

LA PRATIQUE REFLEXIVE CHEZ LES ENSEIGNANTS

Extrait du livre de Philippe Perrenoud, Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, ESF éditions, 2001.

La professionnalisation est une expression ambiguë. Car elle pourrait laisser entendre qu'il s'agit de faire enfin accéder l'activité d'enseignant au statut de métier alors que cette évolution est accomplie depuis le 19^e siècle. Cela tient plutôt du fait que dans un premier temps la formation s'est centrée essentiellement sur la maîtrise des savoirs à enseigner. C'est seulement depuis peu que l'on accorde inégalement selon le niveau d'enseignement une certaine importance à la maîtrise théorique et pratique des processus d'enseignement et d'apprentissage. On pourrait dire que la professionnalisation du métier d'enseignant pourrait s'entendre simplement comme une forte accentuation de la part professionnellement pragmatique (qui ne va pas pour autant sans théorie de l'activité par exemple) de la formation, au-delà de la maîtrise des contenus enseignés.

Un professionnel est censé réunir les compétences du concepteur et celle de l'exécutant : Il identifie le problème, le pose et imagine, met en œuvre une solution. Il assure ensuite le suivi. Il ne connaît pas d'avance la solution des problèmes qui se présenteront dans sa pratique. Il doit chaque fois la construire sur le vif, parfois dans le stress et sans disposer de toutes les données nécessaires à une décision éclairée et non contestable. Cela ne peut donc pas s'entendre sans des savoirs savants, sans des savoirs experts, sans des savoirs d'expérience. Le professionnel ne passe pas son temps à tout réinventer. Il tient compte des théories, des méthodes avérées, de la jurisprudence, de l'expérience, et d'un certain art de faire qui traverse le collectif professionnel auquel il appartient. Clôt appelle cela le genre professionnel. En dépit de ses nombreuses ressources professionnelles, les situations complexes apparaissent toujours pour le professionnel comme singulières. Elles exigent une démarche de résolution de problèmes, une forme d'invention, plutôt que l'application d'un répertoire de recettes toutes prêtes. Jobert explique que la compétence professionnelle peut se concevoir comme la capacité de gérer l'écart entre travail prescrit et travail réel. Cet écart varie selon les métiers. La formation au métier insiste sur l'apprentissage de règles de métier et leur respect d'une part, Et d'autre part sur la construction de l'autonomie et du jugement professionnel pertinent en situation de travail. Même dans les emplois les moins qualifiés un minimum d'autonomie dans le travail est une condition de fonctionnement de la production. Elle permet de faire face aux limites du travail prescrit, afin de rendre la tâche supportable, mais aussi de mieux l'accomplir lorsque les prescriptions sont défaillantes ou insuffisantes en regard des conditions de travail.

Dans les métiers de l'humain, la part du prescriptible est plus faible que dans les métiers techniques. Cela exige des praticiens à niveau globalement assez élevé de qualification. Les employeurs ont le choix entre deux stratégies du coup : soit limiter au maximum

Document de travail de Philippe Clazard MCF IUFM La Réunion - ESPE 2012-2019

l'autonomie des praticiens et investir dans des prescriptions de plus en plus fines, des procédures très standardisées avec des appuis logiciels forts, soit faire confiance largement au praticien en élevant au besoin leur niveau de compétences de sorte qu'ils soient dignes de la confiance et aptes à la réélaboration de leur activité de travail dans des situations complexes. Cette seconde attitude des prescripteurs est au cœur du concept de professionnalisation qui consiste à former des gens assez compétents pour savoir ce qu'ils ont à faire dans des situations de travail critique, une situation problématique. Ou être tenus par de simples règles, des directives. Des modèles peuvent ne pas suffire ou se révèlent inadaptés pour la performance au travail. L'autonomie et la responsabilité d'un professionnel qui forment la professionnalisation ne vont pas sans une forte capacité de réfléchir dans et sur son action. Cette capacité est au cœur du développement permanent, elle permet de donner sens à l'expérience professionnelle qui s'accumule au fil du temps, elle convoque les savoirs dits d'action. C'est ainsi que la figure du praticien réflexif est au cœur de la professionnalisation, considérée sous l'angle de l'expertise et de l'intelligence au travail, pour reprendre les termes de Philippe Perrenoud.

S'il arrive à chacun de réfléchir au travail, dans l'action et sur l'action de son travail, Il faut cependant distinguer la posture réflexive du professionnel d'une réflexion épisodique de chacun sur ce qu'il fait. Une véritable pratique réflexive exige que cette posture devienne quasi permanente. Elle doit complètement s'inscrire dans un rapport analytique à l'action qui devient relativement indépendante des obstacles rencontrés ou des déceptions. La pratique réflexive doit en définitive s'inscrire dans l'identité du professionnel, être une posture habituelle. Elle doit devenir automatique. Elle ne se mesure non au discours ou à des intentions, mais aux conséquences d'une réflexion dans l'exercice quotidien du métier en situation de crise, en situation critique où l'on peut apprécier la qualité et la pertinence d'une réflexivité sur l'action. Les sciences sociales et humaines ont insisté sur la dimension réflexive de l'acteur, voire des groupes et des organisations. L'Américain Schon n'a en quelque sorte que revitalisé et conceptualisé plus explicitement la figure du praticien réflexif en proposant dès 1978, une véritable épistémologie de la pratique, de la réflexion et de la connaissance dans l'action. En France, on a tendance à préférer d'autres mots-clés comme base de connaissances, savoir d'action, Ergonomie cognitive, entretiens d'explicitation, Expertise, Métacognition, Analyse de pratique du travail, Développement de compétences. Philippe Perrenoud préfère considérer l'idée de praticien réflexif comme un paradigme intégrateur et ouvert. Certains ont souligné que le concept de réflexion dans l'action est relativement vide de contenu; d'autres y voient au contraire une Ouverture transversale et interdisciplinaire. La Perspective comparative de Schon met en évidence des mécanismes communs et développe des concepts qui trouvent une résonance dans divers champs professionnels, car il est assez souvent métaphorique comme avec "conversation réflexive avec une situation" qui définit l'idée du praticien qui réfléchit sur et dans son action.

Pourtant pour entrer dans une logique de formation professionnelle, il convient de prendre en compte la spécificité de chaque métier et de s'interroger sur comment peut se décliner à l'intérieur de la spécificité disciplinaire le paradigme réflexif.

Rappelons que Schön développa dans les années 1970-1980 la notion du praticien réflexif pour combattre l'illusion encore dominante que la science offrait une base de connaissances suffisante pour une action rationnelle. Depuis nous avons compris qu'une

Document de travail de Philippe Clazard MCF IUFM La Réunion - ESPE 2012-2019

importante proportion des problèmes rencontrés dans le quotidien professionnel ne figure pas dans les répertoires des livres savants. Et qui ne peuvent être résolus uniquement avec des savoirs théoriques et procéduraux enseignés, la référence au praticien réflexif s'oppose donc au tout scientisme, et se présente comme une forme de réalisme et d'humilité : Le savoir académique né de la recherche est absolument nécessaire, mais certainement pas suffisant pour traiter de toutes les situations du travail. Il existe des savoir-faire, des fonctionnements mentaux particuliers mobilisés face à des situations complexes.

Cela étant le métier d'enseignant n'a pas suivi le même itinéraire que d'autres professions, il n'a pas été atteint par le fantasme d'une pratique scientifique comme cela a pu se jouer dans la formation des ingénieurs, des médecins ou même des managers. Dans certains métiers, le principe du praticien réflexif est une forme de réhabilitation de l'intuition et de l'intelligence pratique au cœur de la compétence professionnelle. Dans les métiers de l'éducation, le praticien réflexif est plutôt l'emblème de l'accession à un statut de profession de plein droit pour l'enseignant, le moteur même pour valoriser un savoir-faire, un savoir enseigner qui ne relèvent pas d'une attitude innée comme certains ont voulu le faire croire. C'est rendre aux enseignants le métier, la profession. L'enjeu de la formation enseignante est donc d'étendre les bases scientifiques de la pratique en luttant contre l'ignorance des sciences humaines, de la psychologie et des sciences sociales, ainsi que de développer des formations articulant Rationalité scientifique et pratique réflexive, autrement dit articulant les savoirs issus de l'amphithéâtre et les savoirs issus du terrain.

Philippe Perrenoud esquisse une formation professionnelle des enseignants qui admet ne pas faire un peu de tout, mais opérer des choix, qui définit des priorités du point de vue du débutant et de son évolution souhaitable, qui se fonde sur une analyse des situations professionnelles les plus courantes est problématiques en début de carrière, qui n'ignore pas l'angoisse et le peu d'expérience des étudiants conduisant à dramatiser certains problèmes et en sous-estimer d'autres.

On pourrait articuler des objectifs ambitieux et la prise en compte de la réalité. En ce sens, afin de développer d'emblée le savoir analyser, Altet (1994) propose de construire parallèlement des savoirs didactiques et transversaux assez riches et pointus pour armer le regard et la réflexion sur la réalité.

Dès la formation initiale, une pratique réflexive doit être entraînée. Former de bons enseignants débutants, c'est former d'emblée des gens capables d'évoluer, d'apprendre des situations de travail et de leur expérience, de réfléchir à l'écart sur ce qu'il voulait faire, ce qu'ils ont fait réellement, sur ce que cela a donné et comment cela pourrait se refaire si c'était à refaire. La formation initiale doit ainsi préparer le futur enseignant à réfléchir sur sa pratique, thématiser, modéliser exercer une capacité d'observation, d'analyse, de métacognition et de meta communication . L'enjeu est de donner à la fois des attitudes, des habitudes, des méthodes, des postures réflexives. En créant des lieux d'analyse de la pratique et du travail, de dialogue entre des apports disciplinaires et leur mise en œuvre dans la classe, une conversation entre le savoir à enseigner et le savoir enseigner.

La notion de praticien réflexif n'est pas aussi limpide qu'elle peut le paraître.

En effet, il est évident qu'un être humain pense assez souvent à ce qu'il fait, avant de le faire, en le faisant et après l'avoir fait. Pour autant peut-on le qualifier de praticien réflexif ? D'autant que par certains égards, on peut dire que l'on pense comme on respire. Si l'on entend penser à quelque chose, avoir une activité mentale quelconque. Dans de nombreux contextes les deux mots penser et réfléchir paraissent interchangeable. Pour les différencier, on peut dire que réfléchir indique une certaine distance. Le Robert définit ce verbe à double sens de la manière suivante : renvoyer par réflexion dans une direction différente ou dans la direction d'origine. Faire usage de la réflexion, penser, calculer, chercher, cogiter, se concentrer, délibérer, méditer, observer, se recueillir, rentrer en soi-même, se replier, ruminer, songer. C'est un sens figuré par rapport au premier qui conduit à penser la réflexion comme un retour de la pensée sur elle-même, se réfléchir sur soi, se recueillir.'

La métaphore du miroir est très puissante pour faire comprendre le concept de réflexion. Elle est très présente dans le concept d'abstraction réfléchissante, tel que Piaget l'a défini en 1977 : la pensée se prend elle-même pour objet et construit des structures logiques à partir de ses propres opérations. Même dans un sens plus commun, l'acte de réfléchir suppose une certaine extériorité, donc un minimum de distance face aux urgences de l'action fait remarquer Philippe Perrenoud.

En sciences humaines, la distinction entre penser et réfléchir n'est pas tranchée. Il n'y a pas d'articulation évidente entre la pensée la plus proche de l'action, celle qui la guide et la réflexion plus distanciée. Plutôt que d'opposer pensée et réflexion, le courant développé par Schon distingue plutôt la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action.

Il n'y a pas d'action complexe sans réflexion en cours de processus. La pratique réflexive peut s'entendre comme la réflexion sur la situation, les objectifs, les moyens, l'état des lieux, les opérations engagées, les résultats provisoires, l'évolution prévisible du système d'action. Réfléchir en cours d'action consiste à se demander ce qui se passe ou va se passer, ce qu'on peut faire, ce qu'il faut faire, quelle est la meilleure tactique, quels détours efficaces, quelles précautions il convient de prendre, quels sont les risques encourus...

Réfléchir sur l'action est autre chose. C'est prendre sa propre action comme un objet de réflexion, soit pour la comparer à un modèle restrictif c'est-à-dire à ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autres, ou bien à ce qu'un autre praticien aurait fait, soit pour l'expliquer ou en faire la critique. Réfléchir dans l'après-coup, après l'action, a pour objectif de comprendre, apprendre, intégrer ce qui s'est passé. Réfléchir ne se limite pas alors à une évocation, mais passe par une critique, une analyse, une mise en relation. On convoque des règles, des théories.

La réflexion dans l'action amorce souvent une réflexion sur l'action nous explique Philippe Perrenoud car elle met en réserve des questions impossibles à traiter sur le vif. Mais auxquelles le praticien se promet de revenir à tête reposée.

La réflexion sur l'action permet d'anticiper et prépare le praticien souvent à son insu, à réfléchir plus vite dans l'action et à envisager davantage d'hypothèses, tout un monde virtuel nous explique Schon

Philippe Pernoud propose dans la formation de praticien réflexif de développer la capacité de réfléchir dans le vif de l'action, de développer la capacité de réfléchir sur l'action en amont et en aval des moments de vif engagement dans une Tache ou une interaction , de développer la capacité de réfléchir sur le système et les structures de l'action individuelle ou collective.

La réflexion dans le feu de l'action

Dans le feu de l'action pédagogique, il reste peu de temps pour méditer. On réfléchit surtout au pilotage du pas suivant, à la décision de la marche à suivre. Vais-je interrompre ou non un bavardage, vais-je expliquer telle notion de telle manière au regard de la réaction présente aux élèves, vais-je entamer ou non un nouveau chapitre avant la fin de l'heure ...

C'est un ensemble de microdécisions qui mobilisent une forte activité mentale. L'activité décisionnelle paraît souvent pré réfléchi dans des formes routinières de l'activité, a la limite de la conscience. On pense, mais on n'a pas conscience de penser.

Parfois il y a bien du doute. On balance entre deux possibilités, entre des choses contradictoires. Lorsqu'on ne sait pas trop comment continuer la classe, il se peut que s'amorce une réflexion dans le vif de l'action quand bien même le flux des événements ne s'interrompt pas et interdit un véritable arrêt de l'agir. Ne pas intervenir est aussi une décision, une autre façon d'agir dans la mesure où cette attitude pèsera tout autant sur le cours des événements. Ne rien décider n'empêche pas la situation d'évoluer d'une manière éventuellement critique. La réflexion dans l'action se caractérise donc par sa rapidité. Elle dit un processus de décision sans offrir la possibilité de prendre des avis externes ou de demander un "temps mort". On peut prendre la décision de ne pas intervenir immédiatement pour se laisser le temps de réfléchir plus tranquillement c'est différé la décision, si par exemple l'enseignant sent qu'agir trop vite serait maladroit ou bien qu'il est sous l'empire d'une émotion qui lui fait manquer la juste appréciation des événements et peut l'amener à de mauvaises décisions.

En classe, des comportements deviennent problématiques, car ils sont répétitifs (Bavardage, arrivée tardive, agressivité, impertinence, Manque de motivation...) La décision ne porte pas sur une situation singulière, mais sur une série de situations semblables : cela laisse le temps de se faire une opinion et d'envisager diverses stratégies. Une grande partie de réflexion dans l'action permet de décider si l'on doit agir immédiatement ou si on doit différer. Afin de se donner le temps de réfléchir davantage.

La réflexion hors du feu de l'action

Ici, le professeur réfléchit à ce qui s'est passé, à ce qu'il a fait ou essayer de faire, à ce que son action a donné. Il réfléchit aussi pour savoir comment continuer, comment reprendre, comment affronter un problème, comment répondre à une demande précise d'un élève ou d'un groupe d'élèves. La réflexion hors du feu de l'action est souvent à la fois rétrospective

et prospective. Elle relie à la fois le passé et l'avenir. Surtout lorsque le praticien est engagé dans une activité qui s'étale sur plusieurs jours ou plusieurs semaines.

La réflexion est à dominante rétrospective lorsqu'elle survient à l'issue d'une activité ou d'une interaction voire dans un moment d'accalmie. Sa fonction principale est de dresser un bilan, de comprendre qui a fonctionné ou non, de préparer à la prochaine intervention.

La réflexion après l'action peut capitaliser de l'expérience, la transformer en savoirs de l'action qui sont susceptibles d'être investis dans d'autres circonstances.

La réflexion est à dominante prospective lorsqu'elle survient au moment de la planification d'une activité nouvelle ou de l'anticipation d'un événement, d'un Problème inédit pour l'enseignant. Par exemple accueillir dans sa Classe un enfant migrant en cours d'année.

À l'école, la réflexion en dehors du feu de l'action peut se développer entre deux cours, durant la pause du midi ou à la fin d'une journée d'école. La réflexion sur ce qui s'est passé quoi se passait en classe préoccupe l'enseignant. Si la pression des élèves est moins forte en dehors de la classe, l'enseignant peut éprouver de l'insatisfaction, de la frustration de ne pouvoir aller au bout d'aucune hypothèse de sa réflexion en lisant, en discutant, en se formant...

La réflexion sur l'action se renouvelle constamment au fil de l'actualité de la classe. Les interactions et les incidents critiques scolaires sont à la fois importants et éphémères, chaque jour de nouveaux éléments apparaissent. Et les événements les plus récents recouvrent constamment les plus anciens.

Philippe Perrenoud s'interroge s'il n'y a pas des situations et des actions qui se répètent, se proposant à la réflexion comme des objets durables, des objets permanents. Il fait l'hypothèse qu'ils existent vraisemblablement dans un autre registre, celui de la réflexion sur les structures relativement stables de sa propre action et sur les systèmes d'actions collectives auxquelles les praticiens participent.

La réflexion sur le système d'action

Pour Philippe Perrenoud, à un premier niveau, la réflexion sur le système d'action questionne les fondements rationnels de l'action : les informations disponibles, leur traitement, les savoirs et les méthodes sur lesquels on s'est appuyé.

Le Débriefing pratique dans certains métiers tente de reconstituer les raisonnements tenus durant l'action, et d'identifier leurs points faibles et leurs biais. On pense à des connaissances dépassées, insuffisantes ou indisponibles dans la mémoire de travail. On pense aussi à des informations incomplètes ou orientées, à des inférences hâtives ou approximatives, à des opérations trop lentes ou hésitantes, à un mauvais cadrage du problème, à un repérage insuffisant des ressources ou des aides disponibles, ou encore à un modèle d'interprétation inadéquats.

Cette réflexion met à jour des opérations mentales de routine, une part d'inconscient pratique dans notre action. Les agissements de gestes d'opération intellectuelle. Nous ne réinventons pas chaque jour nos actes, les situations et les tâches se ressemblent, du coup nos actions et opérations singulières sont des variations sur une trame assez stable. On appelle cette trame stable une structure de l'action ou un schème d'action au sens de Piaget. Un schème guide l'action, concrète ou mentale, mais n'interdit pas la variation, l'innovation, la différenciation à partir de la trame mémorisée. Dans la psychologie de

Document de travail de Philippe Clazard MCF IUFM La Réunion - ESPE 2012-2019

Piaget, l'action adaptée est un équilibre entre une assimilation aux schèmes existants et une accommodation de ces schèmes à la situation.

Il y a toujours une façon stable d'affronter la réalité, d'affronter le conflit, la pression, l'incertitude et le désordre.

Les opérations mentales sont des actions intériorisées qui sont, elles aussi, sous-tendues par des schèmes. Bourdieu appelle habitus l'ensemble des schèmes dont dispose une personne à un moment de sa vie.

Les structures stables de nos actes permettent d'agir rapidement, en pilotage automatique, ce qui est psychologiquement plus économique, du moins aussi longtemps qu'aucun obstacle inhabituel ne survient. Piaget parle d'un inconscient pratique pour souligner que certains de nos schèmes se sont constitués dans l'implicite, au gré de l'expérience, à l'insu du sujet. D'autres, issus d'actions initialement réfléchies, voire de l'intériorisation de procédures, sont devenus des routines dont nous n'avons plus conscience.

L'existence de scénario qui se reproduit dans des situations semblables nous amène à penser à l'existence de nos schèmes. Cette permanence est une source d'identité, mais aussi de non-satisfaction.

La réflexion sur son action et ses schèmes d'action renvoie aussi l'acteur à son insertion dans des systèmes sociaux et à ses relations avec les autres. Chacun est pris dans des systèmes d'action collective en y apportant son habitus que l'interaction enrichit, appauvrit ou différencie. De manière à fonctionner avec les autres de façon également stable et harmonieuse. L'enseignant a plus de pouvoir que les élèves sur le système d'action collective de par sa fonction, son savoir, sa responsabilité de gestion de classe, le type de contrat et de relations qu'il privilégie. Il n'est cependant pas le seul maître à bord de la classe pour en esquisser le scénario d'apprentissage.

Par ailleurs, l'habitus de l'enseignant est le produit de ce qu'il a vécu et vit encore hors de sa classe actuelle, dans d'autres classes ou dans divers groupes ou il entre aussi en synergie avec d'autres acteurs. Ainsi, la réflexion sur l'action introduit une réflexion sur la relation, sur une façon de créer ou d'entretenir des liens avec les autres, sur les dynamiques des groupes et des organisations.

Une réflexion aussi diverse que les praticiens :

A la diversité des objets et niveaux de réflexion s'ajoute celle des styles cognitifs et des situations concrètes. Nous ne fonctionnons pas tous de la même manière. Les moteurs de la réflexion sont multiples : un problème à résoudre, une crise à dénouer, une décision à prendre, une régulation du fonctionnement, une autoévaluation de l'action, une justification auprès d'un tiers, une réorganisation de ses catégories mentales, une envie de comprendre ce qui se passe, une frustration ou rage à dépasser, un plaisir à sauvegarder à tout prix, une lutte contre la routine ou l'ennui, une recherche de sens, un désir de se faire valoir par l'analyse, une formation, construction de savoir, une quête identitaire, une régulation des relations à autrui, un travail en équipe, des comptes à rendre.

La réflexion se situe entre un pôle pragmatique, où elle est un moyen d'agir, et un pôle identitaire, où elle est source de sens et façon d'être au monde.

Les incidents déclencheurs sont tout aussi divers. Il est difficile de dire in abstracto pourquoi on réfléchit sans se référer à un contexte. On saisira donc d'autant mieux le fonctionnement réflexif d'un praticien qu'on le conduit à raconter des épisodes réflexifs.

Il évoquera alors en général ce qui a déclenché un épisode. Un incident peut n'être toutefois que "la goutte d'eau qui fait déborder le vase". Il provoque un effet de seuil, amène à se dire par exemple "on ne peut plus continuer comme ça".

Parmi les incidents ou événement déclencheur, on trouvera dans le monde scolaire par exemple les suivants : conflit, Déviance, indisciplines, agitation de la classe, difficultés d'apprentissage, Apathie, manque de participation, activité qui tombe à plat, activité qui n'atteint pas son but, Résistance des élèves, planification inapplicable, résultat à une épreuve, temps perdu, désorganisation, Moment de panique, moment de colère, moment de lassitude, moment de dégoût , moment de blues, moment de déprime, Injustice inacceptable, éléments surgis en conseil de classe, Venue d'un visiteur, arrivée d'un nouvel élève, carnet a remplir, sollicitation d'un appui, Formation déstabilisante, discussion en équipe , conversation avec les élèves, conversations avec des collègues ou avec des tiers, rendez-vous avec des parents.

Chaque enseignant n'est pas sensible aux mêmes événements ou incidents. Par ailleurs tous les praticiens qui réfléchissent n'adoptent pas la pose du penseur de Rodin. Lorsqu'ils réfléchissent dans le vif de l'action, en classe, ils manifestent des styles très divers. Les uns pensent à haute voix ou parlent pour ne rien dire, ce qui leur donne le temps de se faire une idée, d'autres se retirent un instant d'interaction, en assignant une tâche aux élèves, certains ferment les yeux, d'autres écrivent ou dessinent, s'assoient ou marchent...

De la réflexion occasionnelle à la pratique réflexive

Il arrive évidemment à chacun de réfléchir spontanément sur sa pratique, mais si cette mise en question n'est ni méthodique, ni régulière elle ne mène pas nécessairement à des prises de conscience ou des changements professionnels.

Tout enseignant débutant réfléchit pour assurer sa survie, puis, en vitesse de croisière, pour naviguer un peu au-dessus de la ligne flottaison, enfin, parfois, pour réaliser des ambitions fortes. Cette réflexion spontanément n'en fait pas un praticien réflexif au sens de Schon. Un enseignant réflexif ne cesse pas de réfléchir dès qu'il arrive à se débrouiller, être moins angoissé, à survivre dans sa classe. Il continue à réfléchir pour progresser dans ce métier, même en l'absence de difficultés ou de crise majeure, par plaisir parce qu'il ne peut s'empêcher de réfléchir, parce que la réflexion est une forme d'identité et de satisfactions professionnelles. Il s'y adonne avec des outils conceptuels et des méthodes, à la lumière de divers savoirs et autant que possible, dans le cadre d'une interaction avec d'autres praticiens. Cette réflexion construit de nouvelles connaissances, tôt ou tard réinvesties dans l'action. Un praticien réflexif ne se contente pas de ce qu'il a appris en formation initiale, ni de ce qu'il a découvert dans ses premières années de pratique. Il réexamine constamment ses objectifs, ses démarches, ces évidences, ses savoirs. Il entre dans une boucle sans fin de perfectionnement parce qu'il théorise lui-même sa pratique, seul ou au sein d'une équipe pédagogique. Il se pose des questions, temps de

Document de travail de Philippe Clazard MCF IUFM La Réunion - ESPE 2012-2019

comprendre ses échecs, se projette dans l'avenir. Il prévoit de faire autrement la prochaine fois ou l'année suivante. Il se donne des objectifs plus clairs, il explicite ses attentes et ses démarches.

La pratique réflexive est un travail qui pour devenir régulier exige une posture et une identité particulières.

Cette posture réflexive et l'habitus correspondant ne se construisent pas spontanément chez chacun. Si on souhaite en faire le cœur du métier d'enseignant, pour qu'il devienne une profession à part entière, il appartient notamment la formation initiale et continue, de développer la posture réflexive et de donner les savoirs et les savoir-faire correspondants. Plutôt que de nantir le futur enseignant de toutes les réponses possibles, une formation orientée vers la pratique réflexive multiplie les occasions pour les étudiants stagiaires de se forger des schèmes généraux de réflexion et de régulation.

D'où l'idée de ne former que de bons débutants en capacité d'autorégulation et d'apprentissage à partir de leur propre expérience aussi bien que du dialogue avec d'autres professionnels. Pour cela, il importe la formation développe des capacités d'auto-socio-construction de l'habitus, des savoir-faire, des représentations, des savoirs professionnels. C'est un rapport à sa pratique et à soi, une posture d'auto observation, D'auto-analyse, de mise en question, d'expérimentation. C'est un rapport réflexif à ce qu'on fait.

La pratique réflexive s'apprend au gré d'un entraînement intensif, ce qui renvoie non à un petit module d'initiation à la réflexivité, mais des formations tout entières tournées vers l'analyse des pratiques et la démarche clinique de formation, insiste Philippe Perrenoud.

Pourquoi former à réfléchir, alors que cela paraît aussi naturel que respirer ? Sans compter que le cursus des futurs enseignants, leur itinéraire préalable y a pourvu. Cela étant ont-ils d'emblée les postures et les habitudes mentales propres à un praticien réflexif. Y'a-t-il pas entre la façon ordinaire de réfléchir et une pratique réflexive, autant de différence qu'entre la respiration d'un être humain quelconque et celle d'un athlète ?

Car il est bel et bien ici question d'une posture et d'une pratique réflexive fondant une analyse méthodique, régulière et instrumentée, sereine et porteuse d'effets, dispositions compétences qui ne s'acquièrent en général qu'au gré d'un entraînement intensif et délibéré.

Pourquoi former les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques?

Philippe Perrenoud retient 10 raisons, d'une pratique réflexive on peut attendre qu'elle:

- Compense la légèreté la formation professionnelle,
- Favorise l'accumulation de savoirs d'expérience,
- Accrédite une évolution vers la professionnalisation
- Prépare à assumer une responsabilité politique et éthique
- Permet de faire face à la complexité croissante des tâches
- Aide à vivre un métier impossible
- Donne les moyens de travailler sur soi

Document de travail de Philippe Clazard MCF IUFM La Réunion - ESPE 2012-2019

- Encouragement à affronter l'irréductible altérité de l'apprenant
- ouvre à la coopération avec des collègues
- Accroît les capacités d'innovation.

Comment s'entraîner à l'analyse de la pratique enseignante ?

La Pratique réflexive est une pratique dont la maîtrise s'acquiert par la pratique. Il importe de susciter l'adhésion à cette figure particulière du praticien réflexif. Mais le pas décisif ne se franchit que lorsque la réflexion devient une habitude, une seconde nature qui fait partie à part entière de la profession de l'enseignant, de telle manière qu'on ne peut plus s'en défaire.

Afin de s'entraîner à une pratique réflexive, Philippe Perrenoud propose quelques pistes :

- Travailler l'histoire de vie
- Rendre régulières les analyses
- En faire l'affaire de tous les formateurs
- Construire des savoirs et des compétences spécifiques tout en s'entraînant à l'analyse
- Prévoir des garde-fous éthiques
- Développer une anthropologie de la pratique.

Développer la posture réflexive, c'est donc former l'habitude, favoriser l'installation de schèmes réflexifs. Pour Bourdieu l'habitus est notre système de schèmes de pensée, de perception, d'évaluation et d'action, la grammaire génératrice de nos pratiques. Nos actions ont une mémoire qui n'existe pas sous forme de représentations ou de savoirs, mais de structures relativement stables qui nous permettent de traiter une famille d'objets, de situation ou de problème. Par exemple, boire un verre d'eau n'est pas un geste inscrit dans le patrimoine génétique. Un nouveau-né, un bébé ne sait pas le faire. En grandissant, il construit puis stabilise un schème qui lui permet progressivement de boire dans toutes sortes de verre. Le schème n'est pas spécifique à un verre en particulier, mais il ne permet pas de boire sans accommodation notable dans une gourde, une bouteille, une boîte de soda ou un autre récipient de forme insolite. Un schème peut être adapté à un éventail plus large de situation. Si cette adaptation se répète, elle se stabilise et il y a une différenciation du schème. Nos schèmes ne cessent durant notre vie de se développer, de se différencier, de se coordonner. Certains schèmes mobilisent des connaissances déclaratives ou procédurales, en particulier lorsque nous avons le temps de prendre un peu d'avance, un peu de distance, d'analyser, de raisonner. Ils sous-tendent des mises en relation, des inférences, des ajustements à une situation singulière, des transpositions. Bref toutes les opérations de contextualisation et de raisonnement sans lesquelles une connaissance ne saurait guider l'action. Pour cette seule raison, il importe de former l'habitus, cette médiation essentielle entre les savoirs et les situations appelant une action.

Une grande partie de l'action pédagogique se fait dans l'urgence, l'improvisation, de façon intuitive, sans faire réellement appel à des connaissances, faute de temps, ou de pertinence. Pour prendre une décision sur le vif, les praticiens expérimentés ne peuvent

mobiliser des savoirs et aboutir à une décision informée et raisonnée par un long détour réflexif. Il actionne plutôt un schème d'action construit au gré de l'expérience, qu'il ajuste marginalement à la situation.

Il est utile de se demander à quoi servent les savoirs dans l'action, quelles sont les médiations entre les situations. Il est important également de percevoir que cette médiation est assurée par des schèmes, des formes stables de l'activité issues de l'expérience professionnelle.

L'Entretien d'explicitation est une méthode de recherche utilisée en formation pour rendre explicite le non réfléchi, les savoirs d'action.

La démarche clinique insiste aussi sur ce que l'on peut appeler le travail sur soi. L'Instrument principal de la pratique pédagogique, ce ne sont pas les manuels, le programme, les technologies, mais l'enseignant lui-même, ses capacités de communiquer, de donner du sens et de mettre au travail, de créer des synergies entre les élèves, de relier les savoirs, de réguler des apprentissages individualisés. Tout cela met en cause la personne qui a des savoirs et des compétences, mais également une volonté avec des états d'âme, un vécu, une culture, des préjugés, des peurs, de multiples dispositions sur lesquels il faut travailler pour maîtriser les incidences dans les relations et les activités professionnelles.

L'aller-retour entre le réel et sa théorisation modélise une composante centrale d'une pratique réflexive. Il est appelé la capacité d'aller et venir du particulier ou général, de trouver des grilles d'interprétation théoriques pour rendre compte d'une situation singulière, aussi bien que d'identifier rapidement des incidents critiques ou des pratiques qui permettent de développer ou de mettre en doute une hypothèse.

Propos de Schon

"Dans le monde concret de la pratique, les problèmes n'arrivent pas tout déterminés entre les mains du praticien. Ils doivent être construits à partir des matériaux tirés de situations problématiques qui, elles, sont intrigantes, embarrassantes et incertaines. Pour transformer une situation problématique en un problème tout court, un praticien doit accomplir un certain type de travail. Il doit dégager le sens d'une situation qui au départ n'en a justement aucun. Poser un problème, c'est choisir les éléments de la situation qu'on va retenir, établir les limites de l'attention qu'on va y consacrer et lui imposer une cohérence qui permet de dire ce qui ne va pas et dans quelle direction il faut aller pour corriger la situation."

L'analyse des pratiques peut aussi être, par exemple :

- Une dimension de la vie quotidienne et de la conversation
- Une démarche de recherche fondamentale ou appliquée en sciences humaines et sociales
- Une source de transpositions didactiques en formation professionnelle
- Un outil d'identification de pratiques jugées intéressantes et dignes d'être portées à la connaissance d'autres praticiens

- Une modalité d'explicitation des schèmes et des connaissances qui sous-tendent les compétences d'un expert
- un mode sophistiqué d'évaluation des compétences
- Une composante d'une stratégie d'innovation
- Un outil d'intervention psychosociologie dans les organisations
- Un point de départ d'une réflexion sur les valeurs et l'éthique de l'action.

Pour que le corps des formateurs dans son ensemble contribue à former des enseignants réflexifs, il importe que soit relevé un certain nombre de défis. Nous en retiendrons selon Philippe Perrenoud une dizaine, formulée comme des contradictions qu'il n'est pas facile de surmonter :

- Travailler sur le sens et les finalités de l'école sans faire œuvre de mission
- Travailler sur l'identité sans incarner un modèle d'excellence
- Travailler sur les dimensions non réfléchies de l'action et sur les routines sans les disqualifier
- Travailler sur la personne sa relation à autrui sans devenir thérapeute
- Travailler sur les non-dits et les contradictions du métier et de l'école sans désenchanter le Monde
- Partir des pratiques et de l'expérience sans s'y enfermer, pour comparer, expliquer, théoriser
- Aider à construire des compétences, exercer la mobilisation des savoirs
- Combattre les résistances au changement et à la formation sans les mépriser
- Travailler sur les dynamiques collectives et les institutions, sans oublier les personnes
- Articuler approches transversales et didactiques, garder un regard systémique.

L'inventaire n'est pas exhaustif, mais il paraît suffisant pour donner à voir une image du métier de formateur allant dans le sens de sa propre professionnalisation, tout en favorisant celle du métier d'enseignant et le développement d'une posture réflexive à travers toutes les composantes de la formation.

Les dispositifs qui permettent de travailler l'inconscient pratique peuvent prendre appui sur les travaux de l'ergonomie et de la psychologie du travail. On peut s'inspirer des méthodes d'analyse de l'activité en ergonomie et psychosociologie du travail avec par exemple l'instruction au sosie.

Il serait relativement fécond de développer une théorie du travail en général et du travail enseignant en particulier dans ses dimensions conscientes et inconscientes.

Les approches ergonomiques du travail enseignant sont relativement dispersées.

Tenter de transposer à l'enseignement des travaux d'ergonomie, de psychologie du travail, de sociologie du travail ou encore des travaux sur les savoirs d'action et l'apprentissage par l'analyse du travail (Pastré) semble une dynamique d'avenir.

Et cela dépasse d'une certaine manière les travaux de Schon