

## ÉDITORIAL

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

#### *Cadre et objectifs*

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

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

(Schön, 1996, 23-24)

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

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

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

À la suite de Schön, on distingue classiquement :

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

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

6

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En conséquence, l'objectif de ce numéro est triple

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

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

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

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

10

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Vers des questions de recherche

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## RÉFÉRENCES CITÉES

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

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