

**Former à la pratique réflexive :
Quels fondements théoriques ?
Quelle mise en œuvre à la HEP-VS ?**

Rapport de recherche

Danièle Périsset, HEP-VS et Universités de Genève et de Lausanne

(avec la collaboration scientifique d'Alexandre Buysse, HEP-VS et Université de Genève et
de Isabelle Truffer Moreau, HEP-VS)

21 septembre 07

Introduction	3
1 La pratique réflexive aujourd'hui dans les formations à l'enseignement : une revue de littérature anglophone.....	3
1.1 Une définition de la pratique réflexive.....	4
1.2 Essentielle : l'alternance théorie-pratique	4
1.3 Deux pôles incontournables : les savoirs scientifiques et le coach	5
1.4 La pratique réflexive, une philosophie et un cadre théorique définis par le cognitivisme et le constructivisme	5
1.5 Le développement transformationnel, effet de la pratique réflexive.....	5
1.6 Mettre en œuvre une formation à la pratique réflexive : des dispositifs structurés pour qu'ils soient efficaces et structurants	6
1.7 Des Coachs formés spécifiquement à l'accompagnement des novices et de leurs spécificités : les mentors, superviseurs et formateurs de terrain	7
1.8 Les dispositifs de formation : le journal de bord, les intervisions, le portfolio, la recherche-action	7
1.8.1 Les Guides de réflexion.....	7
1.8.2 Le Coaching par les pairs	8
1.8.3 Le Coaching par les Mentor/Formateur universitaire/formateur terrain	8
1.8.4 Le portfolio.....	8
1.8.5 L'expérimentation directe	9
1.8.6 Le journal de bord	9
1.8.7 La recherche action	9
1.8.8 Le mémoire de fin d'études.....	9
1.8.9 Les études de cas : texte, vidéos.....	9
1.8.10 Les récits	9
1.8.11 Le jeu de rôle.....	10

1.9	En résumé : les points forts du développement récent de la pratique réflexive en formation à l'enseignement	10
1.10	Et à la HEP-VS ? dispositifs de formation à la pratique réflexive : état des lieux...	10
1.10.1	Des dispositifs existants sous une forme propre à la HEP-VS.....	10
1.10.2	Des régulations à entreprendre pour s'ajuster au développement actuel des travaux relatifs à la pratique réflexive en formation à l'enseignement	11
1.10.3	Des dispositifs manquants	12
2	L'analyse des pratiques : un cadre de références bien défini	13
2.1	Caractéristiques de l'analyse des pratiques	13
2.2	Une diversité de cadres théoriques	14
2.3	Des procédures convergentes	15
2.3.1	Les phases d'analyse des situations éducatives.....	15
2.3.2	Une centration sur des aspects différents de la situation.....	15
2.3.3	La place de la dynamique de groupe	15
2.3.4	La place du sujet.....	16
2.3.5	La place de l'institution.....	16
2.3.6	Des regroupements différents.....	16
2.3.7	Un recrutement différent	16
2.3.8	Des outils diversifiés	16
2.3.9	Cinq approches principales dans l'analyse de pratiques professionnelles	17
3	Les enseignements du champ 8 « le praticien réflexif » : quelles approches et quels cadres théoriques ?	17
3.1	Méthode et grilles d'analyse	18
3.2	Résultats	21
3.2.1	A partir des cadres théoriques de l'analyse des pratiques.....	21
3.2.2	A partir des cadres théoriques issus de la revue de littérature à propos de la pratique réflexive dans les formations à l'enseignement	22
3.3	Discussion	23
4	Conclusion : de passionnants défis à relever.....	26

Introduction

La formation à la pratique réflexive est un axe fort, majeur, de la formation dispensée par la HEP-VS. Nombreux sont les dispositifs qui ont été prévus dans ce sens. Plusieurs ont été évalués à l'interne par rapport à leur visée initiale (Périsset Bagnoud *et al.*, 1996), tels le portfolio et le bilan de compétences, le référentiel de compétences, le journal de bord, le suivi des stages, l'entretien de supervision, le scénario didactique, les études de cas, le mentorat. D'autre part, afin de les faire connaître hors institution, plusieurs de ces dispositifs ont fait l'objet de publications dans *Résonances* au printemps 2006 : introduction à la pratique réflexive, l'étude de cas, le bilan de compétences, le scénario didactique, le journal de bord.

Ces premiers travaux ont permis d'identifier les limites des dispositifs de formation à la pratique réflexive, et de nous rendre compte que les conceptions des acteurs (à l'intérieur de la HEP, mais aussi par rapport à nos partenaires du terrain et de l'administration scolaire) sur cet objet étaient fort diverses, allant de l'expert du domaine à celui qui se croit expert mais propose une interprétation pour le moins étrange du concept.

Le moment nous a donc semblé opportun pour dresser un état des lieux des conceptions de la pratique réflexive à la HEP-VS à travers les dispositifs proposés dans les cours spécifiques au champ 8 (le champ de la pratique réflexive justement). Tout dispositif de recherche qui se respecte se dote d'un cadre théorique permettant de lire les données récoltées. Pour ce faire, Isabelle Truffer Moreau (sur mandat) et Alexandre Buysse (dans le cadre de ses recherches personnelles) se sont attelés à dépouiller l'immense littérature francophone et anglophone publiée à propos de la pratique réflexive et de l'analyse des pratiques – l'un des instruments privilégiés de pratique réflexive en formation à l'enseignement. Les rapports respectifs de ces deux chercheurs nous ont donc permis de dresser le portrait de la formation à la pratique réflexive telle que proposée à la HEP-VS et d'identifier les axes d'une formation continue pour les formatrices et formateurs HEP allant dans le sens de soutenir et développer la formation à la pratique réflexive des étudiant-es qui confient à l'institution leur formation professionnelle.

1 La pratique réflexive aujourd'hui dans les formations à l'enseignement : une revue de littérature anglophone

Afin d'effectuer une synthèse des publications concernant la pratique réflexive dans le cadre des formations à l'enseignement dans le monde anglo-saxon, berceau du concept et actif quant à son développement et à sa mise en œuvre pragmatique, A. Buysse a effectué un immense travail de recherche, investiguant à travers plus de 600 références sélectionnées grâce aux bases de données bibliographiques (mots clés : « reflective practice », « reflective practitioner », extension par bibliographies d'articles), plus de 200 articles de revues scientifiques, et d'une trentaine de livres, tous textes scientifiques pondérés selon la date de publication et classés thématiquement et mis en lien à l'aide des travaux majeurs structurants le champ [Schön (1987), Boekaerts/Pintrich/Zeidner (2005), Allal/Mottier Lopez (2007), Vygotsky (1934/1997, 1934/1978, 1930/2003)].

Nous ne reprendrons pas ici les détails de son travail mais, dans le cadre de la réflexion sur la formation à la pratique réflexive à la HEP-VS, nous mettons en exergue les points forts les plus à mêmes de nourrir notre analyse institutionnelle.

1.1 Une définition de la pratique réflexive

Buyse propose ainsi une définition synthétique de ce qu'est la pratique réflexive¹ :

*Le praticien réflexif est un professionnel qui utilise la réflexion **sur et dans** l'action en vue de résoudre les problèmes se posant dans l'exercice de son métier. Il nourrit cette pensée réflexive du savoir-faire accumulé par sa propre expérience, des savoir-faire transmis par un médiateur (pair, formateur), des savoirs traditionnels de sa profession, mais aussi des savoirs académiques et scientifiques en lien avec son activité. Cette pratique réflexive lui sert non seulement à résoudre des problèmes mais également à augmenter ses savoir-faire et ses savoirs professionnels.*

Le praticien réflexif, en plus du savoir académique et scientifique à sa disposition, est formé par un maître qui l'accompagne dans ses apprentissages. Ce médiateur transmet non seulement une culture professionnelle composée de savoirs, de savoir-faire et d'une manière de réguler, de résoudre des problèmes qui sont propre à la profession, mais aussi d'une approche réflexive de sa pratique. Cet entraînement à la réflexivité, qui vise un ajustement dans l'action, comprend toujours l'identification des problèmes, la délimitation de leur caractère particulier, la référence à des savoirs et des propositions d'ajustement.

- La pensée réflexive, pour Schön (1987), est un processus cognitif continu, un retour de la pensée sur elle-même (à l'instar de l'abstraction réfléchissante de Piaget, de la réflexivité de Dewey, de l'internalisation de Vygostky) visant à faire émerger de nouveaux savoirs et savoir-faire de la pratique.
- La finalité est à la fois la réflexion dans l'action et l'acquisition d'un savoir-faire professionnel.

Ainsi, le praticien réflexif est capable de :

- Autoréguler sa pratique, avant, pendant et après l'action.
- Faire appel à son expérience et aux savoirs de son métier.
- Créer de nouveaux savoirs.
- Améliorer son processus d'autorégulation (résolutions de problèmes etc.)

Il ne s'agit pas seulement de réfléchir à sa pratique, mais de développer une manière de résoudre les problèmes selon la culture du métier que l'on exerce. Lors que l'on se situe dans le paradigme de la pratique réflexive, cette culture porte autant sur l'objet du problème que sur les solutions existantes, sans oublier l'importance accordée à la manière de réfléchir à ce problème.

1.2 Essentielle : l'alternance théorie-pratique

Ainsi, Schön (1987), tout en constatant qu'un savoir professionnel peut se créer indépendamment de références académiques, souligne toutefois que les connaissances du sujet, dont les savoirs académiques, enrichissent l'interprétation des événements et la sélection des solutions pertinentes (recadrage). Il trace ainsi l'ébauche de ***l'alternance entre théorie et pratique dans la formation professionnelle*** : la manière dont est formé un apprenti par un professionnel averti prend ainsi toute son importance, notamment par rapport à la manière dont lui est transmise la procédure d'identification d'un problème.

¹ Nous citons dans cette section des extraits de la présentation faite par A. Buyse au groupe « pratique réflexive », le 10 septembre 2007. Pour les références bibliographiques, se référer à l'article de A. Buyse (2007). *La pratique réflexive aujourd'hui dans les formations à l'enseignement : une revue de littérature anglophone*. St-Maurice : HEP-VS.

1.3 Deux pôles incontournables : les savoirs scientifiques et le coach

Est ainsi soulignée l'importance de deux axes centraux en formation professionnelle :

- la place des *savoirs académiques* issus de la recherche scientifique dans le champ professionnel concerné
- la place du *coach* en tant que médiateur entre les savoirs professionnels issus du savoir-faire, les savoirs académiques permettant de recadrer et d'interpréter les événements et problèmes et leur assimilation et utilisation par l'apprenti ou le novice.

Le formateur, que ce soit en institution ou sur le terrain, occupe dès lors une place centrale dans le processus de formation à la pratique réflexive – qui ne se limite, et de loin pas, à une simple « réflexion sur sa pratique » ni à un « discours narratif » sur sa pratique.

1.4 La pratique réflexive, une philosophie et un cadre théorique définis par le cognitivisme et le constructivisme

Ces constats émis, il est nécessaire de fixer le cadre théorique dans lequel peuvent se déployer les dispositifs de pratique réflexive. Celui-ci, clairement, relève des cadres théoriques constructiviste et cognitiviste, les seuls à mettre l'accent sur la capacité à résoudre des problèmes de manière responsable et autonome, sur la capacité du professionnel à faire face à des situations changeantes et à entrer dans un système de formation auto-régulé (toutes caractéristiques propres à une professionnalisation dans le sens que donne à ce concept la sociologie des professions).

Dans le cadre des formations à l'enseignement, il est donc avéré que la pratique réflexive a lieu :

- de manière explicite ou explicitable lors de la réflexion sur l'action (que ce soit avant ou après)
- de manière implicite ou explicitable lors de la réflexion dans l'action (parfois même différée)

Ceci pose évidemment le problème de comment favoriser la réflexion dans l'action, créativité implicite, sans bénéficier d'une situation comparable au « studio d'architecture », avec régulation par simple reprise telle quelle d'une activité problématique (le coach invite l'élève à essayer une autre voie et explore avec lui ce qu'elle peut donner ; les essais ne prêtent pas à conséquence), qui n'existe pas dans l'enseignement.

1.5 Le développement transformationnel, effet de la pratique réflexive

Motivé par des axes de recherche très pragmatiques, très, voire trop ancrés dans la technicité des dispositifs de formation, certains auteurs soutiennent qu'il faut accorder une place prépondérante à la réflexion critique dans le cadre d'une formation au développement personnel. Ces chercheurs se basent en général sur la théorie de la transformation de la personne (*développement transformationnel*). L'idée de base est que les valeurs et croyances d'un individu évoluent et changent suite au processus réflexif déclenché par un incident critique. Il convient donc d'amener l'individu à accepter de voir ce qui peut entraîner un changement permanent dans sa vie et donc de l'amener à transformer, au moyen de dispositifs

adéquats, ses conceptions – donc, de l’amener à se transformer lui-même et à transformer sa personnalité. A partir de là, les moyens mis en œuvre dans le cadre des *formations à long terme* et dans le cadre de *formations d’adultes* relèvent de la réactivation d’événements marquants, de l’articulation des présupposés, de l’exercice la réflexion critique sur soi-même ainsi que d’un travail sur l’ouverture aux alternatives. Tous les dispositifs de ce courant de formation visent à transformer les croyances des personnes en travaillant sur ce qui, chez elles, les empêche de changer de paradigmes et de conceptions. L’accent est donc mis sur ce qui empêche effectivement la prise en compte du problème et sur ce qui permettrait d’engager l’enseignant, en tant que professionnel, **dans une démarche d’apprentissage aboutissant à une transformation profonde et à long terme touchant différents aspects tant conatifs que cognitifs de la personne.** Mais ces approches travaillent clairement d’abord au développement personnel de l’individu (Larrivee, 2000 ; Cranton, 2002 ; Kraft, 2002).

1.6 Mettre en œuvre une formation à la pratique réflexive : des dispositifs structurés pour qu’ils soient efficaces et structurants

De nombreux programmes de formation tentent actuellement de renforcer l’encadrement des futurs enseignants au niveau de la formation à la pratique réflexive. Les recherches démontrent que les « outils » de pratique réflexive *doivent être structurés pour être structurants* (Loughran, 2002). Jay et Johnson (2002) déterminent trois dimensions de réflexion ainsi que les questions à poser pour stimuler l’ancrage dans ces différentes dimensions:

- *Descriptive* (sur quoi): qu’est-ce qui se passe ?
- *Comparative* (recadrage d’après des alternatives, les autres, la recherche) : comment font les autres ?
- *Critique* (changer de perspective) : prenant compte les alternatives et leurs implications quelle est la meilleure solution selon ma morale et mon éthique dans ce cas particulier.

En outre, de nombreux programmes de formation réflexive ont été évalués, et les résultats sur le terrain montrent que

- l’étudiant réflexif peut établir plus facilement de qu’il veut apprendre;
- les enseignants réflexifs ont des meilleures relations avec les élèves;
- les enseignants réflexifs ressentent une plus grande satisfaction au travail;
- le stagiaire réflexif peut décrire et analyser son propre fonctionnement dans ses relations interpersonnelles ;
- le stagiaire réflexif considère important que ses élèves apprennent en cherchant et en structurant la connaissance par eux-mêmes;
- l’étudiant réflexif a beaucoup d’assurance et un sentiment d’auto-efficacité élevé;
- l’étudiant réflexif semble pouvoir écrire ou parler de son expérience relativement facilement.

1.7 Des Coachs formés spécifiquement à l'accompagnement des novices et de leurs spécificités : les mentors, superviseurs et formateurs de terrain

Mais pour parvenir à ces résultats, il faut mettre l'accent sur la formation des mentors, tuteurs, superviseurs, formateurs universitaires et formateurs de terrain qui seuls permettent un véritable « coaching » (Ferraro, 2000). Ces derniers tiennent notamment compte de ce que :

- Les futurs enseignants passent par des phases de préoccupation. Ils ne sont pas sensibles à certaines préoccupations ou niveaux de réflexion selon la phase. Il s'agit d'en tenir compte dans l'établissement des programmes de formation.
- D'autres recherches (Conway & Clark, 2003) tendent à démontrer la présence de cycles chez les enseignants en formation qui les fait passer par différentes phases de préoccupation : de (1) la centration sur ses propres préoccupations, vers (2) la centration sur la tâche, puis vers (3) la centration sur les élèves et l'impact de l'enseignement.
- Ils recommandent de construire autant à partir des aspirations des étudiant-es qu'en répondant à leurs préoccupations et peurs.
- Il convient entre autre cycliquement de les aider à passer pardessus les préoccupations de « soi en tant qu'enseignant » – sans viser à les résoudre définitivement- pour traiter des problèmes liés à l'enseignement. Et construire ainsi l'alternance nécessaire entre préoccupation de soi et attention vers l'extérieur, nécessaire à l'équilibre entre autorégulation et profession.

En outre, les futurs enseignant-es arrivent avec une préconception forte de l'enseignement basée sur leurs propres expériences (« si j'ai appris comme ça alors c'est la bonne manière »). Les dispositifs de formation ont pour objectif de les amener à questionner leurs croyances avant toute chose.

1.8 Les dispositifs de formation : le journal de bord, les interventions, le portfolio, la recherche-action

Le modèle sous-jacent aux dispositifs prévus dans un programme doit être assez explicite pour faire l'objet d'une appropriation par tous les acteurs de la formation. Il est indispensable de « définir un cadre de référence commun et d'assurer l'ancrage de la pratique réflexive dans des activités d'enseignement authentiques en prise directe avec la culture professionnelle du milieu scolaire » (Hensler, Garant, Dumoulin, Paquay, & Sirota, 2001). En relèvent tout « instrument », médiateur, outil, signe, considéré comme aidant au développement de la pratique réflexive chez l'enseignant en formation. Différents dispositifs sont à mettre en place, structurés pour devenir structurants, notamment :

1.8.1 Les Guides de réflexion

- Il est important d'amener par des questions guidées les étudiant-es au-delà du niveau technique (Kaminski, 2003)
- Par l'analyse d'incidents (déclencheurs) les étudiant-es améliorent leur capacité réflexive (Hamlin, 2004)
- L'utilisation d'un cadre précis de réflexion permet d'améliorer la pratique réflexive. Notamment en proposant au formateur de réfléchir à haute voix et en commentant à chaud tout changement apporté à la planification. réfléchissant à haute voix (Freese, 1999).

1.8.2 Le Coaching par les pairs

Si la confiance est établie, ainsi que le contrat de ce qui sera observé à la demande de l'enseignant-e, les résultats sont excellents. Il faut donc une session de préparation, une observation, une session de discussion (Daniels, 2002)

1.8.3 Le Coaching par les Mentor/Formateur universitaire/formateur terrain

Il convient de former les mentors/formateurs terrain/superviseurs afin qu'ils puissent être de véritables « coachs » au sens de Schön :

- Des jeux de rôle peuvent être utilisés à cet effet (Kullman, 1998).
- La nécessité d'entretiens structurés est soulignée.
- Les résultats de plusieurs études montrent que les mentors et formateurs de terrain (FT) aident à développer l'autonomie et la pratique réflexive des étudiant-es .
- Le mentorat et la formation terrain (accueil d'étudiant-es ou d'autres enseignants dans sa classe) prouve son efficacité tant pendant la formation qu'après.
- Les FT bénéficient autant que leurs étudiant-es de leur fonction. (Harrison, Lawson, & Wortley, 2005) (Fulton *et al.*, 2007)
- Un dialogue avec les formatrices et formateurs à travers le journal de bord, le coaching à travers les inter-visions, et la recherche action doivent être développés dans ce sens. (Daniels, 2002)
- La « supervision » par le formateur universitaire(FU) doit être basée sur la confiance et la résolution de problème par la pratique réflexive. (McBride & Skau, 1995)
- Les FT devraient impliquer les étudiant-es dans leurs planifications ainsi que commenter celle-ci, suite à cela l'étudiant-e devrait observer la séquence en fonction de critères spécifiques et une séance de débriefing devrait suivre lors de laquelle le FT commente les changements fait.
- La pratique réflexive s'acquiert dans un métier donné, également par observation de la pratique réflexive du formateur et de la formatrice au prise avec les enjeux du métier.
- Les mentor-es et FT doivent jouer le rôle de médiateurs entre théorie et pratique. En effet les futurs enseignant-es acceptent les considérations théoriques quand elles peuvent être utiles au niveau opérationnel.
- Les mentor-es, formés à cet effet, devraient intervenir comme FU et agir alors comme coach au niveau de l'alternance théorie/pratique et au niveau de la pratique réflexive, à égalité avec les FT, procurant un coaching et un regard complémentaire.

1.8.4 Le portfolio

Un portfolio est une collection de témoignages constituée par un apprenant pour démontrer l'étendue et la qualité de son travail; il sert aussi à réfléchir à sa progression et à planifier de futurs progrès. C'est un outil formateur en soi à condition qu'il soit structuré et qu'il soit régulièrement ouvert à des « intervisions ». Le portfolio électronique, très répandu au niveau universitaire dans le monde anglo-saxon et au Québec, remplit les mêmes fonctions. Les possibilités techniques ouvrent cependant considérablement les possibilités d'expression et de communication des étudiant-es à propos de leurs compétences professionnelles acquises.

Le portfolio :

- démontre le processus d'apprentissage;
- illustre le développement;
- laisse entrevoir la complexité du métier d'enseignant-e;

- stimule la réflexion.
- Les feedback sur les portfolios sont indispensables.
- Il est relevé la nécessité de doter les portfolio d'une *forme (structure)* qui devient elle-même médiatrice; Cette structure doit être en lien avec le métier et aider à guider la réflexion sur celui-ci.
- Tendance aujourd'hui à faire correspondre, en partie du moins, *cette structure avec les compétences demandées*;
- Nécessité de l'utiliser comme base de discussion réflexive (inter-vision)

1.8.5 L'expérimentation directe

- L'expérimentation directe favorise la Pratique réflexive en encourageant l'expérimentation et l'évaluation dans des classes.

1.8.6 Le journal de bord

- Le fait de tenir un journal permet de réfléchir à son expérience: en anticipation, au cours d'événement et après l'événement.
- L'écriture est freinée par l'anticipation d'un lecteur en particulier ou d'une évaluation (Boud, 2001).
- Les journaux doivent être utilisés soit pour colliger des « traces », soit comme base de travail.
- Leur effet sur la pratique réflexive provient de l'écriture elle-même.
- L'effet peut être augmenté si : du temps est laissé à l'écriture; des tâches sont assignées pour l'écriture; un minimum de contraintes est donné au niveau de la forme.

1.8.7 La recherche action

- Véritable pivot de l'alternance, en exigeant la confrontation de la théorie et de la pratique;
- Possibilité de tester une préconception et de l'évaluer (essayer ses propres idées);
- Possibilité de créer un savoir ou valider scientifiquement un savoir-faire;
- Possibilité de valider ou non une théorie;
- Possibilité de réfléchir à sa pratique en se dotant de critères objectifs pour l'évaluer;
- Base d'inter-vision.
- Nombreuses recherches sur les effets positifs de la recherche action. Vue comme une nécessité non seulement pour les professionnels accomplis mais de plus en plus dans le cadre de la formation initiale.

1.8.8 Le mémoire de fin d'études

- Vu comme s'inscrivant dans la ligne de la recherche action pour s'intégrer à la fois dans l'alternance et dans la pratique réflexive.

1.8.9 Les études de cas : texte, vidéos

- Possibilité de prendre le temps d'aller en profondeur et sans prise de risque;
- Basé sur textes des étudiant-es ou vidéos.
- Bons résultats au niveau de la pratique réflexive, si porte sur des faits et analyse les régulations à entreprendre ainsi que le processus qui mène à les suggérer (Malkani & Allen, 2005).

1.8.10 Les récits

- Utilisation de récits libres ou thématiques, choisis dans la littérature ou écrits par les participants, à des fins d'analyse

1.8.11 Le jeu de rôle

- Permettre de simuler un enseignement, une situation de communication professionnelle.
- Présente des résultats positifs pour donner les outils aux stagiaires afin de rentrer dans leur rôle professionnel
- Utilisé également dans la plupart des programmes de formation d'enseignants, pour :
 - o favoriser la métacognition (comprendre l'autre, p.ex. je me mets à la place de l'élève);
 - o entraîner la prise de rôle.

1.9 En résumé : les points forts du développement récent de la pratique réflexive en formation à l'enseignement

- Une nécessité de structuration des divers outils afin de guider la réflexion et de former à la profession
- Le portfolio de formation et l'intervision comme incontournables
- La valorisation du mentor, du superviseur et du formateur terrain accompagné d'une formation approfondie (coaching)
- Une revalorisation de la prise en compte des savoirs théoriques dans la formation en alternance.

1.10 Et à la HEP-VS ? dispositifs de formation à la pratique réflexive : état des lieux

1.10.1 Des dispositifs existants sous une forme propre à la HEP-VS

Il ressort de cette analyse de la littérature internationale concernant la pratique réflexive et ses dispositifs de formation que la HEP-VS s'est bel et bien dotée de plusieurs instruments tout à fait pertinents par rapport au but poursuivi : former les enseignantes et enseignants, futurs professionnels, à la pratique réflexive. Le *référentiel de compétences*, le *portfolio*, le *journal de bord*, le *mentorat*, les *entretiens de supervision* lors des stages, la *formation des formateurs de terrain* (praticiens formateurs), l'*intervision entre pairs* sont autant de dispositifs institutionnels transversaux auxquels sont acculturés tous les étudiant-es au cours de leur formation initiale.

D'autres dispositifs sont ponctuels et relèvent de la bonne volonté des formatrices et formateurs HEP : les *études de cas* ou *jeux de rôle* notamment. Le théâtre n'est actuellement même plus donné en cours à option.

Enfin, le *mémoire* de fin d'étude qui, dans sa forme de « recherche-action », est également vu comme un dispositif essentiel de formation à la pratique réflexive.

La mise en regard des propositions des travaux relatifs à l'efficacité d'une formation à la pratique réflexive avec les résultats de l'évaluation de la formation initiale est instructive. Dans ce sens, nous pouvons identifier les traits saillants suivants :

1.10.2 Des régulations à entreprendre pour s'ajuster au développement actuel des travaux relatifs à la pratique réflexive en formation à l'enseignement

Un élément-clé de cette recherche, outre l'importance de l'alternance théorie-pratique et celle des différents coachs, relève de la *structuration* des dispositifs, de leur formalisation et des guides de formation proposés aux étudiant-es (formalisation qui respecte le cadre théorique constructiviste et cognitiviste sans tomber dans un contre-productif néo-transmissif ou néo-béhaviorisme). L'exemple de la structuration de la formation sur le terrain, avec les nombreux documents permettant un guidage cohérent, ouvert et constructiviste par rapport à des buts bien définis, nous paraît un bon exemple de ce qu'il est possible de faire à la HEP-VS².

Ainsi, le *portfolio* et le *bilan de compétences*, dont le sens est mal perçu par les étudiant-es, ne sont pas structurés par le *référentiel de compétences* auquel ces deux dispositifs se réfèrent pourtant (la structure/table des matières du portfolio est administrative et le référentiel est annexé à l'un de ces chapitres ; la structure exigée pour le bilan de compétences ne fait référence qu'à une partie du référentiel, omettant notamment les compétences liées à la didactique et à la gestion de la classe en situation d'enseignement-apprentissage et à l'intégration de la recherche dans son développement professionnel (compétences 1 à 6 et compétence 10), compétences qui, nous dit la littérature, sont indispensables pour aider le novice à faire évoluer ses conceptions et à se décentrer de ses préoccupations personnelles). ***Il conviendrait que le portfolio retrouve son rôle formatif, en étant structuré par le référentiel, et sommatif lors d'une soutenance du portfolio - le bilan de compétences en représentant seulement la grille critériée.*** En outre, le *journal de bord* est indépendant du portfolio, tel que proposé à la HEP, il reste personnel, non montrable – mais les étudiant-es ont l'obligation d'en avoir un : son intégration dans le portfolio et son statut sont peut-être encore à clarifier en regard de ce qui semble généralement attendu de ce dispositif dans le cadre de la formation à la pratique réflexive.

Le *mentorat* est vu par les étudiant-es comme un lieu de débriefing affectif avant d'être un lieu de réflexion sur son développement professionnel, et les responsables du dossier tentent de structurer les rencontres obligatoires notamment à l'aide de grilles d'entretien (expérimentation lancée à la rentrée 2007). Le *mémoire de fin d'études*, dont la forme classique utilisée à la HEP ne favorise pas la mise en place de recherches-action, constitue un autre exemple de dispositif doté de bonnes intentions – intentions par ailleurs cohérentes avec le projet de formation à la pratique réflexive. Ce dispositif comme ceux qui sont brièvement décrits plus haut ne semblent pas atteindre leur but, sans doute faute d'avoir disposé, lors de leur mise en œuvre, de bases théoriques et d'exemples pragmatiques dont l'efficacité était démontrée. La présente synthèse des travaux scientifiques relatifs à la formation à la pratique réflexive peut permettre à présent de les faire évoluer et de les développer dans le sens inscrit dans la mission de formation de la HEP-VS.

² Dans le rapport concernant la formation initiale, la formation sur le terrain et sa structure font l'unanimité par rapport à son efficacité tant auprès des étudiant-es qu'auprès des PF. D'autre part, la recherche récente que nous avons menée par rapport à la formation au travail collectif (contribution proposée au symposium REF 2007) montre l'importance de la structure imposée par la HEP et sa contribution certaine, parce qu'alternant véritablement théorie et pratique) à la construction de ce nouvel aspect de l'identité professionnel que sont les pratiques de travail partagé.

1.10.3 Des dispositifs manquants

D'autres dispositifs manquent. Ainsi, une *formation des formateurs HEP et des superviseurs HEP* à la pratique réflexive, à ses bases théoriques, à sa philosophie et aux dispositifs efficaces inhérents (formation en institution par les études de cas et par l'analyse des pratiques ; rapports et entretiens réflexifs selon le canevas proposé par des *guides* appropriés) n'a pas été mise en place jusqu'à présent. Dans ce sens, si l'on prend la présente synthèse des travaux scientifiques relatifs à la formation à la pratique réflexive, il y a institutionnellement encore beaucoup à faire.

De même que manque, dans le cadre de la coordination des enseignements dispensés en formation initiale, un inventaire référençant les cadres théoriques des différents cours donnés, et notamment dans le champ 8 spécifique au développement de la pratique réflexive. Dans ce sens, la seconde partie de notre rapport se penche plus avant sur les cadres théoriques utilisés dans le contexte de l'analyse de pratiques, dispositif structuré et structurant. Les cadres théoriques convoqués par les formateurs et formatrices HEP seront ensuite analysés à l'aide de cette synthèse. Les résultats ainsi obtenus seront enfin mis en relation avec les propositions de la pratique réflexive quant à une formation qui parvient à extraire le novice de ses préoccupations personnelles pour l'amener à développer une pratique professionnelle centrée sur son enseignement et l'apprentissage des élèves.

2 L'analyse des pratiques : un cadre de références bien défini³

La note de synthèse proposée par Isabelle Truffer Moreau (2007) tente « de faire le point sur la démarche d'analyse de pratiques telle qu'elle se définit, se conçoit, se pratique actuellement dans le champ de la formation continue et initiale des enseignants ceci dans le contexte francophone ». Elle identifie ainsi la psychosociologie comme champ de référence théorique et pratique privilégié.

Plusieurs domaines structurent ce champ spécialisé dans l'analyse des rapports individu/société dans des situations où les dimensions psychiques et sociales s'imbriquent ont contribué fortement à une compréhension nouvelle des fonctionnements des groupes et des organisations, tels le courant psychanalytique, la pensée marxiste, l'école française de sociologie et l'anthropologie structurale, l'anthropologie culturelle, la sociologie critique, la philosophie allemande, la psychologie sociale.

Les mots-clés de la psychosociologie sont :

Acte – Acteur – Autonomie – Autorité – Changement – Conflit – Complexité – Expérience – Groupes – Identification – Identité – Interaction – Institution – Pouvoir – Représentation et imaginaire – Sujet – Système – Travail...

et ses outils et dispositifs méthodologiques s'appellent :

Analyse de discours – Analyse de pratiques – Clinique et sens – Demande – Dynamique de groupes – Entretien – Formation – Histoire de vie – Implication – Observation participante – Recherche -action et intervention

Il est évident que les formations à l'enseignement ont à s'intéresser de près à l'analyse des pratiques professionnelles : la construction de l'identité professionnelle, que structure fortement l'expérience acquise par les stages et la pratique de terrain, ainsi que la construction d'une posture de praticien-ne réflexif construite dans un dispositif de formation en alternance structuré et structurant y font évidemment étroitement référence.

2.1 Caractéristiques de l'analyse des pratiques

Mais l'expression « Analyse de pratiques » renvoie à des dispositifs de formation divers quant à leurs visées. Lévy (2006) les caractérise au travers des critères suivants :

1 - L'identité professionnelle de l'animateur par rapport aux participants.

Balint en portant un regard de psychanalyste sur les pratiques des médecins, pouvait travailler sur les dimensions ignorées de la relation patient/médecin. Les psychosociologues se situent ainsi lorsqu'ils proposent aux enseignants de travailler sur la dimension groupale de leur fonction. C'est parce que l'animateur n'a pas la même identité professionnelle que les participants, que les références et autres objectifs sont différents, qu'une dynamique d'apprentissage s'engage entre formateur et participants.

³ Pour cette partie, nous nous appuyons sur le travail de I. Truffer Moreau (2007). *L'analyse des pratiques professionnelles dans le champ de la formation initiale et continue des enseignants. Note de synthèse*. St-Maurice : HEP-VS. Le lecteur soucieux de connaître l'entier du travail de synthèse s'y référera.

Dans la supervision, où il s'agit le plus souvent d'une transmission d'expériences par un expert vers un novice ou des membres moins expérimentés mais appartenant au même corps professionnel, l'expert aura tendance à servir de modèle identificatoire fort,

2 - La place accordée à l'analyse des relations professionnelles

Dans la mesure où l'on se situe dans des métiers de l'humain, les relations avec les clients, les formés, les patients ont une importance centrale. L'implication des participants dans l'analyse des processus relationnels conscients et inconscients est fortement mobilisée. L'animateur doit y être particulièrement attentif y compris pour lui-même.

Certains groupes (Balint) sont totalement centrés sur l'analyse des relations, d'autres ont des visées plus pédagogiques centrées plus particulièrement sur une tâche. C'est le cas dans les séminaires de formation axés sur des techniques ou lorsque le groupe est formé de membres d'une même institution. Il convient alors à l'animateur de combiner une attitude clinique avec des objectifs pédagogiques.

3 – L'importance des changements personnels visés et leur articulation avec des objectifs de formation

Balint, pour ne pas transformer le séminaire d'analyse de pratiques en un groupe de psychothérapie, appelait à ne pas pousser l'analyse des transferts membres /animateur. L'analyse devait restée centrée sur le transfert médecin/malade, tout en considérant les représentations sur la maladie partagée par l'ensemble du groupe interagissant avec la personne qui exposait le cas, comme éléments médiateurs.

La dimension groupale de la formation est une donnée essentielle reposant sur une identification commune de tous les participants dans leur identité professionnelle (Lévy 2006). L'analyse d'un cas particulier peut donc mettre en évidence par la verbalisation les représentations imaginaires collectives sous tendant une profession et permettre ainsi de les interpréter.

4 – L'articulation entre formation, thérapie et recherche.

« C'est dans la mesure où le travail d'analyse des dimensions affectives et relationnelles de l'exercice de la profession est médiatisé par un travail visant à mieux comprendre ce qui structure la situation, à la fois sur le plan économique, social, culturel, institutionnel et sur le plan subjectif que l'analyse peut donner lieu à un dégagement par rapport à l'emprise inconsciente des représentations imaginaires induites » (Lévy 2006)

2.2 Une diversité de cadres théoriques

Truffer Moreau identifie plusieurs cadres théoriques afférents aux différentes approches de l'analyse de pratiques professionnelles (APP) dans le champ des formation initiales et continues des enseignant-es, à savoir :

- le constructivisme (Piaget, Inhelder)
- le socioconstructivisme (Vygotsky)
- la multiréférentialité, ou l'analyse des pratiques de type hybride (Ardoino)
- l'interactionisme ou la systémique (Rosnay, Watzlawick)
- l'approche compréhensive (Méthodes qualitatives : Pourtois Desmet /la complexité de Morin)
- l'analyse de l'activité (Clot, Faïta, Saujat, Durand, Ria)
- la psychanalyse et l'analyse de pratique d'orientation clinique (Balint).

Par rapport au champ de l'*analyse des pratiques et théories de l'action*, champ en plein développement en France notamment, plusieurs courants le structurent, à savoir :

- la didactique professionnelle (Pastré, Vergnaud, Mayen, à partir du constructivisme piagétien et de la médiation de Vygotsky)
- la clinique de l'activité (Clot, à partir de Vygotsky)
- l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail et l'ergologie (Schwartz, s'appuie sur la psychologie, la psychanalyse et autres sciences humaines)
- l'entretien d'explicitation et la psychophénoménologie (Husserl et Merleau-Ponty)
- le cours d'action et l'anthropologie cognitive située (Theureau, Durand, cadre constructiviste de la cognition, Varela et Piaget, Pierce)
- la psychodynamique du travail (Dejours : psychologie, psychanalyse, psychopathologie du travail)
- la didactique disciplinaire comparée (Sensevy, Schubauer-Leoni, Leutenegger)

2.3 Des procédures convergentes

Différents caractéristiques rassemblent les différents courants de l'analyse des pratiques professionnelles :

2.3.1 Les phases d'analyse des situations éducatives

1. L'exposé d'une situation éducative par un membre du groupe (l'exposant)
2. Le questionnement par le groupe, uniquement sur les faits (l'exposant écoute)
3. Formulation par le groupe d'hypothèses interprétatives sur ce qui s'est joué (l'exposant écoute)
4. Réactions de l'écoutant aux hypothèses interprétatives (le groupe écoute)
5. Méta-analyse du fonctionnement (tout le monde)

Ces phases sont communes à presque toutes les analyses de pratiques. La cinquième phase est difficile et n'est pas toujours réalisée. Certains formateurs (De Perretti, Nimier) proposent des outils (symbolisation, jeux de rôle, écriture, petits papiers...).

2.3.2 Une centration sur des aspects différents de la situation

1. Ecoute centrée sur le problème (la situation éducative, l'institution, les acteurs sociaux)
2. Ecoute centrée sur la personne qui expose sa pratique (enseignant, formateur)
3. Ecoute sur la personne enseignée (un stagiaire, un enseignant en formation continue)

2.3.3 La place de la dynamique de groupe

1. Animation ne prenant pas en compte la dynamique du groupe présent
2. Animation prenant en compte la dynamique du groupe présent
3. Animation prenant en compte et utilisant la dynamique du groupe présent

Seuls les formateurs formés à la dynamique de groupe peuvent en tenir compte et parfois l'utiliser. Ils proviennent de deux courants :

- La psychosociologie (Levin, Moscovici, De Peretti, Marc, Lipiansky, Sirota...)
- La psychanalyse de groupe (Anzieu, Kaës, Balint, Vidal, Nimier, Levine, Moll...)

2.3.4 La place du sujet

1. Animation prenant en compte les aspects cognitifs de la situation éducative
2. Animation prenant en compte les aspects cognitifs et émotionnels
3. Animation prenant en compte les aspects cognitifs, émotionnels et inconscients.

On distingue trois types d'analyse de pratique correspondant à trois courants :

1. Une approche cognitiviste qui est soit de pratique réflexive (Québec, Belgique) soit multiréférentielle
2. Une approche psychologique qui est soit globale (systémique), soit utilisant une méthode particulière (analyse transactionnelle)
3. Une approche psychanalytique adaptée (Balint, Lévine, Imbert, Blanchard-Laville – Cifali)

2.3.5 La place de l'institution

1. Animation centrée sur la situation éducative stricte. (classe ou groupe de formés).
2. Animation centrée sur les différents dispositifs et acteurs sociaux de la collectivité ou institution
3. Animation centrée sur les interactions psychosociologiques
4. Animation centrée sur l'inscription institutionnelle du sujet

On distingue difficilement ces différents aspects dans les pratiques. Elles découlent le plus souvent des références propres au formateur.

2.3.6 Des regroupements différents

1. Des groupes de personnes ayant la même fonction
2. Des groupes intercatégoriels
3. Des personnes qui ne se côtoient pas dans le travail
4. Des personnes issues d'un même établissement de même catégorie ou non

Les analyses de pratiques réalisées avec un groupe intercatégoriel est en général plus riche. Celles qui se font dans un établissement sont plus délicates mais permettent aussi un véritable processus de changement.

2.3.7 Un recrutement différent

1. Inscription volontaire individuelle
2. Inscription obligatoire
3. Inscription optionnelle ou sollicitée

2.3.8 Des outils diversifiés

L'écriture, les pratiques auto-analysées par écrit, l'analyse du discours, le récit de vie ou biographie, l'étude de cas, le portfolio réflexif ou encore les questionnements formalisés et ancrés dans un cadre théorique donné (le scénario didactique par exemple) sont autant d'outils favorables à une analyse des pratiques structurée et structurante.

2.3.9 Cinq approches principales dans l'analyse de pratiques professionnelles

Finalement, il est possible de retenir cinq approches principales dans l'analyse de pratiques professionnelles, chacun définissant en partie les options prises dans la démarche :

1. Approche réflexive cognitive centrée sur les personnes (réflexivité, pédagogie)
2. Approche réflexive centrée sur le problème et sur l'institution (sociologie)
3. Approche psychosociologique globale systémique
4. Approche psychosociologique (groupale)
5. Approche psychanalytique adaptée

C'est à partir du premier inventaire identifiant les *cadres théoriques* utilisés en analyse des pratiques professionnelles, augmentés des catégories ci-dessus que nous allons analyser, dans la section suivante, les fiches décrivant les intentions pédagogiques et didactiques des formateurs responsables d'enseignement dans le champ 8, celui du « praticien réflexif ». Nous tenterons d'identifier dans quels courants se situent les enseignements proposés à la HEP-VS. Il nous sera alors possible de déterminer si, globalement, les tendances observées contribuent à renforcer la formation à la pratique réflexive au sens défini par la revue de littérature anglo-saxonne définie plus haut.

3 Les enseignements du champ 8 « le praticien réflexif » : quelles approches et quels cadres théoriques ?

Les objectifs officiels du champ professionnel en question, à savoir le champ 8, se déclinent ainsi :

- Développer des aptitudes à la réflexion dans l'action et sur l'action en vue d'une professionnalisation.
- Développer des aptitudes à la connaissance de soi dans une perspective de développement durable.
- Lire et analyser des recherches scientifiques et en tirer profit pour et dans sa pratique professionnelle.
- Connaître et utiliser différentes démarches afin de choisir celles qui conviendront aux objets de recherche et/ou à la réflexion.

Il ressort de ces quelques lignes que la pratique réflexive y est peu décrite en tant que cadre théorique tel que nous l'avons présenté plus haut (cognitivism et constructivism), sinon à travers les concepts de « réflexion dans et sur l'action » ou encore l'allusion aux démarches permettant de mener à bien une recherche ou une réflexion ; la professionnalisation dont il est question n'est pas référencée (s'agit-il de professionnalisation dans le sens de la sociologie des organisations, ou d'une confusion assez courante avec le concept plus restreint de *professionnalité* ?). La connaissance de soi et l'apport des recherches scientifiques sont également pondérés, sans que l'un soit cependant relié d'une quelconque manière à l'autre. Difficile, à ces énoncés, d'identifier dans quel-s cadre-s théorique-s se situent les enseignements liés à ce champ.

L'analyse du contenu des descriptifs de cours, du cadre théorique présumé et des références bibliographiques proposées aux étudiant-es (données qu'ont fourni spécifiquement les enseignants pour l'année HEP 2006-2007) informe davantage sur les options prises dans la mise en œuvre des dispositifs de formation en institution dans ce domaine spécifique.

3.1 Méthode et grilles d'analyse

A partir des documents remis par les enseignants, et afin d'aller au plus loin qu'il nous est possible avec le matériel récolté et en fonction de nos cadres de référence, nous avons effectué un double niveau d'analyse :

1. Les cadres théoriques, selon ceux qui ont été identifiés de l'analyse des pratiques professionnelles et des différentes approches identifiées dans ce cadre-là (pour rappel) :

- le constructivism
- le socioconstructivism
- la multiréférentialité, ou l'analyse des pratiques de type hybride
- l'interactionism ou la systémique
- l'approche compréhensive la psychanalyse et l'analyse de pratique d'orientation clinique.

- Approche réflexive cognitive centrée sur les personnes (réflexivité, pédagogie)
- Approche réflexive centrée sur le problème et sur l'institution (sociologie)
- Approche psychosociologique globale systémique
- Approche psychosociologique (groupale)
- Approche psychanalytique adaptée

Ces catégories ont été regroupées et ajustées aux résultats de l'analyse. Ainsi, les catégories non utilisées ont été retirées du tableau de synthèse (l'approche compréhensive par ex.).

2. **Les cadres théoriques issus de la revue de littérature à propos de la pratique réflexive et des formations à l'enseignement.** Nous avons *distingué trois approches théoriques ayant pour objet la régulation*, à savoir :

- a) une approche théorique orientée sur la **régulation de l'activité elle-même** (Schön, 1983, 1987; Taggart & Wilson, 2005), L'approche orientée sur la régulation de l'activité elle-même se concentre sur la construction de savoirs et de régulations propres à l'activité professionnelle (Schön, 1987) tant dans l'action qu'avant ou après celle-ci. Parmi ces outils se retrouvent les différentes étapes de la pratique réflexive allant de la détermination du déclencheur au recadrage des problèmes. Si, se fondant sur Dewey (1910/1997), elle exige une approche constructive des problèmes et valorise l'expérience comme source de savoirs, elle présuppose à la fois la reconnaissance d'un problème et la relative insuffisance du bagage académique face aux problèmes pratiques.

Mots-clés :

Schön/Aristote ; Références constructivistes et cognitivistes ; références à la didactique ; théories de l'apprentissage ; pratique ; problème ; recherche ; réflexion ; profession/métier.

- b) une approche centrée sur la **régulation des conceptions explicites** de l'apprenant (Mezirow, 1998, 2001) L'approche centrée sur la régulation des conceptions (Mezirow, 2001), met plutôt l'accent sur ce qui empêche effectivement la prise en compte du problème et sur ce qui permettrait d'engager l'enseignant, en tant que professionnel, **dans une démarche d'apprentissage aboutissant à une transformation profonde et à long terme touchant différents aspects tant conatifs que cognitifs de la personne** (développement transformationnel).

Mots-clés :

Mezirow/Aristote ; références sociocognitivistes, socioconstructivistes ; émotions ; vécu ; croyances ; transformation ; réflexion ; personne ; expérience (cruciale).

- c) une troisième approche visant à **explicitier l'inconscient en vue d'une régulation des conceptions sous-jacentes** implicites (Baïetto, Barthelemy, & Gadeau, 2003). L'approche visant à explicitier l'inconscient (Baïetto et al., 2003), ou à tout le moins à **centrer la démarche sur la personne au-delà de son rôle professionnel**, cherche à retrouver et dépasser les raisons à l'origine des comportements pratiques des enseignants.

Mots-clés :

Baïetto/ Abraham/ Platon ; références psychologie, psychanalyse ; références socio-psychologie ; émotion ; moi/soi/ça ; cas ; analyse ; durée ; équilibre

Ces niveaux sont croisés avec les **trois niveaux de réflexivité** dont l'acquisition est visée pour les enseignants en formation, à savoir un niveau « **technique** », un niveau « **contextuel** » et un niveau « **critique** ».

- Le niveau « **technique** » comporte comme objet de réflexion l'efficacité des moyens utilisés par l'enseignant pour atteindre un but fixé. Il s'agit pour l'enseignant en formation d'atteindre le niveau de connaissances techniques et pratiques qui permettent de réaliser une leçon. Progressivement le lien entre théorie et pratique se développe, notamment par l'identification de la pertinence des activités et objectifs. Connaissances « techniques ».

Mots-clés :

Ajustements de la pratique ; discussion des objectifs ; références sur théories de l'apprentissage ; faire ; planifier séquence ; cas (concret).

- Le niveau « **contextuel** » porte sur une analyse de l'enseignement sous l'angle des présupposés, des intentions éducatives et des conséquences observées. Cela touche à la pédagogie et aux des problèmes venant des systèmes de croyance du praticien, le contexte précis des situations, le questionnement des pratiques sur la base de connaissances et compétences pédagogiques accrues. Les problèmes de niveau contextuel amènent les praticiens ainsi à réfléchir au contexte ce qui entraîne souvent une meilleure manière d'enseigner à travers une compréhension de concepts, contextes et base théoriques pour leur pratique.

Mots-clés :

Références théories de l'éducation ; système de croyances ; contexte de l'enseignement ; théorie/pratique ; planification semaine /semestre.

- Le niveau « **critique** » situe l'action en fonction d'enjeux sociopolitiques plus larges et implique une attitude critique envers les systèmes sociaux. L'enseignant touche à des enjeux de niveau éthique, moral, ou sociopolitique. Il peut tendre vers une recherche organisée, une autonomie individuelle.

Mots-clés :

éthique ; morale ; politique ; social ; recherche ; remise en question ; systèmes ; société ; groupe

3.2 Résultats

3.2.1 A partir des cadres théoriques de l'analyse des pratiques

Premier constat : les approches sont en général multiréférencées (ou hybrides) ; pour cette raison, nous n'avons pas retenu cette catégorie dans notre classement. L'orientation théorique du responsable de cours colore l'orientation spécifique de l'enseignement. Cependant, les formatrices et formateurs déclarent que les problèmes soulevés par les étudiant-es élargissent le panel des cadres de référence utilisés. En outre, dans bien des cas, plusieurs approches théoriques sont souvent convoquées : plusieurs thèmes se retrouvent dès lors inscrits dans plusieurs approches. Les résultats de l'analyse de contenu des documents rédigés par les formatrices et formateurs peuvent en être synthétisés ainsi :

<i>Thèmes donnés à</i>	<i>St-Mce</i>	<i>Brig</i>
1. le constructivisme (Piaget, Inhelder) et le cognitivisme (y compris la didactique) ; le socioconstructivisme (Vygotsky) et l'analyse de l'activité ; le courant germanophone de la pratique réflexive [<i>références cognitivistes et constructivistes anglosaxones (Argyrys, Schön, Shulman) et développements par chercheurs de culture allemande (Altrichter, Posch, Herzog, Wahl, Groeben, Dann): philosophie herméneutique, théories de l'action et pragmatisme (Dewey, Peirce), simultanément avec le développement des « subjektiven Theorien » et des « produktiven Bearbeitung » allant dans le sens du développement de la professionnalisation (Wahl, Dann, Groeben)</i>]	8.4b ⁴ 8.5 8.7b 8.8 8.9	8.1 8.3 8.4 8.7 8.8 8.9
2. l'approche réflexive centrée sur le problème et sur l'institution (sociologie)		8.1
3. l'approche psychosociologique globale systémique	8.3	8.2
4. le courant humaniste (Rodgers), la psychologie émotionnelle, l'approche psychosocial groupale	8.5	8.5 8.2 8.3
5. l'éthique et les problèmes philosophiques	8.6	8.6
6. la psychanalyse et l'analyse de pratique d'orientation clinique	8.1 8.2	
7. l'approche réflexive non référencée ou hybride	8.4a 8.7a	

Mais cette synthèse ne nous dit pas suffisamment à quel **niveau** de pratique réflexive se situent les thèmes du champ 8 qui ne se réfèrent pas explicitement au constructivisme ni au cognitivisme. Pour cela, une autre matrice, tirée de la revue de littérature anglophone, est nécessaire.

⁴ Ce cours est donné par deux équipes d'enseignant-es qui ont expérimenté en 2006-2007 chacun une manière différente de procéder quant à la construction du portfolio et du bilan de compétences dans le cadre de ce cours. La seconde équipe d'enseignant-es a rejoint en 2006-2007 les enseignantes conceptrices du cours et responsables de sa gestion et de celle du bilan de compétence sur St-Maurice depuis les débuts de la HEP en 2001.

3.2.2 A partir des cadres théoriques issus de la revue de littérature à propos de la pratique réflexive dans les formations à l'enseignement

Afin d'analyser à la fois les cadres théoriques sous-jacents à tous les thèmes du champ 8 et la manière donc ils sont enseignés (contenus), nous établissons donc une matrice prenant en compte

- les trois niveaux de réflexivité basés sur le domaine qui est l'objet de la régulation dont l'acquisition est visée pour les enseignants en formation, un **niveau « technique »**, un **niveau « contextuel »** et un **niveau « critique »**, à savoir la matière abordée (le *contenu*) : qu'est-ce que je régule, quel est l'objet de ma régulation,
- croisés avec les **approches théoriques de la pratique réflexive**, à savoir *comment* la matière est abordée, la démarche mise en place pour envisager les régulations et les références théoriques utilisées.

	Régulation de l'activité elle-même (pragmatisme cognitif)		Régulation des conceptions explicites en vue d'un développement professionnel et d'un développement à long terme impliquant toute la personne		Expliciter l'inconscient en vue d'une régulation des conceptions sous-jacentes ou centration sur la personne en vue d'un développement personnel	
	<i>SM</i>	<i>B</i>	<i>SM</i>	<i>B</i>	<i>SM</i>	<i>B</i>
Niveau technique	8.4b 8.5 8.7b	8.4 8.7	8.4a 8.5 8.7a	8.3 8.5		
Niveau contextuel	8.4b 8.5 8.7b 8.8 8.9	 8.4 8.7 8.8 8.9	 8.4a 8.5 8.7a	8.1 8.2 8.3 8.5	8.1 8.2 8.3 8.4a 8.7a	8.2 8.3
Niveau critique	8.6 8.8 8.9	8.6 8.8 8.9	8.6	8.1 8.6		8.1 8.6

Globalement, il ressort de cette analyse que la répartition des thèmes à la HEP-VS ne suit pas vraiment les propositions de l'évolution des recherches en pratique réflexive dans le monde anglo-saxon: l'accent mis par la HEP sur le développement personnel (que ce soit au niveau des conceptions explicites ou de la régulation des conceptions sous-jacentes) relève du développement transformationnel avant de relever d'une formation cognitive à la pratique réflexive (accent mis par la littérature de référence). En outre, le niveau technique y est moins présent que le pragmatisme anglo-saxon ne le souhaite.

Nous constatons que notre dispositif est trop axé sur le développement de la personne, et qu'il manque une intégration des didactiques dans la pratique réflexive qui permettrait de rejoindre à la fois l'approche pragmatique, axée sur la profession, et les niveaux techniques et contextuels nécessaires pour enseigner concrètement. La recherche devrait se situer encore plus comme démarche traversant tous les niveaux de réflexivité. Notons aussi que les recherches prônent un étalement dans le temps des niveaux de réflexivité, même si ceux-ci se

présentent de manière cycliques aux étudiants. Le portfolio (8.4), en tant qu'élément-clé de la pratique réflexive, devrait également sous-tendre de manière très pragmatique toute la démarche de formation.

3.3 Discussion

Globalement donc, les approches centrées sur le développement de la personne (régulation des conceptions explicites et explicitation de l'inconscient et centration sur la personne) sont majoritaires, et notamment à St-Maurice : les étudiant-es semblent y être encadrés et soutenus dans leur formation *personnelle*, à travers divers courants psychologiques et psychosociologiques, que par rapport à leur formation *professionnelle* (régulation de l'activité elle-même). Si cette orientation a pu sembler légitime lors de la construction des premiers plans d'étude et de la logique concentrique, du méta (le champ 1 relève des problématiques sociale) au micro (le champ 8 s'appelle « le praticien réflexif », ce qui laisse bien augurer de cette centration sur la personne », les diverses évaluations réalisées (soit l'évaluation de la Formation initiale, soit l'évaluation Qualité, soit les retours informels qui arrivent à la direction), montrent les limites de l'approche. Il convient de recentrer la formation à la pratique réflexive sur la **régulation de l'activité au niveau technique**, tout en conservant, mais dans une moindre mesure, un accompagnement au développement professionnel des conceptions initiales du jeune en formation. Ce qui ne signifie pas qu'il faille faire disparaître tout enseignement et encadrement centré sur la personne : il s'agit cependant de clairement cadrer et contenir ce type de cours dans un objectif bien défini et en cohérence et coordination avec les enseignements plus directement reliés à la formation à une pratique réflexive cognitive et centrée sur l'activité elle-même.

A partir de l'intitulé des cours donnés actuellement, et afin de réguler les défauts de jeunesse du dispositif de formation à la pratique réflexive de la HEP-VS, nous pourrions proposer l'évolution suivante (colonne en rouge) :

	Régulation de l'activité elle-même (pragmatisme cognitif)			Régulation des conceptions explicites en vue d'un développement professionnel et d'un développement à long terme impliquant toute la personne			Expliciter l'inconscient en vue d'une régulation des conceptions sous-jacentes ou centration sur la personne en vue d'un développement personnel		
	<i>évol</i>	SM	B	<i>évol</i>	SM	B	<i>évol</i>	SM	B
Niveau technique	<i>8.4</i> <i>8.5</i> <i>8.6-</i> <i>8.7</i> <i>8.8</i> <i>8.9</i>	8.4b 8.5 8.7b	8.4 8.7	<i>8.1</i> <i>8.3</i>	8.4a 5 7a	8.3 8.5			
Niveau contextuel	<i>8.4</i> <i>8.5</i> <i>8.6</i> <i>8.7</i> <i>8.8</i> <i>8.9</i>	8.4b 8.5 8.7b 8.8 8.9	8.4 8.7 8.8 8.9	<i>8.1</i> <i>8.3</i> <i>8.5</i>	8.4a 8.5 8.7a	8.1 8.2 8.3 8.5	<i>8.2</i>	8.1 8.2 8.3 8.4a 8.7a	8.2 8.3
Niveau critique	<i>8.4</i> <i>8.6</i> <i>8.8</i> <i>8.9</i>	8.6 8.8 8.9	8.6 8.8 8.9	<i>8.6</i>	8.6	8.1 8.6			8.1 8.6

Autre constat : le niveau critique et l'approche sociologique sont quelque peu oubliées dans le plan d'études. Nous nous trouvons ici devant un problème lié à la perception du rôle de l'enseignant-e : c'est un-e enseignant-e dans sa classe, devant ses élèves, et en butte à des problèmes personnels que prend en compte le curriculum HEP dans le champ de « l'enseignant réflexif ». La réflexion autour de son insertion dans un réseau social (autorités, parents, établissement, collègues) est laissée à d'autres champs que nous qualifierons de plus théoriques (soit les champs 1 et 2 : « société et institution », « école et développement », sept thèmes dispensés aux semestres 1, 2, 3, 5 et 6 sur les 54 que propose le curriculum de formation en institution). Lorsque l'on sait l'importance de l'enseignant-e « acteur social » et pas seulement avec ses élèves, et l'importance du contexte social dans le développement professionnel, cette absence dans le champ 8 interpelle.

Un dernier constat interpelle : la différence des cadres posés par les enseignant-es responsables des thèmes 8.4a et 8.7 à Brigue et à St-Maurice. Si les thèmes ont été conçus de manière concertée et que l'intention déclarée relève d'une équivalence concernant les fondements théoriques, force nous est de constater que les références utilisées indiquent que la mise en œuvre des moyens répondant aux objectifs posés par le champ ont pris deux directions différentes. Les formatrices et formateurs du Haut-Valais se réfèrent et réfèrent les étudiant-es à une importante littérature germanophone référencée à un courant de pratique réflexive bien défini et orienté vers un pragmatisme certain.

Dans le Valais romand, les références proposées pour le thème 8.4a notamment sont hybrides et associent des courants théoriques hétérogènes qui sont soit prescriptifs (Perrenoud, Le Bortef, Sansregret), soit pragmatiques ou appartenant au courant transformationnel (Mezirow, ARA, de la formation d'adultes, *femmes en réinsertion professionnelle*). Les travaux demandés aux étudiant-es sont inscrits dans la ligne du développement transformationnel de Mezirow qui met en avant vise la transformation de l'individu à travers l'auto-analyse. Pertinente en formation continue (et efficace notamment en formation PF à la HEP-VS), cette approche n'est pas adaptée dans le cadre de la formation initiale où la structure des enseignements dispensés et leurs contenus ont une importance avérée pour faire évoluer les conceptions des enseignant-es novices et leur permettre de se structurer autour de compétences professionnelles avant d'alimenter leur processus de développement personnel.

Ce constat pourrait être mineur. *Mais le cours 8.4a est un cours pivot de la HEP, du fait qu'il est étroitement lié au portfolio et au bilan de compétences, ce dernier étant un élément constitutif de l'examen final.* Le cours en question et le bilan de compétence ont d'ailleurs été élaborés de manière conjointe. Cette caractéristique donne au contenu de cet enseignement une importance fondamentale. Les évaluations internes (évaluation de la formation initiale et évaluation qualité) montrent que, sur Saint-Maurice du moins⁵, le bilan de compétences dans sa forme actuelle⁶, ne donne satisfaction ni aux étudiant-es, ni aux membres des jurys d'examen. La présente analyse nous explique pourquoi – l'impression de trop grande centration sur la personne se révèle à l'analyse du contenu des descriptifs de cours – et nous fournit un cadre théorique permettant de réguler cet état de fait en *redonnant au portfolio la structure formative et sommative qui est académiquement la sienne*, à savoir l'étudiant-e,

⁵ Cf évaluation Assurance qualité R:\0\00\002\002_7\002_7_0 (Dokument 12+13).

⁶ Pour la session de juin 2007, toutes les mentions « développement personnel » ont été remplacées par la mention de « développement professionnel ». Cela ne change pas la structure du contenu du bilan de compétence, toujours orienté sur les compétences individuelles de « l'enseignant réflexif » et non sur ses compétences didactiques, ces dernières restant évaluées uniquement lors de l'examen sur le terrain. Cette nouvelle formule de bilan de compétences n'a pas été évaluée et il n'est pas possible, à l'heure actuelle, si le changement est suffisant ou non par rapport aux critiques émises les années passées.

soutenant son portfolio afin de démontrer des compétences professionnelles (et non personnelles) lors de l'examen final.

Le poids de l'évaluation certificative, à laquelle participe la soutenance du portfolio structuré par un bilan des compétences a donc pour conséquence de donner à ce thème, et au cadre théorique afférent, une dimension spécifique et une identification avec ce que semble être la pratique réflexive. L'image véhiculée actuellement à l'extérieur de l'institution sur ce que sont la pratique réflexive et le bilan de compétences semble par ailleurs altérée par une impression de centration sur la personne, au détriment de la démonstration des compétences professionnelles de base, à savoir « faire apprendre les élèves ». Or, nous avons vu à la section précédente que, loin d'être un concept mou, la pratique réflexive avait des fondements théoriques solides et cohérents, basé sur la construction des savoirs et leur internalisation. Non centrée sur le développement de la personne, elle l'est explicitement sur le développement *professionnel* – dont les compétences didactiques qui permettent au novice de se décentrer et de s'extraire de ses propres problèmes personnels et qui sont absentes des compétences à démontrer lors du bilan de compétences.

En résumé, il ressort de cette analyse et des acquis des travaux académiques tels que décrits en première section :

- *Que le champ 8, multiférencé, se nourrit d'approches pertinentes et complémentaires,*
- *Que les approches centrées sur le développement de la personne y sont cependant largement dominantes, surtout à St-Maurice où les approches sur l'inconscient et la centration sur la personne sont très présentes. Pour cette raison, la formation dispensée à la HEP-VS ne peut pas se réclamer de l'approche réflexive telle que décrite dans la revue de littérature de référence*
- *Que les approches réflexives prenant en compte la régulation de l'activité elle-même ne sont pas assez présentes, et que manquent notamment les approches réflexives explicitement didactiques.*
- *Ces constats montrent pourquoi l'image que la HEP-VS donne, en ce qui concerne la pratique réflexive, est celle d'une orientation de **développement personnel plutôt que professionnel** – image qui n'est pas conforme à la mission dévolue à l'institution (former des enseignants professionnels).*

4 Conclusion : de passionnants défis à relever

Les constats proposés dans les deux sections de ce rapport et leur mise en perspective permettent de tirer les conclusions suivantes :

Dans le cadre de la HEP-VS, ainsi que l'a démontré l'évaluation de la formation initiale conduite en 2005-2006, les divers aspects de la pratique réflexive que nous avons évoqués ci-dessus semblent donc plutôt fragmentés, et ne sont pas nécessairement perçus comme étant des lieux de pratique réflexive. En outre, il en manque. Il est certain que le cadre théorique de la pratique réflexive tel que décrit dans la synthèse de littérature succinctement présentée ici permet, si l'en se donne les moyens de l'intégrer et de mettre en œuvre les principes proposés, de lier les dispositifs déjà effectifs à la HEP-VS, de les mettre en perspective, en cohérence, de les améliorer, de les développer et de les coordonner. Une réflexion à propos des convergences de ces dispositifs, mais aussi de la distance de la réalité HEP-VS d'avec les résultats des recherches scientifiques exposés ici est donc à réaliser de la part des responsables de dossiers et membres du groupe « pratique réflexive » et constitue le programme de travail pour l'année 2007-2008 dudit groupe de travail (notamment la révision complète du *portfolio* et du *bilan de compétences*). A relever cependant que les responsables du dispositif du *mémoire de fin d'étude* n'en font pas partie **et qu'il convient à la direction de se pencher, à présent que l'importance du dispositif dans le cadre d'une véritable formation à la pratique réflexive est connue, sur la question de l'adéquation de leur intégration dans le groupe.**

Mais des régulations doivent aussi avoir lieu par rapport à **l'élargissement du thème de « pratique réflexive » à tous les domaines de la formation : l'enseignant inséré dans un réseau social (société et établissements notamment) et l'enseignant engagé dans le processus d'apprentissage de ses élèves (didactique).** Dans ce sens, **il est indispensable de recentrer la pratique réflexive sur la régulation de l'action** plutôt que sur le développement de l'individu. Les cours liés au champ de la pratique réflexive sont actuellement essentiellement centrés sur la psychologie et la psychosociologie, soit sur le développement de la personne plutôt que sur celui du professionnel. Et ce fait contribue à donner l'image d'un dispositif auto-centré sur l'individu plutôt que tourné vers son développement *professionnel*. Ce constat intéresse en premier chef les responsables de la réorganisation du plan d'études (mandat délivré à partir de la rentrée 2007). Un recentrement sur ce dernier aspect permettrait de répondre à l'exigence des fondements de la pratique réflexive, à savoir être capable de réguler **dans l'action** et **sur l'action**, de faire évoluer ses conceptions, de se décentrer et de dépasser ses problèmes personnels pour aller vers la résolution de problèmes didactiques (et, lorsque les problèmes didactiques occupent tout le champ de la réflexion, être capable de prendre en compte les questions posées à l'enseignant en tant que personne – ce qui est cependant rarement le cas des enseignants novices).

La question de la **formation des formatrices et formateurs HEP à la pratique réflexive en tant que régulation de l'activité elle-même (pragmatisme cognitif)** est également mise en évidence : une *formation théorique solide*, suivie d'une formation au niveau de la technique des instruments de la pratique réflexive et les dispositifs mis en œuvre par les formatrices et formateurs en institution est indispensable, que de soit dans le cadre du *mentorat*, de la *supervision*, de la *formation*, de la *direction de mémoire de fin d'études*. Les formateurs de terrain (PF) en reçoivent une, en cohérence avec leur mandat et avec les fondements de la pratique réflexive : il convient à présent d'élargir le dispositif aux formatrices et formateurs HEP, en le centrant évidemment sur les besoins spécifiques identifiés pour leurs missions. En ce sens, ce rapport apporte des réponses au rapport que nous avons précédemment élaboré

(août 2007) sur la question de la *formation des formateurs*, chantier entièrement nouveau dans le cadre des formations au degré tertiaire en Suisse.

Cette formation permettrait aux formatrices et formateurs de structurer leur activité professionnelle à partir :

- des ***fondements théoriques de la pratique réflexive*** et des conditions pragmatiques de sa mise en œuvre (principes organisateurs). Seule une formation théorique solide permet une mise en œuvre explicite et réfléchie de moyens allant vers le but poursuivi,
- ***de l'identification claire du cadre conceptuel de référence pour leurs enseignements***, ceci permettant une indispensable explicitation aux étudiant-es qui pourront alors le situer dans la cohérence d'une formation structurée autour de la pratique réflexive,
- ***l'appropriation des différents outils*** de la pratique réflexive, déjà présents ou non à la HEP, et, pour ceux qui sont déjà présents, ***régulés de manière à correspondre à ce qui est attendu d'eux en terme d'ingénierie de formation à la pratique réflexive***, afin de les **intégrer dans leurs enseignements** (journal de bord, études de cas et de situations, portfolio, intervision, jeux de rôles, analyse des pratiques professionnelles, recherche action, etc.),
- à partir de données explicites et fondées, la ***mise en œuvre d'une didactique de la pratique réflexive*** et de ses dispositifs structurés dans les différents champs de leur action formatrice : *mentorat, de la supervision, de la formation, de la direction de mémoire de fin d'études* notamment.

Un tel programme, ambitieux, est possible si l'on prend en compte les acquis déjà forts de la HEP-VS dans le domaine, et notamment l'existence de bien des dispositifs favorables à une véritable formation à la pratique réflexive – dispositifs qu'il s'agit à présent de réguler et de développer dans le sens que la littérature scientifique indique clairement pour les rendre efficaces.

La mise en œuvre d'un tel programme permettrait aux formatrices et formateurs de structurer leur enseignement, d'aider les étudiant-es faire évoluer leurs préoccupations de novices et de les soutenir dans la construction de compétences professionnelles liées au processus d'enseignement-apprentissage. Les étudiant-es se trouveraient alors clairement dans un processus leur permettant de structurer leur propre formation, de la mettre en sens et de se construire une véritable identité professionnelle dans l'alternance institution-terrain, bref, de véritablement se former.

Le cadre formel apporté par cette analyse synthétique du travail académique publié dans des revues scientifiques reconnues dans le champ international des formations à l'enseignement en ce qui concerne le développement actuel de la pratique réflexive en formation à l'enseignement dote à présent tous les acteurs engagés dans le développement de l'institution [à savoir la direction, les responsables de dossiers, les formatrices et formateurs HEP, sans oublier les instances de pilotage (SFT et SE)] d'un guide structurant permettant l'amélioration de la formation à l'enseignement tel que dispensé à la HEP-VS dans le cadre du mandat qui lui est confié : la formation d'enseignantes et d'enseignants professionnels et experts.

Un nouveau chantier, passionnant, est ainsi ouvert.