

LES DEUX MAINS SUR LE GUIDON DU TANDEM !

Lise ST-PIERRE, professeure, Faculté d'éducation (PERFORMA), membre du groupe de recherche-action de PERFORMA, membre du Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur—Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ

Le thème du colloque *Savoirs et pratiques : un tandem gagnant !* incite au retour sur la pratique enseignante. Ce faisant, l'accent semble mis sur la recherche d'une certaine efficacité. En effet, les savoirs ne sont-ils pas considérés ici comme des ressources pour que les pratiques soient gagnantes, c'est-à-dire pour qu'elles atteignent le plus souvent et le plus précisément possible la cible de faire apprendre davantage le plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants? Pourtant mon propos s'écartera un peu de cette voie. Il portera plutôt sur la réflexion sur sa pratique comme source d'une intégration harmonieuse des savoirs et des pratiques, non par souci d'efficacité ni parce que c'est dans l'air du temps, mais bien parce que, selon moi, cet arrimage est source d'équilibre pour l'enseignante et l'enseignant.

L'idée de base ici est que la fusion des savoirs et des pratiques se fait par le développement d'une pratique réflexive, laquelle produit un sentiment de maîtrise sur son travail, et conséquemment l'équilibre recherché, et c'est là une condition de bien-être professionnel, une voie pour poursuivre, et cela jusqu'à la retraite, une carrière enrichissante. Car, « dans un contexte souvent instable et imprévisible, la posture réflexive de l'enseignante ou enseignant au coeur de ce contexte est source de stabilité » (Boutet, 2004, rapporté par Lacroix, 2008, p. 45).

Ce texte s'adresse tout autant aux enseignantes et aux enseignants qui auraient eu peu d'occasions de fouiller cette question en profondeur, que ce soit dans le cadre d'une formation avancée en pédagogie ou d'activités de recherche scientifique, qu'à ceux qui connaissent bien le modèle du praticien réflexif et qui souhaitent le revisiter.

Quatre thèmes seront abordés. D'abord, les mots clés du thème du colloque feront l'objet de quelques précisions et distinctions. Ensuite, nous nous attarderons à la profession enseignante, plus particulièrement à l'enseignante ou l'enseignant professionnel, et à la manière dont se construisent ses savoirs professionnels. J'aborderai par la suite les notions de praticien réflexif et de pratique réflexive, pour finalement vous proposer quelques clés pour expérimenter une démarche simplifiée de réflexion sur votre pratique.

1. VARIATIONS SUR LES MOTS CLÉS DU THÈME DU COLLOQUE

La distinction entre « pratiques » au pluriel et « pratique » au singulier est essentielle pour comprendre l'idée du praticien réflexif. Il y a LES pratiques et LA pratique. LES PRATIQUES concernent les actions et les décisions (selon Le Boterf, 2010, il s'agit d'un déroulé d'actions, de décisions, d'ajustements, d'interactions) que nous mettons en œuvre dans une situation. Par exemple, dans son cours XXX, l'enseignant a commencé le cours par une analogie. C'est l'une des manières dont il commence son cours. Ses pratiques de début de cours peuvent varier selon le contenu, le groupe d'étudiants, le contexte ou les contraintes. Ses PRATIQUES de début de cours sont plurielles (dans le sens qu'il en possède un éventail dans son coffre à outils) et singulières (dans le sens qu'elles sont mises en œuvre de façon différente selon la situation). La plupart du temps, elles conservent tout de même une certaine cohérence, étant fondées sur des croyances et des convictions profondes relativement stables.

LA PRATIQUE réfère plutôt à l'ensemble de la manière d'être et de faire du praticien. Au cours de sa carrière, le professionnel développe SA PRATIQUE qui le caractérise. Il devient tel type ou tel style d'enseignant. Cela évoque l'idée de continuité, de développement, de trajectoire vers un idéal, qui correspondra, dans cet exposé à celui du praticien réflexif. C'est par la réflexion sur SES pratiques que le praticien réflexif modifie celles-ci, ce qui l'amène à une transformation de SA pratique.

Revenons au titre du colloque: «Savoirs et pratiques». L'un a-t-il la préséance sur l'autre? Selon l'entrée première (des savoirs vers les pratiques ou des pratiques vers les savoirs), il peut s'agir des savoirs proposés en formation comme de ceux construits dans la pratique professionnelle.

Selon le sens privilégié, on distingue deux types de savoirs différents. En considérant cette relation à partir des savoirs en direction de la pratique, on pense à la transmission de savoirs qui s'effectue dans le cadre de la formation, savoirs qu'on voudrait voir appliqués dans la pratique. C'est l'approche traditionnelle en formation. On accorde alors une visée instrumentale à la formation, une approche d'application des savoirs. Certains qualifient ces derniers de savoirs théoriques, alors que ces savoirs peuvent être très pratiques, telle la manière d'élaborer des critères descriptifs dans une grille d'évaluation, tout autant que théoriques, telle une théorie de l'apprentissage. Les savoirs théoriques sont issus de la recherche et formalisés; ils ont des assises disciplinaires; ils sont reliés entre eux selon la logique de la discipline, ce qui leur donne une légitimité (Snoeckx, 2008). Les savoirs appliqués ont souvent été conçus à la suite de synthèses de résultats de recherche ou validés par des procédés inspirés de ceux de la recherche. Il s'agit de connaissances «sur» l'enseignement, qui sont diffusées, qui servent à comprendre, à expliquer les phénomènes, ou encore de connaissances «pour» l'enseignement, transmises selon une visée prescriptive et visant à proposer des manières d'intervenir dans une situation. Au lieu de savoirs théoriques ou appliqués, je préfère ici utiliser l'expression **savoirs de la formation** pour prendre en compte le fait que ces savoirs peuvent être pratiques sans être ce que l'on appelle des savoirs construits par l'expérience. Pour le praticien ou la praticienne, ce sont très souvent des savoirs qui viennent des livres ou de la formation.

Si on envisage la relation dans le sens des pratiques dont on tire des savoirs, on réfère aux **savoirs de l'expérience** qui sont ceux qui proviennent de la pratique, sans au départ avoir de bases théoriques; on se situe alors dans le courant de l'apprentissage expérientiel: apprendre de l'expérience. On les qualifie souvent de savoirs pratiques, alors qu'en développant ces savoirs on construit parfois des «théories» personnelles plus ou moins explicites. Issus de l'expérience, ces savoirs sont souvent tacites; certains peuvent être plus ou moins conscientisables. Issus de la pratique, ils servent à l'action. Leur légitimité vient de leur efficacité dans un contexte donné, pour une personne donnée. Ils peuvent être transmis à des collègues dans des lieux d'échanges professionnels, formels ou informels.

Ces deux types de savoirs fondent deux tendances en formation des enseignants aujourd'hui: 1) celle basée sur la transmission et l'application de résultats de recherche, qui confère une visée instrumentale à la formation, qui prétend donner des outils ou des ressources pour intervenir; et 2) celle basée sur l'analyse de pratiques, plus populaire en Europe qu'ici, qui confère plutôt une visée transformative à la formation, qui vise à développer une identité et des compétences professionnelles (Altet, 2008).

Il est clair que la pratique est au cœur de cette dynamique. Pour un praticien ou une praticienne, les savoirs ne sont utiles que s'ils l'aident à comprendre et à améliorer ses pratiques, à intervenir, à résoudre des problèmes concrets. On conçoit que les savoirs issus de l'expérience paraissent fonctionnels au praticien et s'intègrent d'emblée à ses pratiques. Ce sont les savoirs de la formation, qu'ils soient «théoriques» ou «pratiques», qui risquent davantage de rester morcelés ou inertes, de ne pas être fonctionnels, de ne pas agir en tandem avec la pratique si on en revient au thème du colloque,

lorsqu'ils se développent en parallèle ou en opposition avec les savoirs de l'expérience. Comment peut-on faire pour que ces deux types de savoirs s'intègrent harmonieusement et contribuent à développer une pratique professionnelle équilibrée et gagnante? La réconciliation des deux, à mon avis, se réalise dans le paradigme du praticien réflexif. Pour ce type d'enseignant, au lieu de s'opposer ou de s'ignorer, les savoirs, dans la vie de tous les jours, quelles que soient leur provenance et leurs caractéristiques, interagissent, s'intègrent, deviennent un seul corpus intégré.

2. LE SAVOIR PROFESSIONNEL EN ENSEIGNEMENT

Plusieurs auteurs caractérisent l'enseignant, notamment au collégial (Pratte, 2002; St-Pierre, 2007), en décomposant ses compétences ou en distinguant différents aspects de ce qu'il sait et de ce qu'il est. Il est à la fois un savant (expert de sa discipline d'abord, mais aussi de l'enseignement), un artisan (qui conçoit, bricole ses stratégies et son matériel à partir de matériaux divers), un technicien (qui utilise certaines techniques qu'il a apprises de différentes façons et raffinées au fil du temps), un acteur social (qui joue un rôle clé dans le devenir de notre société), une personne unique, avec sa façon d'être (qui s'utilise elle-même comme outil pour communiquer et entrer en relation), mais aussi, en tout cas dans l'idéal, une praticienne ou un praticien réflexif, notion sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Cette liste de compétences ne décrit pas nécessairement une personne qui « sait agir avec compétence en situation » (Le Boterf, 2007). Lorsque c'est le cas, certains croient que cette capacité d'agir est intuitive ou innée, mais en réalité, elle s'est construite au fil des événements. Cette supposée intuition n'était qu'embryonnaire au début de la carrière. Ceux qui détiennent une formation initiale en enseignement ont un pas d'avance, mais le choc de la réalité se produit tout de même lorsque l'enseignante ou l'enseignant novice se trouve confronté à ses premières expériences. Reportons-nous à notre premier jour d'enseignement: il est facile de constater le changement qui s'est opéré, même après une seule session!

Nous avons « appris » à enseigner. Selon la recherche réalisée par Lauzon (2002), l'enseignant du collégial a appris à enseigner par la pratique et la réflexion sur celle-ci, par les interactions avec les collègues et les étudiants ainsi que par la formation et la recherche. Les compétences développées nous permettent d'agir et de réagir, souvent avec bonheur, parfois plus difficilement ou moins efficacement, aux situations multiples et imprévues du travail enseignant. Celui-ci est caractérisé par le changement, la singularité, l'instabilité, les conflits de valeurs, l'autonomie, la complexité, l'incertitude, les contradictions, l'ambiguïté, la responsabilité, la liberté (la sienne et celle des étudiants), les interactions.

Au cœur de cette complexité, il serait plus simple d'agir et de développer son expertise si la cible restait régulière, fixe et immuable. Avec l'étudiant ou l'étudiante au milieu, le petit microcosme que forment la classe et l'enseignant, puis tout autour, l'ensemble du contexte éducatif et de la société, tous bien centrés sur l'apprentissage et la réussite de l'étudiant, comme il est prescrit dans nombre de documents officiels et prôné dans les activités de formation à l'intention du personnel enseignant. À force de s'exercer, on deviendrait de plus en plus expert et on atteindrait la cible presque à coup sûr!

Malheureusement, non seulement la cible se déforme-t-elle (les enjeux changent, les caractéristiques des étudiantes et des étudiants évoluent), mais elle bouge (les programmes et leurs buts sont remplacés par d'autres plus en accord avec les besoins et le contexte)!!! Une grande habileté dans une façon de faire, éprouvée depuis plusieurs années, peut ne pas permettre d'atteindre la nouvelle cible! Une stratégie pédagogique vieillit! Celle-ci devient fatalement inadaptée et inefficace! C'est

inéluable! Le plan de cours le mieux structuré, la grille d'évaluation la plus précise, la stratégie de travail coopératif la plus efficace... un jour ne seront plus adaptés. Cette situation amène beaucoup de désarroi chez nombre d'enseignants et d'enseignantes. Lorsqu'on se plaint que les étudiants, les programmes, les directions ou le contexte ne sont plus comme avant, c'est peut-être que l'on oublie que c'est là une chose normale: le changement est une caractéristique essentielle et incontournable du travail enseignant!

Plutôt que de mettre l'accent sur une liste de ressources ou de compétences, d'autres auteurs vont plutôt caractériser l'enseignant professionnel par sa capacité à s'adapter à toutes ces situations complexes et inédites, en les cadrant et recadrant à l'aide de grilles de lecture. «L'enseignant professionnel est celui qui sait <cadrer et recadrer> les problèmes complexes qu'il affronte à l'aide de grilles de lecture, et est capable de s'adapter à des situations nouvelles.» (Altet, 2000, p. 34).

Cette représentation de l'enseignante ou de l'enseignant professionnel laisse entrevoir que l'agir professionnel peut s'accomplir plus efficacement en développant un jugement professionnel, pour être en mesure de répondre à chaque situation inédite, pour l'analyser, la recadrer, en s'appuyant sur des grilles de lecture, des cadres de référence qui ont été mis en relation avec le contexte, avec la singularité des situations, pour accomplir des actions mieux adaptées. Il développe ainsi de nouveaux savoirs caractérisés par cette intégration d'éléments contextuels et d'apports théoriques. De nouveaux savoirs qui s'intègrent et se structurent pour devenir ce que nous appellerons le **savoir professionnel**. Alors, quand peut-on qualifier un savoir de *savoir professionnel en enseignement*? Comment se développe un tel savoir professionnel?

Voici trois scénarios plausibles. Certaines personnes croient que pour enseigner et faire apprendre, il suffit de maîtriser sa matière. Nous l'avons tous cru à un moment ou l'autre. Avec ce présupposé, on se lance souvent, au collégial comme à l'université, dans la grande aventure de l'enseignement avec cette vision que je qualifierais maintenant de naïve. On arrive au premier cours de notre carrière, non pas complètement démunis quand même, mais avec des **savoirs personnels** sur l'enseignement. Ces savoirs personnels sont composés de ceux provenant de l'expertise acquise en formation disciplinaire ou dans l'exercice d'une profession, en observant comment d'autres ont enseigné. Ils comprennent aussi des croyances développées lors d'un long parcours dans le système scolaire à titre d'élève, puis d'étudiant. Ils sont teintés notamment de nos valeurs, de la manière dont nous avons été éduqués, de nos rapports avec nos camarades et des opinions diffusées dans les médias. À l'entrée dans la profession, ces savoirs personnels sont confrontés à l'épreuve de la réalité! Ces savoirs personnels nous amènent à imiter un enseignant que l'on a apprécié ou un collègue, à nous distinguer de celui qui nous a déçus, à faire des essais et à apprendre de nos erreurs.

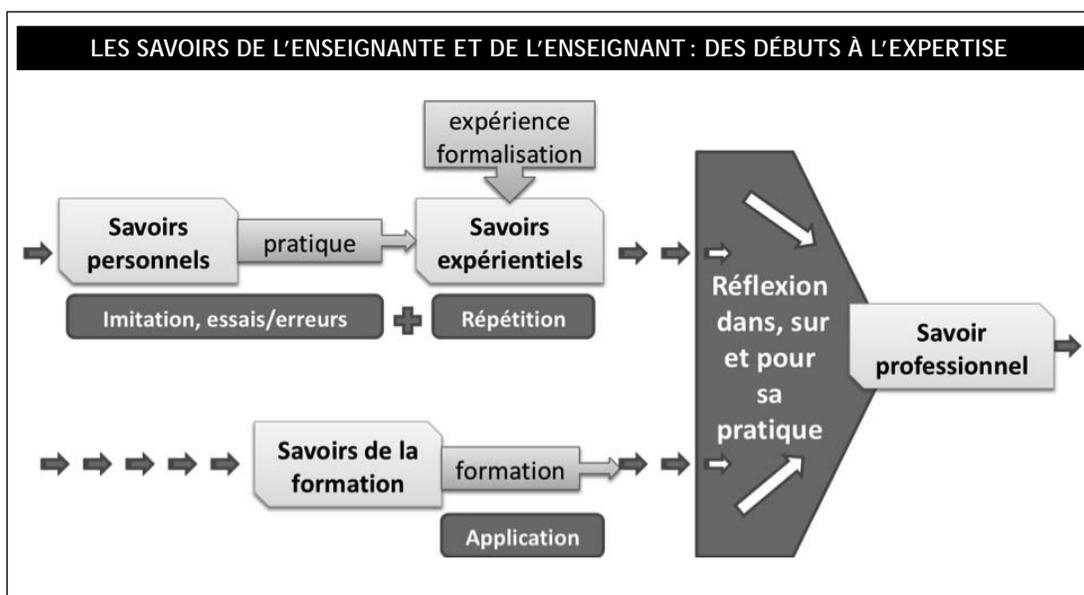
Ce faisant, par la pratique, on peut développer des savoirs d'expérience. On reproduit ce qui fonctionne, on élimine ce qui ne marche pas, on construit sur notre expérience. Ces savoirs d'expérience restent souvent tacites, peu organisés en système. Lorsque la personne fait une démarche pour faire reconnaître ses savoirs, notamment dans une démarche officielle de reconnaissance d'acquis, elle formalise ses savoirs d'expérience et on parle de **savoirs expérientiels**. Toutefois, plusieurs chercheurs ont montré que «le vécu des personnes ne se transforme pas nécessairement en capital d'expériences» (Scnoeckx, 2008, p. 134), source d'apprentissage. «Vingt fois un an d'expérience est différent de vingt ans d'expérience», disait quelqu'un dont je n'ai malheureusement pas retenu le nom. Il faut tirer des leçons de l'expérience, la décontextualiser, sans généraliser ce qui n'est pertinent que dans un contexte donné, formuler ce qui a été appris. Le vécu est une condition nécessaire mais non suffisante pour apprendre de son expérience. Les savoirs expérientiels sont des savoirs personnels qui ont évolué en s'enrichissant par les leçons tirées de la pratique. Mais ils peuvent se figer, se

crystalliser, et alors la personne reproduit continuellement sa même façon de faire. **L'expérience ne conduit pas nécessairement à la transformation des pratiques**, surtout après un certain temps, transformation pourtant nécessaire dans le contexte changeant de la profession enseignante.

On peut aussi ajouter à ces savoirs d'expérience des **savoirs de la formation** (théoriques ou pratiques). Cette formation peut être autodidacte, plus ou moins informelle (journées pédagogiques, travail sur des projets de développement, colloques) ou formelle (dans le cadre de programmes de formation ou d'activités de recherche). Les limites de ces savoirs sont bien connues et souvent décriées, un peu trop sévèrement peut-être : pas assez applicables, peu utiles, peu transférables, etc. Sans doute parce qu'on ne leur donne pas la place qui leur revient : celle de grilles de lecture et non de prescriptions.

On a ici deux rails parallèles (figure 1). Au collégial, en général, dès la première journée d'enseignement, on commence à se développer professionnellement en entrant sur le rail du haut. La personne qui croit que l'enseignement est exclusivement un art ou qu'il suffit de maîtriser sa matière reste sur ce rail du haut : elle compte sur l'intuition, le talent, le cas par cas ; elle donne la préséance à la pratique dans l'apprentissage de la profession (Altet, 2008). Cette vision pragmatique permet la **contextualisation**. Avec le temps, tel que Schön (1994) l'a montré chez des milliers de professionnels, ces pratiques deviennent moins efficaces, moins pertinentes ; ce qui fonctionnait avant ne marche plus. La personne risque de se démobiliser, de développer un sentiment d'amertume, de perdre son plaisir d'enseigner, son bien-être. « Les étudiants ne sont plus comme avant, on nous impose des réformes qui n'ont pas de sens, avant c'était mieux... », dira-t-elle, oubliant ainsi que l'enseignant professionnel est celui qui cadre et recadre pour adapter son agir à de nouvelles situations, donc aux nouveaux étudiants et aux nouvelles contraintes. **C'est le scénario n° 1 : celui qui peut mener trop souvent à l'amertume.**

FIGURE 1



La personne qui croit que l'enseignement est exclusivement une technique ou une science ajoute le rail du bas à son cheminement de développement professionnel : elle tente d'appliquer des connaissances, des modèles, elle est à la recherche de trucs qui fonctionneraient dans la plupart des contextes, elle donne la préséance à la théorie dans l'apprentissage de la profession. Cette vision scientifico-technique permet la mise à distance (Legendre, 1998).

Certains, en fait la majorité des enseignants en formation continue, selon Perrenoud (2000), établissent ainsi un rapport instrumental à la formation. Ces personnes sont à l'affût des activités de formation et s'y montrent souvent très enthousiastes; toutefois, elles cherchent surtout des recettes dans cette formation. Or, pas plus que l'expérience, **la formation ne conduit pas nécessairement à la transformation des pratiques**. Car « ni formateurs ni chercheurs ne détiennent les clés d'un métier qui s'invente et se co-construit au jour le jour » (Étienne, s. d.). Une pratique efficace dans un contexte peut ne pas l'être dans un autre. Si une connexion ne se fait pas entre les deux rails, la personne risque la déception, elle développe de la méfiance, du cynisme, une perte de sens, un sentiment de défaitisme. « Il n'y a rien à faire, j'ai tout essayé, la théorie ou la formation ne sont d'aucune utilité, les résultats ne dépendent pas de moi », dira-t-elle. L'enseignante ou l'enseignant, somme toute, se reconnaît peu de pouvoir, un pouvoir que pourrait pourtant lui redonner la réflexion sur sa pratique, comme on le verra plus loin. **C'est le scénario n° 2 : celui qui débouche sur le cynisme ou le défaitisme.**

Ces deux ressources de l'expert professionnel, savoirs expérientiels et savoirs de la formation, peuvent pourtant être complémentaires. Cependant, il est nécessaire que s'établissent, entre les deux univers, une articulation et une organisation qui passent par une intériorisation ou une personnalisation des savoirs de la formation. Se construit ainsi un **savoir professionnel**.

Les savoirs professionnels ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs techniques, de savoirs scientifiques, ni leur somme, mais des savoirs de ces trois types relus, réinterprétés par une logique de l'action dont les caractéristiques seront celles à prendre en compte : finalités, valeurs, inscription dans une temporalité. (Raisky, 1993, p. 118-119, cité par Altet, 2008, p. 94)

De la même façon qu'une somme de compétences n'amène pas nécessairement à agir avec compétence (Le Boterf, 2007), une somme de savoirs ne constitue pas nécessairement un savoir professionnel.

Comme bien d'autres l'ont dit avant moi, je suis d'avis que cette rencontre se fait par la **réflexion dans, sur et pour une pratique**, démarche qui consiste à analyser ses pratiques en intégrant à cette réflexion, au moment opportun, des savoirs de la formation, pour tendre de plus en plus vers l'idéal du praticien réflexif. Cette démarche de réflexion lorsqu'elle est continue, de l'ordre d'une posture, mène au développement d'une pratique réflexive et conduit à la transformation non seulement de ses pratiques, mais aussi de son identité professionnelle. Il y a mise au point de modèles d'action de plus en plus efficaces et adaptés, mais aussi une modification de son identité, de ses valeurs et de la représentation de son rôle. Parce qu'elle conduit à faire des choix éclairés et justifiés, la réflexion sur sa pratique favorise l'exercice d'une responsabilité lucide, de l'autonomie et d'une éthique professionnelle. **C'est le scénario n° 3 : celui qui suscite l'équilibre et le bien-être professionnel.**

3. LA PRATICIENNE ET LE PRATICIEN RÉFLEXIFS

Pourquoi ce besoin de développer une pratique réflexive? D'abord, rappelons qu'autant les savoirs de la formation que ceux de l'expérience sont souvent insuffisants. La formation explore un nombre limité de situations. Les connaissances actuelles sont insuffisantes et incomplètes. Elles sont trop décontextualisées! Les décisions basées sur le sens commun, les prescriptions des décideurs ou des chercheurs et les expériences passées ont leurs limites, car on doit inventer chaque jour étant donné la singularité des situations et le contexte qui évolue rapidement. Ces connaissances peuvent être inadéquates parce que soit trop contextualisées, soit reposant sur des conclusions, des généralisations basées sur des idées préconçues erronées ou qui ne sont plus pertinentes. On se souvient de la cible qui change, se déforme et bouge.

Par ailleurs, il n'existe pas de normes de pratiques professionnelles qui proposeraient des protocoles d'intervention pour agir dans les situations habituelles et dans les situations inhabituelles comme dans d'autres professions. Le contexte professionnel impose de développer un jugement professionnel. «Les normes relatives à l'action des enseignants ne peuvent aujourd'hui qu'être négociées» (Durand, 2008, p. 42). Finalement, le bien-être professionnel repose sur un sentiment de maîtrise des situations, sur un rapport actif plutôt que défaitiste, cynique ou amer face aux problèmes.

C'est Schön (1994) qui a mis au point le concept du **praticien réflexif** qui influence maintenant la plupart des programmes de formation à l'intention des professionnels dont l'essentiel du travail consiste à interagir avec d'autres êtres humains, et donc des enseignantes et des enseignants. Il a montré que le praticien novice devient de plus en plus efficace au début de sa carrière en développant son propre modèle d'action. Toutefois, cette efficacité atteint généralement un plateau qui ne peut être dépassé que par le développement d'une pratique réflexive, plutôt que par l'exercice d'une pratique axée sur l'imitation, l'essai/erreur, la répétition et l'application. À partir d'une analyse de sa pratique, le praticien réflexif est celui qui « crée et adapte ses modèles [d'intervention] en tirant profit des modèles existants pour rendre sa pratique plus efficace » (Lafortune, Deaudelin et Deslandes, 2001, p. 60).

En somme, cette réflexion sur une pratique l'amène à adapter ses modèles d'action de façon continue, dans une suite de cycles d'actions et de réflexion sur ses pratiques. C'est toute la pratique en général du praticien réflexif qui devient réflexive (plutôt qu'intuitive ou répétitive) au fil de sa carrière, lorsque cette façon d'exercer la profession est devenue une façon d'être. Beaucoup plus qu'une compétence ou une aptitude (ce qui suppose un apprentissage) ou même une habitude (ce qui suppose une régularité, une récurrence) à développer, il s'agit d'une **posture continue** (Perrenoud, 2008), ce qui suppose l'intégration à son style d'enseignant, d'une manière d'être d'une professionnelle ou d'un professionnel. C'est à la fois une condition et un moyen pour se développer professionnellement. Mais c'est aussi un idéal à poursuivre.

Avant de poursuivre, il importe d'établir certaines distinctions entre des concepts que l'on confond parfois lorsqu'il est question de réfléchir sur sa pratique. D'abord, réfléchir est une activité intellectuelle naturelle chez les humains qui consiste à faire un retour sur ses actes et ses décisions, à anticiper, à planifier, à faire des hypothèses, à créer des liens entre deux informations, etc. En ce sens, toutes les enseignantes et tous les enseignants réfléchissent au sujet de leur pratique, par exemple lorsqu'ils font un plan de cours ou lorsqu'il prenne une décision au sujet de la note à accorder à un travail. Schön (1994) a montré que cette réflexion a lieu aussi en cours d'action (**réflexion dans l'action**); on a alors l'impression d'agir intuitivement, spontanément. Par exemple, deux étudiants parlent pendant l'exposé de l'enseignant. Celui-ci décide soit de les ramener à l'ordre (en faisant un silence, en les fixant, en les incitant à rester attentifs ou en se moquant d'eux), soit de ne rien faire. Cette réflexion est rapide, souvent inconsciente; elle permet de réguler l'agir pendant qu'il se déroule.

Schön a aussi identifié la réflexion après l'action (**réflexion sur l'action**), alors que la personne prend alors une distance, un recul pour faire un retour sur les événements passés. Cette réflexion est plus lente, consciente; on reconstruit les événements, on identifie des causes et des conséquences, on porte un jugement, on interprète ce qui s'est passé. D'autres auteurs (Lacroix, 2008; Lafortune, 2008) ajoutent qu'il importe également de **réfléchir pour l'action** (c'est-à-dire de se donner des pistes de stratégies alternatives à expérimenter). Toutefois, des conditions doivent être remplies pour que cette réflexion corresponde à ce que les écrits nomment la réflexion sur la pratique et qu'elle conduise à un apprentissage, à un développement professionnel.

La **réflexivité** est cette caractéristique de l'esprit humain qui peut prendre sa propre pensée comme objet de réflexion et s'en distancer pour l'observer; c'est cette propriété qui lui permet de se regarder lui-même, de se voir comme un objet sur lequel porter son regard et sa réflexion. On peut l'assimiler à une faculté intellectuelle.

L'**analyse de pratiques** est un dispositif parmi d'autres pour se **transformer**; c'est une démarche structurée qui a pour fonction de soutenir, de stimuler une réflexion sur l'action. Cette démarche est utilisée dans un but de recherche ou de formation. La dernière décennie en a vu naître des dizaines. Elle opérationnalise la réflexion sur la pratique à partir de différents niveaux (explicitation, analyse, modélisation) et se déroule souvent au cours d'une activité collective ou en dyade guidée par une personne accompagnatrice. L'analyse de pratiques ne vise pas l'acquisition de connaissances ni le développement d'une habileté; elle vise la compréhension et la transformation des actes, du sens, de la personne elle-même, de son identité professionnelle.

La **pratique réflexive** devient le type de pratique que développe le professionnel expert qui a intégré dans sa manière d'être une posture de réflexion continue sur sa pratique. Il ne suffit pas d'avoir réfléchi une ou deux fois sur ses pratiques pour devenir un praticien réflexif. C'est plutôt une visée, un idéal vers lequel tendre, l'état le plus achevé de la compétence professionnelle. Il s'agit de la pratique dans son ensemble, non pas une pratique singulière ou isolée, mais vue comme l'ensemble intégré des façons de faire coutumières, formalisées, et des décisions et des motivations de la personne professionnelle, qui a la particularité d'être réflexive, c'est-à-dire de se développer à partir d'un retour sur elle-même, d'ajustements et de s'améliorer à la suite d'un travail de réflexion. La pratique réflexive se distingue donc d'une pratique intuitive, répétitive, basée sur l'imitation ou figée. Il ne s'agit pas d'une capacité et non pas de l'exercice de la réflexivité; ce n'est pas un processus ni une démarche. Les expressions «faire de la pratique réflexive», «avoir une pratique réflexive», «s'exercer à la pratique réflexive» n'ont donc pas de sens. On peut dire, par contre, «développer une pratique réflexive», «devenir un praticien réflexif».

En somme, le praticien réflexif effectue une **réflexion** sur ses pratiques singulières, dans le but de développer une **pratique générale** qui serait réflexive. Pour ce faire, il utilise et développe sa **réflexivité**, et utilise une démarche systématique d'**analyse de pratique**.

Puisque tout le monde réfléchit sur sa pratique, qu'est-ce qui caractérise la réflexion sur sa pratique telle qu'elle vient d'être présentée? Qu'est-ce qui distingue cette réflexion de celle que tout le monde exerce spontanément? Elle est plus approfondie, bien sûr, et on en verra des illustrations tout à l'heure. Mais, de prime abord, précisons qu'il importe de vouloir se transformer, s'améliorer. La personne qui dit avoir tout essayé et qui présente une attitude défaitiste, restant sur la position que les étudiants ne sont plus comme avant ou que les conditions d'exercice de la profession ne permettent plus de s'améliorer, aura du mal à exercer une réflexion fructueuse sur sa pratique. Le praticien réflexif cherche à dépasser ses modèles d'action inefficaces. Il reconnaît que son action a eu un résultat limité et il se montre proactif pour l'améliorer. La réflexion qui ne débouche pas sur une réelle remise en question et sur la formulation de nouvelles hypothèses ou pistes pour l'action n'est pas de ce type.

Réfléchir ne se limite pas à une évocation, mais passe par une critique, une analyse, une mise en relation avec des règles, des théories ou d'autres actions, imaginées ou conduites dans une situation analogue. (Perrenoud, 2008, p. 31)

Plusieurs chercheurs ont précisé des conditions pour que la réflexion sur sa pratique soit fructueuse. Voici certains consensus à cet égard. En premier lieu, il s'agit de construire du sens d'une expérience

à l'autre en identifiant et cherchant à comprendre les liens entre son expérience, celle des autres et de nouvelles idées qu'on pourrait trouver soit par la discussion avec des collègues, soit dans des résultats de recherche ou des écrits de penseurs. En second lieu, il faut utiliser une démarche systématique, des outils, des méthodes, des grilles de lecture des phénomènes. Troisièmement, il importe de se placer en situation d'interaction avec d'autres, de confrontation, par exemple dans des groupes d'analyse de pratiques ou en exploitant les compétences d'un formateur ou accompagnateur expert. Quatrièmement, pour plusieurs des auteurs actuels, la réflexion est suivie d'une expérimentation, donc de l'action, d'un retour à la réflexion, puis ultimement de la modélisation. Cinquièmement, surtout, il faut démontrer une attitude d'ouverture pour la croissance personnelle et le développement professionnel (Perrenoud, 2008; Husu, Toom et Patrikainen, 2008), ce qui rejoint l'opinion exprimée plus haut. Enfin, je dirais qu'il faut accepter de faire partie de la solution, ce qui implique accepter de faire partie du problème, dans le sens où la classe, l'école, le système éducatif sont bien des systèmes et que toutes leurs composantes sont interreliées. L'enseignant réflexif se reconnaît comme un élément du système qui peut influencer l'ensemble dans une vision systémique de la situation.

En ce qui concerne les techniques, les méthodes pour soutenir la réflexion sur la pratique, il en existe un large éventail dont certaines sont davantage utilisées en contexte de recherche (comme le rappel stimulé et les entretiens d'explicitation) et d'autres en contexte de formation continue (comme les séances d'analyse de pratiques et les récits de pratiques). Les confrontations, les interactions avec d'autres, des pairs et des experts, sont reconnues comme essentielles par plusieurs. Toutefois, certains chercheurs et formateurs ont aussi développé des outils pour soutenir une réflexion individuelle sur les pratiques, par exemple à l'aide de journaux de bord, de grilles d'auto-observation ou de l'écriture réflexive. Il y manque, bien sûr, l'aspect des interactions, mais il faut commencer quelque part. Un exercice individuel instrumenté pourrait être sans doute un premier pas nécessaire, plus réaliste dans certains cas.

4. UN EXERCICE SIMPLIFIÉ DE RÉFLEXION SUR SA PRATIQUE

Cette dernière section propose un exercice en trois temps pour réfléchir sur une pratique. Notez d'abord l'une de vos pratiques que vous avez effectivement mise en œuvre dans une situation concrète dernièrement. Celle que j'utiliserai comme exemple est la suivante :

Hier, pendant mon cours de maths en électronique, j'ai commencé le cours en faisant au tableau trois exemples choisis parmi des exercices que les étudiants devaient faire précédemment à la maison. J'ai pris cette décision, car j'ai constaté que peu avaient fait les exercices. J'en ai profité pour leur faire la morale au sujet de leur manque d'autonomie et de sens des responsabilités.

Prenez quelques minutes pour réfléchir à votre pratique en vous posant diverses questions à son sujet et notez vos réflexions ou discutez-en avec un ou une collègue. Votre analyse a pu toucher différentes composantes. Selon le type de question que vous vous êtes posée, vous avez pu la décrire, l'analyser ou la modéliser. Un guide qui vous accompagnerait dans la réflexion sur votre pratique vous poserait des questions de nature à susciter votre réflexion selon ces trois étapes. En voici quelques exemples :

Première étape: l'explicitation, qui est une étape de description, de narration. À titre d'exemples, voici des questions que l'on peut se poser :

- Dans quel cours? Quelle tâche? Quel est l'objectif de cette tâche? Qu'est-ce qui s'est passé? Qu'est-ce que j'ai fait? Dans quel cadre? Quel contexte? Qui était présent? Comment je m'y suis

pris? Comment je me suis rendu compte que ça fonctionnait ou pas? Comment j'ai réagi à une réaction imprévue? Qu'est-ce que je ressentais? À quoi je pensais? Quelles idées me passaient par la tête?

Deuxième étape: l'analyse, qui devrait se faire sur les plans empirique, théorique et critique:

- Quelles étaient mes intentions? Les objectifs pour les étudiants et les étudiantes, les objectifs pour moi-même (avoués, avouables, implicites...)?
- Que font les collègues dans la même situation? Comment aurais-je pu faire autrement? Que disent les recherches ou les écrits en pédagogie? Quels sont les liens entre ces éléments? Qu'est-ce qui m'a empêché d'agir autrement?
- Quels ont été les résultats? Mes objectifs ont-ils été atteints? Y a-t-il eu des effets secondaires imprévus? Quelles sont les conséquences à court terme, à long terme, prévisibles de mon geste? Quels sont les aspects de la situation sur lesquels j'ai du pouvoir? Quelles stratégies alternatives cela m'inspire-t-il?

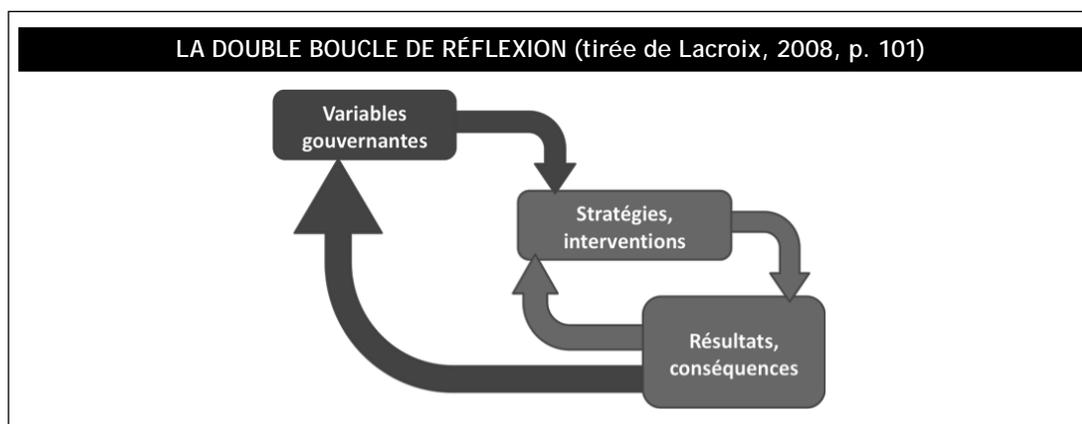
Troisième étape: la modélisation. Le but visé est, au bout de plusieurs cycles de réflexion-action, de structurer un modèle d'action (une représentation des fondements de nos actions, des stratégies et des résultats visés), ce qui va plus loin que la description d'une procédure ou d'une suite d'étapes.

- Qu'est-ce qui était important pour moi? Qu'est-ce qui l'est maintenant? Qu'est-ce qui pourrait orienter mes actions futures? Qu'est-ce que je pourrais transmettre à un collègue? Y a-t-il des invariants dans cette situation? Quelles nouvelles connaissances, habiletés, compétences cette situation m'a-t-elle permis de développer? Puis-je dégager des principes éthiques, d'action, théoriques? Quelles valeurs me guident? Certains éléments peuvent-ils être transférés à une autre situation? Puis-je structurer un modèle d'action, c'est-à-dire une représentation des composantes de cette pratique (principes, stratégies, résultats visés)?

Toutefois, dans le court laps de temps dont vous avez disposé, peut-être vous êtes-vous attardé surtout au jugement sur l'efficacité de votre action et à la recherche de nouvelles stratégies, le cas échéant. On en reste souvent à cette boucle (stratégie-résultats) lors de premières expériences de réflexion sur ses pratiques, que ce soit comme autodidacte ou en formation.

Les chercheurs qui ont défriché le phénomène de la pratique réflexive (Argyris et Schön, 1978, cités par Lacroix, 2008) ont identifié deux boucles de réflexion, l'une étant plus approfondie que l'autre. Ces auteurs parlent de « double boucle de réflexion » (figure 2).

FIGURE 2



Tant que la réflexion en reste à la première boucle, les changements réels dans la pratique sont moins profonds, moins stables. À ce moment, je me questionne sur ma stratégie elle-même. Comment ça s'est passé? Qu'est-ce que cela a donné? Qu'est-ce que j'aurais pu faire autrement?

Pour se transformer, il faut explorer aussi la deuxième boucle, c'est-à-dire identifier les fondements de nos actions et la cohérence entre les principes que l'on affirme et ceux que l'on met en œuvre dans nos pratiques. Par exemple, dans la pratique rapportée plus haut, même si j'affirme que le développement de l'autonomie des étudiants est ma visée ultime, est-ce que ma stratégie atteint vraiment ce but? Pourquoi est-ce que je leur fais la morale? Quelles sont les conséquences à court et à long terme? Est-ce que cela contribue au développement de leur autonomie? Quelles valeurs fondent mon intervention?

D'autres chercheurs ont précisé plutôt des niveaux de profondeur dans la réflexion sur la pratique. On en trouve plusieurs modèles dont on peut dégager des points communs. Voici celui de Larrivée (2008) qui a identifié quatre niveaux au cours de ses recherches: pré-réflexion, réflexion en surface, réflexion pédagogique et réflexion critique. Le tableau 1 décrit ces quatre niveaux.

TABLEAU 1

NIVEAUX DE RÉFLEXION SUR SA PRATIQUE	
NIVEAUX	CARACTÉRISTIQUES, MANIFESTATIONS
Pré-réflexion	La personne réagit à la pièce, spontanément, sous l'impulsion émotive; elle croit que les situations sont hors de son contrôle, ses croyances sont généralisées et préconçues, il n'y a pas d'adaptation aux différences individuelles.
Réflexion en surface	La personne démontre de l'intérêt pour appliquer des techniques qui fonctionnent, «what works»; elle fait des efforts pour obtenir des objectifs standards, elle élabore des stratégies; elle cherche à supporter ses croyances par son expérience, mais pas par des théories ou des résultats de recherche; elle est ouverte aux différences et aux besoins individuels des étudiants; elle cherche à utiliser une stratégie qui marche, basée sur l'expérience, et une formation qui lui apporterait des outils qui fonctionnent. On peut dire que sa réflexion reste centrée sur son enseignement.
Réflexion pédagogique	La personne recherche continuellement la manière dont les pratiques enseignantes affectent l'apprentissage; elle cherche à faire apprendre tous les étudiants; elle est guidée par un cadre de référence pédagogique; elle recherche la cohérence entre ses pratiques et ses croyances; elle recherche des solutions dans des situations particulières; elle se base sur l'expérience et sur la formation, mais en se situant par rapport aux théories; elle structure son cadre de référence; elle cherche à comprendre l'effet, les conséquences de ses actions. On peut dire que sa réflexion est centrée sur l'apprentissage de ses étudiantes et de ses étudiants.
Réflexion critique	La personne se livre à une analyse critique des interventions enseignantes; elle formule des principes pédagogiques, éthiques et philosophiques; elle est ouverte à la critique de ses pratiques; elle considère que ses croyances et le contexte affectent l'apprentissage; elle fait la promotion d'idées démocratiques; elle pèse les implications éthiques et sociales de ses pratiques; elle formalise ses modèles d'actions (expérimentation, réflexion, analyse); elle se situe et prend ses décisions par rapport à des valeurs explicites. Elle personnalise et dépasse les théories et les modèles en les adaptant et en en créant de nouveaux.

Revenons à la situation rapportée comme exemple. Au premier niveau, celui de la **pré-réflexion**, je peux penser: *Les étudiants ne font pas les travaux demandés. Ils sont paresseux, amorphes, plus intéressés à l'argent et aux plaisirs immédiats qu'à l'apprentissage; j'ai enseigné, qu'ils apprennent, ce n'est plus ma responsabilité. Quand ils seront confrontés à l'échec, ils changeront peut-être. De*

toute façon, on vit dans une société qui ne valorise pas l'effort, je n'ai pas vraiment de pouvoir là-dessus. À ce niveau, on se pose peu de questions sur sa propre pratique.

Au deuxième niveau, celui de la **réflexion en surface**, je peux penser : *Les étudiantes et les étudiants n'ont pas fait leurs devoirs. Pourtant je voudrais développer leur autonomie, leur sens des responsabilités. Je ne peux pas refaire le monde, mais j'ai du pouvoir sur les stratégies pédagogiques que j'utilise. Pour qu'ils atteignent les objectifs d'apprentissage, je dois les amener à faire ce travail. Je vais tenter de modifier ma stratégie ; je vais d'abord m'assurer que mes consignes sont claires ; ensuite, je vais leur expliquer pourquoi ce travail est important pour la compréhension. Et puis, je pourrais faire comme mon collègue qui a résolu ce problème en donnant des points pour les devoirs préparatifs, ou comme ce que j'ai appris dans une activité de perfectionnement : refuser l'entrée en classe à ceux qui ne l'ont pas fait, ou encore donner moins d'exercices.* Remarquez que ce ne sont pas nécessairement de mauvaises stratégies. Cependant, on en reste à un niveau primaire de réflexion, celui de la première boucle de réflexion (figure 2), qui consiste à changer de stratégie parce que les résultats visés ne sont pas atteints. À ce niveau, les questions que l'on se pose portent surtout sur les résultats obtenus avec sa façon habituelle de faire et sur des moyens alternatifs à expérimenter.

La réflexion n'est pas alimentée par un recadrage de la situation qui se rendrait jusqu'aux fondements de l'action, qui gagnerait à être alimenté par l'analyse à partir de grilles de lecture plus riches. Les savoirs de la formation deviennent incontournables pour progresser à ce niveau de réflexion. Par exemple, un *point de vue psychopédagogique* nourrirait le questionnement concernant la motivation scolaire : quel est l'intérêt de cette tâche pour les étudiantes et les étudiants, quel est leur sentiment de compétence à l'accomplir ? Jusqu'à quel point la tâche contribue-t-elle à satisfaire leur sentiment de contrôle ? Ou encore quelles méthodes d'enseignement permettraient de rendre les étudiants plus actifs ou de susciter davantage leurs interactions ?

Un *cadre de référence cognitiviste* susciterait des interrogations sur les stratégies d'apprentissage : quelles sont les stratégies cognitives, métacognitives et affectives à utiliser pour réussir la tâche ? Les étudiantes et les étudiants savent-ils comment utiliser ces stratégies ? Quel est le rôle de l'enseignante et de l'enseignant par rapport à leur apprentissage ?

Un *cadre didactique* amènerait l'enseignante et l'enseignant à approfondir les fondements de ses choix relatifs au contenu enseigné lui-même : pourquoi cette tâche en particulier ? Quelle relation peut-on établir avec les buts visés dans le programme ? Avec la suite des apprentissages à faire dans le cours ? Quel rapport les étudiants entretiennent-ils avec ce contenu ? Quelles erreurs font-ils plus fréquemment ? D'où viennent-elles ?

Sur un *plan épistémologique*, que m'apprend l'histoire du développement de ce contenu ? Quels obstacles en ont perturbé l'avancement ? Comment les humains ont-ils résolu ce genre d'erreur ? Sur un *plan sociologique*, pourquoi les étudiants mettent-ils autant d'heures dans un travail rémunéré ? Jusqu'à quel point et comment l'école pourrait-elle répondre à leurs attentes de développement personnel ?

Des *savoirs philosophiques* aideraient à explorer les enjeux des problèmes éducatifs ; quel est le sens de l'action éducative ? Quelles sont les limites de ma responsabilité sur le plan de l'éthique professionnelle ? Des *savoirs psychologiques* supporteraient le questionnement sur les caractéristiques de la génération actuelle, des adolescents et des jeunes adultes en général.

Bref, les savoirs de la formation font émerger une source inépuisable d'interrogations riches et des sources d'inspiration pour renouveler ses pratiques. Ces cadres de référence ne donnent pas des savoirs à appliquer qui fonctionnent dans toutes les situations. En gommant la complexité et la singularité

des situations, utiliser ces cadres de référence comme des recettes peut conduire à l'amertume et au cynisme, comme on l'a signalé. Utilisés comme grilles de lecture et d'analyse, ils peuvent plutôt servir à cerner les aspects sur lesquels on a du pouvoir, à comprendre plus en profondeur la situation, à distinguer les forces et les limites de ses pratiques et ainsi faire émerger des hypothèses d'actions plus variées et plus riches à mettre en œuvre. Ils peuvent servir aussi à accéder à plus de cohérence entre nos intentions et nos actions. Accéder en somme au troisième niveau de réflexion, celui d'une véritable **réflexion pédagogique**. C'est à ce niveau de réflexion que l'harmonisation de savoirs d'expérience et de savoirs de la formation devient la plus fructueuse. C'est cela qui donne une plus grande maîtrise des situations.

Et pourquoi ne pas se rendre au niveau de la **réflexion critique** des interventions pédagogiques ainsi que de leurs fondements, non pas à partir d'idées préconçues mais en se livrant à un examen, je dirais scientifique, des modèles mais aussi de ses croyances, en formulant des principes pédagogiques soumis à la discussion entre pairs, en y intégrant également un point de vue éthique, en modélisant ses pratiques dans un but de partage ?

Une réflexion, telle qu'illustrée ici, bien qu'elle débouche sur une forme de modélisation, n'intègre pas explicitement l'action ou l'expérimentation dans son modèle. Pour plusieurs autres auteurs, il ne suffit pas de réfléchir sur l'action de façon approfondie pour développer une pratique réflexive : il faut passer à l'action, expérimenter et faire des retours sur cette action pour continuer sans fin des boucles d'action-réflexion (Donnay et Charlier (2006), Lacroix (2008) et Lafortune (2008)). Ces deux derniers, notamment, ont expérimenté une démarche type pour la réflexion sur sa pratique : le premier avec des enseignants et des enseignantes du collégial en français et en philosophie ; la seconde auprès de personnels professionnels et de direction. Leurs démarches intègrent l'expérimentation de stratégies nouvelles dans le processus de développement d'une pratique réflexive, selon un va-et-vient d'actions ajustées et de réflexions sur ces actions. Elles intègrent également l'apport de savoirs de la formation (lectures, instrumentation pour l'analyse, débats) à un moment ou l'autre. Car même si la réflexion sur la pratique peut rester complètement empirique comme cela est présenté dans les travaux de Schön (1994), elle risque de tourner en rond et de rester stérile sans apport extérieur.

CONCLUSION

Il y a donc réfléchir... et réfléchir sur sa pratique. La réflexion sur sa pratique repose en somme sur la prise de recul, l'explicitation (certains vont dire l'objectivation, regarder sa pratique comme un objet), l'analyse (soutenue par le dégagement de constats, le questionnement, la confrontation) enrichie de grilles de lecture variées et éprouvées, la formulation d'hypothèses d'actions et de stratégies alternatives, l'expérimentation, le retour sur l'expérimentation et la modélisation. Toutes ces composantes nécessitent d'établir des relations avec des concepts, des théories, des modèles, des résultats de recherches empiriques si l'on veut éviter la superficialité et l'énoncé de jugements de valeur et d'idées préconçues.

Autant, à l'avant du tandem, une pratique est mise en action pour diriger le mouvement vers le but à atteindre, autant, pour garder un équilibre tout en conservant ce mouvement, il faut y intégrer un deuxième acteur : son savoir, celui de l'expérience comme celui de la formation. Il est clair que pour moi les savoirs d'expérience comme les savoirs de la formation sont tout aussi importants. En opposition ou en parallèle, ils ne conduisent pas nécessairement à la transformation des pratiques. J'ai voulu faire voir que la manière la plus fructueuse d'intégrer efficacement ces savoirs de la formation et ceux de l'expérience (savoirs et pratiques) en un tandem caractérisé par le mouvement, le sens, l'équilibre et la cohérence, passe par la réflexion sur ses pratiques qui conduit au développement d'une pratique réflexive. Ce sont là des conditions de bien-être professionnel malgré la complexité et la difficulté du travail enseignant.

RÉFÉRENCES

ALTET, M., «L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante?», *Recherche et formation*, vol. 35, 2000, p. 25-44.

ALTET, M., «Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires», dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, p. 91-105, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2008.

DONNAY, J. et É. Charlier, *Apprendre par l'analyse de ses pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2006.

DURAND, M., «Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants», dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, p. 33-42, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2008.

ÉTIENNE, R., *Développer des compétences individuelles et collectives par l'entraînement à l'analyse plurielle au sein d'un groupe*, Conférence prononcée dans le cadre de l'Assemblée générale de PERFORMA, 2 novembre 2006, Québec.

HUSU, J., A. TOOM et S. PATRIKAINEN, «Guided Reflection as a Means to Demonstrate and Develop Student Teachers' reflective Competencies», *Reflective Practice*, vol. 9, n° 1, 2008, p. 37-51.

LACROIX, J. Y., *Démarche de pratique réflexive au collégial dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 2008.

LAFORTUNE, L., C. DEAUDELIN et R. DESLANDES, «Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive», dans Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P. A., Martin, D., (dir.), *La formation continue. De la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001, p. 45-71.

LAFORTUNE, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger, *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008.

LARRIVÉE, B., «Development of a Tool to Assess Teachers' level of Reflective Practice», *Reflective Practice*, vol. 9, n° 3, 2008, p. 341-360.

LAUZON, M., *L'apprentissage de l'enseignement au collégial, une construction personnelle et sociale*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 2002.

LE BOTERF, G., *Professionaliser: le modèle de la navigation professionnelle*, Paris, Eyrolles, Éditions d'Organisation, 2007.

LE BOTERF, G., «Qu'est-ce qu'un professionnel compétent? Comment développer son professionnalisme?» Conférence d'ouverture prononcée le 2 juin 2010 au colloque de l'AQPC, *Savoirs et pratiques: un tandem gagnant*, Sherbrooke, 2010.

LEGENDRE, M.-F., «Pratique réflexive et étude de cas», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 2, 1998, p. 379-406.

PERRENOUD, P., «Du concret avant toute chose... ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir», dans G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (dir.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 69-80.

PERRENOUD, P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, 4^e édition, Paris, ESF Éditeur, 2008.

PRATTE, M., « Enseigner—Un acte professionnel en pleine évolution », *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 2, 2002, p. 17-25.

ST-PIERRE, L., « Enseigner au collégial aujourd'hui », *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 2, 2007, p. 5-12.

SCHÖN, D. A., *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994.

SCNOECKX, M., « Entre théorie et pratiques: réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif », dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2008, p. 125-140.

