

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

HÉLÈNE HENSLER, CÉLINE GARANT,
MARIE-JOSÉE DUMOULIN*

Résumé

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

Abstract

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

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

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

INTRODUCTION

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

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

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

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

Comment caractériser les approches réflexives en enseignement ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cadre général et objectifs

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

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

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

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

Déroulement de la recherche

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

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

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

Résultats préliminaires

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

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

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

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

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

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

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

VERS UN CADRE DE RÉFÉRENCE PARTAGÉ

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

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

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

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

Conclusion

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

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUCHESNE A., HENSLER H. (1998). – « Quelle est la contribution possible de la recherche collaborative pour la formation initiale en enseignement ? », *Revue de l'Université de Moncton*, 31 (1-2), pp. 83-107.
- BEAUCHESNE A., GARANT C. LANE J., DUMOULIN M.J. (2001). – « Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire », in A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 97-112.
- CALDERHEAD J., GATES P. (dir.) (1993). – Introduction, in *Conceptualizing reflection in teacher development*, London, The Falmer Press, pp. 1-10.
- GARANT C., LAVOIE M. (1997). – « Une démarche collaborative de perfectionnement : conditions de développement professionnel des divers porteurs », in L.P. Boucher, M. L'Hôtie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 201-231.
- GARANT C., LAVOIE M., HENSLER H., BEAUCHESNE A. (1999). – « L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? » in J.-C. Héту, M. Lavoie, S. Boillauquès (dir.), *L'accompagnement dans les débuts de l'enseignement : moments critiques et révélateurs de l'autonomie professionnelle*, Bruxelles, De Boeck, pp. 85-112.
- GREENE M. (1986). – « Reflection and passion in teaching », *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (2), pp. 119-136.
- GRIMMETT P., MACKINNON A., ERICKSON G., RIECKEN T. (1990). – « Reflective practice in teacher education », in R. Clift, R. Houston, M. Pugach (dir.), *Encouraging reflective practice in education : An analysis of Issues and Programs*, New York, Teachers College Press, pp. 20-38.
- HABERMAS J. (1973). – *Theory and Practice*. (trad. J. Viertel), Boston, Beacon Press.
- HANDAL G. ET LAUVAS P. (1987). – *Promoting reflective teaching : supervision in action*, Milton Keynes, Open University Press.
- NODDINGS N. (1987). – « Fidelity in teaching, teacher education and research for teaching », in M. Okazawa-Rey, J. Anderson, R. Travers (dir.), *Teachers, Teaching and Teacher Education*, Cambridge, MA, Harvard Educational Review Reprint, Series n° 19, pp. 384-400.
- RICHARDSON V. (1990). – « The evolution of reflective teaching and teacher education », in R. Clift, R. Houston, M. Pugach (dir.), *Encouraging reflective practice in education : An analysis of Issues and Programs*, New York, Teachers College Press, pp. 3-19.

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

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

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

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