d'activités socioconstructivistes est assujéti à des exigences administratives bien compréhensibles, qui sont liées à la nécessité de rendre compte du professionnalisme naissant. Or quand le professionnalisme est défini comme la gestion de la liberté d'apprendre, il est paradoxal qu'on doive le passer au crible d'une évaluation à la fois serrée et contraignante. Sous l'idée de compétence se cache celle d'incompétence. Sous l'idée de standards professionnels se cache l'idée de normalisation des apprentissages, sous-entendant la nécessité de « redresser la barre » après des années de laxisme. L'idée de compétence et celle de standard deviennent des instruments de la méritocratie et ont pour but déclaré d'éradiquer la subjectivité et le copinage dans la sélection professionnelle. Les compétences et les standards constituent des prédicteurs du succès professionnel. Même si leur conception théorique est aux antipodes de ce que nous avons connu sous le behaviorisme, elle s'intègre dans un substrat encore imprégné de l'idée de mesure de l'efficacité. Le risque est grand de développer alors des pratiques allant à l'encontre du paradigme source : on va standardiser les esprits au nom du respect de la diversité.

Les dernières applications politiques du concept de compétence enseignante débouchent sur des licences professionnelles stratifiées. Dans cer-

tains États, la formation initiale des enseignants donne maintenant accès à une licence graduelle. La licence d'enseignant débutant est accordée sous la supervision d'un comité de suivi de trois personnes : un enseignant chevronné de la discipline qui ne soit pas le mentor chargé de la formation continue (le maître d'application), un administrateur scolaire (par exemple directeur d'école) et un universitaire. Pour passer de la licence initiale à la licence d'enseignant professionnel, le nouvel enseignant doit apporter, après 3 à 5 ans de pratique, la preuve de sa volonté de perfectionnement : il doit avoir fait des progrès tangibles dans sa façon d'enseigner. La licence d'enseignant *professionnel dure cinq ans*, elle est renouvelable. Elle donne accès à une licence de « Maître enseignant » de dix ans, elle aussi renouvelable. Pour obtenir cette dernière, l'enseignant doit avoir au moins 8 à 10 ans de pratique, avoir obtenu un Master universitaire en éducation, apporter la preuve de contributions particulières à sa profession et d'améliorations de l'apprentissage de ses élèves. Le comité d'examen évalue le dossier de l'enseignant, des vidéos qui montrent des *prestations exemplaires*, et assiste à un certain nombre de leçons du candidat. Les standards professionnels répondent à un cadre conceptuel que l'on inscrit dans la législation. Chaque standard est associé à des indicateurs de performance, et les programmes de formation des maîtres doivent spécifier quels cours développent quelles compétences, et quels sont les indicateurs qui en apportent la preuve. De plus, des examens de contenus disciplinaires vont clore la formation, pour vérifier que les futurs enseignants ont acquis des connaissances élevées dans leur discipline. Un des dix standards de la formation des maîtres du Wisconsin a été inscrit par le législateur de la façon suivante :

« L'enseignant est un praticien réfléchi qui évalue continuellement l'effet de ses choix et actions sur les élèves, les parents, les professionnels de sa communauté d'apprentissage (= école) et autres, et qui recherche activement des occasions de s'améliorer professionnellement. »

Un comité a tenté de définir pour l'enseignement au premier degré à quoi pourraient ressembler les indicateurs de performance du praticien qui réfléchit. Ce comité a travaillé avec Ken Zeichner qui s'occupait alors de ce programme. Notons la nature mixte de l'innovation : elle est imposée par le gouvernement, mais c'est aux professionnels de définir les compétences qui les caractérisent, en concertation avec les milieux impliqués dans les changements. Nombre des participants du changement sont opposés à un retour à la *période des objectifs comportementaux*, et sont portés à dénoncer les abus des tests et de la standardisation. Cela donne à cette réforme un côté paradoxal ; les efforts tentés pour éviter le réductionnisme dans l'énoncé des compétences professionnelles présentent un intérêt manifeste. Dans un message personnel du 27 mars 2000, Ken Zeichner précise : « L'État demande de développer un système d'évaluation établissant les indicateurs de performance pour la licence d'enseignant débutant. Le problème est de savoir le faire en évitant l'approche par compétences atomiste et mécanique qui était caractéristique des années 1970. Il y a certes bien des problèmes dans le fait de développer des standards eu égard à ce qui relève de la réflexion, mais je pense que si nous le faisons correctement, nous pouvons en fait accroître la qualité d'analyse de l'enseignement qui a cours dans nos programmes. »

Le tableau 1 présente quelques indicateurs de performance du praticien réfléchi. Il s'agit là d'un projet de texte qui n'a pas encore reçu de ratification officielle ; il illustre des changements actuels, dans la formation des

enseignants, qui découlent d'applications des recherches menées au sein du paradigme de la pensée enseignante. Un philosophe pourrait en dénoncer le simplisme possible : tout à la fois, il y a un certain courage à tenter d'opérationnaliser une attitude réflexive en éducation, comme un des critères de la professionnalisation.

LE PARADIGME DE LA « PENSÉE DES ENSEIGNANTS » VA-T-IL SE FRAGMENTER ?

Un décompte des mots-clés directement liés au paradigme de la pensée des enseignants dans les programmes du congrès de l'AERA témoigne de la persistance du paradigme. Un tel décompte est une indication toute relative car nombre de facteurs interfèrent sur la représentation du paradigme dans les mots-clés choisis pour désigner les sessions du congrès. Chaque session est désignée par 3 mots-clés et comprend 4 à 6 présentations d'articles scientifiques. Des mots-clés comme « formation des enseignants » cachent un grand nombre d'articles directement liés à l'étude des pensées, des représentations, des convictions, des connaissances ou de la réflexion pratique des enseignants et on ne peut en tenir compte dans ce décompte. De même pour les mots-valises comme « perfectionnement », « professionnalisation », « formation initiale ». En somme, les mots-clés qui désignent directement des attributs du paradigme sont en nombres limités et sont phagocytés par leurs hyperonymes. Par ailleurs, le choix des termes retenus limite forcément l'étendue que l'on donnera au paradigme : on retiendra les mots liés à la mentalisation des enseignants : pensée, connaissance, représentations ou convictions (*beliefs*), réflexion, cognition, et « recherche enseignante/étude de soi », dans la mesure où elles correspondent au développement de la pensée enseignante. Pour faire court, on ne retiendra pas l'intraduisible « *empowerment* des enseignants », le récit enseignant ou la planification. Le but de cette statistique descriptive est de soutenir la réflexion en indiquant la continuité d'une préoccupation, en recherche : celle de l'intériorité des enseignants.

Le tableau 1 indique que les mots-clés du paradigme de la pensée des enseignants ont une occurrence relativement régulière et, dans l'ensemble, ont eu tendance à croître depuis 1988. Si l'on compte un minimum de quatre articles scientifiques par session, le nombre d'articles annuel est passé de 132 en 1988 (33 x 4) à 336 (84 x 4) en 2000 avec un maximum possible de plus de 468 articles en 1996. Ces chiffres sont des minima puisqu'un bon nombre d'articles du paradigme sont classés sous d'autres mots-clés. Le tableau donne toutefois une idée du suivi.

Une recension des articles répertoriés par la banque de données ERIC donne des résultats approchant pour les années 1988 à 1999. La recherche a été faite sur *AskEric.org*, et non sur *EricDatabase* dont l'instrument de recherche rend difficile le tri par année. Ici également les mots-clés peuvent se recouper entre catégories : un article peut avoir les mots-clés Recherche enseignante, Enseignement réflexif, et Pensée des enseignants et, ainsi, figurer dans les trois colonnes. Le but du tableau 3 est de soutenir la réflexion sur le paradigme analysé.

Tableau 1. – Être un praticien réfléchi

Les enseignants sont des praticiens réfléchis, qui évaluent l'effet de leurs postulats, choix et actions sur les autres (les élèves, les parents, et les autres professionnels dans la communauté d'apprentissage) et qui cherchent activement des possibilités de s'améliorer professionnellement. Ils examinent les postulats imbriqués dans leur manière de penser et dans leur pratique familiale, institutionnelle et culturelle.

Indicateurs de performance	Exemplaire	Acceptable	Inacceptable
<p>– Utilise l'observation en classe, l'information disponible sur les élèves, les cadres de référence culturel, social, philosophique et la recherche comme ressources pour évaluer les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage, comme base de réflexion et pour revoir sa pratique.</p> <p>– S'améliore comme enseignant grâce à l'examen de son propre enseignement et des apprentissages qui en découlent.</p> <p>– Recherche le contact de collègues et d'autres ressources pour assurer son développement personnel comme apprenant et enseignant.</p>	<p>Avec constance, vous utilisez divers moyens de vous autoévaluer pour réfléchir à la manière dont votre pratique peut influencer les sentiments des élèves et leur apprentissage. Votre autoévaluation peut impliquer :</p> <p>Vous contactez des collègues pour soutenir votre développement personnel ;</p> <p>Vous utilisez l'observation en classe, l'information disponible sur les élèves, les cadres de référence culturel, social, philosophique et la recherche comme ressources pour évaluer les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage, pour réfléchir et revoir votre pratique.</p> <p>Vous vous faites fort de découvrir (comme membre d'une culture spécifique) les postulats que vous avez intériorisés sur les peuples et divers groupes humains de par votre culture quotidienne (comme le fait que certains élèves présentent des « risques », que des gens sont identifiés socialement comme « blancs », que des nations sont considérées comme « sous-développées », etc.). Vous réfléchissez de votre propre initiative à la manière dont vous pourriez être inconsciemment influencé de sorte à préjuger de la capacité intellectuelle des élèves, de leurs possibilités économiques, de leur potentiel physique ou de leurs valeurs sociales en les comparant à celles que vous jugez supérieures.</p> <p>Comme vous êtes conscient des messages sociaux qui prévalent dans la société actuelle et comme vous comprenez que tous les élèves peuvent apprendre et réussir et que toute famille mérite le respect, vous cherchez par vous-même, délibérément, des moyens d'aider tous les élèves à apprendre et à réussir.</p> <p>Vous montrez que vous vous améliorez avec constance comme enseignant, grâce à l'examen régulier de votre pratique d'enseignement et, si nécessaire, à la mise en œuvre de nouvelles approches qui permettent de réviser votre pratique.</p>	<p>Vous utilisez d'habitude divers moyens de vous autoévaluer pour réfléchir à la manière dont votre pratique peut influencer les sentiments des élèves et leur apprentissage.</p> <p>Vous contactez des collègues pour soutenir votre développement personnel ;</p> <p>Vous utilisez l'observation en classe, l'information disponible sur les élèves, les cadres de référence culturel, social, philosophique et la recherche comme ressources pour évaluer les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage, pour réfléchir et revoir votre pratique.</p> <p>Vous vous faites fort de découvrir (comme membre d'une culture spécifique) les postulats que vous avez intériorisés sur les peuples et divers groupes humains de par votre culture quotidienne (comme le fait que certains élèves présentent des « risques », que des gens sont identifiés socialement comme « blancs », que des nations sont considérées comme « sous-développées », etc.). Vous réfléchissez de votre propre initiative à la manière dont vous pourriez être inconsciemment influencé de sorte à préjuger de la capacité intellectuelle des élèves, de leurs possibilités économiques, de leur potentiel physique ou de leurs valeurs sociales en les comparant à celles que vous jugez supérieures.</p> <p>Comme vous êtes conscient des messages sociaux qui prévalent dans la société actuelle et comme vous comprenez que tous les élèves peuvent apprendre et réussir et que toute famille mérite le respect, vous cherchez par vous-même, délibérément, des moyens d'aider tous les élèves à apprendre et à réussir.</p> <p>Vous montrez que vous vous améliorez en général comme enseignant, grâce à l'examen régulier de votre pratique d'enseignement et, si nécessaire, à la mise en œuvre de nouvelles approches qui permettent de réviser votre pratique.</p>	<p>Vous ne désirez pas réfléchir à votre pratique d'enseignement de façon critique. Vous refusez d'écouter ce que vos collègues ont à dire sur votre pratique d'enseignement et ses effets sur les sentiments et l'apprentissage des élèves.</p> <p>Quand vous reconnaissez que vous avez fait une erreur de jugement, vous ne manifestez aucune volonté de vous excuser ou de changer votre pratique d'enseignement.</p> <p>Vos actions suggèrent que vous croyez que certains élèves et leurs familles sont inférieurs aux autres élèves. Vous n'avez pas l'intention d'investiguer la manière dont vous avez pu être amené à porter de tels jugements de valeur.</p> <p>Vous ne montrez pas que vous vous améliorez comme enseignant grâce à un examen de votre pratique d'enseignement et vous ne manifestez aucune intention d'essayer de nouvelles approches afin de réviser votre pratique.</p>

Tableau 2. – Sessions du congrès annuel de l'AERA explicitement consacrées à la pensée des enseignants

(chaque session compte 4 à 6 présentations d'articles)

Année	Pensées, perceptions et convictions des enseignants	Cognitions des enseignants	Connaissance des enseignants	Réflexion des enseignants, pratique réfléchie, enseignement réfléchi	Recherche enseignante, étude de soi	Total annuel
1988	6	12	12	3	0	33
1989	15	6	7	4	4	36
1990	14	13	14	5	4	50
1991	7	19	6	2	4	38
1992	22	15	14	7	10	68
1993	18	8	8	8	13	55
1994	20	6	1	7	24	58
1995	12	10	1	2	46	71
1996	4	14	46	2	51	117
1997	4	1	40	3	40	88
1998	4	6	34	5	39	88
1999	4	6	21	2	33	66
2000	2	10	36	5	31	84
Total	132	126	240	55	299	852

Tableau 3. – Nombre d'articles dans la banque de données ERIC explicitement consacrés à la pensée des enseignants

Année	Pensées des enseignants	Cognition des enseignants	Connaissance des enseignants	Réflexion des enseignants	Enseignement réflexif	Pratique réflexive	Convictions des enseignants	Recherche enseignante	Total annuel
1988	36	7	46	19	48	15	19	201	391
1989	33	14	48	21	64	26	31	252	489
1990	60	9	75	18	57	21	37	277	554
1991	55	9	73	30	63	21	35	217	503
1992	44	10	81	48	88	39	58	283	651
1993	52	12	90	52	105	63	51	257	682
1994	51	12	76	55	116	73	54	258	695
1995	48	11	71	53	156	68	50	324	781
1996	36	11	74	32	159	86	59	222	679
1997	38	7	56	54	183	98	51	140	627
1998	32	7	37	33	174	96	36	145	560
1999	28	6	86	25	138	52	49	112	496
Total	513	115	813	440	1 351	658	530	2 688	7 108

Un des effets les plus importants de la diffusion du paradigme se situe dans la recentration des programmes de formation des enseignants sur le savoir pratique et la « connaissance » des enseignants ; on en voit la manifestation en France dans les IUFM, et en Europe, par exemple dans le *Livre vert sur la formation des enseignants en Europe* (Buchberger, Campos, Kallós & Stephen-son, 2000) au sein du réseau de formation des maîtres organisé en collaboration avec Danielle Zay dans lequel Christopher Day, actuel secrétaire et trésorier de l'Association internationale d'étude de la pensée des enseignants (ISATT), est le répondant du Royaume-Uni (Zay et Day, 1998). La recherche sur la pensée et la réflexion des enseignants a pris de l'ampleur dans la francophonie également. Les auteurs ne se reconnaissent pas obligatoirement du paradigme, c'est qu'il est « dans l'air ambiant » ; beaucoup s'inspirent de ses principes sans articuler vraiment leur appartenance conceptuelle, ce qui est le propre d'un paradigme : il imprègne les manières de voir. Par exemple la démarche d'un Philippe Meirieu, au milieu des années 1990, qui revient dans une classe du second degré pour restaurer sa légitimité d'éducateur correspond à celle d'un Tom Russell en Ontario, un chercheur qui respecte la pensée praticienne au point de retourner au secondaire à temps partiel pour enseigner la physique et mieux répondre aux questions et problèmes de ses stagiaires.

Il serait important de passer en revue les littératures de recherche francophone, hispanique et portugaise sur la pensée enseignante ; telle ne pouvait être l'objet de ce survol historique. La tradition française de recherche en sciences humaines est probablement plus individualiste que les traditions anglosaxonne, germanique et scandinave. L'influence paradigmatique est peut-être plus ténue et moins homogène, moins normative. Un certain nombre de chercheurs travaillent toutefois selon des *a priori* paradigmatiques apparentés. Parmi les francophones qui contribuent, explicitement ou non, à l'étude de la pensée enseignante, on ne saurait citer sans omettre un grand nombre de travaux (6). Si l'on examine par exemple le résumé des communications de la Biennale de l'éducation et de la formation organisée à La Sorbonne en avril 2000 par l'APRIEF, on constate que bon nombre de contributions concernent le savoir des enseignants, leurs représentations, leur identité. La réflexion sur la pensée des enseignants trouve des créneaux pour s'exprimer régulièrement en français dans des revues comme Recherche et Formation, Pensée et éducation, Spirale, Revue de la pensée éducative, Cahiers de la recherche en éducation.

Lors de la Biennale de l'éducation et de la formation, Tardif et Borges (2000) remarquaient : « Toute personne qui s'intéresse aujourd'hui à l'étude de l'enseignement ne peut être que frappée par la profusion et l'éclatement des écrits portant sur la connaissance des enseignants. Alors qu'il y a une vingtaine d'années à peine, cette question était à peu près négligée, elle est devenue entre temps un véritable cheval de bataille enfourché par des chercheurs, des théoriciens et des pédagogues appartenant à des courants théoriques très variés et étudiant, sous le terme commun de *savoir* ou de *connaissance* des objets multiples selon des perspectives très différentes » (pp. 391-392). Loin de se « tarir » (Dessus, 1995), le paradigme a pris une ampleur telle qu'il a absorbé plus de la moitié des énergies de l'AERA, et il réapparaît, protéiforme, sous diverses appellations dont le commun dénominateur est la centration sur la pensée, la réflexion, la connaissance, les savoirs ou les conceptions des enseignants. Son orientation réflexive et démocratique forme maintenant un substrat commun aux milieux de la for-

mation et de la professionnalisation des enseignants. L'étude de la pensée des enseignants joue un rôle « instrumental » : elle fournit une instrumentation et une méthodologie pour résoudre une pluralité de problèmes qui touchent l'enseignement comme le racisme, le sexisme, la discrimination sociale, la violence, les changements de programme, les nouvelles technologies. Par ailleurs, les grands thèmes du paradigme : connaissance et identité professionnelle, planification et savoir d'action, expertise professionnelle, ont amené à concrétiser dans des cadres institutionnels des systèmes de reconnaissance du professionnalisme enseignant et du mérite pédagogique. La réflexion sur les déboires des débutants et les particularités des professionnels chevronnés a donné lieu à une opérationnalisation des résultats de ce secteur de recherche dans les modalités institutionnelles d'accueil des nouveaux et de reconnaissance professionnelle.

La « carte de concepts » du paradigme a évolué, intégrant des termes comme enseignement réflexif, étude de soi ou recherche enseignante. Le principe sur lesquels repose le paradigme n'ont toutefois pas changé. Ce paradigme, dont les prémisses politiques avaient été de prendre en compte l'intériorité de l'enseignant dans la recherche, la formation et le changement scolaire est parvenu en grande partie à ses fins, au prix d'une hégémonie conceptuelle et d'un regroupement idéologique dont les effets pervers n'ont guère été examinés jusqu'ici. L'un d'eux est sa récupération par des ministères dans la tentative réductrice d'évaluer de l'extérieur les compétences professionnelles des enseignants. Bien que la métaphore de la réflexion soit la meilleure que nous ayons trouvée à ce jour pour décrire ce qu'on attend d'un professionnel de l'éducation, elle a ses limites dès lors qu'elle est assurée sous l'obédience d'un réseau de mentors ayant pour tâche d'homogénéiser la pensée éducative. Il est possible que la tâche la plus utile dans les prochaines années pour les chercheurs réfléchis soit de nuancer ces *a priori* paradigmatiques et de réintégrer des dimensions laissées pour compte au sein du paradigme. Une réflexion contre-hégémonique a cours dans les milieux de formation, et comme en témoignait Patti Lather au dernier congrès de l'AERA : la communauté éducative perçoit clairement l'importance d'instaurer des possibilités de rupture et de déconstruction par rapport à son propre discours, de manière à assurer une diversité et une hétérogénéité conceptuelle qui préserve la liberté de penser différemment.

François Tochon
Université du Wisconsin

Correspondance

François V. Tochon, University of Wisconsin-Madison, School of Education, 225 North Mills Street, Madison, Wisconsin 53706-1795 USA. Fax : (608) 263-9992.

Remerciements

Mes recherches sur la pensée des enseignants ont été soutenues pendant dix ans par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). Je remercie la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke qui m'a permis de développer cette réflexion, le département de Curriculum & Instruction de l'Université du Wisconsin pour m'avoir autorisé à présenter le tableau 1, et l'École des études supérieures de l'Université du Wisconsin pour son soutien dans la rédaction du présent article.

NOTES

- (1) *International Study Association on Teacher Thinking*.
- (2) *International Study Association in Teachers and Teaching*.
- (3) Souligné dans le texte.
- (4) Certaines années sont non-thématiques.
- (5) Nous manquons d'espace pour passer en revue les travaux francophones sur le rapport au savoir, mieux connus, menés par Claudine Blanchard-Laville, Michèle Mosconi et Jacky Beillerot, Michel Caillot, Philippe Jonnaert et, plus récemment, Bernard Charlot ou Marguerite Altet.
- (6) Évoquons brièvement Alin, 2000 ; Altet, 1996 ; Ayraud et Guibert, 2000 ; Barbier, 1994 ; Basco, 2000 ; Bertrand et Houssaye, 1999 ; Billotte, 2000 ; Blanchard-Laville & Fablet, 1998 ; Boutin, Wood et Lebrun, 2000 ; Clerc, 1996 ; Crahay, 1995 ; Desjardins et Bélair, 2000 ; Dessus, 1995 ; Durand, 1996 ; Fabre, 1994 ; Fillion-Lacotte, 1999 ; Garant et Beauchesne, 2000 ; Imbert, 1985 ; Lameul, 2000 ; Lang, 1999 ; Joyeux, 2000 ; Lafontaine et Lavoie, 2000 ; Lenoir, 1996 ; Marzouk et Roy, 2000 ; Meirieu, 1995 ; Morandi, 2000 ; Mosconi et Blanchard-Laville, 1992 ; Nadot, 1998 ; Riff, 1994 ; Van der Maren, 1993 ; Zeitler, 2000.
- (7) *Teacher thinking et Teacher thought*.

BIBLIOGRAPHIE

- ALIN C. (2000, avril). – **Enseignants d'EPS, enseignants de Mathématiques, enseignants d'Histoire et Géographie : quel imaginaire ?** Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- ALTET M. (1996). – Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation des enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Eds), **L'analyse des pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan.
- APPLE M. (2000). – **Can critical pedagogies interrupt rightist policies ?** Madison, WI : Université du Wisconsin.
- ARDOINO J. (1985). – Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique. Préface à F. Imbert, **Pour une praxis pédagogique** (pp. V à LXV). Vigneux : Matrice.
- AYRAUD M., et GUIBERT P. (2000, avril). – **Rapport au temps, à l'espace et formes de construction identitaire des futurs enseignants**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- AUBE M. (1997). – **Les émotions comme opérateurs des engagements : une métaphore pour les structures de contrôle dans les systèmes multi-agents**. Université de Montréal, Faculté des études supérieures. Thèse de doctorat non publiée. Montréal, Québec.
- BAKER B. (sous presse). – Rousseau's child. In B. Baker (Ed.), **In perpetual motion : theories of power, educational history, and the child**. New York : Peter Lang.
- BARBIER J.-M. (1994). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Présentation de la table ronde sur les savoirs d'action organisée dans le cadre de la Biennale de l'Éducation et de la Formation à l'Université de Paris I - Sorbonne.
- BASCO L. (2000, avril). – **Des motivations de départ de l'enseignant du premier degré à l'implication dans la carrière**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- BARONE T. (1992, avril). – **Persuasive authors, skeptical readers, powerless characters - Goodness in story telling**. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). San Francisco.
- BEILLEROT J. (1998). – L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Eds), **Analyser les pratiques professionnelles** (p. 19-24). Paris : L'Harmattan.
- BERTRAND Y., & HOUSSAYE J. (1999). – Pedagogy and didactics : An incestuous relationship. **Instructional Science**, 27(1-2) 33-51.
- BILLOTTE G. (2000, avril). – **Analyse de l'histoire de vie professionnelle d'enseignants engagés dans un travail d'équipe innovant**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. (1998). – **Analyser les pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan.
- BORGES C. (2000, avril). – **Les savoirs enseignants et les réformes de la formation des maîtres au Brésil**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- BOUTIN G., WOOD J.M., et LEBRUN N. (2000, avril). – **Repenser nos modes d'évaluation en formation des enseignants : l'apport du modèle naturaliste-réflexif**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- BUCHBERGER F., CAMPOS B.P., KALLÓS D. & STEPHENSON J. (2000). – **Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training**. Umea, Suède : Université d'Umea. (<http://ntee.umu.se/publications/greenpaper.html>).
- CALDERHEAD J. (1988). – **Teachers' professional learning**. London : Falmer.
- CHARLIER E., & DONNAY J. (1994). – Planifier un cours. In R. Viau (éd.), **La planification de l'enseignement - Deux approches, deux visions ?** (p. 11-146). Sherbrooke, QC : CRP.
- CIZEK G.J. (1995). – Crunchy granola and the hegemony of the narrative. **Educational Researcher**, 24(2), 26-30.
- CLANDININ D.J., & CONNELLY E.M. (1991, avril). – **Teacher knowledge as a narratively constructed knowing**. Article présenté lors du congrès annuel

- de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). Chicago, IL.
- CLARK C.M. (1988). – Asking the right questions about teacher preparation : Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- CLERC F. (1996). – Les savoirs professionnels des enseignants. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (Eds), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 301-335). Paris : L'Harmattan.
- COCHRAN-SMITH M., et LYTLE S.L. (1999). – The teacher research movement : A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- CRAHAY M. (1995). – **Théories implicites de l'éducation et pensée réflexive des enseignants**. Liège : Université de Liège.
- DAY C., CALDERHEAD J., et DENICOLO P. (1993). – **Research on teacher thinking : towards understanding professional development**. London : Falmer.
- DAY C., POPE M., et DENICOLO P. (1990). – **Insights into teachers' thinking and practice**. London : Falmer.
- DESJARDINS F., et BELAIR L. (2000, avril). – **Les niveaux de compétence technologiques dans la formation professionnelle en éducation**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- DESSUS P. (1995). – Effets de l'expérience et de la matière dans l'utilisation de routines pour la planification de séquences d'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*.
- DURAND M. (1996). – **L'enseignement en milieu scolaire**. Paris : PUF.
- FABRE M. (1994). – **Penser la formation**. Paris : PUF.
- FABRE M. (1999). – **Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative**. Paris : Hachette.
- FENSTERMACHER G. (1994). – The knower and the known : the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- FENSTERMACHER G., et RICHARDSON V. (1994). – L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 3-6.
- FILLION-LACOTTE J. (1999, mars). – **Hermès en Didaxie : l'apport des sciences de la communication à la conception et à la mise en œuvre de la formation initiale des enseignants**. Avignon : Université d'Avignon, thèse doctorale de 3^e cycle (Nouveau Régime), non publiée.
- FREEMAN D. (1994). – The use of language data in the study of teachers' knowledge. In I. Caigren, G. Handal, et Vaage (Eds), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*. London : Falmer.
- GARANT C., et BEAUCHESNE A. (2000, avril). – **Perspectives sur l'accompagnement réflexif dans une recherche collaborative en enseignement**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- GAUTHIER C. (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants**. Paris et Bruxelles : De Boeck Université (coll. Perspectives en éducation).
- GITLIN A., & HADDEN J. (1997). – Educative research : acting on power relations in the classroom. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (p. 70-84). London : Falmer Press.
- GRAS R. (1996). – **L'implication statistique**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- HAMILTON M.L. (1998). – **Reconceptualizing teaching practice : self-study in teacher education**. London : Falmer Press.
- HOLLINGSWORTH S., et SOCKETT H. (1994). – **Teacher research and educational reform**. Chicago : The University of Chicago Press.
- HOLMES GROUP (1986). – **Tomorrow's teachers : a report of the Holmes Group**. East Lansing, MI.
- HOLT-REYNOLDS D. (1998). – Educating self as teacher. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 3, p. 20-30.
- HUBERMAN E.M. (1996). – *Focus on research moving mainstream : taking a closer look at teacher research*. *Language Arts*, 73(2), 124-140.
- IMBERT F. (1985). – **Pour une praxis pédagogique**. Vigneux : Matrice.
- JOYEUX Y. (2000, avril). – **Violence, objet d'enseignement... et de formation vers une pédagogie de l'identité**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- KOMPFF M., BOAK R.T., BOND W.R., et DWORET D.H. (1996). – **Changing research and practice : teachers professionalism, identities and knowledge**. London : Falmer Press.
- KORTHAGEN A.J., KESSELS, & JOSS P.A. (1999). – *Linking theory and practice : changing the pedagogy of teacher education*. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- LAFONTAINE L., et LAVOIE M. (2000). – **Apprentissages et validation du choix professionnel chez les futurs enseignants au cours d'un stage d'intervention auprès de petits groupes d'élèves**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- LAMEUL G. (2000, avril). – **L'introduction de la distance en formation d'enseignants ou une opportunité de fonder autrement les pratiques professionnelles**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I - Sorbonne.
- LANG V. (1999). – **La professionnalisation des enseignants**. Paris : PUF.
- LANG M., OLSON J., HANSEN H., et BÜNDER W. (1999). – **Changing schools / Changing practices : recent research on teacher professionalism**. Louvain : Garant.
- LENOIR Y. (1996). – Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (Eds), *Au-delà des didactiques, le didactique* (p. 223-251). Bruxelles : De Boeck Université.
- MARZOUK A., et ROY A. (2000, avril). – **Les réactions des stagiaires en enseignement au secondaire par rapport aux comportements perturbateurs de**

- leurs élèves. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I - Sorbonne.
- MEIRIEU P. (1995). – **La pédagogie : entre le dire et le faire.** Paris : ESF.
- MILES M.B., & HUBERMAN A.M. (1984). – **Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods.** Beverly Hills, CA : Sage.
- MORANDI F. (2000). – Polyvalence et professionnalisation. In R. de la Borderie (Ed.), **L'école du XXI^e siècle** (p. 168-183). Paris : Nathan.
- MORIN E. (1986). – **La méthode. 3. La connaissance de la connaissance /1.** Paris : Seuil.
- MOSCONI M., et BLANCHARD-LAVILLE C. (1992). – Paris : L'Harmattan.
- MUNBY H. (1995, Mai). – **Issue of validity in self-study research : studying the development of a research program.** Article présenté lors du congrès annuel des Sociétés savantes, Société canadienne pour l'étude de l'éducation. Montréal, Québec.
- NADOT S. (1998). – L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Eds), **Analyser les pratiques professionnelles** (p. 253-274). Paris : L'Harmattan.
- PAILLE P. (1996). -- De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. **Revue de l'Association pour la recherche qualitative**, 15, p. 179-194.
- PAQUAY L. (2000, avril). – **L'incidence de la culture organisationnelle et de l'épistémologie de référence sur les conceptions des enseignants.** Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- POPKEWITZ T.S. (1998). – **Struggling for the soul : the politics of schooling and the construction of the teacher.** New York : Teachers' College Press, Columbia University.
- POSNER G. (1993). – **Field experience : A guide to reflective teaching.** New York : Longman.
- RIFF J. (1994). – **La planification comme stratégie d'adaptation aux contraintes de la tâche chez l'enseignant d'EPS.** Montpellier : Université de Montpellier I, thèse doctorale de 3^e cycle (Nouveau Régime), non publiée.
- RUSSELL T., et MUNBY H. (1992). – **Teacher knowledge and teacher development.** London : Falmer.
- SCHÖN D.A. (1991). – **The reflective turn : Case studies in and on educational practice.** New York : Teachers' College Press. Traduit en français aux éditions Logique, Montréal.
- SEARLE J. (1985). – **L'intentionnalité. Essai de philosophie des états mentaux.** Paris : Minuit.
- TABACHNICK B.R., & ZEICHNER K. (1991). – **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education.** New York : Falmer Press.
- TARDIF M., et BORGES C. (2000). – La connaissance des enseignants : la genèse idéologique et sociopolitique d'un champ de recherche. Communication 377. In **Biennale de l'éducation et de la formation** (p. 391-393). Paris : APRIEF.
- TOCHON F.V. (1989). – La pensée des enseignants, un paradigme en développement. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 17, p. 75-98.
- TOCHON F.V. (1992). – Trois épistémologies du bon enseignant. **Revue des sciences de l'éducation**, 18(2), p. 181-198.
- TOCHON F.V. (1993). – **L'enseignant expert / L'enseignante experte.** Paris : Nathan.
- TOCHON F.V. (1994). – Presence Beyond the Narrative : Semiotic Tools for Deconstructing the Personal Story. **Curriculum Studies**, 2(2), p. 221-247.
- TOCHON F.V. (1996). – Les pédagogues, des experts : le cas des maîtres chercheurs. **Cahiers pédagogiques**, n° 344-345, p. 44-45.
- TOCHON F.V. (1998). – La recherche enseignante comme pratique coopérative en situation. **Recherches enseignées en espaces francophones**, 1(1), p. 115-132.
- TOCHON F.V. (1999a). – **Video Study Groups for Education, Professional Development, and Change.** Préf. de Virginia Richardson et Gary Fenstermacher. Madison, Wisconsin : Atwood.
- TOCHON F.V. (1999b). – Mythes in Teacher Education : Towards reflectivity. **Curriculum Studies**, 7(2), p. 257-289.
- TOCHON F.V. (1999c). – The Situated Researcher and the Narrative Reference to Lived Experience. **International Journal of Applied Semiotics**, 1, Special Issue, p. 103-114.
- TOCHON F.V. (2001). – Réguler des groupes coopératifs : L'enseignant expert face au professeur stagiaire. **Cahiers du Centre de Recherche en Éducation de Nantes**, mars.
- TOCHON F.V., & DIONNE J.-P. (1994). – Discourse Analysis and Instructional Flexibility : A Pragmatic Grammar. **Pragmatics and Language Learning, Monograph Series**, n° 5, p. 64-87.
- TOCHON F.V., & TRUDEL P. (Éds.) (1996). – **Revue des sciences de l'éducation** - Numéro thématique « La rétroaction vidéo en recherche et en formation », XXII(3).
- TRAVERS K. (2000, août). – **Exploring the development of teacher identity : a study of prospective teachers learning to teach.** Madison, WI : University of Wisconsin-Madison.
- VAN DER MAREN J.-M. (1993). – Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. **Revue des sciences de l'éducation**, XIX(1), p. 153-172.
- WILSON S. & BERNE J. (1999). – Teacher learning and the acquisition of professional knowledge : An examination of research on contemporary professional development. **Review of Research in Education**, n° 24, p. 173-209.
- ZAY D., & DAY C. (1998, Septembre). – **Conceptualizing reflective practice through partnerships : European perspectives.** Article présenté lors du Congrès européen sur la Formation des enseignants à Ljubljana, Slovénie.

- ZEICHNER K. (1993). – Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. **Journal of Education for Teaching**, 19(1), p. 5-20.
- ZEICHNER K.M. (1994). – Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. *In* I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (1994). **Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice** (p. 9-27). London : Falmer Press.
- ZEICHNER K. & LISTON D. (1996). – **Reflective Teaching**. Hillside, NJ : Erlbaum.
- ZEICHNER K. (1999). – The new scholarship in teacher education. **Educational Researcher**, 28(9), p. 4-15.
- ZEITLER A. (2000, avril). – **Le développement de la pensée en cours d'action chez des éducateurs sportifs dans le cadre d'une formation en alternance**. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I - Sorbonne.