

Jacqueline BECKERS

Université de Liège

Didactique des Sciences Psychologiques et de l'Éducation

CONTRIBUER À LA FORMATION DE « PRATICIENS RÉFLEXIFS » PISTES DE RÉFLEXION ¹

Les décrets réformant la formation des enseignants en Communauté française de Belgique (12/12/2000 pour les instituteurs et les régents et 8/02/2001 pour les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur) mettent la figure du « praticien réflexif » au cœur de l'identité professionnelle de l'enseignant (Ministère de la Communauté française, 2002, p. 15). L'ensemble du programme doit contribuer au développement de treize compétences. La treizième précise spécifiquement qu'il s'agira, pour le futur enseignant, de « porter un regard réflexif sur sa pratique et d'organiser sa formation continuée ». Stages et pratiques réflexives sont présentés comme les deux facettes d'un même domaine de connaissances : le « savoir-faire ».

C'est le deuxième décret qui est concerné ici, celui qui réforme la formation pédagogique des enseignants du secondaire supérieur, les agrégés. Cette formation comporte 300 heures², le « savoir-faire » doit y représenter 90 heures au moins (contre 780 pour la formation des instituteurs et des régents). Depuis le Décret Bologne (31/03/2004), elle vaut 30 ECTS et peut s'inscrire dans le master à finalité didactique ou continuer à être organisée après un autre master. À l'Université de Liège, 15 de ces 30 ECTS sont affectés au cours de didactique spécifique à la discipline à enseigner, ils incluent la préparation et la supervision des stages. La moitié des 20 heures officiellement dévolues aux

« pratiques réflexives » s'y rattache, l'autre moitié étant prise en charge par la « didactique générale ». Les autres ECTS du programme sont affectés à des cours et exercices communs aux futurs enseignants de toutes les sections.

Le message du décret est clair : une des sources du savoir professionnel des enseignants réside dans l'action professionnelle et la réflexion sur cette action. Au départ de cette prémisse, nous nous poserons quatre questions : quels sont les fondements théoriques de cette assertion, quel est le rôle des formateurs universitaires dans cette construction principalement ancrée dans l'action professionnelle, quelles modalités d'analyse de pratiques exploiter, avec quelles précautions méthodologiques et quelles modalités d'évaluation y associer ?

La construction des savoirs professionnels : fondements théoriques

Le concept de « pratiques réflexives », né des travaux d'ARGYRIS et SCHÖN (1974) a été développé dans les écrits de SCHÖN (1983, 1987, 1991). Il s'inscrit dans la continuité des théories qui étudient le lien entre l'action et le savoir comme par exemple celle de J. DEWEY (voir à ce sujet HATTON et SMITH, 1995 ; MIRON et PRESSEAU, 2001 ; BOUTIN, 2001). C'est ce lien que développe le premier point du texte en convoquant aussi des théories plus récentes inspirant la didactique professionnelle.

L'agir intelligent : une première forme de conceptualisation

Un professionnel compétent est celui qui, par l'expérience, a construit une organisation efficace de son action dans un type de situations qu'il considère comme semblables : c'est l'organisation de l'action professionnelle qui reste stable alors même que son exécution s'adapte aux caractéristiques de chaque situation rencontrée. S'inspirant de PIAGET, VERGNAUD (1996) parle d'« invariants opératoires ». Ils expriment, selon lui, une première forme de conceptualisation de l'action. PASTRÉ reprend la même idée ; il utilise l'expression « modèle opératif » (2005, p. 232) pour définir la manière dont un sujet se représente la tâche professionnelle et organise son activité. Le modèle opératif correspond au schème de VERGNAUD, il englobe les invariants opératoires précédemment définis, par exemple ce que PASTRÉ appelle les concepts pragmatiques. Dans cette publication récente, PASTRÉ précise que le modèle opératif du professionnel compétent est en phase avec les caractéristiques structurales essentielles de la situation : son traitement subjectif de la situation est adéquat par rapport aux caractéristiques objectives de celle-ci. Il désigne par structure conceptuelle de la situation professionnelle tout ce qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit efficace.

Ces organisateurs permettent au

professionnel de faire un diagnostic de situation, c'est-à-dire de repérer les indicateurs qui apportent une information signifiante sur les variables fonctionnelles d'une situation de travail et d'orienter son action.

Cette construction par le travailleur d'invariants opératoires pertinents, grâce à son action et à sa réflexion sur l'action, lui permet non seulement d'être efficace dans l'action mais aussi de « maîtriser la situation » au lieu d'y être asservi, c'est-à-dire d'« organiser son activité de manière à orienter de façon efficace la situation par rapport à ses propres buts » (PASTRÉ, 2000, p. 47). Il arriverait dès lors à articuler les deux plans évoqués par LEPLAT (1997), celui de la rationalité téléologique qui permet de rencontrer la finalité assignée à l'action, mais aussi celui de la rationalité subjective ou pathique, celle qui permet à l'acteur de s'accomplir dans cette action.

Tout individu qui est plongé dans l'action et obligé de résoudre les problèmes inhérents à une situation va inmanquablement tenter de structurer son activité en fonction de la manière dont il perçoit la tâche et la situation ; le stagiaire débutant se construit aussi ses invariants opératoires. Sans doute son absence d'expérience ou en tout cas le caractère limité de celle-ci ne lui ont-ils pas encore permis de repérer les variables qu'un enseignant chevronné retiendrait comme pertinentes dans une situation professionnelle, ni leurs indicateurs fiables. Son diagnostic en situation et donc sa capacité à s'autoréguler dans l'action risquent d'en porter la marque. Cependant, plutôt que d'adopter une approche déficitaire de l'action des débutants qui conduirait à en appréhender les écarts par rapport à un modèle de référence, que celui-ci soit porté par un professionnel chevronné ou déduit de la littérature de recherche. Cette approche constructiviste et développementale de la didactique professionnelle engage plutôt à observer la capacité du débutant à transformer son « modèle opératif » propre (voir aussi PÉPIN, 1994).

Les concepts pragmatiques construits par les professionnels chevronnés sont un objet d'échange, de prescription, au sens large, dans le cadre des savoirs du métier. Ils sont transmis des anciens

aux novices, des maîtres de stage aux stagiaires par exemple, par un mélange de verbalisation et de monstration, tout comme les concepts quotidiens de VYGOTSKI. Mais, pour maîtriser un concept et pouvoir s'adapter à l'évolution des situations et à leur variabilité, la transmission ne suffit pas, il faut encore une élaboration par le sujet. L'information ne devient concept que grâce à l'activité constructive du sujet (voir aussi PASTRÉ, MAYEN, VERGNAUD, 2006).

Pour SCHÖN (1996), le savoir en actes du professionnel (knowing in action) qu'il décrit comme un « agir intelligent » est, le plus souvent, tacite, difficilement verbalisable. Il le différencie des processus de réflexion dans et sur l'action conscients et explicites.

La réflexion dans et sur l'action : une conceptualisation qui construit le sujet

La réflexion **dans** l'action (reflection in action) menée sur les événements et sur ses propres manières de réfléchir et d'agir, est entreprise au cœur de l'action « on line » pour la guider et la réguler ; elle n'est pas la transposition dans le feu de l'action d'un processus d'analyse rationnelle mais obéit plutôt, selon SAINT-ARNAUD (2001), à d'autres logiques de régulation dictées davantage par l'émotion. C'est quand la situation résiste que le processus de réflexion en cours d'action est le plus probable et susceptible de provoquer ce que SCHÖN appelle un « reframing », notion de recadrage que l'on trouve aussi chez P. WATZLAWICK. Ce processus de recadrage ne peut se dérouler, avec les effets positifs qu'il entraîne, que si le sujet, dit SCHÖN, est « à l'écoute de la situation », se laisse surprendre par elle. Cette capacité à réfléchir consciemment à son action au moment où elle se déroule est le signe d'une compétence professionnelle de haut niveau, conséquence d'une expérience professionnelle constamment réélaboree. Pour SCHÖN, elle est le véritable signe de l'expertise et ne se réduit pas à l'application de savoirs scientifiques.

La réflexion **sur** l'action (reflection on

action) prend place une fois celle-ci terminée « off line », « lorsqu'on se donne le temps de découvrir, après coup, les mécanismes qu'on a utilisés plus ou moins consciemment dans une intervention » (SAINT-ARNAUD, 2001). À ce moment, le principal intérêt est la compréhension, l'analyse et la vérification. Pour SCHÖN, apprendre de l'expérience (la sienne ou celle d'autrui), ce n'est pas reproduire ce qui s'est passé, mais c'est s'engager dans une « transformation réflexive de l'expérience » (1988, p. 25). Le processus récurrent de réflexion sur l'action favoriserait la capacité progressive du professionnel à réfléchir dans l'action.

Avec d'autres mots, PASTRÉ défend la même idée. Si la construction par le sujet de ses invariants opératoires se fait en partie sur le tas, la simple répétition de l'action ne suffit pas. « Ce qui est déterminant dans la construction du modèle pragmatique, c'est le moment du debriefing. Car c'est à ce moment-là que s'opère la conceptualisation de la situation sous sa forme pragmatique et que les acteurs découvrent, après coup, avec le sens de leurs erreurs, l'articulation entre équilibres de base, indicateurs et régimes de fonctionnement. » (PASTRÉ, 2002, p. 15). Après l'action, quand le stress lié à celle-ci s'arrête et qu'on ne peut plus agir, la préoccupation n'est plus de réussir mais de comprendre, l'activité constructive du sujet élabore le sens de ce qui s'est passé.

SAMURÇAY et RABARDEL (2004) ont repris à Marx la distinction entre l'activité productive (quand il agit le sujet transforme le réel matériel, social ou symbolique) et l'activité constructive (ce faisant il peut aussi se transformer). « L'activité productive s'arrête avec l'aboutissement de l'action, qu'il y ait réussite ou échec. L'activité constructive peut se continuer bien au-delà, quand notamment un sujet revient sur son action passée par un travail d'analyse réflexive pour la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension » (PASTRÉ et al., 2006, p. 156).

L'expérience ne se construit donc pas seulement par l'exercice de l'activité, mais également par la capacité du sujet à revenir sur son action pour

l'analyser et pour la reconstruire à un autre niveau. C'est le processus qu'avait déjà décrit PIAGET (1977, p. 303) comme une abstraction réfléchissante pour l'opposer à l'abstraction empirique qui porte, elle, sur les caractéristiques de l'objet et non sur l'action menée par le sujet. C'est la prise de conscience qui permet de passer de l'action réussie grâce à des connaissances pré-réfléchies à une représentation de cette action par une étape de réfléchissement. Ces représentations sont à leur tour susceptibles de devenir objet de réflexion. Ce processus, présenté comme individuel par PIAGET, est un processus d'intériorisation allant de la périphérie au centre : de ce qui est le plus évident aux yeux du sujet (par exemple une réaction d'élève qu'il a captée), à une analyse du contexte de production de cette réaction ; il indique un changement de niveau et de statut des objets du processus d'abstraction. Par contre, pour les théoriciens de l'approche socio-culturelle, par exemple VYGOTSKI, l'individu n'est pas seul dans cette démarche d'abstraction, même en l'absence d'un tiers médiateur, puisqu'il opère à l'aide des outils, ici sémiotiques, mis à sa disposition par la culture (langage et codes sociaux). La formation initiale s'inspirera tout particulièrement du modèle de « double germination » des concepts défendu par VYGOTSKI (1934 : 1997). Celui-ci suggère une double origine à la conceptualisation : une émergence des concepts à partir de l'action, via la médiation sociale (des pairs ou des « anciens »), et une intériorisation des savoirs objectivés de référence, explicitement proposés par les formateurs. Il fonde un modèle de développement des compétences qui reconnaît l'apport de l'expérience, la construction dans l'action (et par exemple l'action professionnelle partagée sur le terrain de stage) de savoirs pour l'action mais aussi l'indispensable apport de situations formalisées où l'action est suspendue, réfléchie, modifiée par l'exploitation d'instruments sémiotiques plus puissants. L'exploitation de ces outils scientifiques au service de la conceptualisation de l'action suppose et contribue à ce qu'ils soient intériorisés par le sujet.

VERMERSCH (1994, 2004) ancre

son modèle d'intervention dans la théorie de PIAGET rappelée ci-dessus. Beaucoup d'événements vécus par le sujet restent implicites, n'arrivant pas à sa conscience. Les théories récentes de l'action (voir l'ouvrage coordonné par BAUDOUIN et FRIEDRICH, 2001) accentuent l'importance d'une dynamique propre au déroulement même de l'action, et la place qu'y occupent, outre le processus conscient de réflexion dans l'action décrit par SCHÖN, des processus inconscients qui peuvent bloquer la concrétisation d'une intention ou provoquer l'émergence d'une action non prévue, « le choix posé s'imposant comme une certitude empirique » en fonction « de la capacité de l'agent de conformer son action à son devenir » (FRIEDRICH, 2001, p. 106). Or, selon VERMERSCH (2004), le passage de la conscience pré-réfléchie de l'expérience (l'implicite du vécu) à la conscience (explicite et réfléchie) est indispensable si on veut modifier intentionnellement son action. Ce processus suppose une médiation, l'organisation des pratiques réflexives peut l'offrir.

Les différents auteurs cités ici situent la réflexivité dans la perspective d'une pensée critique ; d'autres acceptions en ont été proposées. Dès 1977 déjà, VAN MANEN en proposait une hiérarchie en trois niveaux inspirés de HABERMAS (1973).

- Le premier niveau, de « réflexion technique », vise l'efficacité et l'efficience des moyens pour atteindre des buts eux-mêmes non remis en question.

- Le deuxième niveau, de « réflexion pratique », questionne le choix des moyens et des fins.

- Le troisième niveau, de « réflexion critique », englobe les deux niveaux précédents mais ouvre aussi sur la prise en compte de critères moraux et éthiques (on se demandera par exemple si l'activité professionnelle est équitable, juste, respectueuse des personnes...). Elle situe l'analyse de l'action personnelle dans un contexte plus large, socio-historique et culturel. Ce dernier niveau est cher à un auteur comme ZEICHNER soulignant le rôle d'agent de changement social que l'enseignant devrait jouer (voir par exemple ZEICHNER, 1986 ; ZEICHNER et TABASCHNICK, 1991 ; GORE et ZEICHNER,

1991).

Les revues de la littérature scientifique relative à l'implantation de programmes de formation d'enseignants orientés vers le développement de leur réflexivité (par exemple VALLI, 1992 ; HATTON et SMITH, 1995) font systématiquement état de la difficulté des stagiaires à exploiter des formes de réflexion critique. Dans la formation des enseignants, le premier niveau de réflexion a toute sa pertinence ; il permet d'apaiser les préoccupations de survie personnelle en situation, particulièrement prégnantes chez les débutants (voir FULLER, 1969) auxquelles il est légitime d'accorder une place, ce qui ne devrait pas empêcher les formateurs de faire exister d'emblée l'importance d'autres préoccupations, centrées sur la qualité didactique des tâches préparées pour les élèves, sur les effets produits par son action professionnelle propre, par les pratiques en vigueur dans l'établissement où elle s'inscrit, par le fonctionnement du système éducatif lui-même...

Ce parcours théorique soutient l'hypothèse selon laquelle l'engagement dans une action professionnelle sera inducteur d'une construction efficace du sujet s'il s'accompagne d'une activité de production de représentations et de savoirs sur et à partir de cette action. Comme le souligne ZARIFIAN (2000, p. 180), « ce n'est pas de l'expérience qu'on apprend mais de ce qu'on décide d'en garder ». Il souligne donc l'importance, pour le développement professionnel, de la réflexion associée à l'action professionnelle. Or des données convergentes de la littérature de recherche (voir par exemple KORTHAGEN et WUBBELS, 1991 ; KORTHAGEN et TEN BRINKE, 1992 ; KORTHAGEN, 1993) semblent indiquer que tous les individus ne sont pas également portés à une démarche de réflexion sur leur action professionnelle. Ceci confirmerait les propos de HABERMAS (1973, 1987) qui décrit trois types d'intérêt de connaissance :

- l'intérêt pour une connaissance technique (connaître pour contrôler son environnement) ;

- l'intérêt pour une connaissance pratique ou de communication

(interprétation pour comprendre, compréhension mutuelle) ;

- l'intérêt pour une connaissance émancipatrice (réfléchir sur le processus dans lequel on est engagé favorise l'auto-détermination du sujet).

Plutôt que de laisser l'exploitation de cette démarche d'abstraction à l'hypothétique spontanéité de l'individu, il paraît important de la susciter et d'en maximiser les effets en prenant appui sur les acquis de la littérature de recherche. Par rapport au milieu de travail, la formation, notamment initiale, est particulièrement bien placée pour assumer cette responsabilité. En effet, alors que le milieu du travail doit rencontrer avant tout ses objectifs très contextualisés de production de biens ou de services, la visée prioritaire de la formation est de favoriser la construction du sujet (son apprentissage et son développement), ce qui légitime que du temps et de l'énergie y soient délibérément consacrés.

Les spécificités de la formation initiale : parier sur la double génération des concepts (VYGOTSKI)

Sur le terrain, le rôle du maître de stage comme compagnon réflexif

Les travaux d'ARGYRIS et SCHÖN (1974) ont bien montré qu'un sujet ne modifiera en profondeur ses présupposés, que s'il abandonne ses réactions défensives, ce qui suppose qu'il ne se sente pas jugé, mais libre d'expérimenter, d'apprendre. Dans un contexte de jugement, selon des critères auxquels on n'adhère pas, le changement est de surface apportant une solution circonstancielle au problème posé sans recadrage. Le formateur a incontestablement intérêt à susciter des changements qui risquent de survivre à son action et qui engagent le futur professionnel dans la construction d'une attitude de praticien réflexif.

Le rôle joué par le maître de stage sur le terrain est crucial à ce propos. Par la manière dont il exerce son métier, il renvoie au jeune l'image d'un professionnel auquel il va avoir envie ou non de s'identifier ; par

l'accompagnement qu'il assure au quotidien, il est le seul vraiment à même de jouer le rôle d'un compagnon réflexif invitant à un recul critique au plus près de l'action qui se déroule et favorisant aussi le processus de réflexion dans l'action dans des conditions de non jugement qui invitent à se laisser surprendre par la situation. Il est le mieux placé pour soutenir, dans la continuité de son accompagnement, cette sensibilité situationnelle chez le jeune enseignant qui le conduit à ajuster, voire à modifier de façon plus radicale, les intentions pédagogiques planifiées.

On n'a pas toujours le choix des maîtres de stage, on peut au minimum ne pas faire obstacle à cette posture de compagnon réflexif en n'engageant pas la responsabilité du maître de stage dans l'évaluation certificative, soulignant plutôt toute l'importance du rôle qu'il peut jouer dans le processus d'évaluation formative et l'apprentissage de l'auto-évaluation.

Un travail en amont de l'action sur le terrain

Les tâches prescrites sur les lieux de travail orientent le marquage par le sujet de l'environnement à transformer et façonnent par les actes le rapport qu'il entretient avec cet environnement. Pour éviter une imprégnation socialisante trop exclusive par la culture locale, un travail en amont sur l'espace de référence est déterminant. Son objectif serait d'alerter « l'environnement cognitif »³ du sujet pour que la confrontation au champ réel de l'activité se passe sur un mode réflexif plutôt qu'« imprégnatif ».

Par ce travail en amont des stages (PERRENOUD, 1994, parle d'armer l'observation de l'acteur), on peut espérer alimenter du même coup la réflexion en cours d'action et enrichir le retour sur cette action, son déroulement, les écarts aux prévisions, l'analyse des imprévus. Il serait utile de le mener conjointement sur deux composantes.

Un travail sur les représentations et attitudes socio-professionnelles...

La préparation au métier d'enseignant présente, par rapport aux autres métiers, la spécificité d'une familiarité vécue

par tous : les futurs professionnels ont tous passé une douzaine d'années à l'école et construit par cette expérience quantité de représentations et d'attitudes, non professionnelles certes, mais étroitement liées cognitivement et émotionnellement à l'exercice de ce métier. L'impact de la socialisation biographique (DUBAR, 2000) risque bien d'être considérable. On sera particulièrement attentif à un travail délibéré sur les attitudes et représentations socioprofessionnelles.

... en accompagnement de l'action en situation quasi professionnelle

Il serait schématique en effet de réserver au terrain l'exercice de l'action professionnelle. Sans doute est-ce là qu'elle s'ancre avec son authenticité de pratique sociale traversée d'enjeux, impliquant autrui et engageant donc une responsabilité des acteurs. Néanmoins, l'aménagement en amont du stage de situations quasi professionnelles constitue des occasions précieuses, parce que mieux contrôlées et sans risque pour autrui, de travailler au repérage et à l'élaboration d'invariants opératoires pertinents en associant à l'action vécue en commun son analyse critique et partagée.

Ce n'est pas le lieu ici de développer cette facette de la formation qui constitue une de ses forces (voir à ce sujet BECKERS, 2007, pp. 241-254), mais seulement de rappeler qu'un modèle qui associerait étroitement action professionnelle et savoirs expérientiels au terrain d'une part, réflexion et conceptualisation à l'institution de formation d'autre part est schématique et réducteur.

Pendant le stage et au retour de celui-ci, des analyses de pratiques propices à la conceptualisation de l'action professionnelle

Comme on l'a déjà évoqué, c'est à l'institution de formation plutôt qu'au terrain de stage qu'il revient d'aménager des occasions de réflexion sur l'action professionnelle spécifiquement destinées à la construction du sujet. On leur donnera deux fonctions principales : d'une part, une mise à distance de la situation spécifiquement vécue (décontextualisation) pour en

repérer les caractéristiques structurales essentielles, ce qui devrait favoriser l'adaptation à d'autres contextes (recontextualisation) et d'autre part une prise de recul sur son positionnement personnel. Cette distinction correspond à celle qu'a établie WITORSKI (2004, p. 66) : pour lui, les dispositifs d'analyse de pratiques suscitent la production de représentations discursives formalisantes à propos de pratiques, conduisant à développer des connaissances individuelles ou des savoirs partagés, qui sont soit de type « process », c'est-à-dire liés à l'activité, soit de type positionnement, c'est-à-dire liées à l'identité.

* La première fonction tente de faire évoluer la relation entre le sujet et la situation dans laquelle il était plongé. Elle suppose qu'il prenne conscience de son modèle opératif : comment s'était-il représenté la tâche, quels indices a-t-il pris sur les conditions de celle-ci, quel sens leur a-t-il donné, comment a-t-il en conséquence organisé son activité, quels ont été les effets des actes posés... ?

Coupler une démarche de conceptualisation explicite à l'agir en situation est une condition essentielle pour généraliser l'action : les travaux de LE BOTERF (2000) ont montré que le transfert ne se fait pas de pratique à pratique, mais qu'il nécessite le passage par une théorisation, une réflexion systématisée sur les actions entreprises et les caractéristiques des situations.

L'enjeu de l'analyse et de l'échange, avec les pairs, avec le formateur, est d'élargir le point de vue pris sur cette situation (éléments contextuels non perçus, facettes de l'action laissées dans l'ombre, interprétations alternatives possibles...) et partant d'imaginer d'autres possibles dont certains pourraient apparaître accessibles au sujet et mériteraient d'être essayés. Ici, le but de l'analyse est de favoriser le repérage des variables critiques de l'action professionnelle par delà la diversité des contextes et la variabilité dans un même contexte pour favoriser le transfert des apprentissages, les genèses conceptuelles (PASTRÉ, 2005).

Cet élargissement des points de vue devrait favoriser une évolution du modèle opératif du sujet et peut-être

un rapprochement de la structure conceptuelle de la situation. Par exemple, le futur enseignant ne se tracassera plus seulement de savoir s'il a effectivement pu imposer son autorité et si les élèves se sont effectivement engagés dans la tâche qu'il avait prévu de leur faire faire mais aussi de vérifier ce qu'ils ont appris grâce à cette tâche et s'ils y ont trouvé une occasion de développement.

* Mais les retours réflexifs de stage offrent aussi une occasion, non une obligation, de repositionnement identitaire. Au minimum, ils permettent aux contradictions perçues entre les deux lieux de formation (et peut-être mal vécues) de s'exprimer. Ils peuvent aussi autoriser le travail sur l'image de soi en relation avec l'action professionnelle, sur les plaisirs et les souffrances qui l'accompagnent. Ces occasions peuvent prévenir chez les stagiaires la création d'un sentiment d'incompétence et la démobilitation (BANDURA, 1997).

L'appropriation de ce vécu par le sujet dans une démarche réflexive lui permet de construire son histoire et s'intègre dans ce qui constitue, à ses yeux, son identité singulière (DUBAR, 2000 ; PASTRÉ, 2005 ; GOHIER et al., 2001, 2003). Le sujet se constitue dans la mesure où il construit une action autonome et une identité propre à partir de son expérience sociale (expérience propre mais socialisée). Il détient le contrôle sur son action et sa situation en leur donnant un sens personnel, c'est ainsi qu'il pourra agir sur sa propre histoire personnelle et anticiper sa trajectoire sociale (DUBET, 1994).

L'occasion est ici donnée au futur enseignant de se reconnaître ou non comme sujet dans l'action professionnelle engagée et d'inscrire ce vécu dans « une histoire personnelle assumée », définition que donne PASTRÉ (2005, p. 234) du processus de genèse identitaire.

La réflexion sur l'action professionnelle et sur soi dans cette action est une condition pour apprendre de son expérience et se construire de véritables savoirs d'action, il est dès lors essentiel de systématiser et d'amplifier une démarche que certains mènent spontanément, à l'occasion de moments délibérément aménagés en formation.

Le double travail d'anticipation et de prise de distance entrelardant étroitement les moments d'action professionnelle devrait permettre au novice d'articuler savoirs expérientiels et savoirs transmis quel que soit leur lieu d'origine et susciter chez lui la construction d'un habitus de praticien réflexif. C'est grâce à cette intériorisation que le système de formation laissera des traces et apportera aussi sa pierre à l'évolution des pratiques professionnelles en vigueur.

Contribuer à la formation de praticiens réflexifs est un objectif ambitieux qui nécessite programme et partage d'une même conception de la formation par les formateurs. Il va dès lors bien au-delà de l'organisation de 20 h de pratiques réflexives. Celles-ci constituent cependant des moments privilégiés parce que délibérément organisés au service de cet objectif.

L'accompagnement spécifique dans les démarches réflexives, au cœur de la construction professionnelle du sujet, fait l'objet du point suivant.

Des modalités d'analyse des pratiques

Une porte ouverte mais un régime de précaution

Les deux fonctions de l'analyse des pratiques interagissent au départ d'une même mise en situation : dans l'élaboration par l'individu de son moi professionnel, la relation cognitive mais aussi la relation émotionnelle qu'il a engagée avec la situation en y agissant prennent une place essentielle.

La gestion des pratiques réflexives organisées dans l'horaire pour tous les étudiants devrait, à notre avis, fonctionner selon un régime de précaution : offrir des occasions de positionnement identitaire sans y forcer. Ainsi les outils sémiotiques utilisés pour soutenir les temps individuels de réflexion peuvent suggérer des ouvertures, ou, au minimum, rendre légitimes des mises en mots et des interventions qui touchent aux registres identitaires. Les échanges, non imposés, peuvent permettre à ceux qui le souhaitent d'y revenir.

Les données récentes de recherche engrangées dans une approche multidisciplinaire autour de la mémoire autobiographique (voir BECKERS, 2007, pp. 155-159) ouvrent des perspectives intéressantes, mais engagent aussi à ne pas jouer à l'apprenti sorcier... Elles peuvent aider le formateur à comprendre et à accepter que l'individu se protège du rappel de certaines expériences émotionnellement très chargées ou que certains événements rencontrés lors d'un stage, certains épisodes vécus à ce moment aient des répercussions qu'une approche strictement rationnelle inclinerait à juger comme démesurées ou hors propos. Par ailleurs, elles peuvent suggérer des pratiques favorables à un traitement intentionnel des souvenirs permettant d'en relativiser la portée et d'en faire des vecteurs d'amélioration. Ainsi le recours à une méthode rigoureuse invitant le sujet à se remettre dans le contexte de l'action et à évoquer des souvenirs spécifiques aurait deux avantages : diminuer l'activation d'une émotion diffuse qui paralyse et ouvrir la voie à des interventions plus efficaces qui permettraient de se reconstruire une image de soi positive (voir les travaux de SCHAEFER et PHILIPPOT, 2002 ; PHILIPPOT, BAHEYENS, DOUILLEZ et FRANCAERT, 2003 ; GALAND et VANLEDE, 2004).

Pour un futur enseignant, l'opportunité d'évoquer avec précision, lors de séminaires d'accompagnement de stages, les situations qu'il a vécues négativement, de chercher à leur donner du sens, d'entendre de la part des condisciples des interprétations diverses, des réactions différentes de celles qu'il a eues, d'imaginer des comportements qu'il se sent capable d'adopter... est susceptible de soutenir une réélaboration constructive d'épisodes négativement connotés. C'est cette méthode qui sera développée au point 3.2.

Quand l'exercice du métier confronte sans cesse à des situations complexes et singulières, quand il engage le travailleur avec toute sa personnalité (comme c'est le cas dans les « emotional labor » dont l'enseignement fait partie), le processus progressif de construction identitaire doit beaucoup au travail sur soi dans cette complexité.

De plus en plus d'institutions de formation à différents métiers de l'interaction humaine, où les composantes relationnelles de la tâche sont importantes, font une large place à des modalités d'analyse de pratiques invitant le professionnel qui le souhaite à se décentrer et à travailler sa relation à lui-même et à l'autre : reconnaître l'empreinte de son passé, apprivoiser ses émotions, se doter de garde-fous. Ainsi les dispositifs d'analyse de la pratique mis en œuvre dans les groupes « Balint » explorent la manière dont un professionnel utilise le filtre de sa personnalité dans l'exercice de son métier et exploitent l'intersubjectivité vécue dans le groupe pour faire prendre conscience aux participants de leurs modes de fonctionnement récurrents (voir les ouvrages coordonnés par BLANCHARD et FABLET (1996, 1998, 1999, 2001).

Il pourrait être intéressant d'offrir, aux futurs enseignants qui le souhaitent, de telles opportunités, gérées par des animateurs spécialisés. De telles initiatives existent. Par exemple, G. DE VILLERS de Louvain organise des séminaires autorisant, grâce au récit de vie, la réflexion sur son propre parcours de formation et un travail en profondeur sur les éventuelles interférences entre l'identité biographique et l'identité professionnelle en construction.

La conceptualisation d'une action professionnelle située : principes méthodologiques

Sur la base des précisions théoriques qui précèdent, on peut dégager un certain nombre de principes méthodologiques qui pourraient utilement baliser les moments spécifiquement dédiés à la conceptualisation de l'action située avec toute sa complexité et tous les échos, cognitifs et émotionnels, qu'elle peut susciter.

Un bon retour de stage qui ne se contente pas d'être cathartique mais veut contribuer au développement professionnel du sujet⁴ comporte plusieurs niveaux d'exigence et des conditions à réunir.

L'évocation de l'action n'est pas le plus difficile pour le sujet ; l'est bien davantage sa description conceptuelle. On retrouve ici, au niveau professionnel,

une distinction analogue à celle établie par BAKHTINE (1984) relativement à la relation du sujet au monde en général. Un travail de nature intellectuelle conduit à penser le monde sur un autre mode que celui de l'action quotidienne ou en l'occurrence, de la réussite de l'action professionnelle. Il suppose aussi un autre rapport entre soi et le monde, distinguant le « je » qui analyse du « moi je » de l'expérience vécue (CHARLOT, 1999, p. 342). Le langage y joue un rôle primordial d'outil de pensée. Cette posture de « secondarisation » (BAKHTINE, 1984) n'est pas spontanée ; elle est davantage adoptée dans certains milieux familiaux. Le rôle de l'école et de la formation est ici primordial comme vecteur d'équité.

SAMURÇAY et PASTRÉ (1998, pp. 124-125) relèvent la même variabilité entre les sujets. Ils ont plus particulièrement en point de mire le champ des connaissances opératoires mais on peut étendre la portée de leurs propositions. « Certains savent transformer leurs expériences en compétence en tirant parti de leurs erreurs et de leurs réussites, alors que pour d'autres, les situations particulières restent de l'ordre des épisodes vécus sans être articulées aux invariants déjà construits. [...] C'est dans la phase après l'activité que l'apprenant construit, par des mécanismes de prise de conscience, une part importante de sa conceptualisation de la situation d'action. Pour cela, il a besoin à la fois de se remettre dans le contexte de l'action et se distancer de celle-ci. »

Se remettre dans le contexte de l'action

Le recours à une trace observable de l'action (un enregistrement audio ou mieux, vidéo) commentée par le « héros » de l'activité permet un ancrage sur les faits, leur contexte de production, leur succession et leurs conséquences. Il peut aussi susciter la verbalisation d'une émotion ressentie de manière diffuse dans le déroulement de l'action. Cependant, même quand il revoit son image, l'acteur n'accède qu'à une part de son activité, celle qui se traduit par des gestes et des comportements, laissant dans l'ombre les pensées et interprétations du cours de

l'action. Pour accéder à celles-ci, la médiation d'un échange avec autrui est utile. VERMERSCH (1994) préconise, dans ce but, ce qu'il appelle un entretien d'explicitation, mené sous une forme très ouverte, non inductive. Il invite le sujet à se remettre prioritairement dans le contexte de son action et à établir, de manière volontaire, des ponts sensoriels précis avec son vécu plutôt que de s'évader d'emblée vers ce qu'il appelle les satellites de l'action : les informations évoquant le rapport du sujet à son vécu (le contexte de l'action, ses opinions et croyances) et les informations qui influencent en principe cette action : les savoirs et prescriptions d'une part, les intentions du sujet d'autre part (voir aussi VERMERSCH, 2004 ; FAINGOLD, 2004). Ces informations satellites pourront utilement intervenir dans un second temps, celui de l'analyse.

Prendre distance par rapport à l'action à un premier niveau : comprendre l'agir

Pour favoriser le repérage par le novice de son modèle opératif et du sens qu'il donne à son action, le retour de stage suscitera un travail sur les représentations qu'il se fait d'une situation professionnelle vécue : à la fois, si l'on reprend le modèle de BAJOIT (2006), les tâches prescrites et attendues par les formateurs, maître de stage et didacticien (identité assignée), sa manière propre d'envisager ces tâches (identité désirée) et ce qu'il arrive à en faire dans l'action (identité engagée). C'est une première acception de la conceptualisation de l'action : la compréhension de ce qu'on fait et pourquoi, c'est-à-dire « développer la conceptualisation au cœur de l'action pour développer les capacités d'action en fonction des logiques et exigences des situations » (MAYEN, 2008, p. 46).

Il s'agirait donc d'aider par cette réflexion les jeunes professionnels à construire des moyens d'action pertinents par rapport à un type de situation mais qui peuvent s'inscrire dans les modalités plus personnelles qu'ils ont d'agir (avec leurs composantes émotionnelles et socio-affectives). Cette réflexion peut porter sur des objets d'ampleurs variables situés d'ailleurs dans des durées elles aussi variables

depuis l'épisode qui vient de se produire dans une interaction jusqu'au recul sur une séquence d'activités. Les modalités d'exploitation peuvent aussi prendre diverses formes.

Les analyses précédentes suggèrent des hypothèses quant aux modalités de travail qui pourraient favoriser une analyse individuelle et collective de pratiques engageant les participants dans un registre critique et un processus de régulation.

- **La mise en mots pour soi** construit des connaissances. Elle exprime des représentations et par là découpe l'expérience et établit des catégories. Le langage n'est pas un simple véhicule permettant d'exprimer des faits ou des événements, il construit des connaissances nouvelles. Proposer des outils sémiotiques (grilles d'analyse, phrases à commenter, retour sur un écrit antérieur...) accentue le rôle structurant de ces moments individuels de recul par rapport à l'action et à soi dans l'action. Ménager des temps pendant la formation pour cette mise en mots, c'est s'assurer que chacun s'y attelle, s'en assurer bien mieux qu'en tentant de garantir l'investissement par la rentrée d'un écrit qui, même s'il est sans incidence évaluative, risque d'influencer la teneur du message dont on sait qu'il sera lu... Tout écrit, est orienté vers un destinataire absent et influencé par ce qu'on imagine qu'il attend, tout écrit prévoit ou prévient peu ou prou les réactions de ce lecteur. La compréhension n'est plus dès lors le seul but, les connaissances construites sont peut-être davantage stratégiques que régulatrices de l'action future.

- **L'échange avec autrui**, adulte de référence ou pairs, même quand il exploite des concepts quotidiens ou des théories personnelles non validées scientifiquement, est source d'apprentissage, il fait exister d'autres points de vue, nuance, enrichit, invite à reconsidérer, démonte un raisonnement..., bref contribue largement à l'élaboration du sens. Un rôle important du formateur est de créer la confiance, de donner une large place au groupe lui-même, mais aussi de susciter la prise en compte d'éléments qui élargissent le point de vue : pas seulement « moi, mon savoir et mes élèves », mais aussi les collègues,

l'école, le système scolaire.

Pour contextualiser l'action et se remettre dans un contexte d'action, le recours à des traces telles des extraits vidéo qu'un participant accepte de mettre en discussion est particulièrement efficace, pour autant que soient garantis un climat de confiance et la condition de non-jugement, indispensables d'ailleurs à toute démarche de réflexion critique.

Les méthodes narratives sont intéressantes parce qu'elles maintiennent cette proximité avec l'expérience que le genre paradigmatique ou scientifique pour reprendre la distinction de BRUNER (1996) n'autorise pas : elles rendent compte de l'action dans son contexte, la situant dans sa temporalité, faisant place aux intentions, introduisant dès lors les normes et les valeurs. Elles permettent aux enseignants et futurs enseignants de construire le sens de l'expérience vécue. Parfois cependant le registre narratif, faisant une large part aux ressentis, aux impressions, détourne le praticien de la fonction critique (JORRO, 2004).

- Si la **socialisation** est une composante essentielle de l'apprentissage, elle est aussi **source de perversion**.

Le contexte de communication dans lequel les analyses de pratiques prennent place en modifie aussi, consciemment et inconsciemment, la teneur. Ainsi les travaux de JORRO (2004) montrent que les professionnels peuvent adopter des postures différentes influencées par la situation sociale de communication :

- une influence idéologique lorsque l'idéal de la pratique, valeurs brandies et savoirs mobilisés, surdétermine la situation présentée. La situation de co-évaluation permet alors une prise de conscience de la rigidité posturale ;
- une influence psycho-identitaire quand l'enseignant se dit tel qu'il souhaite apparaître à lui-même avec la volonté de préserver l'image de soi. La prise de conscience de ce modèle projeté intervient souvent après un temps de réflexion ;
- une influence sociale qui dicte un positionnement socialement valorisé ; ce que dit le praticien est dépendant des attentes décodées dans la situation sociale d'analyse des pratiques. Ici, la dimension intersubjective de l'auto-évaluation interfère dans le processus réflexif.

Prendre distance par rapport à l'action à un deuxième niveau : introduire du savoir dans l'agir

Pour favoriser la rupture avec les concepts quotidiens, le retour de stage convoquera, dans une démarche explicite et organisée selon ses propres règles, des concepts scientifiques. Avec ce deuxième niveau de conceptualisation de l'action professionnelle, on introduit du « savoir dans le faire » selon la jolie expression de MAYEN : « utiliser des savoirs dans leur logique disciplinaire pour constituer des phases de l'action « détachées » de la logique et des exigences des situations, pour effectuer une sorte de conduite de détour qui fait du raisonnement ou de la pratique « scientifique » une étape du cours d'action et suspend la réalisation « pratique » de celui-ci » (MAYEN, 2008, p. 46). L'enjeu ici est bien d'aller vers la généralisation de ses modèles d'action et d'interprétation. Les modèles conceptuels d'autrui (les théories scientifiques disponibles) peuvent aider dans cette démarche, car ils contribuent à dépasser le caractère local de l'expérience vécue (voir à ce sujet BECKERS, 2008).

Ici, les moments de co-construction de sens sont des occasions de s'appropriier les concepts et théories de référence qui permettent de fonder et de soutenir l'action professionnelle. Le but n'est évidemment pas d'enseigner de nouveaux savoirs théoriques. « L'analyse part des savoirs pratiques et de l'expérience et en opère la transformation. Elle retravaille la pratique vécue et la réélabore. Dans cette transformation des savoirs pratiques, les savoirs théoriques ne servent que de médiateurs, d'opérateurs de transformation. La finalité de l'analyse, ce sont les savoirs pratiques et non les savoirs théoriques. » (MOSCONI, 2009, p. 33) L'enjeu est de taille pour la relation que ces futurs professionnels entretiendront avec les savoirs scientifiques : se les réapproprier pour qu'ils les aident à comprendre et à orienter l'action professionnelle.

On peut faire l'hypothèse, soutenue par les travaux de GROSSMAN et al. (1994, 1995) que les futurs enseignants du secondaire supérieur, engagés dans cette formation professionnelle par intérêt pour une discipline donnée,

sont fortement influencés par leur appartenance à une communauté scientifique structurée autour de cette discipline qui leur fournit un contexte conceptuel spécifique (SAUSSEZ, 2009). Les pratiques réflexives devraient leur permettre de s'appropriier les concepts et théories des sciences humaines de référence. Un contexte d'étrangeté, par exemple en mélangeant les appartenances disciplinaires des futurs professionnels, peut favoriser l'adoption de cadres de référence différents et forcer la décentration alors qu'une trop grande proximité favorise l'allusif superficiel.

Pour pouvoir convoquer dans une approche délibérative (FENSTERMACHER, 1986) des concepts scientifiques appropriés au service de la compréhension des situations et de l'action, le formateur recueillera à l'avance les thématiques que les étudiants souhaiteraient aborder, voire même des descriptions de cas. L'apport d'une théorie à la prise de distance est très important aussi pour faciliter le décodage du positionnement identitaire. Les occasions offertes au sujet de se réapproprier son vécu en le situant dans son histoire supposent, selon DONNAY et CHARLIER (2006) qu'il adopte une position tierce par rapport à lui-même. Celle-ci sera facilitée par des éléments externes. Ils en retiennent trois :

- « une personne médiatrice qui jouerait le rôle de révélateur ou de miroir ;
- une situation rapportée (oralement, par écrit ou par un autre média) ;
- un instrument d'analyse comme une grille de lecture ou une théorie » (p. 63).

Personnellement nous utilisons régulièrement la grille de la triple identité de BAJOTT (2006) ou le schéma de la Teacher efficacy (BANDURA, 1997).

Quelles modalités d'évaluation ?

Si le développement des capacités réflexives des futurs enseignants est un objectif de formation, il est important d'en vérifier le degré de maîtrise, idéalement même l'évolution. Les difficultés de l'entreprise sont réelles et d'ordre divers... C'est quasi toujours au travers d'une mise en mots que

sera appréciée la conceptualisation de l'action professionnelle, ce qui reflète assez logiquement le lien étroit entre pensée conceptuelle et langage⁵. Le plus souvent, on recourt à l'écrit.

On a déjà évoqué l'effet potentiellement négatif, sur l'authenticité de la réflexion, de la communication à un tiers, a fortiori si celui-ci évalue l'intérêt qu'il y a à solliciter des traces écrites de réflexion qui restent strictement personnelles et pourront être réutilisées par le sujet ultérieurement, par exemple comme support à la rédaction d'un écrit réflexif qui, lui, serait communiqué, voire évalué. Ce recours final, quasi incontournable, à un écrit risque d'avoir également des effets négatifs sur la validité et l'équité de l'évaluation posée. Les étudiants sont en effet plus ou moins à l'aise avec l'écriture et plus ou moins habiles à entrer dans le « genre réflexif » et à en manipuler les indicateurs linguistiques... On veillera donc à ne pas accorder trop d'importance à des critères influencés par la maîtrise de la langue écrite et à débusquer les éléments de conceptualisation sous l'habillage extérieur du texte.

Le choix des critères dépendra évidemment des démarches que l'on veut effectivement privilégier. Relativement aux éléments précédemment mis en avant, les critères suivants pourraient présenter une certaine validité :

- l'ancrage de la réflexion dans l'action professionnelle située décrite avec précisions (le cadre spatio-temporel, la succession ou la concomitance des événements, la contribution des différents acteurs...);
- l'élucidation du point de vue interprétatif pris par l'acteur sur la situation et des indicateurs qui le fondent ;
- l'ouverture à des points de vue alternatifs, la prise en compte de nouvelles facettes de la tâche ou de la situation ;
- la mobilisation pertinente de concepts et/ou de théories qui peuvent soutenir la compréhension et étendre la portée du cas local ; leur exploitation avec des mots adéquats en révélant une compréhension correcte ;
- l'expression d'une sensibilité aux buts prioritaires du métier. Par exemple, pour de futurs enseignants, aux effets

prévus et non prévus de leur action sur l'apprentissage et le développement des élèves ou mieux encore de chaque élève ;

- la capacité d'évaluer avec réalisme l'efficacité de son action professionnelle (l'atteinte des objectifs assignés à l'action) et son efficacité (la pertinence et la qualité des moyens mis en œuvre au service de ces objectifs) ;

- la capacité à identifier des pistes adéquates de régulation consécutives à l'auto-évaluation portée.

Ces deux dernières catégories vont au-delà de la réflexivité : l'évaluation puisqu'elle rapporte l'information prise à un attendu, une norme qui lui confère de la valeur ; la régulation, parce qu'elle concrétise le but ultime d'une évaluation au service d'une amélioration de l'action.

Le regard réflexif porté sur l'action professionnelle peut aussi ouvrir sur les aspects plus personnels de la construction identitaire, ancrés dans une histoire et un devenir assumés par le sujet. Un dispositif de formation amorcera sans doute davantage le développement professionnel (associant compétences et construction identitaire) s'il favorise de telles occasions. Nous avons néanmoins plaidé pour qu'aucune obligation ne pèse sur l'engagement dans ce type de démarche réflexive ni sur la communication à autrui à ce sujet. On comprendra donc que ces éléments ne peuvent non plus faire l'objet d'une évaluation, l'existence d'une norme en la matière est en effet non acceptable. Leur description à la lumière de grilles d'intelligibilité peut cependant nourrir la réflexion de l'acteur. Nous en évoquerons un exemple dans l'article consacré à l'agrégation en psychologie et sciences de l'éducation.

Conclusions

La démarche décrite ici, contextualisée à la formation initiale des enseignants, privilégie un objet : l'action professionnelle passée avec toutes ses composantes, cognitives et socio-affectives ; la sienne prioritairement parce que les savoirs professionnels s'ancrent dans les actes posés, avec leurs difficultés et leur créativité dans le moment même de leur déploiement

et s'élaborent grâce à la réflexion sur ce qui a été concrétisé ou non dans cette action et sur ses effets prévus et non prévus. Par extension, on y inclut d'autres objets, l'action professionnelle d'autrui, telle qu'elle s'est déroulée, qu'il raconte et dans laquelle on entre (empathie), et l'action professionnelle à venir dans laquelle on se projette pour mieux y revenir après.

Pour l'essentiel, la démarche est définie comme une démarche de conceptualisation. Il s'agit en effet de comprendre et de catégoriser à la fois les familles de tâches et situations professionnelles (spécificités et invariants essentiels au regard des buts prioritaires du métier) et leur fonctionnement de professionnel dans ces situations : leur modèle opératif mais aussi le sens que prend pour eux, individu singulier, l'exercice du métier, situé dans leur histoire et dans leurs projets.

Bibliographie

- ARGYRIS, Ch., & SCHÖN, D.A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey Bass.
- BAÏETTO, M.-C., CAMPANALE, F., GADEAU, L. (2001). L'évaluation d'un dispositif clinique de formation à l'analyse des pratiques éducatives. *Recherche et formation*, 36, 191-212.
- BAJOIT, G. (2006). Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines. Paris : Armand Colin.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy : The Exercise of Control*. New York : W.H. Freeman and Company.
- BARBIER, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. BARBIER & O. GALATANU (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 61-86). Paris : PUF.
- BARBIER, J.-M., CHAIX, M.-L., & DEMAÏLLY, L. (1994). Éditorial du n° spécial sur « Recherche et développement professionnel ». *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- BAUDOUIN, M., & FRIEDRICH, J. (Eds.). (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- BECKERS, J. (2008). Conceptualiser ses pratiques professionnelles : un complément à l'appropriation des savoirs de recherche. In Ph. PERRENOUD, M. ALTET, C. LESSARD & L. PAQUAY (Eds.), *Conflicts de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 229-242). Bruxelles : De Boeck.
- BLANCHARD-LAVILLE, C., & FABLET, D. (1986). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE, C., & FABLET, D. (Eds.). (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE, C., & FABLET, D. (1999). *Développer l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE, C., & FABLET, D. (Eds.). (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BOUTIN, G. (2001). L'analyse réflexive et l'éducation : Un état des lieux, perspectives nord-américaines. In C. BLANCHARD-LAVILLE & D. FABLET (Eds.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 109-129). Paris : L'Harmattan.
- BROUSSEAU, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- DONNAY, J., & CHARLIER, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- DUBAR, Cl. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, 3^{ème} éd. Paris : A. Colin.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

- FAINGOLD, N. (2004, septembre). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Éducation permanente*, 160, 81-100.
- FENSTERMACHER, G. (1986). Philosophy of Research on Teaching. Three Aspects. In M.C. WITTRICK (Ed.), *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association* (pp. 37-49). New York : Macmillan.
- FRIEDRICH, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. BAUDOUIN & J. FRIEDRICH (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 93-112). Bruxelles : De Boeck Université.
- FULLER, F.F. (1969, March). Concerns of teachers' : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- GALAND, B., & VANLEDE, M. (2004, septembre). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 29.
- GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B., & CHEVRIER, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- GOHIER, C., & ANADON, M. (2003). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. In C. GOHIER & Ch. ALIN (Eds.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'Identité professionnelle* (pp. 17-28). Paris : L'Harmattan.
- GORE, J., & ZEICHNER, K. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education : A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7, 119-136.
- GROSSMAN, P., & STODOLSKY, S. (1994). Considerations of content and the circumstances of secondary school teaching. *Review of Research of Education*, 20, 179-221.
- GROSSMAN, P., & STODOLSKY, S. (1995). Content as context : the role of school subject in secondary school teaching. *Educational Researcher*, 24(8), 5-11.
- HABERMAS, J. (1973). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- HATTON, N., & SMITH, D. (1995). Reflection in teacher education : Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- JORRO, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- KORTHAGEN, F.A.J. (1993). The Role of Reflection in Teachers' Professional Development. In L. KREMER-HAYON, H.C. VONK & R. FESSLER, *Teacher Professional Development : A Multiple Perspective Approach* (pp. 133-145). Amsterdam/Lisse : Swets et Zeitlinger.
- KORTHAGEN, F., & TEN BRINKE, J. (1992). Educational arrangements in preservice Teacher Education, papier présenté à la conférence européenne sur la recherche en éducation, ENS-CHEDE.
- KORTHAGEN, F., & WUBBELS, T. (1991, April). Characteristics of reflective practitioners : Towards an operationalization of the concept of reflection. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- LE BOTERF, G. (2000). De quel concept de compétences les entreprises et les administrations ont-elles besoin ? In Ch. BOSMAN, F.-M GERARD & X. ROEGIERS (Eds.), *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 15-19). Bruxelles : De Boeck Université.
- LEPLAT, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique. Paris : PUF.
- MAYEN, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In Ph. PERRENOUD, M. ALTET, C. LESSARD & L. PAQUAY (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 43-58). Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de la Communauté française (2002). *Devenir enseignant : Le métier change, la formation aussi*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- MIRON, J.-M., & PRESSEAU, A. (2001). Les origines du concept de pratique réflexive. In C. BLANCHARD-LAVILLE & D. FABLET (Eds.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 91-108). Paris : L'Harmattan.
- MOSCONI, N. (2001). Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? In C. BLANCHARD-LAVILLE & D. FABLET (Eds.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 15-34). Paris : L'Harmattan.
- PASTRÉ, P. (2000). Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. In J.-M. BARBIER et O. GALATANU (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 45-60), Paris, PUF.
- PASTRÉ, P. (2002, janvier-février-mars). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- PASTRÉ, P. (2005). Genèse et identité. In P. RABARDEL & P. PASTRÉ (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 231-260). Toulouse : Octarès.
- PASTRÉ, P., MAYEN, P., & VERGNAUD, G. (2006, janvier-février-mars). La didactique professionnelle : Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- PÉPIN, G. (1994). Concordances et dissonances entre les fautes civile et déontologique. In *Le déficit du droit nouveau pour les professionnels*. Montréal : Éditions Thémis.
- PERRENOUD, Ph. (1994). *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PHILIPPOT, P., BAEYENS, C., DOULLIEZ, C., & FRANCAERT, B. (2003). Cognitive regulation of emotion : Application to clinical disorders. In P. PHILIPPOT & R.S. FELDMAN (Eds.), *The regulation of emotion*. New York : Laurence Erlbaum Associates.
- PIAGET, J. et al. (1977). Étude d'épistémologie génétique, Recherche sur l'abstraction réfléchissante : 2^{ème} partie. L'abstraction de l'ordre et des relations spatiales. Paris : PUF.

- SAINT-ARNAUD, Y. (2001). La réflexion dans l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.
- SAMURÇAY, R., & PASTRÉ, P. (1998). L'ergonomie et la Didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : Didactique professionnelle. Actes du colloque « Recherche et Ergonomie », Toulouse, février 1998.
- SAMURÇAY, R. et RABARDEL, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. In R. SAMURÇAY et P. PASTRÉ (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès
- SAUSSEZ, F. (2009). Entre disciplines scolaires et disciplines universitaires, l'affiliation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en devenir à des cultures disciplinaires. In R. Etienne, M. ALTET, Cl. LESSARD, L. PAQUAY, Ph. PERRENOUD (Eds.), *Former les enseignants à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- SCHAEFER, A., & PHILIPPOT, P. (2005). Selective effects of emotion on the phenomenal characteristics of autobiographical memories. *Memory*, 13(2), 148-160.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books Harper Colins Publishers (traduction française Éditions Logiques, Montréal).
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- SCHÖN, D.A. (1988). *Coaching Reflective Teaching*. In P.P. GRIMMET, G.L. ERICKSON (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp. 19-29), Vancouver : Pacific educational press.
- SCHÖN, D.A. (1991). *The reflective turn*. New York : Teachers College Press (traduit en français par J. HEYNEMAND et D. HEYNEMAND, *Le tournant réflexif*. Montréal : Éditions Logiques, 1996).
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit et adapté par J. HEYNEMAND et D. GAGNON. Montréal : Les Éditions Logiques (publié originellement en langue anglaise par Basic Books Inc., 1983, sous le titre : *The reflexive practitioner : How Professionals Think in Action*).
- SCHÖN, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. BARBIER (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : PUF.
- VALLI, L. (1992). *Reflective teacher education : Cases and critiques*. Albany : State University of New York Press.
- VAN MANEN, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. BARBIER (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- VERMERSCH, P. (2004, septembre). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160, 71-80.
- VYGOTSKI, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- WITORSKI, R. (2004, septembre). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques. *Éducation permanente*, 160, 61-70.
- ZARIFIAN, Ph. (2000). L'apprentissage par les événements. In J.-M. BARBIER & O. GALATANU (Eds), *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.
- ZEICHNER, K. (1986). Preparing reflective teachers : An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 2, 565-575.
- ZEICHNER, K.M., & TABASCHNICK, B. R. (1991). Reflections on reflective teaching. In B.R. TABACHNICK & K.M. ZEICHNER (Eds.), *Issues and practices in inquire-oriented teacher education*. London : Palmer Press.

¹ Construit d'après BECKERS (2007).

² Ce nombre d'heures a été ajusté suite à l'ajout obligatoire de 20 heures dédiées à la neutralité depuis le décret du 17 décembre 2003.

³ L'expression est reprise par BARBIER (2000) à SPENSER et WILSON (1989).

⁴ On se réfère ici à la définition donnée par BARBIER et al. (1994, p. 7) du développement professionnel comme l'ensemble « des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ».

⁵ L'utilisation de métaphores, de photolangages... me paraît davantage appropriée à l'expression première d'une émotion.