

FORMATION DES ENSEIGNANTS : VOUS AVEZ DIT « PRATIQUE RÉFLEXIVE » ?

Texte communiqué par

Yann Vacher

PRAG IUFM de Corse

Docteur en Sciences de l'Éducation

CORTE

Janvier 2013

[Se poser la question dans un contexte de réforme
et de critique des fonctionnements existants et passés](#)

[Professionaliser par la pratique réflexive... Pourquoi ?](#)

[Former un praticien réflexif : est-ce possible ?](#)

[En conclusion provisoire](#)

Cet article prend source dans la remarque d'un participant à un récent congrès. Ce dernier, s'exprimant en anglais, affirmait dans sa communication que « *la pratique réflexive c'est un peu du vent dans les formations car personne ne sait comment cela marche* ». N'étant pas parfaitement bilingue, je m'interrogeais sur la fiabilité de ma compréhension des propos de cet interlocuteur, mais ce dernier confirmait en aparté son analyse dès la fin de son intervention. Cette anecdote rejoint le sac déjà bien rempli des critiques du concept de pratique réflexive et de ses mises en œuvre en formation. Le texte présent tente de clarifier quelques éléments de réflexion qui auraient pu nourrir les échanges avec cet interlocuteur et d'argumenter ainsi en faveur de la formation assumée (mais réfléchie...) de praticiens réflexifs. Le présent texte ne prétend pas aborder la totalité des éléments du débat ; plusieurs articles et ouvrages apportent des éclairages quant au processus et objet de la pratique réflexive (Perrenoud, 2001, Recherche et formation, 2001, Tardif, Borges & Malo, 2012). Nous ne les détaillerons pas ici mais choisirons de préciser trois points du débat : l'actualité de cette question dans le contexte de réforme de la formation des enseignants, quelques une des raisons du développement de la pratique réflexive dans les curricula de formation et enfin les principes et conditions favorisant sa mise en place. Cet article vient donc en complément d'un précédent publié dans la revue Recherche et formation et qui proposait une synthèse courte du contenu de la pratique réflexive (Vacher 2011). Il n'est pas non plus question d'instrumentaliser les travaux scientifiques pour justifier la présence de formations à et par la pratique réflexive mais plus prosaïquement d'éclairer les mises en œuvre possibles par l'expérience et les recherches menées dans ce domaine. En d'autres termes, il n'est pas dans notre projet d'affirmer que la pratique réflexive est scientifiquement plébiscitée mais que les travaux produits à son sujet, permettent d'éclairer les formateurs soucieux de s'engager dans cette voie de formation.

1. Se poser la question dans un contexte de réforme et de critique des fonctionnements existants et passés

Les éléments que nous proposons ici sont issus de travaux de recherche portant sur la formation initiale des enseignants en France, mais les contenus présentés nous semblent pouvoir éclairer les situations existantes dans d'autres contextes institutionnels et professionnels (formation continue, formation des travailleurs sociaux, cadres de santé...).

En France et depuis quelques années, la formation des enseignants, vit un ensemble de réformes profondes. L'intégration des IUFM aux Universités, la mastérisation et les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) en gestation, témoignent de processus qui ont déstabilisé le fonctionnement des acteurs et institutions (Altet, 2010). Mais ce contexte de réforme n'est pas la seule cause évoquée pour expliquer la difficulté des institutions formatrices à atteindre leurs objectifs. Les IUFM ont subi de nombreuses critiques, très médiatisées, quant à leur capacité à former des professionnels « immédiatement » efficaces. Il était notamment question de l'inutilité, voire de la dangerosité des modules d'analyses de pratiques professionnelles (Barthélémy & Calagué, 2002). La mise en lumière de processus d'infantilisation ou de chantage à la certification complétait le tableau noir des critiques. Si ce constat peut et doit être nuancé fortement du fait de l'hétérogénéité des mises en œuvre et des projets d'IUFM, Fabre explique que les Instituts n'ont pas réalisé la « révolution culturelle » susceptible de les rendre performants dans l'articulation inédite de la recherche et d'une professionnalisation inter catégorielle (Fabre, 2009). Les options constructivistes et socioconstructivistes des pédagogues (Zakhartchouk, 2002, Meirieu, 2002) ont, dans cette vague de critiques, étaient mises au premier rang des responsables de l'inefficacité des instituts, et avec elles, les modalités de formation telles que celle qui conduisait au développement d'une pratique réflexive. Pour autant, les arguments rationnels ont manqué pour discréditer la totalité des dispositifs de développement de la pratique réflexive et d'analyses de pratiques qui, appréciés par les étudiants et professeurs stagiaires, avaient pu voir le jour dans certains IUFM.

Dans les textes ministériels de cadrage des formations, Patrick Robo relevait dès 2002 la présence importante des incitations aux développements de ces dispositifs (Robo 2002). Cette tendance se confirmera dans le rapport « *Recommandation pour la formation des maîtres* » du HCE (Haut Conseil de l'Éducation) publié en 2006 et qui intitule la neuvième compétence de son référentiel : « *Compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former* ». A la suite de ce rapport, et au cœur d'une période de polémiques, le cahier des charges de la formation des maîtres (2006) ne retiendra que l'intitulé « *Se former et innover* », faisant disparaître la pratique réflexive du champ des compétences de l'enseignant reconnues par l'institution. A l'heure de la concertation pour la refondation de l'école, la formation d'un praticien réflexif, le développement de la pratique réflexive ou l'encouragement à la réflexivité apparaissent dans les nombreuses contributions des organismes d'éducation populaire, des syndicats d'enseignants ou structures de réflexion (ICEM, FSU, CRAP, GFEN, CDIUFM, FNAREN...). Le Président de la République F. Hollande, interrogé sur les propositions du collectif « *École changer de cap* » semble lui-même s'inscrire dans cette dynamique lorsqu'il affirme qu'« *Il faut donner aux enseignants le temps de la réflexion et de l'échange sur leurs pratiques : c'est pour cela que, d'une part, l'année de stage sera rétablie et que, d'autre part, la formation continue deviendra obligatoire et valorisée dans les carrières.* ».

Bien que complexe, la période actuelle de réforme semble donc politiquement propice au développement de dispositifs de formation à la pratique réflexive. Mais qu'en sera-t-il des mises en œuvre de cette volonté ? La clarification de la pertinence du développement de la pratique réflexive dans la formation des enseignants ou encore la définition du processus et des conditions

de son développement semblent des éléments essentiels pour viser une pérennité des dispositifs en formation initiale et continue. Ces points seront l'objet des parties suivantes de cet article.

2. Professionnaliser par la pratique réflexive... Pourquoi ?

Si les réformes en cours et les intentions affichées constituent une opportunité pour repenser les mises en œuvre et la place du développement de la pratique réflexive, cela implique aussi, du fait des critiques fondées qu'a subi ce modèle, de préciser la pertinence de ce paradigme dans la formation des enseignants.

Jusque dans les années 90 les modèles dominants la formation des enseignants ont été très majoritairement structurés autour de la croyance en l'existence de répertoires techniques préexistants au formé et suffisants, lorsque transmis, à assurer l'efficacité de l'intervention professionnelle. Ces « répertoires-métiers » se fondaient sur des contenus théoriques issus d'une part des savoirs savants et d'autre part des savoirs professionnels. Si les premiers étaient validés par la rationalité scientifique, les seconds l'étaient par leur efficacité en acte, le tout construisant la définition du métier. Dans le meilleur des cas, le formé se frayait un chemin entre les prescriptions, trop souvent dissonantes, entre théories décontextualisées et pratiques non généralisables. La transmission magistrale, le conseil ou la démonstration constituaient les modèles d'enseignement et de formation. Le constat de l'insuffisance des acquisitions pour le professionnel dans ces systèmes traditionnels de formation ont conduit à une interrogation profonde de ces modèles. La définition de la notion de métier ne semblait plus suffisante pour rendre compte de l'intervention de l'enseignant et un nombre croissant d'auteurs ont proposé le dépassement du concept de métier jugé trop réducteur et son enrichissement par le processus de professionnalisation (Bourdoncle, 1993, Altet, Charlier, Paquay & Perrenoud, 1996/2001, Lang, 1999, Altet, Paquay & Perrnoud, 2002, Wittorski, 2005, 2007).

L'expression « enseigner, un métier qui s'apprend », devenue slogan, traduit cette dynamique de professionnalisation dans laquelle les ressources nécessaires à l'intervention professionnelle se construisent à la fois par les chemins de l'expérience et ceux de la formation instituée. La mise à jour de la complexité des situations professionnelles dans les métiers de l'humain, et plus particulièrement de l'enseignement, a ouvert la porte à de nouvelles conceptions de la formation et de l'intervention professionnelle. C'est avec la lecture de la professionnalité à travers le prisme de la complexité (multiréférentialité, approche plurielle, ergonomie moderne, ergologie...) que le modèle applicationniste traditionnel est apparu comme inapproprié pour former les professionnels. Dans cette logique, le modèle de l'alternance est devenue la nouvelle matrice support de la professionnalisation des formés (Malglaive, 1994, Bourgeois & Nizet, 1997). De cette dynamique de refonte des logiques de formation a émergé une tendance de recherche et d'intervention qui repense le lien entre théorique et pratique et qui se matérialise selon Altet par un modèle d'alternance selon le cycle pratique-théorie-pratique (Altet 1994). Dans ce cycle, contrairement aux modèles traditionnels de formation, la pratique n'est plus un objet à corriger par la théorie ou « sur le tas » mais bien à appréhender par la réflexion. Ce détour par la réflexion donne lieu depuis trente ans à un ensemble de publications dont l'ouvrage « *The reflective practitioner*¹ » ouvrira à l'époque la porte de ce qui deviendra un nouveau « paradigme de formation » : celui du praticien réflexif (Schön, 1983).

¹ - Donald A. SCHON, *The Reflective Practitioner : How Professionals Think In Action*, Basic Books, 1983

Dans ce paradigme récent (Saint-Arnaud, 2001, Tardif, Borges & Malo, 2012), les données de formation sont radicalement différentes de celles des modèles traditionnels. Inscrite dans une option socioconstructiviste de l'enseignement, la démarche implique le formé, ici le futur enseignant, qui élabore sa professionnalité à partir de l'analyse/réflexion de son expérience sur le terrain professionnel. Si cette dernière demeure peu importante en formation initiale, elle n'en propose pas moins un ancrage dans le sens et le questionnement suffisant pour servir de base au développement professionnel. Dans cette option, c'est l'humain dans toutes ses dimensions en tant que professionnel complexe qui est au cœur du processus et sa multi-dimensionnalité retrouve une place en tant que ressource et objet de formation.

Cependant, Bourdoncle (*op cit*), à travers une étude systématique et critique de la notion de professionnalisation, fait apparaître les dérives de l'usage de ce terme, notamment dans l'éventuelle prétention scientifique de produire des savoirs experts reconstruisant une technicité d'un niveau « seulement supérieur ». En s'appuyant sur les travaux de Schön (*op cit*), Bourdoncle (*op cit*) met en avant la nécessité de réhabiliter, en plus des savoirs théoriques, les savoirs théorisés issus de l'expérience mais aussi ceux qui ne sont mobilisés et incarnés qu'au travers de l'action. Cette prise en compte du savoir dans sa variété large constitue le préalable à un réel processus de professionnalisation des enseignants. Altet rejoint cette hypothèse lorsqu'elle affirme qu'un enseignant professionnel est une personne « *autonome, doté de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques* » (Altet 2001, p. 29). On notera cependant que les savoirs en action non explicités ou non conscientisés dont parle Bourdoncle (*op cit*), en s'appuyant sur les travaux de Schön (*op cit*), ne font plus partie dans cette définition des savoirs de base de la professionnalité mais relèveraient plutôt du domaine des compétences donc apparaissant *in situ* uniquement.

En précisant que le professionnel est une personne autonome, Altet (*op cit*) met en lumière la responsabilité du professionnel concepteur. Cette responsabilité de l'enseignant se traduit en acte pour lui par la nécessité de choisir, d'arbitrer et d'assumer ses choix. Confronté à une série de dilemmes (Tardif & Lessard, 1999) l'adoption d'une posture éthique s'impose au professionnel et s'incarne potentiellement dans la médiation réflexive.

En résumé, le dépassement des modèles applicationniste de formation s'est effectué à partir de la mise en lumière de la nécessité du processus de professionnalisation des acteurs. Ce dernier s'est structuré dans la formation des enseignants par une relecture des modèles de l'alternance. Dans l'alternance intégrative que propose Malglaive (*op cit*), la réflexion est apparue comme le médiateur pertinent face à la complexité des situations professionnelles et la nécessité d'un engagement éthique. Éclairée par ces travaux, la formation d'un praticien réflexif est apparue aux acteurs responsables des formations, comme un moyen efficace d'entrer dans le processus de professionnalisation. Si le paradigme a su séduire un très grand nombre de chercheurs et de formateurs, son contenu n'en fut pas pour autant mécaniquement clarifié. Nous renvoyons le lecteur pour des précisions sur ces éléments à plusieurs articles et ouvrages qui apportent des éclairages sur le contenu et les processus en jeu dans la pratique réflexive (Perrenoud, 2001, Recherche et formation, 2001 ; Vacher, 2011 ; Tardif, Borges & Malo, 2012).

3. Former un praticien réflexif : est-ce possible ?

La réponse affirmative à cette question nécessite, pour fournir à notre interlocuteur incrédule des arguments constructifs, de clarifier les principes de formation mais aussi d'étudier les conditions de viabilité de la mise en œuvre de ces principes.

a. Pratique réflexive : quelle logique structurante en formation ?

Dans des travaux précédents nous avons défini le praticien réflexif comme « *un professionnel capable de développer une réflexion systématique, reproductible, évolutive et autonome pour agir et se transformer* ». Ainsi, la réflexion permet au professeur stagiaire d'accepter la complexité, de l'affronter en acte et de l'intégrer pour se transformer. La réflexion enclenchée dans cette pratique se fonde sur l'ensemble des savoirs dont l'acteur dispose dont ceux qui sont issus de son expérience (Vacher 2010, p. 180). Cette définition interroge cinq logiques de formation : la structuration de la formation ; l'unité du praticien et de la formation ; l'autonomisation de l'acteur ; le développement professionnel ; l'action. Nous détaillerons chacune de ces logiques en partant du contenu de la définition du praticien réflexif que nous avons proposée.

La dimension « *systématique et reproductible* » renvoie à la question de l'apprentissage de la pratique réflexive et interroge de ce fait la **structuration de la formation**. Perrenoud éclaire ce processus sous l'angle de sa temporalité et propose comme d'autres auteurs, le concept d'entraînement pour décrire la nécessité d'une récurrence importante des temps de formation pour parvenir à systématiser la pratique réflexive (Perrenoud, 2001). Comme dans le champ sportif, l'entraînement se structure autour de deux paramètres : des éléments quantitatifs (fréquence et nombre de répétition) et qualitatif (choix de contenu et de dispositifs). En conséquence, si la formation vise la perspective du développement d'un véritable habitus réflexif, elle se doit d'offrir des temps de formation conséquents, continus et fréquents. Mais Perrenoud va plus loin lorsqu'il affirme que ce processus pourrait être amplifié ou assuré par le développement d'une habitude « *intégrée à la vie quotidienne* » (Perrenoud, 2001, p. 62). Cette thèse de l'auteur met en lumière une deuxième logique, celle de **l'unité du praticien et de la formation**. Le développement de la pratique réflexive ne peut se concevoir comme un module indépendant de formation car la réflexion ne s'arrête pas à la porte de la salle de formation et les objets réfléchis n'appartiennent qu'à des catégories larges et ouvertes (Saussez, Even & Girard, 2001), de même, le praticien n'est pas réflexif de 8h à 10h en formation et s'interrompt à la pause... Dans nos travaux nous avons pu montrer que les processus de réflexion entamés en formation se poursuivaient hors des temps institués dédiés à ces derniers et le praticien élargissait ce mode de fonctionnement au-delà des objets professionnels (Vacher, 2010). En ce sens, la pratique réflexive devenait potentiellement un habitus et donc « *intégrée à la vie quotidienne* ». Cette possibilité d'une pratique réflexive dépassant les temps de formation, traduit **l'unité du praticien** et la mobilisation dans la réflexion de ressources larges et variées (capacités spécifiques, générales, représentations, savoirs) qui ne se limitent pas au seul registre professionnel (Vacher, 2010). La deuxième perspective est celle d'une ouverture de la réflexion sur les autres contenus de formation « *dont ceux issus de son expérience* » (*op cit*). La pratique réflexive se développerait sur les objets analysés lors des modules dédiés mais aussi lors des autres temps de formation et constituerait ainsi une posture transversale s'appuyant sur des ressources méta (capacité générale, savoir analyser...). Cette dynamique serait à la base de la reconstruction par le formé de **l'unité de la formation**, les différents modules s'intégrant la fois à une logique de complémentarité et à celle d'objet à réfléchir. Dans cette unité, la pratique réflexive pourrait prendre le rôle de catalyseur du projet de formation.

Ce rôle de la pratique réflexive entrouvre la possibilité d'enclencher un **processus d'autonomisation** du formé. Cette pratique autorise et permet potentiellement à l'acteur une prise du recul par rapport aux situations vécues qu'elles soient en formation en centre ou sur le terrain. Le « savoir analyser » (Altet 1996) tout autant que l'acceptation affective de la complexité et sa prise en compte pour appréhender la complexité et transformer les situations vécues (Vacher, 2010), sont au cœur de cette distanciation. Dans nos recherches les résultats obtenus montrent que les professeurs stagiaires qui ont participé à un dispositif de développement de la pratique réflexive (ARPPEGE) témoignent unanimement du changement positif de leur rapport à leurs propres expériences et pratiques. Pour deux tiers des participants, cette modification, tant affective que cognitive, se traduit dans le registre de l'amélioration des capacités d'analyse de l'expérience (on relève par exemple dans les verbatim « être *attentif à son propre filtre de compréhension pour se placer en recul* »), dans le registre du bien être professionnel (« *se sentir plus armé dans une phase de transition face aux difficultés*», « *effet cathartique, se débarrasser des tensions liées à une mauvaise expérience et à la culpabilité* ») et de la transformation des pratiques (le dispositif permet une « *meilleure gestion des problèmes du fait d'une meilleure compréhension* ») (op cit). De plus les participants affirment qu'un tel dispositif leur permet d'améliorer sensiblement leur capacité communicationnelle. L'ensemble de ces éléments participe de ce processus d'autonomisation, c'est-à-dire de la capacité des acteurs à agir et se transformer dans un milieu complexe tout en assumant leur fonction et ce de façon de moins en moins dépendante de la formation. L'accompagnement semble de ce point de vue la modalité de formation la plus propice au développement du processus d'autonomisation. Cette perspective de l'autonomie du professeur stagiaire interroge la question de la poursuite des processus de formation et principalement hors des structures instituées. Cette interrogation nous permet d'entrevoir une nouvelle logique de formation : celle du développement professionnel.

La logique de développement se fonde sur un rapport singulier à l'expérience de formation (en centre et sur le terrain). Dans ce processus, l'objectif n'est plus de résoudre les problèmes ponctuels mais d'envisager la formation comme un facteur de développement professionnel inscrit dans une temporalité singulière : le moyen et le long terme. Dans notre définition nous avons proposé la perspective de transformation de l'acteur pour caractériser cette dimension. Lorsque Samurçay et Rabardel définissent l'activité ils identifient une logique productive (transformer le réel) et une logique constructive (se transformer) (Samurçay & Rabardel, 2004). Cette seconde porte sur le développement du sujet, son évolution dans sa professionnalité en tant que personne et la reconfiguration de ses ressources. Ce processus est à la fois dynamique, continu et relativement imprévisible (Donnay & Charlier, 2006) et se caractérise par la construction de ressources « *évolutives* » et tournées vers l'avenir. Le travail réflexif sur les objets tels que l'évolution professionnelle, le projet professionnel ou encore les stratégies de construction de ressources, participe au développement et vient enrichir les visées générales de formation.

Une dernière dimension est abordée dans la définition que nous proposons, elle apparaît à travers les éléments suivants « *pour agir* » et « *affronter en acte* » la complexité et les situations professionnelles. L'absence de cette **logique de l'action**, a souvent été à l'origine de la remise en cause de la crédibilité et de la légitimité des dispositifs d'analyse réflexive. Dans le cycle pratique-théorie-pratique, le dernier « tronçon » de ce cycle marque bien la nécessité d'un retour et d'une influence sur la pratique de l'étape théorique. Zeichner qualifie de dimension instrumentale la fonction de la réflexion dans ce retour « opérationnel » vers la pratique (Zeichner, 1993). La réflexion ne peut, sous peine de stérilité potentielle, se cantonner à n'être qu'une spéculation théorique coupée du sens de la dynamique à court et long terme de professionnalisation et de la demande d'action des formés. Cependant cette question ne fait pas l'unanimité chez les

concepteurs de dispositifs d'analyse de pratiques. Pour une partie importante d'entre eux, l'ouverture du processus réflexif sur l'avenir long ne peut être contrariée par des logiques d'action à court terme. En d'autres termes une pratique réflexive qui viserait la résolution immédiate et dans l'urgence des problèmes rencontrés en pratique et au quotidien ne remplirait pas sa fonction de développement professionnel ni de pratique totale au sens de Perrenoud (op cit). L'enjeu de conciliation de ses exigences opposées (développement contre résolution à court terme) se situe bien ici dans la possibilité d'ouvrir des pistes d'action qui ne soient pas des éléments de clôture du processus réflexif. Altet évoque les dimensions heuristiques et de problématisation pour caractériser cette double perspective de maintien de l'ouverture de la réflexion et d'engagement à l'action (Altet, 1996).

Si l'ensemble de ces logiques constitue un cadre fonctionnel d'intégration des dispositifs de développement de la pratique réflexive en formation, la réussite de la mise en œuvre n'en est pas pour autant garantie. Le questionnement des projets de formation est un point essentiel pour tenter d'optimiser les chances de succès des mises en œuvre. Quelques pistes de réflexion seront proposées dans le paragraphe suivant.

b. Des conditions de développement en formation

Si les logiques évoquées sont de nature à clarifier les principes d'une formation à la pratique réflexive, les mises en œuvre sont aussi dépendantes de facteurs « extérieurs » à ce processus. Dans un ouvrage de 1997, Bourgeois et Nizet affirment que la réussite d'une formation d'adultes est conditionnée par la convergence des projets : celui de l'institution, celui du formateur et enfin celui du formé (Bourgeois & Nizet, 1997). Cet accord informel (parfois formalisé) nécessite qu'un espace de contractualisation soit ouvert et en son sein que la question de la place et des finalités de la formation à la pratique réflexive fasse l'objet d'une clarification. Ce travail paraît d'autant plus important que les modes de socialisation scolaire des professeurs stagiaires qui dominent semblent s'inscrire dans des logiques d'apprentissage et d'enseignement en contradiction avec ceux d'une pratique réflexive (Rayou & Van Zanten, 2004, Saussez, 2009). Cette nécessité s'impose d'autant plus que face au choc de la transition (Veenman 1984) lié à l'entrée dans la profession, la pratique réflexive peut engendrer un facteur supplémentaire de déstabilisation. La remise en cause de la validité de certaines croyances professionnelles, la réflexion sur les difficultés vécues, le sentiment d'impuissance (Kelchtermans, 2001) ou encore l'engagement dans la dialogue à soi et aux autres, imposent une entrée sécurisée dans la pratique réflexive. Ainsi, la prise en compte de la diversité des parcours (nature et importance de l'expérience, champs de formation initial), de l'hétérogénéité des processus de formation (accompagnement, soutien, conseil, prescription, transmission, guidage...), la clarification des objectifs (résoudre, comprendre, se développer..) composent une liste non exhaustive des éléments décisifs dans la mise en place de dispositif de formation à la pratique réflexive.

Trois principes peuvent être énoncés pour réfléchir aux conditions favorables à l'entrée, au maintien et au développement d'une pratique réflexive. Le principe de **contractualisation** des modalités de formation à partir de la clarification des enjeux, objets et processus constitue probablement le premier principe de sécurisation. Mais cette contractualisation ne suffit pas et l'engagement dans les dispositifs pose la question de la participation volontaire ou non à ces derniers. Pour beaucoup d'auteurs et de praticiens/formateurs le principe de **volontariat** est essentiel pour enclencher de réels processus de changement car, inscrit dans une option constructiviste, le rôle actif du formé y est central et dépend de la motivation à se transformer. Le troisième principe se fonde sur le rapport aux savoirs et à l'expérience de l'autre. **L'empathie, le**

non jugement et la dynamique de co-construction sont à la base de la dynamique psychosociale nécessaire à l'engagement et l'accompagnement dans la pratique réflexive (Donnay & Charlier, 2006). Ce principe s'applique aussi bien aux relations entre pairs qu'à celles entre formateur et formé. Il constitue probablement celui qui est le plus spécifique à la pratique réflexive et aux dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles.

En accord avec la thèse de Bourgeois et Nizet (*op cit*), nous pensons que la mise en œuvre de ces trois principes nécessitent une convergence des projets des formés, des institutions et des formateurs. La « révolution culturelle » dont parle Fabre (*op cit*) se situe donc probablement aussi bien au niveau des institutions que de leurs acteurs et dans bien des cas, **la formation des formateurs** à ces nouveaux paradigmes semblent une condition préalable à celles énoncés précédemment.

4. En conclusion provisoire

Les éléments que nous avons développés tout au long de cet article prônent pour une entrée réfléchie... dans la pratique réflexive. Si cela s'inscrit en cohérence dans les options constructivistes, cognitivistes et socio-constructivistes il n'en demeure pas moins qu'au-delà des questions des paradigmes de réelles oppositions idéologiques traversent les débats autour de la pratique réflexive. En guise d'ouverture nous évoquerons deux pistes critiques dans chacun de ces deux champs : paradigme et idéologie.

Dans le premier champ, une distinction est opérée par le créateur même du concept, Schön. En distinguant clairement réflexion « sur » et « dans » l'action, l'auteur ouvre la porte de l'interrogation de la perspective actionnelle de la réflexion. Si les processus « dans » et « sur » sont différents, rien ne garantit alors que réfléchir hors de l'action (cas des dispositifs d'analyse de pratiques) améliore la capacité à réfléchir dans l'action (perspective d'intervention) (Saint-Arnaud, 2001). Dans nos travaux (Vacher, 2010) nous avons constaté que *a minima* la pratique réflexive permettait une diminution des charges affectives lors de la pratique qui était de nature à permettre des transformations de l'intervention.

D'un point de vue idéologique, le développement de la pratique réflexive contribue à l'émancipation professionnelle et positionne le sujet (formateur comme formé) au centre de la formation (prise au sens large). Ce positionnement renvoie les savoirs académiques et professionnels à une place moins valorisée que dans les paradigmes traditionnels ; de plus, il ébranle les hiérarchies liées aux savoirs et aux structures pyramidales des institutions en incitant l'autonomisation des acteurs. Ces éléments forment une ligne de fracture entre les partisans d'une idéologie plus conservatrice et ceux d'une vision réformatrice.

Le développement de la pratique réflexive en formation n'est donc pas un long « fleuve tranquille » et l'interpellation initiale du conférencier traduit la réalité d'un champ en mouvement où se croisent les problématiques institutionnelles, idéologiques, pédagogiques et scientifiques. Il n'en constitue pas moins un territoire à explorer pour tenter d'améliorer les processus de professionnalisation

Bibliographie

- ALTET M. (3^{ème} édition, 2001). « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoir, schème d'action et adaptation, le savoir analyser ». In L. Paquay, M. Altet, Charlier É. & Perrenoud P. *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck, p. 27-40.
- ALTET M., PAQUAY L., & PERRENOUD P. (dir) (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- ALTET M. (2010). « Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage ». *Recherches en éducation*, n°8, p. 12-23.
- BARTHÉLÉMY F. & CALAGUÉ A. (2002). « En finir avec les IUFM », *le monde*, 03/09/2002
- BOURDONCLE R. (1993), « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe ». *Revue Française de Pédagogie : recherches en éducation*, n°105, p. 83-119.
- BOURGEOIS E. & NIZET J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- DONNAY J., & CHARLIER E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presse Universitaire de Namur.
- FABRE M. (2009). L'IUFM et ses fantômes : Entre critique radicale, évaluation experte et politique libérale. Symposium du colloque du CERFEE-LIRDEF, *Les enjeux épistémologiques et politiques des sciences de l'éducation : quelle implication des acteurs*. Montpellier.
- FRANCE : HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION (2006). « *Recommandation pour la formation des maîtres* ».
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2006). « *Arrêté portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres* ». Arrêté du 19 décembre 2006. *Journal officiel de la république française*, 28 décembre, n°300, p. 19743, texte n° 25.
- HOLLANDE F. (2012). Lettre au site « Ecole changer de cap » - En ligne : <<http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article302>>
- KELCHTERMANS G. (2001), « Formation des enseignants, apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte ». *Recherche et formation*, n°36, p. 43-67.
- MALGLAIVE G. (1994). « Alternance et Compétences ». *Cahiers Pédagogiques*, n°320, p. 26-28.
- MEIRIEU Ph. (2002). « A l'école des sorciers », *le monde*, 03/09/2002
- PERRENOUD Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- RAYOU P. & VAN ZANTEN A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*. Paris : Bayard.
- Recherche et formation pour les professions d'éducation, 2001*, n° 36 : « Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation », coordonné par L. PAQUAY & R. SIROTA.
- ROBO P. (2002). L'analyse des pratiques professionnelles : éclairages. *Le nouvel éducateur*, n° 136, p. 28-34.
- SAINT-ARNAUD Y. (2001). « La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme ». *Recherche et formation*, n°36, p. 17-27.

SAMURÇAY R. & RABARDEL P. (2004). « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions ». In R. Samurçay & P. Pastré, *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès, p. 133-180.

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. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud, *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*. Bruxelles : De Boeck, p.77-92.

SAUSSEZ F., EWEN N. & GIRARD J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation, *Recherche et formation*, n°36, p. 69-87.

TARDIF M. & LESSARD C. (dir.) (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : Les Presses de l'Université Laval et De Boeck.

TARDIF M., BORGES C. & MALO A. (dir.) (2012). *Le virage réflexif en éducation*, Bruxelles : De Boeck.

VACHER Y. (2010). *Pratique réflexive et professionnalisation au cœur de la formation des enseignants stagiaires : Quelle opérationnalisation pour réduire les tensions ? Un exemple à l'IUFM de Corse*. Thèse de 3ème cycle, Université de Corse, Corte.

VACHER Y. (2011). « La pratique réflexive : un concept et des mises en œuvres à définir ». *Recherche et formation*, n°66, p. 65-78.

VEENMAN S., (1984), Perceived problems of beginning teachers, *review of educational Research* vol 54, n°2, p. 143-178.

WITORSKI R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.

WITORSKI R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

ZAKHARTCHOUK J.-M. (2002), « En finir avec la haine de la pédagogie ! », Publié dans le courrier des lecteurs, *le monde*, 07/09/2002.

ZEICHNER K. (1993), «Alternative paradigms of teacher education», *Journal of Teacher Education*, vol 34, n°3, p. 3-9.

DÉBUT

site <http://probo.free.fr>