

POUR ÉTUDIER LA RÉFLEXION DE L'ENSEIGNANT

UNE TENTATIVE DE COMPTE RENDU
DE DEUX LIVRES DE DONALD SCHÖN

Dans *La réflexion des praticiens : comment les professionnels pensent en action*, Schön, en 1983, intitule la connaissance pratique des professionnels, la "connaissance-en-action".

Une alternative à la pratique professionnelle*

Il décrit tout un processus de "réflexion dans l'action" dans lequel la connaissance en action se développe d'une manière aussi rigoureuse que le mouvement de la théorie dans la tradition de la recherche scientifique. Remettant en cause l'habitude culturelle occidentale et sa conception de la connaissance, il reconstruit l'épistémologie de la pratique et lui donne un statut égal à celui de la théorie.

Le modèle dominant qui a prévalu jusque là, celui de la Rationalité technique, consiste à penser l'activité professionnelle comme la réso-

* Ce compte rendu est un contrepoint au *Repère bibliographique sur la Pensée des enseignants* publié dans le numéro 17 de *Perspectives documentaires*. Ce courant neuf aux États-Unis et au Canada ne doit pas nous faire oublier la réflexion française sur les savoirs pratiques telle que l'ont développée P. Pharo et J.-P. Darré dans des cadres de référence et des approches différentes — approche ethnométhodologique et sociologie de l'éthique pour Pharo (*Savoirs paysans et ordre social : apprentissage du métier d'agriculteur*, Paris, CERFQ, 1985) ; approche par la formation des adultes pour Darré (*Liberté et efficacité des groupes*, Paris, Editions ouvrières, 1979).

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

lution instrumentale de problèmes, obtenue rigoureusement par l'application d'une théorie scientifique et technique.

Schön, en revanche, distingue la "résolution de problème" et le "re-pérage du problème". Réduire le travail des praticiens à la résolution de plusieurs problèmes, c'est négliger leur capacité à identifier et re-définir les problèmes de la pratique :

"La position du problème est un processus dans lequel, interactivement, nous nommons les choses dont nous nous occupons et nous structurons le contexte dans lequel nous nous en occupons."

La connaissance en action renvoie à notre connaissance instable, tacite, qui conduit nos actions. La réflexion dans l'action se réfère à ce qui apparaît quand nous sommes en présence de nouveaux puzzles et quand ce puzzle est reconstruit, ou vu autrement dans le contexte de l'action. Aussi, la réflexion dans l'action est-elle centrale dans l'art avec lequel les praticiens négocient bien les situations aux caractères d'instabilité, d'incertitude, d'exception et de conflit de valeurs. Là où la rationalité technique sépare les moyens des fins, la recherche de la pratique, la connaissance de l'action, la réflexion dans l'action unit ces catégories. La pratique est une forme de recherche, moyens et fins sont dialectiquement interdépendants, l'interrogation est transaction avec la situation dans laquelle connaissance et action sont inséparables.

Pour illustrer cette réflexion dans l'action, où le terme important est "*dans l'action*", le livre aborde plusieurs catégories de professionnels : architectes, psychothérapeutes, urbanistes et les professions fondées sur les sciences.

Bien que les enseignants ne soient pas étudiés ici, l'école est dénoncée comme une forme sociale du modèle de la rationalité technique.

Développement de l'argument : l'entraînement

Dans le second livre *Pour former des praticiens qui réfléchissent* (1987), Schön prolonge son étude de l'épistémologie de la pratique. Les principaux acteurs sont Quist et Petra, deux architectes qui expliquent des voies différentes d'apprentissage du dessin. Le paradoxe de l'enseignement du dessin, c'est qu'il échappe à toute règle claire et que la plupart de ce que les professeurs peuvent dire est saisi par l'étudiant seulement quand il commence à dessiner. En abordant le thème du langage, Schön montre comment raconter, écouter, expliquer et imiter

vont ensemble — ce qu'il présente comme une "échelle de la réflexion". Particulièrement intéressante est l'idée d'**entraînement**, que Schön distingue d'**enseignement** qu'il associe à une forme de didactique.

La légitimité de l'entraîneur ne dépend pas de ses connaissances savantes ou de sa compétence de conférencier mais se définit dans sa manière d'entraîneur. Bien qu'il ne dise pas précisément ce que fait l'entraîneur, Schön distingue trois modes d'entraînement : l'effet de miroir, "suivez-moi" et l'expérience collective. Quand il réfléchit à la formation des enseignants, Schön décrit comment des enseignants sont exposés à différentes sortes d'expériences et encouragés à penser à leur enseignement comme à un processus d'expérience réflexive dans laquelle ils tentent de donner un sens à toutes les choses souvent problématiques que les enfants disent et font.

Tout en se réclamant beaucoup de Dewey, et en apportant une compréhension nouvelle de la nature de la pensée professionnelle, le travail de Schön présente beaucoup plus de souhaits sur ce que pourrait être une éducation professionnelle, plutôt qu'il ne trace le chemin pour y parvenir. Il n'y a pas d'élaboration de la réalité psychologique de la réflexion dans l'action, ni de travail dans un cadre de science cognitive comme chez Clandinin et Connely ou Leinhardt et Smith.

Un niveau de discours neuf

L'intérêt des ouvrages de Schön consiste dans l'idée que la connaissance pratique est sous-estimée dans la société dont les institutions, traditionnellement, apprécie la connaissance produite par les sciences et les humanités. La considération de Schön pour la connaissance pratique, dépendante du contexte, issue des problèmes particuliers et d'incertitudes que les professionnels doivent gérer, intéresse ceux qui travaillent sur la pensée des enseignants (Jackson, Walizer). Pour Walizer, Schön ouvre la voie à une épistémologie **des intérêts des enseignants**. Un programme de recherche sur la connaissance des enseignants conduit à Stanford par Shulman, met en avant la "sagesse de la pratique", les principes, comme une des sources de la connaissance. Pour lui, la réflexion est "ce qu'un enseignant fait quand il ou elle revoit après coup l'enseignement et l'apprentissage produits, et reconstruit, reconstruit et/ou ressaisit les événements, les émotions et leur déroulement".

Le modèle de Shulman correspond plus à la réflexion sur l'action dans l'activité rétrospective de l'enseignant qu'à la réflexion dans l'action définie par Schön.

Dans le même ordre d'idées, le programme de formation d'enseignants décrit par Zeichner et Liston, basé sur la distinction de Dewey entre l'action réfléchie et la routine, n'atteint pas cet élément de réflexion dans l'action, bien qu'il s'attache à faire exprimer par les enseignants les origines, les intentions et les conséquences des actions à différents niveaux.

À la recherche de l'événement : réflexion dans l'action

Comment mesurer l'approche théorique de Schön ? Les deux auteurs du compte rendu des livres de Schön auxquels nous faisons référence, mentionnent aussi leur propre recherche. Celle-ci repose sur des entretiens avec des enseignants débutants. Par exemple, Nancy, lors d'une interview, relate ce qu'elle pense quand elle apprend à dessiner à ses élèves :

"Je repense à moi et je me dis : ne suis-je pas en train de détruire cette confiance de l'enfant en lui disant : tu ne peux pas seulement tirer des traits sur la page pour les pommes et les oranges ? "

Or, cette réflexion est plus qu'un souvenir. Cela peut être décrit comme une activité méta-cognitive, bien différente des travaux de Shulman et Liston mais ce n'est pas encore de la réflexion dans l'action. Pas plus que cette autre forme de réflexion qui apparaît quand on demande à Nancy par quelles voies elle a acquis plus de confiance ;

"Je peux regarder maintenant ce que les enfants font et me dire : non, je vais devoir modifier ça ; et je sais comment je vais le modifier."

Selon Mac Kinnon, la réflexion dans l'action de Schön est un "processus non logique manifesté dans la reconnaissance de formes et donnant sens à la complexité".

Il s'agit de voir un problème professionnel différemment, de le restructurer autrement.

L'exemple de Nancy, encore une fois, peut illustrer cela. Au cours de l'entretien, elle semble être partie d'une tendance à croire que les réponses aux problèmes professionnels sont à trouver dans les livres, les ateliers et les conférences pour aboutir à l'idée que les réponses peuvent être acquises par une forme de raisonnement stratégique et par référence aux ressources et aux informations se trouvant sur place. Tout se passe comme si le problème : "Où dois-je aller pour une infor-

mation sûre ?" devenait "De quels modes de raisonnement et de quels éléments je dispose ici ?"

Le changement ne vient pas d'une vue délibérée des alternatives possibles mais il s'agit plutôt d'un déplacement de formes qui est appelé par les événements de l'action et par le fait qu'on est amené à voir les choses différemment.

A travers cette illustration, on voit mieux ce que Schön apporte de plus par rapport à Shulman sur l'origine de l'apprentissage professionnel. Celui-ci peut certainement s'acquérir par la réflexion sur l'action mais rien ne prouve que cela soit la voie unique pour apprendre de l'expérience. Pour Schön, la signification de la connaissance professionnelle émerge immédiatement de l'interaction directe entre le praticien et l'action.

Approches choisies pour une mise à l'épreuve du travail de Schön

Si le livre de Schön apporte une conceptualisation prometteuse pour comprendre quelque chose à ce que les professionnels connaissent quand ils agissent dans des situations complexes et incertaines, il manque cependant de base empirique et d'une méthodologie rigoureuse.

Les auteurs du compte rendu mentionnent deux recherches qui prolongent cette étude :

– Mac Kinnon explore les dialogues entre un étudiant de science et son tuteur et montre comment se construit le concept de "vitesse constante" ;

– Une autre recherche en cours (Russel, Munby, Spafford et Johnston) porte sur la comparaison entre des enseignants ayant 2 ou 3 ans d'ancienneté et d'autres à l'expérience plus longue.

Christiane Étévé

☛ D'après Munby, H. et Russell, T., "Educating the reflexive teacher : an essay review of two books by Donald Schön", *Journal of curriculum studies*, 1989, vol 21, n° 1, pp. 71-80.

