

## La pratique réflexive

Un concept et des mises en œuvre à définir

*Reflexive Practice*

*Concept and implementation to be defined*

*Reflexive Praxis*

*Ein Begriff und Anwendungen, die definiert werden sollen*

*Práctica reflexiva*

*Un concepto y unas puestas en obra para definir*

Yann Vacher

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1133>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1133

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2011

Pagination : 65-78

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Yann Vacher, « La pratique réflexive », *Recherche et formation* [En ligne], 66 | 2011, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 12 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1133> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1133

---

# La pratique réflexive

## *Un concept et des mises en œuvre à définir*

> Yann VACHER

Université de Corse

---

**RÉSUMÉ** • Les dispositifs d'analyse de pratiques visent la plupart du temps à développer la pratique réflexive des professeurs en formation initiale. L'apparition massive du concept de « pratique réflexive » n'a cependant pas réduit la polysémie des usages ni la variété de ses déclinaisons pratiques. Nos résultats de recherche, confrontés à la bibliographie sur le sujet, nous ont permis de situer cinq éléments de ce champ professionnel et de recherche : temporalité de la réflexion, définition et mise en œuvre du concept, place dans le curriculum et complexité des processus cognitifs. Les distinctions opérées entre les concepts de réflexivité, de réflexion, de réfléchissement et de métacognition nous permettent de concevoir des outils de formation dont nous présentons les effets dans cet article.

**MOTS-CLÉS** • formation initiale des enseignants, pratique pédagogique, développement des capacités professionnelles, innovation pédagogique, apprentissage en groupe.

---

La formation des enseignants est actuellement traversée par des réformes qui interrogent son efficacité, et ce, 20 ans après la création des IUFM. Cette interrogation porte sur la capacité des instituts à répondre aux réalités des besoins du terrain, aux attentes des stagiaires en formation et, de façon générale, à leur mission de professionnalisation. Depuis plus d'une dizaine d'années, sont apparus dans les plans de formation, des dispositifs d'Analyse de pratiques professionnelles (APP) pour parfaire cette mission. Le « savoir analyser », la résolution de problèmes par l'analyse ou encore l'entraînement à l'analyse sont autant d'objectifs isolés ou combinés de ces modules de formation. Dans cette diversité de modalités et d'objectifs apparaît un point commun : la réflexion en tant que composante de la professionnalité ou moyen de construction de cette dernière. Si le concept de praticien réflexif synthétise cette réalité, il n'en demeure pas moins que son apparition massive dans les discours n'en a pas réduit pour autant la polysémie et la variété des déclinaisons pratiques qui le constituent.

L'objectif de cet article est de proposer des pistes de lecture de cette diversité ainsi que des éléments concrets pour tenter de dépasser les risques d'une utilisation superficielle et conjoncturelle du concept. Nous défendrons l'hypothèse que le concept de pratique réflexive offre une perspective de construction de liens fonctionnels entre les différents types de savoirs et les modalités pédagogiques proposées en formation initiale des professeurs. La réflexion proposée dans cet article se fonde sur nos travaux de thèse<sup>1</sup>, sur notre expérience de formateur et de directeur d'un centre d'IUFM et, enfin, sur une étude bibliographique relative au sujet. Cinq éléments constitutifs de ce débat seront présentés dans cet article et mis en perspective avec l'objet de notre recherche, à savoir la conception et l'évaluation des effets d'un dispositif d'analyse de pratique en groupe (ARPPEGE)<sup>2</sup> dans la formation de professeurs stagiaires. Les résultats que nous présentons sont extraits de notre thèse et portent sur l'observation durant deux années (dix séances) de deux groupes de stagiaires (onze professeurs de lycée et collègue, ou PLC issus de quatre disciplines différentes).

## 1. Le praticien réflexif, un concept à la mode

Avec l'apparition de la pratique réflexive dans les discours sur la professionnalisation est né un espoir d'amélioration de l'efficacité de la formation des futurs enseignants. Comme d'autres paradigmes qui l'ont précédé ou qui en ont été contemporains, ce terme recouvre une multitude d'options théoriques et de sens. Si la nouveauté du concept a pu séduire la profession des formateurs, qui étaient en partie à la recherche d'adhésion des professeurs stagiaires et de dépassement des modèles applicationnistes, l'affirmation de l'objectif n'a pas suffi à l'atteinte des résultats. La mise en place dans les plans de formation de l'analyse de pratique, depuis la fin des années quatre-vingt-dix et la circulaire l'institutionnalisant en 2002, s'est souvent traduite par l'improvisation de dispositifs et la désignation de formateurs non formés à ces pratiques. Les résultats furent hétérogènes. Le couplage de la formation avec la recherche ou la conceptualisation préalable des enjeux, modalités et processus ont pu permettre une amélioration de la professionnalisation des futurs enseignants. Mais l'improvisation de certains modules a contribué à une évaluation négative de la formation, en général, par les professeurs stagiaires et à une remise en cause des IUFM. Dans ce contexte, de nombreux chercheurs se sont engagés dans un travail de définition de la pratique réflexive. Nous proposerons dans cet article cinq réflexions pour tenter d'éclairer la définition de cette pratique et de ses enjeux.

---

1 Thèse soutenue en 2010 et intitulée *Pratique réflexive au cœur de la professionnalisation des enseignants stagiaires. Quelle opérationnalisation pour réduire les tensions ? Un exemple à l'IUFM de Corse.*

2 Le descriptif du dispositif ainsi que des éléments de recueils des données sont disponibles sur le site *Recherche & Formation*, à l'adresse suivante : <<http://www.inrp.fr/editions/recherche-et-formation>>, à la rubrique « Annexes des articles ».

## 2. La réflexion, oui, mais quand ?

La première entrée significative est à nos yeux celle que propose le créateur du concept de praticien réflexif, Schön. Ce dernier différencie la réflexion dans l'action et celle sur l'action. La première se développe au cours de l'action alors que la seconde se déroule *a posteriori* et se fonde selon Saint-Arnaud (1999) sur des processus cognitifs différents. En reprenant cette distinction entre les temps de la réflexion, Saint-Arnaud (*ibid.*) éclaire un premier écueil dans la définition de la pratique réflexive. Pour cet auteur, le terme de réflexif est en lui inducteur d'un piège épistémologique<sup>3</sup> car il oriente implicitement cette capacité vers la rationalisation consciente qui ne peut pas être selon lui à l'œuvre dans l'urgence de la situation. Pour l'auteur, la réflexion sur l'action serait pour le sujet en formation un biais de projection de sa représentation de l'expertise et non de sa capacité réelle à agir. Les conséquences de cette option se traduisent en pratique par des propositions centrées sur l'action (atelier de praxéologie) et non sur l'analyse *a posteriori* (modèle majoritaire en France du type GEASE, GFAPP<sup>4</sup>).

Cette première distinction pose cependant la question de la délimitation temporelle de l'action professionnelle. Ainsi, doit-on considérer que le métier d'enseignant se limite au moment où l'urgence s'exprime de façon la plus aiguë, c'est-à-dire lors de l'interaction avec les élèves ? De toute évidence non, et la formation professionnelle ne saurait se limiter à la préparation unique à ce moment du métier. Il est en revanche intéressant de s'interroger sur l'idée que la réflexion sur l'action puisse participer à l'évolution de la capacité à agir dans l'urgence. Nous constatons dans les enquêtes réalisées à l'issue de la participation à notre dispositif d'APP, que, pour les participants, le développement de la réflexion sur l'action permet *a minima* une diminution de la charge affective lors de l'interaction avec les élèves. Cette diminution permettrait, selon les entretiens et enquêtes que nous avons réalisés<sup>5</sup>, d'augmenter la disponibilité cognitive pour la réflexion dans l'action. Nos résultats montrent aussi que les participants au dispositif considèrent qu'il est possible de mobiliser ses capacités de réflexion sur l'action lorsque leur activité se déroule hors de la pression de l'urgence (planification, réunion, bilan, ou même travaux d'élèves en autonomie).

Nous retiendrons que la distinction opérée entre réflexion sur et dans l'action est nécessaire car elle soulève la question de l'existence potentielle de processus cognitifs différents. Ces processus se fondent néanmoins tous les deux sur la réflexion

---

3 Dans la revue *Recherche et Formation* n° 36 de 2001, Y. Saint-Arnaud propose, pour éviter cet écueil, le terme de praticien-chercheur plutôt que celui de réflexif. Cette réflexion est développée dans l'ouvrage de M. Bru et J. Donnay de 2002.

4 Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives, Groupe de formation à l'analyse de pratiques professionnelles.

5 Les enquêtes et questionnaires sont disponibles sur le site *Recherche & Formation*, à l'adresse suivante : <<http://www.inrp.fr/editions/recherche-et-formation>>, à la rubrique « Annexes des articles ».

de l'acteur, qu'elle soit consciente (réflexion sur l'action) ou partiellement/totalement inconsciente (réflexion dans l'action). La deuxième entrée que nous explorons est en conséquence celle de la définition générale de ce processus réflexif.

### 3. Réfléchissement, réflexion et méta-analyse

Le premier distinguo que nous opérons vise à différencier réflexion et réfléchissement. Si la réflexion est à rapprocher d'un processus cognitif de rationalisation de la perception lors d'une situation, le réfléchissement est pour sa part l'expression subjective de ces perceptions par une mise en mots faisant surgir les tensions affectives, cognitives et sociales. Piaget (1974, 1977) puis Vermersch (1994), clarifient cette distinction : le réfléchissement constitue un « moment-espace » de prise de conscience d'éléments « pré-réfléchis » inconscients, qui est préalable et nécessaire à l'abstraction réfléchissante. Cette dernière, qui est donc une seconde étape, est alors une véritable réflexion au sens de rationalisation de la pensée.

La conséquence de cette distinction sur les dispositifs de formation est importante car elle permet d'établir une progression dans la pratique réflexive. Or, les critiques réalisées par les professeurs stagiaires, à propos des modules d'analyse de pratiques, portent sur deux phénomènes contradictoires. Le premier est relatif à l'incapacité des dispositifs à faire dépasser le stade des échanges irrationnels et donc du réfléchissement et à l'opposé, l'émergence de réflexions rationnelles mais décontextualisées. Dans notre dispositif, cette phase de mise en mots n'est pas préparée de façon à ne pas laisser la place à un discours relevant de la réflexion seule (projection de l'expertise) et empêchant d'avoir pour objet d'étude la subjectivité du sujet et de ses perceptions. Si cette dimension gênait dans un premier temps les participants aux groupes d'analyse de pratiques (séance 1 et 2 sur 5), elle devenait pour eux, par la suite, une des conditions favorisant l'entrée dans la réflexion.

Mais le terme « réflexion » est générique, une définition plus précise nous permet d'approfondir notre étude de la pratique réflexive. Charlier et Donnay (2001) affirment qu'il est nécessaire d'opérer une distinction entre réflexion et réflexivité. Pour ces auteurs, la réflexion est le processus cognitif qui s'engage face à une situation et qui reste limité à l'analyse de cette dernière. Pour sa part, la réflexivité englobe la réflexion, elle est à la fois réflexion sur la situation et réflexion sur la réflexion. Ces auteurs qualifient de « saut épistémologique » le passage à cette nouvelle dimension de l'analyse qui est souvent nommée « méta-analyse ». Cette différence de niveau est importante car elle a pour conséquence d'ouvrir une nouvelle perspective en matière de contenus de formation et de clarification de la nature des objectifs de la pratique réflexive. Ainsi, si l'objectif de la pratique réflexive se limite à l'analyse et à la résolution de situations professionnelles ciblées et à court terme, l'entraînement à la réflexion apparaît être la modalité appropriée. *A contrario* si l'objectif se situe dans une perspective ouverte de développement professionnel,

ne se centrant pas seulement sur l’action présente ou sur une thématique limitée, les modalités privilégiant les contenus relatifs à la méta-analyse semblent plus adéquates. Cette seconde option constitue le fondement de la construction de la réflexivité au sens où la définissent Charlier et Donnay.

Nos propositions s’inscrivent dans cette seconde approche et chaque séquence (phases 5 bis et 8)<sup>6</sup> de notre dispositif d’APP en groupe se conclut par une méta-analyse individuelle puis collective. Le processus se constitue d’une mise en perspective de la réflexion produite avec les transformations potentielles de la pratique, d’une analyse critique de la démarche utilisée et enfin des perspectives de développement liées à la démarche. Les participants évoquent ainsi dans les questionnaires et entretiens des processus de décentration (construction de points de vue différents) et de prise de recul (prise de distance affective, mise en relation de champs jusque-là disjoints).

En résumé de cette analyse, nous pouvons affirmer que ces trois éléments, réfléchissement, réflexion et méta-analyse, sont constitutivement indissociables puisque les phases de réfléchissement deviennent matière de la réflexion qui, elle-même, devient finalement matière de la méta-analyse.

Nous proposons le tableau suivant pour résumer cette organisation :

Processus global	Réflexivité		
Étape-processus	Réfléchissement	Réflexion	Méta-analyse
Objet analysé	Mise en mots par le récit	Réfléchissement	Réflexion

Cette proposition peut toutefois être nuancée, car si le réfléchissement ou la réflexion seuls ne peuvent selon nous constituer une réelle pratique réflexive, la capacité à la méta-analyse est parfois considérée comme réflexivité à elle seule. Pour notre part, nous ne dissocions pas la méta-analyse de l’objet support de cette phase méta, et le couple minimal de la pratique réflexive est selon nous l’entité réflexion–méta-analyse. Cette option remet cependant en cause la possibilité de développer une pratique réflexive en situation d’urgence de l’action et nous renvoie à l’obstacle évoqué par Saint-Arnaud.

#### 4. Les mises en œuvre de la formation à la pratique réflexive

L’étude précédente nous a permis de mesurer l’étendue potentielle de la définition du concept qui se traduit en acte par une diversité importante de propositions de dispositifs de formation. Les focus réalisés sur certains aspects de la définition qu’on lui donne, orientent la mise en œuvre des modules dont elle est l’objectif. Nous retiendrons pour tenter d’éclairer cette diversité trois

6 Pour plus de précisions, consulter l’annexe I.

options que nous définissons à partir de l'objectif et de l'objet de l'analyse. Pour une étude de la variété des mises en œuvre on se reportera à l'article de Robo (2002).

Dans la première option, notamment présente dans les travaux de Saint-Arnaud (*ibid.*), on retrouve l'affirmation que la pratique professionnelle de l'enseignant se déroule dans une telle pression temporelle que la rationalisation de la réflexion est impossible à l'état conscient. La formation qui aboutit au développement de la capacité à réfléchir dans l'action ne peut en conséquence que découler d'un entraînement en situation d'urgence. Le principe du jeu de rôle (Saint-Arnaud, 2004) est alors le seul à préserver cette pression et permettre ainsi l'émergence d'une perte de contrôle et de l'impossibilité pour l'acteur de mobiliser consciemment ses appareils conceptuels. Le réfléchissement est réalisé par la mise en situation. Pour cela, la réflexion sur l'action n'apparaît que dans un deuxième temps après que le praticien a eu à agir dans l'urgence ou éventuellement comme point de lancement de l'action. Pour l'auteur, cette démarche fait rentrer de fait l'acteur dans le paradigme de l'incertitude plutôt que dans celui de l'expertise. L'objectif est ici la prise de conscience qui découle de la confrontation à la perte de maîtrise dans l'agir. L'objet analysé est ici la réaction de perte de contrôle et le processus de formation pourrait alors correspondre à un entraînement à l'analyse de cette réaction.

La seconde option intègre la perspective du paradigme de l'incertitude en y ajoutant un travail sur la dimension inconsciente de l'action. Perrenoud (2001) introduit la notion d'*habitus* pour désigner le générateur des pratiques. Pour l'auteur, il constitue une trame assez constante de son action dans l'urgence qui relèverait du « pré-réfléchi » ou de l'inconscient pratique (Vermersch, 1994). L'enjeu des modules de formation est, dans cette option, l'émergence de cet inconscient en vue d'une transformation des pratiques. Cette visée de transformation passe par un travail sur soi qui exclut les changements à court terme. L'analyse porte sur le contenu de la prise de conscience dans toute sa richesse et donc sa complexité. Les modalités sont, la plupart du temps, fondées sur une analyse verbale ou écrite d'une situation singulière (récit, vidéo, jeu de rôle). Cependant l'objectif est bien de dépasser l'explication fondée sur les modèles de l'expertise ou l'impossibilité temporaire de s'y conformer, pour parvenir à l'explicitation. La différence entre l'explication et l'explicitation se base sur la rationalité et l'aspect verbalisable du contenu. Dans le premier cas, la rationalisation des paramètres de la situation étudiée est l'enjeu du dispositif, dans le second cas, l'analyse doit être guidée pour permettre une réémergence de la totalité des éléments de la situation, notamment les composantes corporelles, affectives, etc. et permettre au sujet d'être « en évocation ». Le réfléchissement est au cœur du processus visé. L'objet du dispositif de formation est ainsi la prise de conscience et l'expérience de cette prise de conscience. Le dispositif le plus courant de cette option théorique est

l'entretien d'explicitation, mais les méthodes d'instruction au sosie ou d'auto-confrontation (Clot, 1999) peuvent en partie s'inscrire dans cette dernière. Comme pour la première option, le processus de formation pourrait correspondre à un entraînement.

Ces deux premières options ont en commun de tenter de dépasser la « simple » réflexion *a posteriori*, en confrontant le sujet en formation à une partie de l'inconscient de ses pratiques (par la mise en situation de perte de contrôle ou la « ré-expérience » des tensions de la situation). La rationalisation de l'analyse n'est pas, dans ces deux options, l'objectif central mais seulement une composante variable du dispositif et des buts de ce dernier.

La dernière option regroupe un ensemble de propositions hétérogènes qui visent l'émergence d'une analyse rationnelle reproductible<sup>7</sup>. L'objet de l'analyse est ici composé d'un récit ou de l'exposé d'un cas, d'un éclairage du récit ou de l'exposé par un questionnement et d'une formalisation de la compréhension. La construction d'un « savoir analyser » est, dans cette option, basée sur l'usage d'instruments formalisés (protocole d'émergence, grille de lecture) et d'un corpus de savoirs théoriques plus ou moins explicites. La différence entre réflexion sur l'action et réflexion dans l'action n'est pas ici discriminante et l'essentiel réside dans un travail d'analyse *a posteriori*. L'hypothèse de l'usage, lors de la pratique, d'une capacité à « savoir analyser », est organisatrice de ces dispositifs de formation. Les processus de réflexion et de méta-analyse sont ainsi au cœur des transformations attendues. Les études de cas, les GFAPP, GEASE, SAPEA<sup>8</sup> ou le dispositif ARPPEGE<sup>9</sup> que nous proposons, s'inscrivent dans cette perspective. Comme dans les deux premières options la formation peut prendre la forme d'un processus d'entraînement mais à cette dimension s'ajoute explicitement celle de la construction d'une démarche d'analyse.

Cette diversité des mises en œuvre aboutit à un grand nombre d'acceptions du « savoir analyser » (Altet, 2001). Du type de contenu que l'on désigne derrière ce « savoir analyser » naîtra le statut de la pratique réflexive dans les curricula de formation.

## 5. La pratique réflexive dans le curriculum de formation

Le statut de la pratique réflexive dans les dispositifs de formation est, à l'heure actuelle, rarement défini dans les plans de formation. On retrouve la plupart du temps, la notion dans la déclinaison des grands objectifs de formation sous la forme de « développer la pratique réflexive », cette généralité est ensuite

---

7 Certains de ces dispositifs y ajoutent l'objectif de résolution ou de régulation à (très) court terme des problèmes professionnels rencontrés.

8 Séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage.

9 Analyse réflexive de pratiques professionnelles en groupe d'échanges.



déclinée en dispositifs ou modules de formation. En intitulant en 2009 l'une de ses conférences « comprendre qu'enseigner c'est penser »<sup>10</sup>, Perrenoud replace la perspective réflexive (comprendre, penser) au cœur du métier d'enseignant. Si cette affirmation tient à la volonté de provoquer une réflexion en éliminant ostensiblement la composante du « faire » de la définition du métier, elle attire notre attention sur la composante cognitive de l'action professionnelle (prise au sens le plus large). La perspective n'est pas ici de hiérarchiser ces deux éléments mais d'en saisir le lien fonctionnel. Le principe de l'alternance qui est à l'œuvre dans la formation professionnelle des maîtres se fonde sur le postulat de l'existence de ce lien entre les composantes du « faire » et du « réfléchir le faire ». Malglaive (1994) ou Lerbet (1995) précisent, dans leurs écrits, les conditions de validité de ce postulat, à savoir l'existence d'un projet de complémentarité entre les différents contenus et modalités de formation (expérience pratique, apport théorique, suivi de l'expérience, exploitation des savoirs académiques...) et qui clarifie le statut de la composante réflexive.

Les enquêtes et les observations que nous avons réalisées dans le cadre de notre recherche nous amènent à formuler l'hypothèse suivante : la pratique réflexive trouve sa place à l'interface entre les savoirs de l'expérience et les savoirs théoriques, elle permet de développer une perspective qui unit de façon fonctionnelle le vécu des stages et les apports théoriques. Cependant cette interface n'est pas évidente ou consciente pour les acteurs. Si le lien à l'expérience pratique et à l'intérêt praxique du dispositif est largement perçu par les participants, nous constatons que la demande d'apports théoriques reste mineure. La pratique réflexive n'apparaît pas, dans nos travaux<sup>11</sup>, comme assez « autonome » pour permettre la construction « spontanée » d'un lien entre les différents espaces de formation et les formes de savoir (principalement les savoirs théoriques). La construction, que nous constatons chez les professeurs stagiaires, d'un « savoir analyser » qui affecte potentiellement les pratiques et les modules d'apports théoriques nous semble un point d'appui pour l'accompagnement par les formateurs vers cette pratique réflexive autonome. Ainsi la sollicitation par l'ensemble des formateurs de ce « savoir analyser » dans différents cadres (apports magistraux, suivi de stage, interdisciplinaire, disciplinaire) nous semble un élément susceptible de redonner du sens à chacun des éléments de formation et ainsi, de créer une dynamique de complémentarité et d'indissociabilité fonctionnelle plutôt que de juxtaposition (Malglaive, 1994).

Pour illustrer cette perspective de transformation de la pratique réflexive, nous présenterons dans le point suivant quelques éléments d'évolution du « savoir analyser » extraits de nos travaux.

---

10 Colloque international, Pratiques et métiers en éducation et formation : formalisation de l'expérience et apports de la recherche, REF, Nantes, 18 et 19 juin 2009.

11 La durée totale du module de formation est de cinq fois trois heures (annexe 2).

## 6. L'illustration des processus d'un « savoir analyser » complexe

Le dispositif d'analyse de pratiques en groupe que nous avons conçu se structure autour de plusieurs objectifs interdépendants dont la construction d'un « savoir analyser » fait partie (Altet, 2001). Nous détaillerons ici l'évolution de cette capacité lors de l'avant-dernière phase de notre protocole (phase 6 sur 8) qui consiste en la formalisation d'un modèle de compréhension de situations exposées par les participants<sup>12</sup>. Ces résultats ont été obtenus à partir d'un recueil de données par questionnaire, d'enregistrements vidéo, d'observations en cours de protocole et de séquences d'entretien après visionnage avec les participants (annexe 3).

En début de module de formation (séance 1) le « savoir analyser » se traduit par des modèles de compréhension se limitant à des chronologies simples, les systèmes « cause-effet » linéaires sont juxtaposés et servent d'explication à la situation. La capacité de modélisation évolue ensuite (séance 2 et 3) vers une mise en relation des microstructures chronologiques. Cette approche, plus systémique, s'accompagne aussi d'un premier niveau d'élargissement des domaines mobilisés (2 ou 3) pour la compréhension<sup>13</sup>. Le stade suivant (séance 3 et 4) se caractérise par l'augmentation des domaines mobilisés (4 ou 5) et la mise en système des microstructures : quelques boucles de rétroactions apparaissent et attestent du passage à une compréhension systémique et complexe (ce stade est atteint par l'ensemble des participants à la fin du module). Enfin, le dernier stade atteint par la moitié des participants (séance 4 et 5), se matérialise par une analyse systémique se fondant sur l'usage de figures extraites du vocabulaire de la modélisation complexe (rétroaction, influence récursive, pondération des influences).

Nous pouvons au travers de ces résultats tenter d'analyser la nature des processus constitutifs de la réflexivité. Au début du module, la réflexion se traduit par une analyse réactive influencée de façon prédominante par le réfléchissement de la situation (cause à effet simple). Au cours du dispositif, cette réflexion évolue nettement à la faveur d'une mise à distance du récit par les participants. Ce processus qui permet la prise en compte d'une plus grande part de la complexité de la situation exposée (élargissement des domaines et de leur lien), se fonde sur les décalages de compréhension qui sont provoqués par les différentes phases du protocole.

Un processus réactif, spontané de méta-analyse, apparaît au troisième stade. Cet élément de la réflexivité n'est présent (même dans la phase 8 qui lui est

---

12 Une illustration de l'évolution de ces modélisations est consultable sur le site *Recherche & Formation* (annexe IV), à l'adresse suivante : <<http://www.inrp.fr/editions/recherche-et-formation>>, à la rubrique « Annexes des articles ».

13 Ainsi à ce stade, alors qu'en première séance la compréhension se limitait à un seul domaine (pédagogie, didactique, institutionnel), les modèles juxtaposent plusieurs domaines.

consacrée) que lorsqu'il est provoqué par le protocole ou l'animateur de la séquence. Lorsqu'il apparaît de façon spontanée, il ne répond pas à une démarche consciente et volontaire. Nous constatons dans les enquêtes et entretiens le faible degré d'autonomie des participants quant à ce processus, et son expression ne semble, à ce stade, se limiter de façon systématique qu'à la durée des séquences de formation. Les enquêtes nous montrent que l'intention réflexive est désormais présente mais qu'elle n'est réalisable qu'en situation de confort temporel, c'est-à-dire en dehors de la pression de l'intervention professionnelle. Nous attribuons ce résultat à deux facteurs dont le premier est corroboré par les réponses des participants aux questionnaires. D'une part, le faible volume du module (quinze heures) est de nature à limiter la phase d'autonomisation des participants. D'autre part, nous pensons que la pratique réflexive peut être conçue comme une habitude « intégrée à la vie quotidienne » (Perrenoud, 2001, p. 62) et, qu'en conséquence, notre dispositif et la formation ne peuvent prétendre être qu'une entrée dans le paradigme de l'incertitude qui serait à consolider par l'expérience, l'entraînement et la formation continuée.

La complexité de la structuration de la réflexivité, que nous venons de développer à travers l'analyse de nos différents résultats, nous permet de réaffirmer que la pratique réflexive ne correspond pas à un simple passage par la réflexion et que l'environnement de son développement conditionne son apparition.

## **7. L'apparition de la réflexivité nécessite des conditions *sine qua non***

Conformément à notre analyse introductive, nous affirmons qu'il serait illusoire de croire qu'il suffit de faire participer un sujet en formation à un dispositif d'analyse de pratiques pour espérer sa professionnalisation. La mise en œuvre et l'atteinte de la formation d'un praticien réflexif requièrent un environnement défini et favorable. Nous définissons la pratique réflexive comme une capacité générale (Rey, Carette, Defrance *et al.*, 2006) à analyser des pratiques de façon systématique, reproductible, durable et autonome. Ces composantes imposent de ce fait, une formation inscrite dans la durée et donne son sens au concept d'entraînement, utilisé par beaucoup d'auteurs et qui implique le respect de deux principes. Le premier est relatif à la structuration temporelle des dispositifs : il se fonde sur les exigences institutionnelles (emploi du temps, évaluation) et pédagogiques (repérage des phases de transformation de la pratique, exigence d'intégration des protocoles ou routines). Le second principe nous semble encore plus déterminant, l'efficacité de l'entraînement repose sur la qualité de la répétition qui dépend de l'adhésion du participant au dispositif. Si cette affirmation se situe en cohérence avec l'approche constructiviste que nous adoptons, sa déclinaison en principes organisateurs est nécessaire pour éviter la stérilité des modules, voire l'effet contre-productif de ces derniers. L'adhésion du participant est dépendante d'un nombre important de facteurs. La prise en compte de l'impact des modules sur

la personne se situe au premier plan de ces paramètres. L'analyse de pratiques, qui concourt à la formation d'un praticien réflexif, est un élément déclencheur de remises en cause, notamment fondées sur la confusion entre la personne et le professionnel (Perrenoud, 1996). Face à ce risque perçu, l'institution et ses acteurs se doivent de proposer des dispositifs qui sécurisent l'entrée et le suivi de la formation. Cette nécessité se décline en deux champs, le premier est relatif aux affects du participant et le second est lié au sens de la formation pour ce dernier.

Dans le champ affectif, l'enjeu est de permettre, au travers d'une contractualisation, l'engagement conscient, lucide et volontaire du participant dans les dispositifs. Ainsi dans nos propositions nous clarifions :

- le statut des acteurs (sujet en formation, tuteur, inspecteur, formateur statutaire) et leur mode d'intervention (conseil, guidage, accompagnement) ;
- la définition du rôle du groupe : le processus (transmission, mutualisation, co-construction et critique de l'analyse) et la constitution (nombre, statut des participants) ;
- les liens existants entre la formation et l'évaluation ;
- les règles de fonctionnement (confidentialité, *a priori* positif, présence) ;
- le statut du questionnement de l'hypothèse, de la compréhension, de la solution, de la réponse et du conseil.

Cet ensemble de précautions aboutit à la définition de modalités de travail qui sont, dans notre cas, évaluées par les sujets en formation pour choisir, ou non, de participer aux dispositifs. Ce volontariat et la déconnexion des processus d'évaluation certificative apparaissent dans nos travaux comme des conditions décisives de l'adhésion des participants.

Cette « sécurisation » de la dimension affective peut aussi être complétée par la création du sens pour le sujet en formation (Barbier, 1996). Dans notre travail, cette recherche de sens se traduit par le choix de permettre l'émergence d'une réflexion à propos de situations vécues par les participants. De plus, nos dispositifs sont établis à partir de la prise en compte des représentations et habitus de travail des acteurs. Ainsi, par exemple, nous alternons les phases individuelles et collectives pour accompagner l'apparition des postures de décentration qui ne sont pas spontanées et nous accompagnons la transition des « réflexes » de conseil ou de jugement, que nous constatons en début de formation, vers la co-construction à travers une progression à l'intérieur des séquences et entre les séances.

L'ensemble des facteurs que nous venons d'énoncer conditionne l'efficacité des dispositifs et avec eux la formation d'un praticien réflexif. Les formateurs sont les porteurs et garants du respect de ces principes et l'adoption d'une pratique réflexive par ces derniers nous semble une condition du montage de formations efficaces et respectueuses du sujet. L'offre de master de formation de formateurs pourrait s'inscrire dans cette préoccupation.

## 8. La pratique réflexive, un moteur, sous condition, de la rénovation des pratiques de formation

Au-delà de l'effet de mode, la pratique réflexive constitue une réelle perspective de transformation des pratiques de formation. Moyen de création de liens et de sens entre les divers éléments de formation, elle permet de proposer une nouvelle place à l'acteur et un nouveau rapport à l'expérience. Les conditions de réalisation de ce projet demeurent cependant complexes. La clarification conceptuelle, la négociation et la communication institutionnelle ou encore, la conception d'outils et de dispositifs adaptés sont autant d'éléments déterminants de cette efficacité qui se combinent avec la capacité des formateurs à expliquer, accompagner et respecter le sujet en formation. La situation actuelle de la formation des enseignants (dont l'absence de cadrage national) risque de mettre à mal la réunion de ces conditions exigeantes. Les compétences des formateurs qui accueillent les professeurs stagiaires, la réduction du temps de formation ou encore, le flou sur la définition du partenariat entre rectorat et université sont autant d'éléments qui rendent complexe l'objectif de formation d'un praticien réflexif. À l'inverse, les masters centrés sur les métiers de la formation qui se mettent en place, bien que sous contraintes, offrent probablement des perspectives de développement ou d'entrée dans la pratique réflexive.

Dans le domaine de la formation, le passage de l'intention à l'action constitue en résumé un terrain porteur mais risqué qui nécessite un engagement volontaire, lucide et constant de l'ensemble des acteurs. Sans un ensemble de précautions méthodologiques et pédagogiques accompagnant les propositions d'initiation à cette posture, la formation d'un praticien réflexif est, au mieux, une mode et, au pire, un levier de remise en cause des apports de la réflexion pédagogique.

**Yann VACHER**

vacher@univ-corse.fr

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (2001). « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoir, schème d'action et adaptation, le savoir analyser », in L. Paquay, M. Altet, Charlier É. et al., *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck, p. 27-40.
- BARBIER J.-M. et al. (1996). *Situations de travail et formation*, Paris : L'Harmattan.
- BRU M. & DONNAY J. (dir.) (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- DONNAY J. & CHARLIER É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Namur : Presses universitaires de Namur.

- LERBET G. (1995). *Bio-cognition, formation et alternance*, Paris : L'Harmattan.
- MALGLAIVE G. (1994). « Alternance et Compétences », *Cahiers Pédagogiques*, n° 320, p. 26-28.
- PERRENOUD Ph. (1996). « Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 14-16.
- PERRENOUD Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Paris : ESF.
- PAQUAY L. (2001). « Entretien de L. Paquay avec Jean Donnay et Évelyne Charlier », *Recherche et formation*, n° 36, p. 169-172.
- PIAGET J. (1974). *La prise de conscience*, Paris : PUF.
- PIAGET J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante. 2, L'Abstraction de l'ordre et des concepts*, Paris : PUF.
- REY B., CARETTE V., DEFRANCE A. *et al.*, (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.
- ROBO P. (2002). « L'analyse des pratiques professionnelles : éclairages », *Le nouvel éducateur*, n° 136, p. 28-34.
- SAINT-ARNAUD Y. (1999). *Le changement assisté : compétences pour intervenir en relations humaines*, Montréal : G. Morin.
- SAINT-ARNAUD Y. (2001). « La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme », *Recherche et formation*, n° 36, p. 17-27.
- SAINT-ARNAUD Y. (2004). « L'atelier de praxéologie », in L. Mandeville (dir.), *Apprendre autrement : pourquoi et comment*, Montréal : PUQ, p. 103-121.
- SCHÖN D.-A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New-York : Basic books.
- VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris : ESF.

## ***Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes***

---

### **Reflexive Practice**

#### ***Concept and implementation to be defined***

ABSTRACT • Most of the time the practice analysis devices aim at developing teachers' reflexive practices in their initial trainings. However the big development of the 'reflexive practice' concept has reduced neither the polysemy of its uses, nor the variety of its different applications. Our findings, compared with the literature on the topic, have allowed us to find five elements of this professional research field: temporality in the thought, definition and implementation of the concept, its place in the curriculum, and the complexity of the cognitive processes. The distinctions made between the

concepts of reflexivity, thought, repercussions, and metacognition have allowed us to design teaching tools. The effects of those tools are also presented in this article.

KEYWORDS • initial teacher education, teaching practice, skill development, educational innovation, group learning.

## **Reflexive Praxis**

### ***Ein Begriff und Anwendungen, die definiert werden sollen***

ZUSAMMENFASSUNG • Die Analyseverfahren von Lehrtätigkeiten wollen meistens die reflexive Praxis der Lehrer in der Erstausbildung entwickeln. Obwohl der Begriff „reflexive Praxis“ immer mehr benutzt wird, werden weder die Polysemie der Anwendungsfelder noch die Varietät seiner praktischen Umsetzungen verringert. Unsere mit der Bibliografie darüber konfrontierten Forschungsergebnisse haben uns erlaubt, fünf Elemente dieses Berufs- und Forschungsfeld zu situieren: Zeitlichkeit der Reflexion, Definition und Anwendung des Begriffs, Platz im Lebenslauf und Komplexität der kognitiven Prozesse. Die Unterscheidungen zwischen den Begriffen von Reflexivität, Reflexion, Reflektieren und Metakognition erlauben uns, Ausbildungsmittel festzulegen, deren Auswirkungen wir in diesem Artikel beschreiben.

SCHLAGWÖRTER • Erstausbildung der Lehrer, Lehrtätigkeit, Erweiterung der Berufsfähigkeiten, pädagogische Innovation, Gruppenlernen.

## **Práctica reflexiva**

### ***Un concepto y unas puestas en obra para definir***

RESUMEN • La mayor parte del tiempo los dispositivos de análisis de prácticas apuntan a desarrollar la práctica reflexiva de los docentes en formación inicial. No obstante, la aparición masiva del concepto de « práctica reflexiva » no ha reducido la polisemia de usos ni la mutiplicidad de variantes prácticas. Los resultados de nuestra investigación, confrontados con la bibliografía sobre el tema, han permitido situar cinco elementos de este campo profesional y de investigación : temporalidad de la reflexión, definición y puesta en obra del concepto, plaza en el currículo y complejidad de los procesos cognitivos. Las diferencias establecidas entre los conceptos de reflexividad, de reflexión, de repercusión y de metacognición nos permiten concebir unas herramientas de formación cuyos efectos presentamos en este artículo.

PALABRAS CLAVES • formación inicial del profesorado, práctica docente, desarrollo de competencias, innovación educativa, aprendizaje en grupo.