

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

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

Résumé

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

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

70

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

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

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

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

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

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

Différents types de réflexion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La pratique réflexive, une démarche d'investigation critique ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

76

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

78

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

L'investigation critique de la pratique, quelle démarche ?

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

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

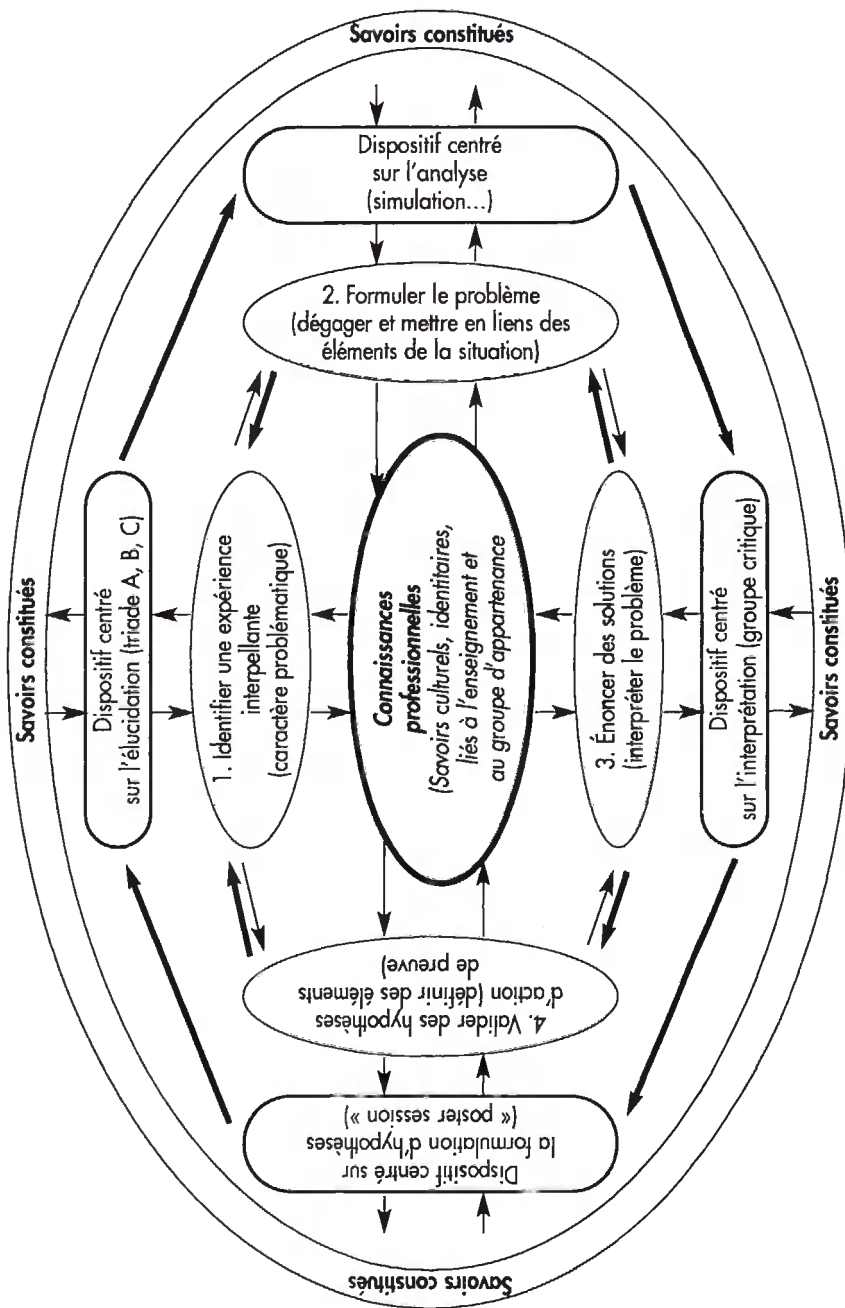
- le caractère confus de la situation, c'est-à-dire que le dénouement de la situation est imprévisible,
- le caractère obscur de la situation, c'est-à-dire que durant le déroulement de la situation, il y a des conséquences qu'on ne peut pas distinguer clairement,
- le caractère contradictoire de la situation,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

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

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

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

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



De la démarche d'investigation à un dispositif de formation

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

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

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

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

81

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

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

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

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

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

Quelle articulation avec le dispositif de formation ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LA FORMATION À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE EN PERSPECTIVE

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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

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

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