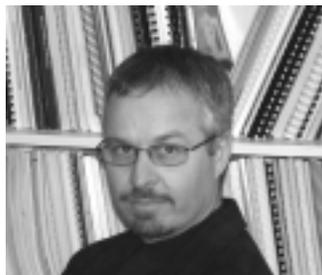


# La pratique réflexive : véritable postulat du développement professionnel

Jean-Paul Lévesque  
Conseiller pédagogique  
Cégep de Matane



Plusieurs intervenants, des praticiens en tête, pensent encore que la recherche en éducation n'a rien à dire qui vaille pour améliorer l'enseignement. S'il est vrai que trop souvent la recherche fondamentale s'est tenue loin de la réalité « terrain » de la salle de cours, la situation diffère depuis une vingtaine d'années.

Beaucoup de recherches en Amérique du Nord portent sur le travail quotidien des enseignants. Pour s'en convaincre, plus près de nous, il suffit de jeter un regard sur les recherches menées ces cinq dernières années dans le programme de recherche PAREA<sup>1</sup>. L'observation, l'entrevue, l'expérimentation de projets et l'analyse critique ont été appliquées par **des enseignants eux-mêmes** pour soutenir la réflexion sur un métier qui aspire bien légitimement au statut reconnu de profession.

## Le bagage expérientiel en enseignement

Une des pistes les plus prometteuses de la recherche conduit à ce que Donald A. Schön<sup>2</sup> appelle la *pratique réflexive*. Ce chercheur a constaté que, pour surmonter les obstacles auxquels se butaient les professionnels (ingénieurs, gestionnaires, psychothérapeutes, enseignants, etc.) dans leur pratique, la formation de base est moins utile qu'une certaine expertise générée tout au long de la carrière. Cette expertise ne vient pas de nulle part, elle se construit par l'exercice de l'analyse réflexive. Elle est en quelque sorte **le chaînon manquant entre la théorie et la pratique**. Ainsi Schön explore dans le travail des professionnels les ramifications de cette entreprise de construction. Il existerait une forme d'apprentissage qui ne s'enseigne pas et qui résulterait plutôt d'un apprentissage autodidacte. En éducation, le savoir d'expérience en classe se construit par l'analyse réflexive qui implique à la fois une *réflexion dans l'action* et une *réflexion sur l'action*. La pratique pédagogique est

en fait passée dans deux filtres. Le premier filtre, dans l'action et au moment où l'enseignant, interpellé par l'effet surprise provoqué par la réaction ou l'absence de réaction d'un étudiant, réfléchit et décide des ajustements nécessaires ; le deuxième filtre, sur l'action, quand l'enseignant fait un retour *a posteriori*, – dans les instants qui suivent, parfois quelques jours plus tard – et effectue une appréciation des ajustements opérés et de leurs résultats ainsi que des ajustements qui n'ont pas été faits, le cas échéant.

Gauthier, Desbiens et Martineau<sup>3</sup> ont aussi abordé la problématique du savoir d'expérience issue de la pratique réflexive dans et sur l'action. En continuité avec les travaux de Schön, ils insistent sur les fruits de cette double réflexion. La manifestation du savoir d'expérience s'exprime dans un répertoire de routines<sup>4</sup> qui constitue le bagage expérientiel de l'enseignant qui s'y réfère pour agir. Selon eux, ce répertoire provient de la pratique soutenue par l'analyse réflexive, quoique ce ne soit pas toujours le cas. Une fois consolidé, ce répertoire constitue l'expertise de l'enseignant. Les experts disposent d'un répertoire allant jusqu'à **une quinzaine de routines, assorties de trois à quatre variantes pour chacune d'elle**. Il ne faut pas conclure hâtivement que les sciences de l'éducation n'ont aucun rôle à jouer dans la consolidation du répertoire. Au contraire, elles interviennent en amont comme en aval de façon à soutenir la pratique réflexive. Et ce répertoire se distingue des trucs qu'on transmet à la faveur d'une tradition orale d'un enseignant à l'autre. L'application des routines exige une **mise en contexte réfléchie**, ne serait-ce que pour s'assurer que la routine choisie est vraiment pertinente ! Les trucs possèdent rarement cette attribution. Il est d'ailleurs extrêmement périlleux de confondre les deux dans la consultation pédagogique.

Perrenoud<sup>5</sup>, en s'appuyant sur les thèses de Schön, s'est interrogé sur **le savoir caché dans l'agir professionnel**. Comment les enseignants s'y prennent-ils pour résoudre des problèmes ?

*En éducation,  
le savoir d'expérience en classe  
se construit par l'analyse réflexive.*

Y a-t-il un processus commun, des habiletés particulières ou générales, un bagage de notions exploitées dans le feu de l'action au moment même où, seul en classe, il faut décider « dans l'urgence et agir dans l'incertitude » ? Une convention en éducation présente le déploiement des activités d'enseignement en trois phases : **préactive** qui est de l'ordre de la planification, **active** ou **interactive** qui est de l'ordre de la prestation ou de l'interaction avec les étudiants, et **postactive** qui est de l'ordre de l'évaluation (apprentissage et enseignement). La pratique réflexive s'exerce durant ces trois phases. La phase de prestation est la plus difficile. L'enseignant est confronté à une *réflexion dans l'action* et il doit réguler son intervention en fonction de la situation qui est souvent **mouvante, voire instable**. La *réflexion avant l'action* et la *réflexion après l'action* comportent moins de contraintes et permettent une distanciation par rapport à l'action. Dans un tel contexte, l'enseignant expert a toujours **un plan de match** plus ou moins stratégique en entrant dans sa classe. Il a anticipé les obstacles réels ou possibles et est prêt à ajuster le tir dans un contexte de double gestion : la matière et le groupe.

Selon Perrenoud, le praticien réflexif *se prend pour objet de sa réflexion* dans une optique critique et constructive afin de produire **des savoirs à réinvestir dans des actions**. Par exemple, des actions ayant trait à une nouvelle planification des apprentissages ou des stratégies d'intervention en classe. En cela, nul ne naît praticien réflexif, il le devient à force de revoir le film du cours précédent et de remettre en question certaines habitudes, pas nécessairement pour s'y soustraire, mais pour mieux en comprendre les causes, les mécanismes et les effets.

### *La constitution des savoirs-en-pratique*

Si nous tenons compte des résultats des recherches menées par l'ensemble des auteurs précédents, la pratique réflexive plonge en fait dans les trois phases : avant l'action, **l'intention** de départ ou le plan de match, pendant l'action, **la régulation** ou ce qui se passe réellement et, après l'action, **l'appréciation** de l'adéquation entre l'intention et la régulation en termes de facteurs explicatifs et d'améliorations futures. La réflexion sur l'action s'amorce généralement dans le feu de l'action. Cette réflexion se poursuit après le cours pour pratiquer un « débriefing » ou pour « repasser le film ». La construction du savoir d'expérience s'effectue véritablement en phase postactive. Pour Schön, il s'agit d'un savoir-en-pratique. Schön met en doute l'idée que les enseignants experts utilisent toujours pendant l'action des **savoirs-en-pratique** pour résoudre des problèmes, c'est-à-dire des solutions instantanées disponibles dans la mémoire à long terme sans recours à la réflexion. Le simple bon sens indique que certaines situations exigent des solutions déjà élaborées et que d'autres nécessitent une rapide réflexion et une nouvelle action, quand ce qui se passe en classe est perçu comme non familier. Cette nouvelle action, si elle est répétée, peut éventuellement s'incorporer aux savoirs-en-pratique.

### *La construction du savoir d'expérience*

*s'effectue véritablement  
en phase postactive.*

Le concept de savoir-en-pratique se rapproche beaucoup de celui de routine. Le savoir-en-pratique laisse toutefois plus de place à des choix et à des adaptations de façons de faire pour l'action, alors que la routine s'apparente davantage à un « prêt-à-porter ».

La prise de conscience d'un état de situation qui requiert d'autres façons de faire débouche parfois sur des paradoxes. Legault et Paré<sup>6</sup> ont introduit deux concepts révélateurs du paradoxe vécu par l'enseignant qui tente de comprendre ce qui lui arrive en situation de tension. L'écart entre **la théorie professée** (discours pour expliquer et justifier l'expérience) et **la théorie pratiquée** (modèles de référence implicites ou inconscients qui sont à l'origine des actions) est l'obstacle qui se dresse sur le chemin de la compréhension objective d'une situation et des actions correctives à mettre de l'avant. À ce stade, l'accompagnement est tout indiqué. Un tel accompagnement puiserait dans des techniques pour faire émerger ce qui est à l'origine des actions posées. **La technique d'entretien d'explicitation** de Vermersch<sup>7</sup> constitue une de ces techniques. D'autres techniques<sup>8</sup> peuvent également être exploitées. Le point commun de ces diverses techniques tient à ce que le rôle de l'accompagnateur en soit un d'aide auprès de l'enseignant novice dans la verbalisation au sujet de son action et de la prise de conscience de certaines dimensions insoupçonnées et donc inexplorées. Le travail d'accompagnement met en lumière les écarts entre les intentions et la pratique. Concrètement, il s'agit d'apporter une aide par des questions appropriées dont les réponses construites par l'enseignant contiennent des pistes pour améliorer la situation. L'accompagnement se centre sur une prise de conscience des deux théories évoquées et vise, en dernier ressort, une analyse critique de la théorie pratiquée.

### *Le devenir professionnel*

Une question qui découle de la pratique réflexive en regard de l'action pédagogique se rapporte naturellement au développement professionnel envisagé dans une toute nouvelle avenue. Transposée dans la perspective d'un cycle de formation à l'enseignement, cette question touche également la construction d'une expertise professionnelle, sur le plan individuel et sur le plan collectif, au sens d'une collectivité de savoirs, résolument validés et affirmés, qui fondent une profession.

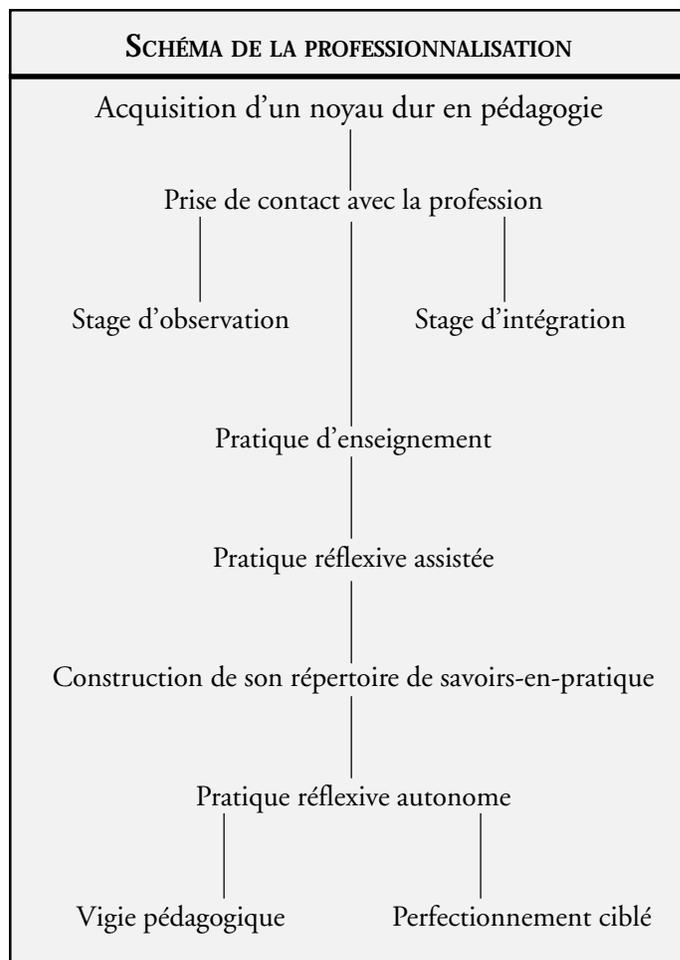
Jusqu'à aujourd'hui, le devenir professionnel en éducation a été alimenté par deux avenues. La première avenue, au caractère traditionnel, a moussé l'idée d'une formation de base avant l'emploi. La deuxième avenue, dominante depuis plusieurs années, a privilégié une approche théorie-pratique comme dans la formule des stages, assortie ou non d'une certaine pratique réflexive.

À titre d'essai, voici une proposition de troisième avenue ou, plus modestement, de jalons de cette nouvelle avenue. Avant toute pratique, donc de toute réflexion sans expérience, les futurs maîtres recevraient une formation initiale articulée autour d'un noyau dur de notions, de théories et de méthodes générales en pédagogie collégiale (didactique, psychopédagogie, docimologie et TIC). **Délibérément théorique**, cette formation n'outrepasserait pas une centaine d'heures et serait dispensée dans une session complémentaire à la formation disciplinaire. Une formation théorique trop soutenue est une pure perte de temps, car le transfert des connaissances a lieu trop tard et est très mitigé, d'autant plus que la plupart des connaissances deviennent statiques ou sont oubliées. Un stage d'observation de maîtres expérimentés ainsi qu'un stage d'intégration axé sur la pratique réflexive mettraient le futur enseignant en contact avec la profession. Par la suite, le maître en fonction serait accompagné en début de carrière par un mentor. À partir d'un projet d'amélioration, il y aurait un retour théorique où l'accompagnateur aiderait l'enseignant à sélectionner les informations pertinentes (modèle, stratégie, outil, contexte d'intervention, etc.). Ainsi, l'enseignant aurait l'occasion de procéder à l'approfondissement ou à l'élargissement de son noyau dur acquis en formation initiale par **la contextualisation de ses besoins, de ceux de ses étudiants et de ceux de son programme**. Pendant la période de prestation, l'accompagnateur pourrait aider l'enseignant à réguler son intervention. Ce rôle de mentor s'exercerait dans un contexte de consultation et non d'évaluation. Le début de la construction du « répertoire de savoirs-en-pratique » serait grandement facilité par un accompagnateur.

La pratique réflexive s'inscrit ici dans un processus de **construction assistée** du répertoire de savoirs-en-pratique. Après quelques années d'expérience, l'enseignant, plus autonome, s'en remet à ses **savoirs-en-pratique** et les **enrichit** par le biais d'une vigie sur les développements significatifs applicables à son enseignement ou par des activités de perfectionnement ciblées précisément par les fruits de son analyse réflexive.

### *L'accompagnement vers la professionnalisation*

Les didacticiens et les praticiens chevronnés savent fort bien qu'en plus de la connaissance de la discipline, **la connaissance de l'enseignement de la discipline** est absolument requise pour enseigner. L'une est indissociable de l'autre. Ce deuxième niveau



de connaissance ne s'acquiert pas autrement que par la pratique réflexive contextualisée et assistée par des ressources.

Les prochaines années verront le départ à la retraite d'une foule d'enseignants et l'arrivée massive de jeunes enseignants. La connaissance de l'enseignement de la discipline mise au profit des jeunes enseignants pose le problème du **transfert d'expertise pédagogique**. Ce type d'expertise ou de richesse pédagogique collective est un sol fertile pour alimenter la pratique réflexive.

PERFORMA de l'Université de Sherbrooke s'inscrit à sa manière dans la troisième avenue proposée avec son Module d'insertion professionnelle des enseignants au collégial (MIPEC). Le MIPEC s'appuie sur le principe d'une formation en cours d'emploi et met l'accent sur un accompagnement assumé, en grande partie, par des enseignants experts. En début de carrière, le nouvel enseignant a alors l'opportunité de mettre en pratique sa « propre théorie » de l'enseignement, de la confronter à l'expertise du mentor et à d'autres théories reconnues en pédagogie et, fondamentalement, de réfléchir à ses pratiques, de les fortifier et d'en établir d'autres.

La pratique réflexive promet une avenue qui donne un sens à une pédagogie personnalisée et elle ouvre une perspective intéressante à la professionnalisation au collégial. Sans doute s'agit-il d'un postulat incontournable dans le débat qui porte sur le devenir de la profession enseignante. ■

levesquejp@cgmatane.qc.ca

#### NOTES ET RÉFÉRENCES

1. À titre d'exemples de recherches PAREA : POELLHUBER, B., *Un modèle constructiviste d'intégration des TIC*, 2001 ; PRATTE, M., *L'intervention professionnelle du conseiller ou de la conseillère pédagogique pour favoriser le développement des enseignants*, 2000 ; BESSETTE, S., *Analyser sa pratique par une position métacognitive*, 2001 ; GROLEAU, J. D., *Les pratiques pédagogiques et didactiques au collégial*, 2001.
2. SCHÖN, D. A., *Le praticien réflexif*, (traduit par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon), Éditions Logiques, 1994.
3. GAUTHIER, C., J. F. DESBIENS et S. MARTINEAU, *Mots de passe pour mieux enseigner*, PUL, 1999.
4. Une routine est l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations précises. Elle a pour effet : 1) de réduire le nombre d'éléments à traiter simultanément par l'enseignant ; 2) de réduire le nombre de décisions à prendre pendant l'intervention ; 3) d'accroître la stabilité des activités ; 4) d'accroître la disponibilité de l'enseignant face aux réactions des élèves ; 5) de réduire l'anxiété des élèves en rendant les comportements et réactions de l'enseignant plus prévisibles. GAUTHIER, C., J. F. DESBIENS et S. MARTINEAU (1999).
5. PERRENOUD, P., *La pratique réflexive en éducation physique*, Éclairages, 2001.
6. LEGAULT, M. et A. PARÉ, *Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles*, Éditions du CRP, 1995.
7. VERMERSCH, P., *L'entretien d'explicitation*, EST Éditeurs, 1994.
8. ARTAUD, G., *L'adulte en quête de son identité*, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1985 ; BOURASSA, B., F. SERRE et D. ROSS, *Apprendre de son expérience*, Presses de l'Université du Québec, 1999 ; NOISEUX, G., *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, MST Éditeur, 1997 ; ST-ARNAUD, Y., « La relation d'aide ponctuelle », *Interactions*, Vol. 2, N° 2, Sherbrooke, 1998.

## *La pratique réflexive*

*promet une avenue qui donne un sens*

*à une pédagogie personnalisée.*

*Jean-Paul LÉVESQUE détient un Baccalauréat en philosophie et une Maîtrise en didactique. Professeur de philosophie au collégial, de 1981 à 1986, il occupe le poste de conseiller pédagogique au Cégep de Matane depuis 1987. Il est également chargé de cours depuis 1995 à l'Université de Sherbrooke et il a publié Processus d'enseignement et d'apprentissage (Cégep de Matane) en 1997.*