

Développer la pratique réflexive

Dans le métier d'enseignant



PÉDAGOGIES | outils |

Philippe Perrenoud

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

esf
EDITEUR

Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant

Direction éditoriale : Sophie Courault
Édition : Sylvie Lejour
Coordination éditoriale : Maud Taïeb
Relecture – correction : Carole Fossati
Composition : Ordiphone Communication/Éloïse Mariotta

© 2001 ESF éditeur, Paris
Division de la société Reed Business Information
SAS au capital de 4099 168 €
Forum 52 – 52, rue Camille-Desmoulins, 92448 Issy-les-Moulineaux cedex
Président : Antoine Duarte
Directeur de publication : Antoine Duarte
Actionnaire principal : Reed Elsevier France
6^e édition 2012

www.esf-editeur.fr

ISBN 978-2-7101-2930-1
ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^o et 3^oa, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Collection Pédagogies

Philippe Perrenoud

Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant

Professionnalisation
et raison pédagogique



Issy-les-Moulineaux

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessibles. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

*

* *

Voir en fin d'ouvrage la liste des titres disponibles

Table des matières

Introduction : La pratique réflexive, clé de la professionnalisation du métier	11
Professionnalisation : une expression ambiguë	12
Le praticien réflexif : un paradigme intégrateur et ouvert	14
Former un débutant réflexif	18
Accompagner l'analyse de pratiques en formation continue	21
Plan de l'ouvrage	24
Chapitre 1 : De la réflexion dans le vif de l'action à une pratique réflexive	29
La réflexion dans le feu de l'action	33
La réflexion hors du feu de l'action	35
La réflexion sur le système d'action.....	37
Une réflexion aussi diverse que les praticiens	40
De la réflexion occasionnelle à la pratique réflexive	42
Chapitre 2 : Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ?	45
Pourquoi former les enseignants à réfléchir sur leur pratique ?.....	46
Pour un entraînement intensif à l'analyse.....	60
Ce n'est qu'un début... ..	65
Chapitre 3 : La posture réflexive : question de savoir ou d'habitus ?	67
Une transposition didactique complexe	69
Posture réflexive et formation de l'habitus	76
Savoir-analyser et rapport réflexif à l'action	80
Chapitre 4 : Former à la pratique réflexive par la recherche ?	85
L'illusion scientifique	86
L'illusion disciplinaire	89
L'illusion objectiviste	92
L'illusion méthodologique	95
Universitarisation et pratique réflexive	98

Chapitre 5 : Construire une posture réflexive au gré d'une démarche clinique	101
La clinique, moment de construction de savoirs nouveaux	102
La clinique, moment de développement des compétences	108
Chapitre 6 : L'analyse collective des pratiques comme initiation à la pratique réflexive	111
L'analyse des pratiques comme aide au changement personnel	113
Une analyse pertinente, ou comment mettre le doigt sur les vrais problèmes ?	119
L'art de remuer le couteau dans la plaie sans faire trop de dégâts	125
Une analyse qui s'accompagne d'un travail d'intégration	129
L'état du chantier	130
Chapitre 7 : De la pratique réflexive au travail sur l'habitus	131
Sous la pratique... l'habitus	135
La prise de conscience et ses moteurs	139
De la prise de conscience au changement	145
Chapitre 8 : Dix défis pour les formateurs d'enseignants	157
Travailler sur le sens et les finalités de l'école sans faire œuvre de mission	159
Travailler sur l'identité sans incarner un modèle d'excellence	160
Travailler sur les dimensions non réfléchies de l'action et sur les routines, sans les disqualifier	161
Travailler sur la personne de l'enseignant et sa relation à autrui sans devenir thérapeute	163
Travailler sur les non-dits et les contradictions du métier et de l'école sans désenchanter le monde	165
Partir des pratiques et de l'expérience sans s'y enfermer, pour comparer, expliquer, théoriser	166
Aider à construire des compétences, exercer la mobilisation des savoirs	167
Combattre les résistances au changement et à la formation sans les mépriser	169
Travailler sur les dynamiques collectives et les institutions, sans oublier les personnes	169
Articuler approches transversales et didactiques, garder un regard systémique	171
Complexité et posture réflexive	173

Chapitre 9 : Pratique réflexive et implication critique	175
L'école peut-elle rester immobile dans des contextes sociaux mouvants ?	175
D'abord des compétences de base	180
La pratique réflexive comme maîtrise de la complexité	182
L'implication critique comme responsabilité citoyenne	185
Des formateurs réflexifs et critiques pour former des professeurs réflexifs et critiques... ..	188
Chapitre 10 : La pratique réflexive entre raison pédagogique et analyse du travail : ouvertures	195
La raison pédagogique	195
L'analyse du travail et des compétences	197
Professionnalisation et pratique réflexive	199
Bibliographie	201

Introduction

La pratique réflexive, clé de la professionnalisation du métier

Sans fil rouge, le débat sur la formation des enseignants ne peut que se perdre dans le dédale des enjeux institutionnels et disciplinaires. Chacun défend alors son territoire, son rapport au savoir, ses intérêts. La marche des institutions se réduit du coup à une coexistence plus ou moins pacifique entre des représentations et des stratégies contradictoires. Sans croire naïvement à un consensus, on peut espérer qu'un accord sur une conception globale de la formation facilitera le changement et le rendra plus cohérent.

L'une des idées-forces consiste à inscrire la formation, tant initiale que continue, dans une stratégie de *professionnalisation du métier d'enseignant* (Bourdoncle, 1990, 1991, 1993 ; Bourdoncle et Demailly, 1998 ; Carbonneau, 1993 ; Hensler, 1993 ; Lang, 1999 ; Lessard, 1998 b, 1998 c : Lessard, Perron et Bélanger, 1993 ; Perrenoud, 1993, 1994 a, 1996 d ; Peyronie, 1998 ; Tardif, M. 1993 b). C'est une perspective à long terme, un processus structurel, une lente transformation. C'est une évolution qu'on peut favoriser, mais qu'aucun gouvernement, aucune corporation, aucune réforme ne peut provoquer du jour au lendemain, de façon unilatérale. Cependant, il n'y aura aucune professionnalisation du métier d'enseignant si cette évolution n'est pas voulue, portée ou soutenue avec continuité par de nombreux acteurs collectifs, durant des décennies, par-delà les conjonctures et les alternances politiques.

Cette évolution n'est pas inéluctable. Il se peut au contraire que le métier d'enseignant aille vers davantage de dépendance, de « prolétarianisation » (Bourdoncle, 1993 ; Perrenoud, 1996 d). Les enseignants seraient alors réduits au rôle d'exécutants de directives de plus en plus précises émanant d'une alliance entre l'autorité scolaire traditionnelle et la « noosphère » (Chevallard, 1991), l'ensemble des spécialistes qui pensent le cursus, l'organisation du travail, les didactiques, les technologies éducatives, les manuels et autres moyens d'enseignement, les structures, les espaces et les temps scolaires.

Professionnalisation : une expression ambiguë

« Professionnalisation » : en français, l'expression n'est pas très heureuse, parce qu'elle pourrait laisser entendre qu'il s'agit de faire « enfin » accéder l'activité d'enseignement au statut de métier, alors que cette évolution est accomplie depuis le XIX^e siècle au moins. Ce métier, cependant, n'a fait que progressivement l'objet d'une véritable formation. De plus, dans un premier temps, cette dernière s'est centrée essentiellement sur la maîtrise des savoirs à enseigner. On n'accorde que depuis peu, et très inégalement selon le niveau d'enseignement, une certaine importance à la maîtrise théorique et pratique des processus d'enseignement et d'apprentissage, dans le sens d'une formation véritablement *professionnelle* (Altet, 1994 ; Lessard, 1998 a ; Lessard, et Bourdoncle, 1998 ; Perrenoud, 1994 a ; Paquay *et al.*, 1996). Développée pour les enseignants primaires dès la création des Écoles normales, cette composante de la formation reste plus légère pour les professeurs du secondaire et demeure, dans de nombreux pays, quasiment inexistante pour l'enseignement supérieur. En ce sens, la professionnalisation du métier d'enseignant pourrait s'entendre, simplement, comme une forte accentuation de la part *professionnelle* de la formation, au-delà de la maîtrise des contenus à enseigner.

Cette perspective n'est pas absente du débat nord-américain sur la professionnalisation du métier d'enseignant (Carbonneau, 1993 ; Labaree, 1992 ; Lessard, Perron et Bélanger, 1993 ; Lang, 1999 ; Lessard, 1998 a, b et c ; Raymond et Lenoir, 1998 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Toutefois, ce n'est pas le cœur du concept de professionnalisation outre-Atlantique. Il reste inintelligible si l'on ignore une *distinction*, banale dans les pays anglo-saxons, mais qui n'a pas d'équivalent en français, entre une *profession* et un *métier*.

Toutes les professions sont des métiers, alors que l'inverse n'est pas vrai. L'usage anglo-saxon réserve le statut de profession à des métiers bien définis, ceux dans lesquels il n'est ni opportun, ni même possible, de dicter aux praticiens, dans le détail, leurs procédures de travail et leurs décisions. L'activité d'un professionnel, entendu dans ce sens, est gouvernée essentiellement par des *objectifs* (qu'ils soient fixés par son employeur ou par contrat avec son client) et une *éthique* (codifiée par la corporation).

Un professionnel est censé réunir les compétences du concepteur et celles de l'exécutant : il identifie le problème, le pose, imagine et met en œuvre une solution, assure le suivi. Il ne connaît pas d'avance la solution des problèmes qui se présenteront dans sa pratique, il doit chaque fois la construire *sur le vif*, parfois dans le stress et sans disposer de toutes les données d'une décision éclairée. Cela ne va pas sans savoirs étendus, savoirs savants, savoirs experts, savoirs d'expérience. Un professionnel ne part jamais de zéro, il s'applique à ne pas réinventer la roue, il tient

compte des théories, des méthodes avérées, de la jurisprudence, de l'expérience, des genres consacrés (Clot, 1999), de « l'état de l'art ».

En dépit de ces ressources, les situations complexes apparaissent toujours en partie *singulières*. Elles exigent donc une démarche de résolution de problèmes, une forme d'invention, plutôt que l'application d'un répertoire de recettes. Toute normalisation de la réponse entraîne un affaiblissement de la capacité d'action et de réaction en situation complexe. Jobert (1998, 1999) rappelle que la compétence professionnelle peut se concevoir comme la capacité de *gérer l'écart entre travail prescrit et travail réel*. Cet écart varie selon les métiers et la formation insiste donc, à un extrême, sur l'apprentissage des règles et leur respect, à l'autre sur la construction de l'autonomie et du jugement professionnels. Même dans les emplois les moins qualifiés, un minimum d'*autonomie dans le travail* (De Terssac, 1992, 1996) est une condition de fonctionnement de la production ; elle permet de faire face aux limites du *travail prescrit*, pour rendre la tâche supportable aussi bien que pour mieux l'accomplir lorsque les prescriptions sont défaillantes ou irréalistes en regard du temps, des matériaux ou des conditions de travail.

Dans les métiers de l'humain, la part du prescriptible est plus faible que dans les métiers techniques. Ce qui exige des praticiens, globalement, un niveau assez élevé de qualification. Il reste cependant un choix, qui diffère selon les organisations qui emploient les professionnels : soit limiter au maximum leur autonomie et investir dans des prescriptions de plus en plus fines, des procédures standardisées, des appuis logiciels ; soit leur faire au contraire une large confiance, en élevant au besoin leur niveau de compétence de sorte qu'ils en soient dignes. Cette seconde attitude est au cœur du concept de professionnalisation, qui incite à former des gens assez compétents pour savoir « ce qu'ils ont à faire », sans être strictement tenus par des règles, des directives, des modèles, des programmes, des horaires, des procédures normalisées.

En théorie, les « professionnels » sont censés être les mieux placés pour savoir ce qu'ils ont à faire et comment le faire au mieux. Sans doute, tous ne sont-ils pas, en pratique, constamment à la hauteur de cette exigence et de cette confiance. Le degré de professionnalisation d'un métier n'est pas un brevet de qualité délivré sans examen à chacun de ceux qui l'exercent. C'est plutôt une caractéristique *collective*, l'état historique d'une pratique, qui reconnaît aux professionnels une *autonomie* statutaire, fondée sur une confiance dans leurs compétences et leur éthique. En contrepartie, ils assument la *responsabilité* de leurs décisions et de leurs actes, moralement, mais aussi en droit civil et pénal.

Dans les pays anglo-saxons, seuls quelques métiers sont considérés comme des professions à part entière : médecin, avocat, magistrat, expert, chercheur, architecte, ingénieur, manager, enquêteur, journaliste-éditorialiste, par exemple. L'enseignement n'en fait pas partie. Le métier d'enseignant est souvent décrit comme une *semi-profession* (Etzioni, 1969), caractérisée par une semi-autonomie et une semi-

responsabilité. Pour évoluer vers davantage de professionnalisation de leur métier, il faudrait que les enseignants prennent des risques et cessent de se protéger derrière le « système », les programmes, les textes. Encore conviendrait-il que leur cahier des charges soit redéfini dans ce sens. En échange d'une plus forte responsabilité personnelle, ils disposeraient d'une autonomie plus large – ou moins clandestine – dans le choix de leurs stratégies didactiques, de leurs démarches et modalités d'évaluation, de leurs façons de grouper les élèves et d'organiser le travail, d'instaurer un contrat et un ordre, de concevoir les dispositifs d'enseignement-apprentissage ou de piloter les parcours de formation.

Professionnels à part entière, les enseignants devraient construire et mettre à jour les compétences nécessaires à l'exercice, personnel et collectif, tant de l'autonomie que de la responsabilité. La professionnalisation du métier d'enseignant appellerait une transformation du fonctionnement des établissements et une évolution parallèle des autres métiers de l'enseignement : inspecteurs, chefs d'établissement, formateurs...

La formation, initiale et continue, sans être le seul vecteur d'une professionnalisation progressive du métier d'enseignant, reste l'un des leviers qui permettent d'élever le niveau de compétence des praticiens. Elle peut contribuer non seulement à accroître leurs savoirs et savoir-faire, mais aussi à transformer leur identité (Blin, 1997), leur rapport au savoir (Charlot, 1997), à l'apprentissage, aux programmes, leur vision de la coopération et de l'autorité, leur sens éthique, bref à faire émerger ce *métier nouveau* pour lequel a plaidé Meirieu (1990 b) et que nous tentons de décrire ailleurs plus en détail (Perrenoud, 1999 a).

L'autonomie et la responsabilité d'un professionnel ne vont pas sans une *forte capacité de réfléchir dans et sur son action*. Cette capacité est au cœur du développement permanent, au gré de l'expérience de compétences et de savoirs professionnels.

C'est pourquoi la figure du *praticien réflexif* est au cœur de l'exercice d'une profession, du moins lorsqu'on la considère sous l'angle de l'expertise et de l'intelligence au travail.

Le praticien réflexif : un paradigme intégrateur et ouvert

Il arrive à chacun de réfléchir dans l'action et sur l'action, sans devenir pour autant un praticien réflexif. Il faut distinguer la posture réflexive du professionnel de la réflexion épisodique de chacun sur ce qu'il fait.

Pour aller vers une véritable *pratique réflexive*, il faut que cette *posture* devienne quasi permanente, s'inscrive dans un rapport analytique à l'action

qui devienne relativement indépendant des obstacles rencontrés ou des déceptions. Une pratique réflexive suppose une posture, une forme d'identité, un *habitus*. Sa réalité se mesure non au discours ou aux intentions, mais à la place, à la nature et aux conséquences de la réflexion dans l'exercice quotidien du métier, en situation de crise ou d'échec comme en vitesse de croisière.

La figure de praticien réflexif est une figure ancienne de la réflexion sur l'éducation dont on peut identifier les bases chez Dewey, notamment avec la notion de « *reflective action* » (Dewey, 1933, 1947, 1993). Si l'on ne s'attache pas à l'expression elle-même, on trouve l'idée chez tous les grands pédagogues, qui ont, chacun à sa manière, considéré l'enseignant ou l'éducateur comme un inventeur, un chercheur, un bricoleur, un aventurier qui s'engage hors des sentiers battus et court donc à sa perte s'il ne réfléchit pas intensément à ce qu'il fait et n'apprend pas très vite de l'expérience.

La psychologie, l'anthropologie et la sociologie cognitives insistent pour leur part sur la dimension réflexive de l'acteur, voire des groupes et des organisations, dans une perspective parfois résumée par une expression : le *retour du sujet*. Phénoménologie, interactionnisme, ethnométhodologie, herméneutique ont rompu avec le béhaviorisme et le positivisme triomphants des années 1950-1960. Le rôle du sujet dans la construction du sens et de l'ordre social relève aujourd'hui des banalités.

Schön (1983, 1987, 1991, 1994, 1996) n'a, en quelque sorte, fait que *revitaliser* et conceptualiser plus explicitement la figure du praticien réflexif, en proposant une épistémologie de la pratique, de la réflexion et de la connaissance dans l'action. Plus de vingt ans après ses premiers travaux avec Argyris (Argyris and Schön, 1978), l'idée n'est plus très neuve et a inspiré de nombreux écrits et diverses démarches de formation dans les pays anglo-saxons (Clift, Houston and Pugach, 1990 ; Holborn, 1992 ; Schulman, 1992 ; Tabaschnick and Zeichner, 1990 ; Valli, 1992 ; Wasserman, 1993) et ailleurs (Dick, 1992).

De là à dire qu'on a fait le tour du paradigme réflexif, voire qu'on en est revenu, il y a un pas que certains pourraient être tentés de franchir, en particulier dans le monde francophone, qui semble aujourd'hui fasciné par d'autres mots clés : bases de connaissance, savoirs d'action, ergonomie cognitive, entretien d'explicitation, expertise, métacognition, analyse des pratiques et du travail, agir communicationnel, développement de compétences.

Aucun de ces apports ne nous paraît invalider l'idée de praticien réflexif comme *paradigme intégrateur et ouvert*. Comme Richardson (1990, p. 14) le souligne, le concept de réflexion dans l'action est relativement *vide de contenu*. Il ne dit pas, en tant que tel, *sur quoi ni comment* le praticien réfléchit, pas plus qu'il ne spécifie les effets de cette réflexion. Cette ouverture, loin d'être un point faible, fait au contraire tout l'intérêt du concept, si on le prend comme emblème, paradigme global, délimitant une problématique et un champ conceptuel qui restent à construire.

Schön a personnellement contribué à cette construction, sans s'intéresser particulièrement à l'enseignement. Sa perspective comparative fait à la fois l'intérêt et les limites de son approche. Il est certain que l'action, la réflexion, l'apprentissage et le savoir des professionnels sont des réalités qu'on peut en partie théoriser en faisant abstraction du contenu spécifique des problèmes auxquels ils sont confrontés. Schön adopte souvent une approche comparative et propose des parallèles très féconds, par exemple entre la gestion, l'urbanisme, la thérapie et le *design*. Il met en évidence des mécanismes communs et développe des concepts qui trouvent une résonance dans divers champs professionnels, sans doute parce qu'ils restent assez souvent métaphoriques, comme « conversation réflexive avec une situation » ou « monde virtuel ».

Toutefois, pour entrer dans une logique de formation professionnelle, il est nécessaire de prendre en compte la spécificité de chaque métier et de se demander comment s'y décline le paradigme réflexif. On découvre alors ce que la référence au praticien réflexif peut avoir d'*insolite* s'agissant de l'enseignement. Non pas seulement parce que la professionnalisation de ce métier est inachevée, voire incertaine. Mais d'abord parce que son rapport aux savoirs scientifiques comme bases de l'action professionnelle est très différent de ce qu'on observe en ingénierie ou en médecine, par exemple..

Rappelons que Schön a développé le paradigme du praticien réflexif pour combattre l'illusion – encore dominante dans les années 1970-1980 – que la science offrait une base de connaissances suffisante pour une action rationnelle. Une importante proportion des problèmes que traite un professionnel *ne figurent pas dans les livres* et ne peuvent être résolus uniquement à l'aide des savoirs théoriques et procéduraux enseignés. Cela vaut pour les médecins, mais aussi pour les ingénieurs, les architectes, les gestionnaires d'entreprise, les urbanistes, les juristes, les thérapeutes interviewés ou observés par Schön. La référence au praticien réflexif se présente donc comme une forme de réalisme et d'humilité : dans les professions, le savoir établi par la recherche est nécessaire, mais pas suffisant. La formation lui fait à tort la part du lion, alors qu'elle explicite peu les savoir-faire et les fonctionnements mentaux requis par les situations « cliniques » complexes.

Le métier d'enseignant ne saurait accéder au paradigme réflexif en suivant le même itinéraire critique, puisqu'il n'a jamais passé, à large échelle, par le fantasme d'une pratique « scientifique ». Certes, Claparède (1912) et quelques autres chercheurs en éducation ont rêvé d'une pédagogie entièrement ou essentiellement fondée sur des connaissances établies par la recherche. Cette façon de voir est restée confinée au milieu de la recherche, où elle est encore vivante, ou prête à renaître, ici ou là. Elle n'a guère influencé les images du métier, ni les formations qui y conduisent, qui sont restées prescriptives ou pratiques, ou alors fondées sur le bon sens, la raison et la maîtrise des savoirs à enseigner. Si bien que dans le champ de l'éducation, les bases scientifiques et techniques de l'action éducative ont rarement tenu le haut du pavé.

Même lorsque les programmes de formation à l'enseignement deviennent universitaires, la théorie n'y tient pas un rôle comparable à celui qu'elle joue dans la formation des ingénieurs (fondée sur la physique, la mécanique, la chimie, les mathématiques), des médecins (physique, chimie, biologie, anatomie, physiologie, pathologie, pharmacologie) ou même des managers (économie, marketing, comptabilité, recherche opérationnelle, sciences de la gestion). La (re)découverte de la complexité du métier d'enseignant tient moins à la critique de l'illusion scientifique qu'à la mise en évidence des *limites du sens commun* autant que des prescriptions méthodologiques, en particulier lorsque les conditions et les ambitions de la pratique se transforment.

Pour le dire autrement : dans certains métiers considérés comme des professions à part entière, fondées sur des savoirs scientifiques « solides », la référence au praticien réflexif est une forme de *réhabilitation* de l'intuition et de l'intelligence pratique, leur réintégration au cœur de la compétence professionnelle. En éducation, le praticien réflexif est plutôt l'emblème d'une accession désirée au statut de profession de plein droit, qui n'est pas encore socialement reconnu au métier d'enseignant, ni d'ailleurs revendiqué par tous ceux qui l'exercent.

Il n'y a rien d'étonnant à ce décalage, qui tient à l'histoire des métiers et des professions aussi bien qu'aux différences entre les savoirs théoriques pertinents : à un extrême, on trouve les sciences « dures », triomphantes jusqu'aux années 1960-1970 ; à l'autre, les sciences humaines, fragiles et controversées. Il demeure que l'argumentation en faveur d'une pratique réflexive ne peut être universelle. Elle doit tenir compte de la réalité de chaque métier, de la part du travail prescrit et de l'autonomie possible au quotidien, de la conception dominante de la responsabilité et du contrôle.

En éducation, l'enjeu majeur n'est donc pas d'affirmer la part de la compétence qui se situerait *au-delà* des connaissances scientifiques. L'enjeu d'un rattachement explicite et volontariste au paradigme réflexif est complexe, car il s'agit à *la fois* :

- d'étendre les bases scientifiques de la pratique, là où elles existent, en luttant contre une ignorance encore très répandue des sciences humaines, de la psychologie et plus encore des sciences sociales ;
- de ne pas les mystifier et de développer des formations qui articulent rationalité scientifique et pratique réflexive, non comme des sœurs ennemies, mais comme deux faces de la même médaille.

Il s'agit en quelque sorte, sans tourner le dos aux sciences sociales et humaines, et au contraire en s'en servant davantage, de ne pas succomber à l'illusion scientifique, pour n'être pas obligé de s'en défaire douloureusement quelques années plus tard...

Former un débutant réflexif

On ne peut tout faire en formation initiale, en particulier lorsqu'elle se limite à un ou deux ans de formation professionnelle *stricto sensu* (Clerc, 1995). Même lorsqu'elle est plus longue et substantielle, mieux vaudrait :

- ne pas faire « un peu de tout », mais opérer des choix, assumer des renoncements raisonnés ;
- définir les priorités du point de vue du débutant et de son évolution souhaitable ;
- se fonder sur une analyse des situations professionnelles les plus courantes et problématiques en début de carrière, comme fondement d'une formation initiale visant l'essentiel ;
- ne pas ignorer l'angoisse et le peu d'expérience des étudiants, qui les conduisent à dramatiser certains problèmes et à en sous-estimer d'autres.

La prise en compte de la réalité des commencements suppose évidemment quelques deuils du côté des formateurs dont le projet initial ne consistait pas à préparer de bons débutants, mais plutôt à traiter de thèmes pointus qu'ils maîtrisent bien. Aider les étudiants-stagiaires, *tels qu'ils sont*, à construire des compétences utilisables en classe induit chez certains formateurs une vive tension entre ce qui les intéresse et ce qui serait utile ou nécessaire aux étudiants...

L'orientation vers la pratique réflexive pourrait proposer une façon originale d'allier des objectifs ambitieux et la prise en compte de la réalité. Pour développer d'emblée le *savoir-analyser* (Altet, 1994, 1996), il importe en effet de construire parallèlement des savoirs didactiques et transversaux assez riches et pointus pour *armer* le regard et la réflexion sur la réalité.

La formation initiale, sous prétexte qu'elle doit parer au plus pressé, doit-elle laisser à l'expérience et à la formation continue le souci de former des praticiens réflexifs ? Ce serait une funeste erreur. Former de bons débutants, c'est justement former *d'emblée* des gens capables d'évoluer, d'apprendre au gré de l'expérience, en réfléchissant sur ce qu'ils voulaient faire, sur ce qu'ils ont réellement fait, sur ce que cela a donné.

Dans cette optique, la formation initiale doit préparer le futur enseignant à réfléchir sur sa pratique, thématiser, modéliser, exercer une capacité d'observation, d'analyse, de métacognition et de métacommunication (Lafortune, Mongeau et Pallascio, 1998). Rien de tout cela ne s'acquiert comme par magie, simplement parce qu'on vit des réussites et des échecs. Tout le monde réfléchit pour agir, durant l'action et après coup, sans que cette réflexion engendre systématiquement des apprentissages. On répète les mêmes erreurs, on fait preuve des mêmes cécités, parce que l'on manque de lucidité, de courage, de méthode. Les uns ont une capacité sans bornes à rejeter la responsabilité de tout ce qui tourne mal sur autrui, sur les événements ou sur le manque de « chance » ; d'autres