

Collection dirigée par
Jean-Marie De Ketele

Comité scientifique international
Daniel Chevrolet (Rennes II); Claude Tapia (Tours); Ben Omar Boubker (Rabat);
André Girard (Québec); Claudine Tahiri (Côte d'Ivoire)

Construire une pratique réflexive

Comprendre
et agir

Préface de Marguerite Altet

Yann Vacher

SOMMAIRE

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web: www.deboeck.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2015
Fond Jean Pâques, 4 – 1348 Louvain-la-Neuve

1^{re} édition

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé aux Pays-Bas

Dépôt légal:
Bibliothèque nationale, Paris: janvier 2015
Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles: 2015/0074/072

ISSN 0777-5245
ISBN 978-2-8041-9062-0

PRÉFACE	7
INTRODUCTION	11
CHAPITRE 1 Définir la pratique réflexive	19
CHAPITRE 2 Vers la conception de dispositifs de développement de la pratique réflexive : conditions et variables de mise en œuvre	53
CHAPITRE 3 Concevoir des dispositifs de développement de la pratique réflexive : principes et cadre général	73
CHAPITRE 4 Illustration de la conception d'un dispositif de formation : ARPPEGE	101
CHAPITRE 5 Former un praticien réflexif : effets du dispositif ARPPEGE	125

Chapitre 1

Définir la pratique réflexive

Le projet de Schön, lorsqu'il définit en 1983 le praticien réflexif, est, selon Eraut, épistémologique et politique (Eraut, 1995) : il s'agit en effet pour cet auteur de créer une épistémologie alternative en rupture avec la logique prescriptive (expertise scientifique) et la logique applicatrice (expertise technique) des formations professionnelles. Son travail ouvre une piste de réflexion à la fois pour la recherche et pour les secteurs de la formation. Cette relative ouverture de la définition du praticien réflexif aura pour conséquence une grande diversité d'interprétations de ses travaux et aussi une importante hétérogénéité des poursuites de cette conception. Dans le domaine de l'éducation, l'apparition du concept de praticien réflexif participera à un grand « virage réflexif » (Tardif, Borges et Malo, 2012) qui semble de nos jours constituer le paradigme dominant et implicite des discours sur la formation. Cette omniprésence de l'invocation du concept n'en a pas pour autant facilité la clarification conceptuelle. Ainsi, définir la pratique réflexive relève d'abord de l'étude de son origine puis d'un état des lieux des définitions existantes tant la diversité est importante et se traduit aussi bien en termes d'objets que de finalités ou de processus.

1. PRÉALABLE : ORIGINE ET LOGIQUE D'APPARITION DU CONCEPT

Le concept de praticien réflexif apparaît en réponse à une inflexion constructiviste des formations se traduisant par un besoin que Meirieu formule ainsi : « Centrer la formation sur l'apprentissage ne

signifie nullement ajouter aux enseignements traditionnels [...] une information en matière de psychologie cognitive ou de psychopédagogie [...], mais impose, plus profondément, d'introduire dans l'ensemble des cours dispensés à de futurs enseignants une réflexion métacognitive » (Meirieu, 1990b, p. 103). Et Perrenoud de préciser que « c'est en travaillant sur d'autres dimensions de la formation, disciplinaires, didactiques, transversales ou technologiques, que les formateurs peuvent contribuer à développer une posture et des compétences réflexives » (Perrenoud, 2001, p. 63).

Avec cette perspective prometteuse de relecture des logiques de formation et l'apparition du concept de pratique réflexive dans les discours sur la professionnalisation, monographies, articles, colloques, plans de formation, est né dans les institutions et chez les formateurs un espoir d'amélioration de l'efficacité de la formation des futurs enseignants. Comme d'autres paradigmes qui l'ont précédé (la pédagogie par objectifs par exemple), le terme recouvre une multitude d'options théoriques et de sens (Korthagen, 2001). Si la nouveauté du paradigme a pu séduire la profession des formateurs, qui étaient en partie à la recherche d'adhésion des formés et de dépassement des modèles applicationnistes (Ferry, 1987), l'affirmation de l'objectif de développement d'un praticien réflexif n'a pas suffi à ce que ce résultat soit atteint. La mise en place importante dans les plans de formation de l'analyse de pratique, depuis la fin des années 1990, s'est souvent traduite par l'improvisation de dispositifs ou la désignation de formateurs encadrants non formés à ces pratiques (Bengtsson, 1995). Les résultats furent alors hétérogènes. Lorsque les modules de formation s'inscrivaient dans la continuité d'un travail de recherche ou lorsque la clarification des enjeux et modalités avait été réalisée en amont des mises en œuvre, les effets produits traduisaient l'amélioration de la professionnalisation. Au contraire, l'improvisation a participé à une évaluation négative de la formation en IUFM par les professeurs stagiaires et a été la cause d'une caricature des formations en étant utilisée abusivement par les médias ou les pouvoirs politiques pour remettre en cause le travail des instituts. Face à ce constat, de nombreux chercheurs et formateurs se sont engagés dans un travail de définition de la pratique réflexive et de ses spécificités dans le métier d'enseignant. Nous proposerons dans le point suivant plusieurs entrées dans la définition de la pratique réflexive.

De façon générale, la pratique réflexive est un processus cognitif portant sur l'analyse d'un objet. Plusieurs auteurs apportent des précisions à cette définition notionnelle.

Pour Jonnaert, l'activité réflexive l'est « au sens mathématique du terme, puisqu'elle forme une boucle autour des connaissances du sujet »

(Jonnaert, 2002, p. 71). L'activité réflexive¹ s'effectue en ce sens, sur soi et pour soi, et l'auteur précise qu'elle est aussi dialectique puisque cette boucle s'effectue entre les connaissances déjà acquises et celles à construire (logique piagétienne du couple assimilation/accommodation).

Quelques éléments de définition nous permettent de délimiter le périmètre de la pratique réflexive. Lafortune et Deaudelin précisent ainsi que le praticien réflexif désigne « la personne qui se montre capable, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et, d'autre part, de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43). Cette définition met en exergue l'usage de la réflexion au profit d'une transformation des pratiques. Cette caractéristique est reprise par Holborn lorsqu'elle affirme que le praticien réflexif soumet ses pratiques à « un examen critique dans le but d'en retirer de nouveaux niveaux de compréhension capables de guider ses actions futures » (Holborn, 1992, p. 86). Dans le cas de la formation professionnelle initiale d'adultes et en alternance, la logique interactive de l'option constructiviste remplace le rapport sujet-environnement comme matière de la pratique réflexive. En effet, dans l'option constructiviste, le sujet développe un rapport actif au monde qui conditionne sa propre transformation et la transformation de l'environnement. Ce rapport actif se justifie par l'indissociabilité du couple faire-comprendre. L'action est en soi un rapport actif à l'environnement alors que le « comprendre » est un rapport actif à soi en action. Dans cette interaction, la réflexion joue un rôle central, car elle est la médiatrice entre ces deux pôles indissociables et s'inscrit dans la cohérence du principe d'« interdépendance irréductible entre l'expérience et la raison » énoncé par Piaget (Piaget, 1963, p. 21). Ainsi, dans l'option constructiviste, l'acteur est à la fois, le déclencheur, le médiateur et l'objet de son apprentissage. Schön utilise une métaphore pour définir la pratique réflexive et propose de dire qu'elle est une écoute de la réponse de la situation (« *The situation talks back to you* », Schön, 1983, p. 131) ou une conversation réflexive avec la situation (« *a reflective conversation with the situation* », Schön, 1983, p. 102). Dans ce cas, la pratique réflexive serait une sorte de dialogue avec le vécu dont il s'agirait de structurer le fonctionnement au travers de principes et règles opérationnelles.

Nous ajouterons temporairement que la pratique réflexive participe à la construction d'une épistémologie personnelle, et ce au travers du processus métacognitif. Schön affirme ainsi que « quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur [...] il édifie une nouvelle théorie du cas

1. Nous différencions l'activité réflexive (processus cognitif) de la pratique réflexive (démarche intentionnelle à visée praxique englobant l'activité réflexive).

particulier » (Schön 1994, p. 97). Cette pratique réflexive se fonde alors sur une capacité à enclencher spontanément une métaréflexion simultanée ou « micro-juxtaposée » à l'analyse.

Calderhead propose cinq critères pour analyser la pratique réflexive dans les dispositifs de formation initiale (Calderhead, 1992) :

- la justification du processus ou les raisons invoquées pour justifier la réflexion dans les formations ;
- le produit du processus de réflexion ou sur quoi débouche le processus ;
- la nature du processus activé ou comment est définie la réflexion ;
- l'objet du processus de réflexion ou sur quoi porte la réflexion ;
- les conditions requises pour le processus de réflexion ou les caractéristiques personnelles ou situationnelles nécessaires à la réflexion.

Chacun de ces différents éléments fera l'objet d'un approfondissement dans les points suivants.

2. OBJECTIFS ET FONCTIONS DU DÉVELOPPEMENT DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Le premier des critères de Calderhead est la justification du processus ou les raisons invoquées pour justifier la réflexion dans les formations (Calderhead, 1992). L'ensemble des auteurs proposant d'entrer dans une logique accrue de professionnalisation du métier (et des acteurs en formation) s'accordait sur la place centrale de la réflexion dans ce processus. Cette justification globale s'incarne à travers la déclinaison des objectifs qui sont attribués à la pratique réflexive et qui concourent à la professionnalisation.

Dans le cas des formations d'adultes en alternance, la professionnalisation se traduit par une augmentation de la prise en compte de la complexité du métier et une autonomisation du sujet en formation dans cette prise en compte. Ces deux mécanismes se font au profit d'une amélioration de sa capacité à agir et transformer ses pratiques professionnelles. Face à des systèmes traditionnels qui ont montré leur limite dans la prise en compte de la complexité et l'implication du sujet dans son apprentissage, le recours à la pratique réflexive, en tant que médiation, apparaît comme susceptible de participer à l'amélioration de la professionnalisation. Cette médiation se réalise entre l'expérience non verbalisée, parfois non conscientisée, les apports théoriques et les dynamiques sociales de la formation. Geay et Salaberry affirment que « cette

explicitation par verbalisation de l'expérience est un outil d'apprentissage essentiel parce qu'il réduit l'écart théorie-pratique et fait émerger le sens » (Geay et Sallaberry, 1999, p. 11).

La pratique réflexive se justifierait donc en premier lieu par sa capacité à créer ou renforcer l'articulation entre théorie et pratique au service d'une acceptation et compréhension de la complexité à laquelle le sujet se confronte. Ces acceptations et compréhensions incarneraient un dépassement du niveau de l'action et contribueraient à l'objectif général de la pratique réflexive sans toutefois perdre de vue que ce travail réflexif vise *in fine* les transformations de l'action.

Pour Jonnaert (2002) comme pour Kelchtermans (2001), le développement professionnel implique ce dépassement. Pour Kelchtermans, le processus de formation vise en effet non seulement « une action plus efficace », mais aussi « une meilleure validité du cadre interprétatif professionnel » (2001, p. 55). La pratique réflexive aurait ainsi pour objectif le travail de transformation du « cadre interprétatif personnel » et le dépassement de ce dernier dans une perspective critique (Tardif, 2012). Il s'agira, selon Kelchtermans, de faire en sorte que la réflexion soit l'occasion du questionnement et de la sollicitation des différentes composantes de ce cadre, à savoir *le moi professionnel* (image de soi, estime de soi, la motivation professionnelle, la perception de la tâche et les perspectives d'avenir) et la *théorie subjective de l'éducation* (croyances, théories implicites) qui opère principalement de façon inconsciente à travers ce que Schön qualifie de « savoir-faire tacite » (Schön, 1994, p. 81). On pourrait qualifier ce processus de travail d'**épistémologie professionnelle personnelle**.

On retrouve chez Zeichner la définition de fonctions en cohérence avec la logique de dépassement du cadre interprétatif personnel proposé par Kelchtermans (2001) (Zeichner, 1993). Pour cet auteur, la réflexion possède en effet trois fonctions :

- fonction instrumentale : le savoir de la réflexion sert à diriger la pratique ;
- fonction de délibération : le savoir permet d'éclairer la relation entre le prévu et le réalisé ;
- fonction critique : la réflexion porte sur les composantes morales et éthiques et serait la base de transformation à moyen ou long terme des pratiques (praxis).

Ces trois fonctions traduisent bien la pertinence de l'intégration de la pratique réflexive dans le processus de professionnalisation. En effet, les deux premières fonctions articulent réflexion et transformation des pratiques à travers l'intégration de la complexité, cause du décalage entre

prévu et réalisé. Cette classification de Zeichner (1993) ne se limite pas à cette dimension pratique, elle complète ces éléments par la dimension critique qui replace la pratique réflexive comme outil de développement du positionnement moral et éthique. Ces trois fonctions qui se complètent et peuvent se combiner incarnent en partie² ce que Calderhead nomme les justifications de la présence de la pratique réflexive dans les formations initiales (Calderhead, 1992).

Altet propose une approche qui recoupe en partie ces fonctions : « la démarche d'analyse à l'aide de savoirs-outils développe une pratique réfléchie » (Altet, 2004, p. 174). Pour l'auteure, la pratique réflexive repose ainsi sur un ensemble de savoirs-outils qui remplissent plusieurs fonctions (Altet, 1996, 2001, 2004). Cet ensemble se retrouve dans une « métacompétence » (Altet, 2001, p. 39), un « savoir-analyser » qui repose sur :

- « une dimension instrumentale » : aide à formaliser, rationaliser l'expérience ;
- « une dimension heuristique » : ouvre des pistes de réflexion de mise en relation des éléments analysés ;
- « une dimension de problématisation » : aide à résoudre et poser des problèmes ;
- « une dimension de changement » : permet la création de nouvelles représentations des pratiques.

Si la dimension éthique est moins apparente et pourrait se lire en filigrane des trois dernières dimensions, nous relevons une plus grande précision des fonctions d'une pratique réflexive au service de la transformation de l'intervention professionnelle par le détour du savoir-analyser. Ces dimensions se complètent et s'articulent de façon hiérarchique ou temporelle selon le stade de la pratique réflexive. Dans son ouvrage de 1994, Altet précise que cette « métacompétence » du savoir-analyser se fonde sur une relation fonctionnelle entre un savoir-observer et un savoir-réfléchir (Altet, 1994).

Pour compléter notre analyse, nous étudierons les dix raisons d'intégrer la pratique réflexive à la formation des enseignants que Perrenoud formule (Perrenoud, 2001). Nous proposons un tableau de synthèse qui met en perspective les propositions de Perrenoud avec les deux approches précédentes que nous avons présentées (Zeichner, 1993 ; Altet, 2001).

2. Nous évacuons volontairement les justifications de type stratégique-légitimation, effet de mode, formalisme conceptuel... qui nous éloigneraient des fondements pédagogiques de la présence de la pratique réflexive dans les formations.

Tableau 1.1. Objectifs et fonctions du développement de la pratique réflexive (selon Zeichner, Altet et Perrenoud)

	Zeichner, 1993	Altet, 1996, 2001, 2004	Perrenoud, 2001
Orienter et diriger la pratique	Instrumentale	Problématisation Instrumentale	
Affronter la complexité	Délibération	Instrumentale Heuristique Problématisation	Permettre de faire face à la complexité croissante des tâches Encourager et affronter l'irréductible altérité de l'apprenant
Se transformer et transformer le monde	Critique	Changement	Accroître les capacités d'innovation Accumuler des savoirs d'expérience Ouvrir à la coopération avec les collègues Préparer à assumer une responsabilité politique et éthique
Aider le sujet à être et accepter la complexité			Aider à vivre un métier impossible Accréditer une évolution vers la professionnalisation Donner les moyens de travailler sur soi Compenser la légèreté de la formation professionnelle

De la lecture du contenu du tableau 1.1, nous retiendrons que les objectifs et fonctions de la pratique réflexive s'inscrivent bien dans la logique de formation d'un professionnel que nous définissons comme capable d'affronter, d'accepter la complexité du métier d'enseignant (dans toutes ses dimensions) et d'agir en assumant ses responsabilités. Cette pratique se décline par l'intermédiaire d'un savoir analyser qui vise à

rationaliser l'expérience, accumuler des savoirs de l'expérience, ouvrir des pistes d'action et de transformation, mais aussi aider le sujet à accepter la complexité. Saint-Arnaud souligne ainsi que la réflexion « permet à un professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession » (Saint-Arnaud 1992, p. 51). Perrenoud synthétise ces différents registres lorsqu'il affirme que les raisons « de former les enseignants à réfléchir sur leur pratique pourraient se résumer en une idée force : c'est un atout pour construire du sens » (Perrenoud, 2001, p. 59). Mais, notons que dans les propositions de Perrenoud, la pratique réflexive ne se limite pas à soi puisqu'elle est entrevue comme un moyen d'amélioration de la composante collective du métier (coopération, responsabilité). L'étude menée par Beauchamp sur la réflexion en enseignement, et portant sur vingt années de production en langue anglaise (1985-2005), permet d'éclairer cette dimension qu'évoque Perrenoud. L'auteure distingue en effet deux orientations des fonctions de la pratique réflexive. La première est tournée vers soi, elle la qualifie d'interne. Cette orientation s'incarne dans les catégories suivantes de fonction : « penser différemment ou plus clairement », « justifier sa position », « réfléchir à des actions ou décisions », « changer la façon de penser ou de savoir » (Beauchamp, 2012, p. 29). La seconde orientation est qualifiée d'externe, elle traduit une orientation vers l'environnement et les autres. Elle s'incarne dans les trois catégories suivantes : « agir ou améliorer l'action », améliorer l'apprentissage des élèves », « faire évoluer le moi ou la société » (Beauchamp, 2012, p. 30). Dans la littérature étudiée, ces occurrences apparaissent séparément ou en combinaison, les deux fonctions pouvant être poursuivies de façon simultanée.

En résumé de ces différents éclairages, nous proposons la synthèse suivante des fonctions de la pratique réflexive. S'inscrivant dans une logique de développement professionnel elle se développe selon quatre visées :

- pratique, agir pour transformer le monde dans le cadre de sa mission professionnelle ;
- scolastique, apprendre par la réflexion (Boucenna et Charlier, 2013) ;
- critique (Tardif, 2012), évoluer par la remise en cause ses fondements identitaires (croyances, mode de socialisation, savoirs, désirs...);
- psychologique, accepter l'entrée et l'entretien du processus critique en admettant l'incertitude et les remises en cause que la complexité du vécu impose, se reconnaître comme professionnel.

Nous compléterons cette clarification des fonctions de la pratique réflexive dans les points suivants en précisant le contenu de cette dernière.

3. CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉFLEXION

Saussez, Ewen et Girard identifient quatre processus composant la pratique réflexive dans la formation des enseignants (Saussez, Ewen et Girard, 2001). Ils classent ainsi les auteurs³ et les diverses conceptualisations existantes de la pratique réflexive en fonction de ces processus.

Tableau 1.2. Processus potentiellement présents dans la pratique réflexive

Nature	Auteurs
Processus d'expérimentation en contexte pratique	Schön, 83
Processus de résolution de problème	Copeland, Birmingham, La Cruz et Lewin, 1993 Cruikshand, 1987
Processus métacognitif d'autorégulation de l'action	Saussez et Paquay, 1996 Mc Alpine, Weston, Beauchamp, Wiseman et Beauchamp, 1999
Processus d'apprentissage	Schön, 1987 Korthagen, 1993 Saussez et Allal, 2007

Ces processus renvoient à plusieurs champs distincts : le temps de la réflexion, la nature des processus cognitifs et la structuration de la démarche.

3.1 La réflexion, oui, mais quand ?

La première entrée significative est à nos yeux celle que propose le créateur du concept de praticien réflexif, Schön (Schön, 1983/1994). Ce dernier différencie la réflexion dans l'action et celle sur l'action. La première se développe au cours de l'action professionnelle alors que la seconde se déroule *a posteriori*, ou de façon simultanée⁴ à l'action lorsque cela est possible.

Elles se fondent selon Saint-Arnaud sur des processus cognitifs différents (Saint-Arnaud, 1999) et l'auteur affirme que « dans une situation difficile, il y a un écart entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie pratiquée à son insu, telle qu'on

3. Nous ne précisons en bibliographie que certaines de ses références pour ne pas alourdir l'ouvrage. Les références reprises correspondent à celles sur lesquelles s'appuient d'autres parties de l'étude.

4. « Les praticiens peuvent aussi réfléchir à ce qu'ils font pendant qu'ils sont en pleine action. Alors ils réfléchissent sur l'action » (Schön, 1994, p. 90).

peut l'inférer à partir du dialogue réel » (Saint-Arnaud, 1992, p. 53). Pour lui, le terme de réflexif est inducteur d'un piège épistémologique⁵, car il oriente implicitement cette capacité vers la rationalisation qui ne peut être selon lui à l'œuvre dans l'urgence de la situation. Pour cet 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, alors que la réflexion dans l'action se fait dans une situation « qui désarçonne l'acteur » et empêche cette mobilisation des cadres d'expertise (Saint-Arnaud, 2001, p. 20). 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 majoritairement développé en France type GEASE, GFAPP, ARPPEGE, entretien d'explicitation...).

Contrairement à Saint-Arnaud (1999), Saussez, Ewen et Girard font l'hypothèse que le processus cognitif réflexif est probablement le même que l'on se situe dans la réflexion sur l'action ou dans l'action. Ils justifient leur position par le fait que la réflexion dans l'action est nécessairement sur l'action. Le deuxième argument est extrait des travaux de Schön qui présente des exemples de métiers dans lequel la pression temporelle est faible et permet que la réflexion sur l'action soit aussi celle dans l'action. Pour Saint-Arnaud au contraire, la réflexion sur l'action ne porte en effet que sur les facteurs généraux du métier et les processus cognitifs se limitent alors à cette dimension générale (Facteurs Généraux G), qui ne sont pas utilisables dans les cas particuliers (Facteurs Particuliers P) (Saint-Arnaud, 1999).

La réflexion dans l'action porte sur une situation particulière et elle est limitée dans le temps, elle est située. Si l'on peut penser, comme Saint-Arnaud (1999) l'affirme, qu'elle constitue un entraînement pour son propre développement, il n'en demeure pas moins que son objectif se situe dans l'évolution de l'action située.

La réflexion sur l'action a aussi pour visée cette dimension d'entraînement et la dépasse, puisqu'elle vise aussi le développement de capacités mobilisables dans une variété large de situations et de projets. En ce sens, la réflexion dans l'action serait constituée de l'analyse (parfois non inconsciente) des facteurs P alors que la réflexion sur l'action serait essentiellement composée de l'étude des facteurs G (invariants).

Si en complément nous considérons la réflexion comme une action, la réflexion sur l'action devient aussi réflexion au cours de l'action de réfléchir.

5. Y. Saint-Arnaud propose le terme de praticien-chercheur plutôt que celui de réflexif (Saint-Arnaud 2001, 2003). Cette réflexion est développée dans l'ouvrage de M. Bru et J. Donnay de 2002. Mais, pour Albarello, il n'y a pas recoupement entre les deux notions, car le praticien réflexif se centre sur la transformation de son action alors que le praticien-chercheur « s'engage dans l'étude scientifique d'un phénomène » qui a été vécu (Albarello, 2004, p. 22).

Il existerait alors deux processus en parallèle, réflexion/action et réflexion sur la réflexion/action. Cette perspective serait de nature à rapprocher les deux processus et à faciliter ainsi éventuellement leur développement.

Cette première distinction pose la question de la dimension temporelle de l'action professionnelle des enseignants et de la formation initiale qui y prépare. Il est intéressant de s'interroger sur le fait que la réflexion sur l'action puisse participer à la capacité à agir dans l'urgence, mais aussi de ne pas négliger l'hypothèse de processus cognitifs différents. Considérant que le métier d'enseignant comporte des ensembles de moments et d'actions se situant soit dans, soit hors de la pression de l'urgence (planification, réunion, bilan, ou même élèves en (semi-)autonomie...), il est alors nécessaire de former l'acteur à la réflexion sur l'action afin qu'il mobilise cette capacité lorsque la pression temporelle permet de stopper l'action en cours ou de mener en parallèle action et réflexion. Schön précise à ce sujet que la réflexion sur l'action peut se faire en cours d'action et, si elle ne peut temporairement être assez rapide pour réorienter l'action présente, elle pourrait servir pour les futures actions à venir et constituer une expérience/apprentissage exploitable.

À l'instar des théories développées dans le champ de la motricité, nous pourrions distinguer deux approches du rapport entre réflexion et action. La première serait « écologique » et relierait le sujet à l'environnement dans une boucle ne passant pas par le contrôle conscient (Saint-Arnaud) alors que la seconde, que nous pourrions appeler cognitiviste, postulerait d'une communauté de processus « conscientisable » entre réflexion *dans* et *sur* l'action (Altet, Perrenoud, Donnay, Vermersch...). Nous concluons en affirmant 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. Il s'agira alors de construire des dispositifs qui tiennent compte de cette éventuelle différence pour planifier les objectifs à atteindre qui visent tout autant le développement de la capacité à réfléchir sur que dans l'action. Mais si ces processus peuvent être différents, ils se fondent néanmoins tous les deux sur la réflexion de l'acteur, qu'elle soit consciente dans le cas de la réflexion sur l'action ou partiellement ou totalement inconsciente dans le cas de la réflexion au cours de l'action. La deuxième dimension que nous analyserons est dans ce cadre celle qui est relative à la définition générale de ce processus réflexif.

3.2 Quels processus cognitifs ? Réfléchissement, réflexion et métaréflexion

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 l'expression subjective de ces perceptions par une mise en mots. Piaget (1974, 1977) puis Vermersch (1994) clarifient cette distinction. Le réfléchissement constitue un moment-espace de prise de conscience d'éléments pré-réfléchis inconscients et dont le contenu exprime, sous forme spontanée ou réactive, les tensions affectives, cognitives, sociales. La seconde étape est alors une véritable réflexion au sens de rationalisation consciente de la pensée exprimée de façon spontanée ou réactive. Ce processus « d'objectivation » a donc pour objet le réfléchissement, c'est-à-dire qu'il est d'un travail cognitif sur la matière fournie lors de cette première mise en mots réactive qu'est le réfléchissement. La conséquence de cette analyse sur les dispositifs de formation est importante, car elle permet d'établir une progression dans la pratique réflexive. Les critiques réalisées par les enseignants débutants, à propos des modules d'analyse de pratiques, portent sur deux phénomènes contradictoires : le premier est l'incapacité des dispositifs à faire dépasser le stade des échanges irrationnels (et donc du réfléchissement) et à l'opposé de susciter l'émergence de réflexions rationnelles, mais décontextualisées.

Le terme même de réflexion est générique et sa définition précise nous permet d'approfondir notre étude de la pratique réflexive. Ainsi, dans l'entretien qu'ils donnent à la revue *Recherche et formation* n° 36 en 2001, Charlier et Donnay 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, 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 » (Donnay et Charlier, 2006, p. 64) qui mène à cette nouvelle dimension de l'analyse nommée « métaréflexion ». 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 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 métaréflexion semblent plus adéquates. Cette seconde option constitue le fondement de la construction de la *réflexivité* au sens où la définissent Donnay et Charlier (2006).

En résumé de cette analyse, nous pouvons affirmer que ces trois éléments décrits, réfléchissement, réflexion, métaréflexion et l'action/expérience, sont constitutivement indissociables dans la pratique réflexive. Les phases de réfléchissement, qui portent sur l'action/expérience, deviennent

en effet matière de la réflexion qui elle-même devient matière de la métaréflexion. Ainsi, la réactivité constitue une première étape de mise en mot et se trouve complétée dans la pratique réflexive par le processus de réflexivité qui englobe la réflexion et la métaréflexion.

Nous proposons le tableau suivant pour formaliser cette organisation :

Tableau 1.3. Articulation des processus de réflexion dans la pratique réflexive

Processus global	Réactivité verbalisée face à la situation	Réflexivité	
		Réflexion = Analyse du contenu mis en mot et de la situation	Métaréflexion = Analyse de la réflexion
Sous processus	Réfléchissement = mise en mot réactive	Réflexion = Analyse du contenu mis en mot et de la situation	Métaréflexion = Analyse de la réflexion
Contenu et/ou matière analysée	Mise en mot de la perception réactive de la situation	Réfléchissement et situation	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 métaréflexion est parfois considérée comme réflexivité à elle seule. Nous affirmons pour notre part que la métaréflexion ne pouvant être dissociée de l'objet support de cette phase méta, le triptyque minimal de la pratique réflexive est expérience/réflexion/métaréflexion. Cette hypothèse remet cependant en cause la possibilité de développer une pratique réflexive en situation d'urgence de l'action et nous renvoie aux limites que l'analyse développée par Saint-Arnaud fait apparaître (Saint-Arnaud, 1992, 1999).

Dans l'étude que nous avons citée précédemment, Beauchamp relève cinquante-cinq définitions de la réflexion (Beauchamp, 2012). L'ensemble de ces définitions recoupe les processus que nous avons qualifiés de réflexions et métaréflexions. L'auteure identifie les six catégories suivantes de processus cognitifs qui apparaissent dans ces définitions :

- examen (observer, se concentrer),
- pensée et compréhension (observer, penser, interpréter, donner un sens),
- résolution de problème (trouver des solutions),
- analyse (analyser d'un œil critique),
- évaluation (évaluer remettre en question),
- édification, élaboration et transformation (construire, structurer et transformer).

On constate que chacun de ces processus peut être mis en perspective avec les fonctions que nous avons décrites précédemment (cf. tableau 1.1 : instrumentale, problématiser, critiquer, délibérer, heuristique, changement). La clarification du couple processus/fonction que nous avons opérée constitue un enjeu face à l'opacité et la complexité des définitions que relève l'auteur. L'étude des démarches mises en œuvre pour déclencher l'apparition de ces processus et répondre aux fonctions attribuées à la pratique réflexive constitue un complément nécessaire pour poursuivre notre chemin dans cette complexité.

3.3 Quelle structuration de la démarche réflexive ? Une hétérogénéité de conceptions

Comme nous venons de le faire apparaître, la structuration de la démarche réflexive articule les trois éléments qui composent la boucle pratique-théorie-pratique (Altet, 1996) à savoir, l'expérience, la réflexion (au sens large) et le réinvestissement de la réflexion dans l'action. Si ces trois éléments sont présents dans la plupart des conceptions proposées par les auteurs, leur déclinaison précise varie selon les théories ou postulats de départ.

Nous ne réaliserons pas une étude exhaustive des modèles de structuration qui sont nombreux, mais essaierons d'en faire apparaître les traits principaux. Ainsi, Saussez, Ewen et Girard s'appuient sur les travaux de Dewey et définissent la réflexion comme « une démarche d'investigation critique » (Saussez, Ewen et Girard, 2001, p. 74). Chez Dewey (1993, 1947), la pratique réflexive, nommée « expérience réflexive » est un processus enclenché par une situation problématique. Elle se compose d'une abstraction de l'expérience et d'hypothèses d'action pour la transformer. L'expérience réflexive est le résultat d'une démarche d'investigation qu'il qualifie comme la transformation dirigée (par la médiatisation de la connaissance et des concepts) d'une situation non unifiée (problématique) en une situation sous contrôle⁶. Cette proposition de définition du processus de réflexion, en tant qu'élément central de la démarche, pourrait se rapprocher de la définition que donne Vygotski (1934/1997) de la conscience, la décrivant comme « l'expérience vécue d'expériences vécues » et dont le langage serait le média.

La démarche d'investigation que propose Dewey (1993, 1947) se structure en quatre étapes interdépendantes et parfois imbriquées les unes dans les autres. Dans les propositions de Saussez, Ewen et Girard (2001), ces étapes sont définies comme suit :

- émergence d'un questionnement à propos d'une expérience : construction du caractère problématique de la situation énoncée ;

6. Nous inscrivant dans le projet d'une bascule vers le paradigme de l'incertitude, nous relativiserons cette affirmation du contrôle de la situation en utilisant les termes de situation « acceptée, affrontée et analysée ».

- identification du problème : de la problématique à la situation formalisée. Il s'agit ici de l'analyse du contenu du problème ;
- interprétation du problème : anticipation sur les modes de résolution et énonciation d'une possibilité ;
- activité réflexive d'évaluation pré-active et post-active de la validité de la solution, conception d'hypothèse sur les moyens d'évaluer le sens et la validité de la solution.

Holborn pour sa part affirme que le processus réflexif se fonde sur une boucle cyclique unissant : une attention aux expériences concrètes et personnelles, une analyse et l'identification de facteurs clés, la formulation de concepts, de principes et de règles et enfin le développement d'une théorie personnelle qui est expérimentée dans une nouvelle situation (Holborn, 1992). Dans les propositions de mise en œuvre, ce cycle se traduit par quatre étapes :

- décrire les faits, les interventions, les actions ;
- préciser les intentions poursuivies et les stratégies favorisées ;
- préciser et évaluer les résultats obtenus ;
- dégager un modèle d'action efficace ou cibler les améliorations possibles.

Si l'on retrouve la structuration générale proposée par Saussez, Ewen et Girard (2001), on notera cependant que les différences portent sur la nature problématique de la matière première. Chez Holborn, l'accompagnement « problématisant » se structure à partir de la mise en relation systématique des intentions, des stratégies et des résultats alors que chez Saussez, Ewen et Girard l'émergence est plus « sauvage » et laisse probablement plus de place aux composantes subjectives de l'expérience et de son analyse.

Le modèle proposé par Dejempe et Dezutter reprend quant à lui en grande partie celui formulé par Holborn (1992) (Dejempe et Dezutter, 2001). Ces auteurs structurent la démarche en quatre étapes : description des expériences personnelles, analyse des facteurs et des modèles qui influencent l'action, formulation de principes, de règles, développement d'une théorie personnelle prédictive. On notera cependant que cette fois l'accent est mis sur l'influence de l'environnement au sens large (facteurs et modèles qui influencent l'action) alors que le modèle d'Holborn (1992) privilégie l'engagement de l'enseignant (intentions poursuivies et stratégies favorisées).

L'analyse de ces différentes approches montre que les trois éléments de notre définition (l'expérience, la réflexion et le réinvestissement de la réflexion dans l'action) sont bien présents dans ces structurations de la pratique réflexive. Les différences notables portent sur le degré de précision du cadrage de la démarche, la recherche de l'expression de la subjectivité ou encore la centration sur l'acteur ou l'environnement. On notera cependant que la dimension développement à moyen et court terme n'est pas lisible à travers les structures présentées ici. Nous avons pourtant vu que ces éléments constituaient