



HAL
open science

Analyse de pratique et formation des enseignants de français langue étrangère

Monique Jeanne Le Lardic

► **To cite this version:**

Monique Jeanne Le Lardic. Analyse de pratique et formation des enseignants de français langue étrangère. Bulletin de la Faculté des Lettres, Université Aoyama Gakuin, 2008, 50, pp.29-53. hal-00454454

HAL Id: hal-00454454

<https://hal.science/hal-00454454>

Submitted on 8 Feb 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Analyse de pratique et formation des enseignants de français langue étrangère

Monique Le Lardic

Dans cet article, nous proposons de présenter les concepts qui sont liés à la pratique réflexive et les principes qui justifient son intégration, par la mise en place d'analyse de pratique, dans la formation des enseignants de fle.

Afin de comprendre les raisons qui ont conduit à son intégration dans les formations d'enseignants et de clarifier sa fonction, nous allons dans un premier temps tracer les grandes lignes de son évolution dans divers champs professionnels. Nous verrons les formes et les fonctions qu'elle y prend et comment elle a été adaptée dans le champ de l'éducation.

Ensuite, nous examinerons sur quoi repose son introduction en formation à l'enseignement des langues. Tout d'abord, nous verrons comment elle s'applique actuellement en formation initiale, pour ensuite voir quelle place elle peut prendre en formation continue. A cette étape, nous expliciterons les concepts qui s'y attachent : la professionnalisation, les savoirs. Ce dernier terme recouvre des données plurielles qu'il est indispensable de définir puisque par l'analyse de pratique, ce sont ces savoirs qui sont scrutés.

Dans une dernière partie, nous tracerons les grandes lignes de cette démarche d'analyse et indiquerons les points communs aux différents types d'analyse de pratiques.

L'analyse des pratiques et son évolution dans les champs professionnels

L'analyse de pratique est couramment utilisée dans des champs professionnels qui se caractérisent par une interaction, un processus interpersonnel et dans les sphères professionnelles où les relations en face à face jouent un rôle important. C'est le cas des travailleurs sociaux, des thérapeutes, des formateurs, des enseignants.

En tant que démarche, elle s'inscrit dans le contexte plus large de la pratique réflexive. Dans ce contexte, elle permet à un professionnel de développer sa capacité à adopter une posture réflexive dans sa pratique et ainsi de répondre aux situations problématiques et à adapter sa conduite aux aléas qu'il y rencontre.

Rappelons ici qu'une des spécificités des champs professionnels dans lesquels l'analyse de pratique est appliquée est, qu'au cœur de l'action de ses professionnels se trouve un processus interpersonnel. Dans ces " métiers de l'humain " (Cifali, 1986, 1994) la relation interpersonnelle et l'interaction ont lieu dans des conditions d'exercice où se mêlent des contraintes et des enjeux forts.

" ... On s'y confronte à des situations sociales complexes, soumises au temps, où se mêlent le sociétal, l'institutionnel et le personnel ; l'enjeu y est que l'autre accède au savoir, grandisse, dépasse une difficulté handicapante, guérisse ". (Cifali, 2001 : 120)

L'analyse de pratique éducative n'inclut pas en principe les épisodes qui sont le « matériel » habituel de la psychothérapie. Elle se concentre sur l'identité professionnelle

et la pratique. Nous allons voir comment cette démarche s'est développée depuis les années 60.

Le tableau : **Tableau récapitulatif des principaux groupes d'analyse des pratiques en éducation**, présenté page 4, pose quelques jalons pour permettre de comprendre l'évolution des formes de l'analyse des pratiques liées à l'enseignement. Nous y avons regroupé les démarches les plus connues, pour lesquelles nous avons également indiqué à quel public elle s'adresse, leur modalité, leur objet et leurs objectifs.

Nous avons volontairement laissé de côté les groupes récents dont nous proposerons une liste plus loin.

A l'origine, la fonction principale de la démarche réflexive, notamment dans les groupes Balint, était de faire apparaître les éléments personnels, intimes, psychologiques qui pouvaient interférer dans le bon déroulement de la pratique thérapeutique. Elle pouvait par exemple accompagner des thérapeutes dans le travail de conscientisation, par des études de cas, de leur relation avec les patients, de leur relation à la maladie.

Elle est apparue dans la formation des enseignants tout d'abord marginalement pour des enseignants souhaitant approfondir la compréhension de leur pratique et de leur relation à l'enseignement, aux apprenants.

Dans certains cas (groupes Balint enseignants) elle a gardé la forme, les objectifs ainsi que le déroulement des groupes Balint.

Tableau récapitulatif des principaux groupes d'analyse des pratiques en éducation

<p>GROUPE BALINT</p> <p>Balint M. et E,</p> <p>Psychanalystes</p> <p>Années 50/60</p>	<p>Public : au départ s'adresse aux travailleurs sociaux, ensuite s'étend aux thérapeutes puis aux formateurs</p> <p>Modalité : séminaires autour d'études de cas commentés librement avec un contrôle analytique autour des axes relationnels médecin/patient, médecin/maladie, le contre-transfert, le rôle du leader.</p> <p>Objet : problèmes relationnels posés par le métier</p> <p>Objectif : aider les professionnels à gérer au mieux les relations avec les patients</p>
<p>GROUPE DE SOUTIEN</p> <p>AU SOUTIEN</p> <p>Levine J. Psychanalyste</p> <p>Moll J. Pédopsychiatre</p> <p>Année 1973</p>	<p>Public : enseignants</p> <p>Modalité : groupe de parole, co-réflexion sur des problèmes concrets réels. Nécessite la présence d'un expert psychanalyste.</p> <p>Objet : problématiques et modes de fonctionnement professionnel</p> <p>Objectif : rendre intelligible et modifier ce qui produit ou alimente des conduites problématiques, faire apparaître la perception de situations problématiques</p>
<p>GROUPE</p> <p>D'APPROFONDISSEMENT</p> <p>PROFESSIONNEL</p> <p>De Peretti A.</p> <p>Psychosociologue spécialiste de l'éducation</p> <p>Année 1975</p>	<p>Public : enseignants, enseignants en formation</p> <p>Modalité : groupe d'approfondissement professionnel axé sur la pratique professionnelle</p> <p>Objet: écueils et problèmes professionnels</p> <p>Objectif : modifier la perception de situations problématiques</p>
<p>Département des Sciences de l'éducation</p> <p>Université Paul Valéry,</p> <p>Montpellier</p> <p>Années 80/90</p>	<p>Public : enseignants en formation initiale ou continue</p> <p>Modalité : groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives</p> <p>Objet : éléments des situations éducatives, la personne, le groupe, l'institution, la didactique, la pédagogie</p> <p>Objectif : entraîner à comprendre la complexité des situations éducatives</p>

A l'origine, la fonction principale de la démarche réflexive, notamment dans les groupes Balint, était de faire apparaître les éléments personnels, intimes, psychologiques qui pouvaient interférer dans le bon déroulement de la pratique thérapeutique. Elle pouvait par exemple accompagner des thérapeutes dans le travail de conscientisation, par des études de cas, de leur relation avec les patients, de leur relation à la maladie.

Elle est apparue dans la formation des enseignants tout d'abord marginalement pour des enseignants souhaitant approfondir la compréhension de leur pratique et de leur relation à l'enseignement, aux apprenants.

Dans certains cas (groupes Balint enseignants) elle a gardé la forme, les objectifs ainsi que le déroulement des groupes Balint.

Les analyses de pratique dans le champ de l'enseignement ont retenu "la démarche clinique", qui a été définie par Perrenoud et Cifali dans un fascicule destiné aux étudiants de l'université de Genève qui se destinent au métier d'enseignant, comme suit:

"La démarche clinique est une façon de prendre du recul vis-à-vis d'une pratique : elle se fonde sur l'observation, qu'il y ait problème ou non ; elle permet d'élaborer des hypothèses ou des stratégies d'action par la réflexion individuelle ou collective, la mobilisation d'apports théoriques multiples, des regards complémentaires, des interrogations nouvelles.

L'objet de l'analyse n'est plus essentiellement la relation à l'intérieur de la pratique, mais l'action elle-même. La personne facilitant et accompagnant ce travail est alors sollicitée pour ses compétences et son expertise dans le champ de la formation, de l'enseignement, de l'accompagnement. Les participants y ont le rôle de personnes-ressources.

Aujourd'hui de nombreux groupes d'analyse de pratique sont mis en place. Les différences entre ces groupes se trouvent dans leurs objectifs dont Robo propose la liste suivante :

" ... objectifs d'élucidation, de connaissance, de remédiation, d'approfondissement, d'aide au changement personnel, de formation, de recherche, de transformation, d'intervention, voire objectif thérapeutique ou encore d'évaluation " (Robo, 2002).

Les modalités de travail dépendent de l'objet sur lequel est centrée l'analyse :

" le métier, la profession, la personne, un groupe, une situation, une (des) pratique(s), la tâche, une activité, une discipline, un système, une institution, une organisation, un problème, des comportements, les relations, la pédagogie... "
(Robo, 2002)

Ces groupes continuent à se développer dans des champs professionnels diversifiés (Blanchard-Laville, Fablet 2000) : supervision et travail social, champ thérapeutique, formation d'adultes, formation des enseignants. Les différentes mutations

économiques et sociales qui interviennent dans les années 1980 provoquent des transformations dans l'organisation du travail et de la production (Barbier, 1998). Un des phénomènes concomitant notable est "*le développement et la socialisation des fonctions mentales d'accompagnement de la production*". Il conduit les organisations sociales à se concentrer sur les "*activités de connaissance de leur propre fonctionnement*" (Barbier, 1998 : 2). Ainsi la didactique professionnelle (Pastré, 2004 ; Vergnaud, 2004) l'ergonomie (Leplat, 1992) et l'ingénierie de formation (Le Boterf 2004 ; Carré, 2004) incluent la pratique réflexive dans leur recherche sur la formation.

De nombreuses institutions éducatives et de formation soutiennent le développement de groupes d'analyse de pratique. Ils ont émergé à l'initiative de chercheurs, d'enseignants et de formateurs. Nous signalons ici quelques-uns de ces dispositifs :

- I.U.F.M. de Reims

" Groupes de suivi " en formation initiale, années 1990/95

" Groupes d'analyse de pratiques professionnelles " en Séminaires d'Analyse de Pratiques (SAP)

- IUFM Grenoble, Lyon, Montpellier, Rennes, Strasbourg

Ateliers de Pratique Réflexive (APR)

Séminaires Cliniques d'Analyse des Pratiques Educatives (SCAPE)

Séminaire d'Analyse des Pratiques d'Enseignement et d'Apprentissage (SAPEA)

- Inspection académique de l'Hérault 1995/96

Groupes d'Entraînement

Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GEAPP devenus GFAPP)

Nous allons revenir dans la partie suivante sur la façon dont l'analyse de pratique a été introduite dans la formation des enseignants.

L'introduction de l'analyse de pratique dans les formations d'enseignants

Jusqu'à aujourd'hui la formation des enseignants de fle s'est organisée autour de savoirs disciplinaires et de savoir-faire d'enseignement qui sont le plus souvent issus de la recherche. L'introduction de l'analyse de pratique dans la formation accompagne à présent son évolution vers un modèle de formation qui s'apparente à la recherche-action. En conséquence, elle engage l'enseignant dans une construction de compétences d'enseignement soutenue par une compétence réflexive.

Choisir de privilégier une posture réflexive et l'intégrer dans la formation des enseignants de fle suppose une adhésion à une approche de formation qui engage directement l'enseignant comme producteurs de savoirs et de savoir-faire. La pratique réflexive s'appuie sur l'action, elle utilise des outils conceptuels et des méthodes, elle met en regard des actions et des théories et se fait en collaboration avec d'autres professionnels.

Afin d'éviter des confusions éventuelles, précisons ici que la pratique réflexive renvoie à deux processus mentaux distincts qui mobilisent à des étapes différentes de l'action, des démarches différentes. Perrenoud les présente ainsi :

“ Il n’y a pas d’action complexe sans réflexion au cours de l’action ; la pratique réflexive peut s’entendre, au sens commun du mot, comme la réflexion sur la situation, les objectifs, les moyens, l’état des lieux, les opérations engagées, l’évolution prévisible du système d’action... Réfléchir sur l’action, c’est autre chose. C’est prendre sa propre action comme objet de réflexion, soit pour la comparer à un modèle prescriptif, à ce qu’on aurait pu ou dû faire d’autre, à ce qu’un autre praticien aurait fait, soit pour l’expliquer ou en faire la critique ” (Perrenoud, 2001 : 30).

Cette première distinction nous permet de mettre en avant, dès à présent, quelques unes des caractéristiques de la pratique réflexive dans la formation des enseignants : la démarche prévalente est l’analyse, son objet est l’action, le temps de l’analyse est postérieure à l’action, les résultats de l’analyse sont réinvestis dans l’action.

Depuis 1991, les visées professionnalisantes des formations dispensées dans les IUFM sont un indicateur de la prise en compte des profondes mutations du contexte éducatif français. La pratique réflexive prend alors une place importante parmi les compétences d’enseignement. L’incitation à recourir à l’analyse de pratique dans les formations initiales, provenant du Ministère de l’Education Nationale, a contribué à la généraliser dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Elle apparaît dans le Référentiel des compétences professionnelles du Professeur des Ecoles stagiaire en fin de formation initiale. Elle y est présentée comme une des compétences dont l’enseignant devrait être équipé.

" C'est un enjeu fondamental de la formation initiale que de s'attacher à développer chez tous les futurs enseignants à la fois les capacités à analyser et à évaluer sa pratique professionnelle et le goût de poursuivre sa propre formation. Ceci implique que l'acquisition des compétences professionnelles se fasse selon des modalités qui permettent au stagiaire de prendre le recul nécessaire à l'analyse de son activité (analyse de son action, analyse du public destinataire, analyse du contexte dans lequel se situe l'action) (...) Il doit avoir été mis en situation d'analyser sa pratique individuellement et collectivement ". (Note de service n°94271 du 16-11-1994)

Selon les angles d'approche (psychologique, psychanalytique, psychopédagogique, psychosociologique, didactique, pédagogique), les modèles d'analyse varient. Aujourd'hui, un recensement et une étude comparative des modalités d'analyse de pratique dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres a permis à Altet d'en discerner trois :

" - Une analyse clinique centrée sur la personne enseignante, sur le champ relationnel, la dimension interpersonnelle, la dimension intersubjective, l'implication professionnelle de la personne ;

- Une analyse pédagogique et didactique centrée sur les compétences professionnelles à construire, sur l'articulation fonctionnelle du processus enseignant-apprentissage en situation, sur les interactions, les négociations, la médiation en classe ;

- *Une analyse didactique centrée sur une séance mise en oeuvre à partir de choix didactiques* ". (Altet, 2004 : 108)

Pour Altet (Altet, 2004) ces modalités de formation devraient être complémentaires et permettre aux enseignants d'aborder ces dimensions au moment opportun dans leur formation tout d'abord, pour ensuite être capable de les mettre en oeuvre dans leur pratique.

La pratique réflexive, compétence d'enseignement, a d'abord donné lieu à des formations pour ensuite être envisagée comme une modalité de formation. Nous verrons plus loin quelles sont les bases et les principes qui la sous-tendent. En tant que modalité de formation, elle repose sur un engagement de l'enseignant et le choix qu'il fait d'une posture "*...la pratique réflexive s'enracine d'abord dans une posture, un rapport au monde, au savoir, à la complexité, une identité*" (Perrenoud, 2005). Elle implique une attitude critique librement choisie, qui fonctionne comme un "*retour sur soi, une mise en relation de soi avec soi-même*" (Ramos, 2004). Elle contribue à la formation de l'enseignant praticien réflexif.

Nous avons préalablement indiqué que l'objet de l'analyse était l'action enseignante et qu'elle consistait "*à réfléchir sur sa propre action vis-à-vis d'un objet*" (Pescheux, 2007). Signalons cependant que rien ne garantit que, par cette activité, le sujet ne se trouve confronté à un autre objet qui survient alors qu'il ne l'attend pas. Notons qu'il n'est pas possible de dresser une cloison totalement étanche entre les objets de l'analyse.

Perrenoud regroupe les activités et les capacités à l'œuvre dans la pratique

réflexive pour tracer le profil du praticien réflexif (Perrenoud, 2005 : 30-33)

- *(Il) adosse sa réflexion à des savoirs ; il est préférable que ces derniers aillent au-delà du sens commun et s'appuient sur une culture de base en didactique et en sciences sociales (Perrenoud, 2004)*

- *(Il) mobilise un " savoir-analyser " (Altet, 1994, 1996) qui lui permet, dans le flux des événements, d'isoler des données significatives et de les interroger*

- *(Il) passe assez souvent d'une réflexion dans l'action, tendue vers sa réussite, à une réflexion dans l'après-coup, plus centrée sur la relecture de l'expérience et sa transformation en connaissances (Schön, 1994, 1996 b) "*

Ce profil indique en filigrane les capacités qui seront développées en formation et les conditions de leur mise en oeuvre en contexte d'enseignement.

L'analyse de pratique dans les formations des enseignants de langue

Envisager l'analyse de pratique dans la formation des enseignants de langue requiert que l'on porte une attention particulière aux raisons qui nous amènent à promouvoir son utilisation. En effet, il y a différentes orientations possibles de cette démarche et chacune est insérée dans une orientation théorique particulière. Quand elle est associée à la formation des enseignants de langue, elle doit être clairement circonscrite car elle a alors un caractère inédit. De plus son introduction dans les formations d'enseignants donne à la pratique une place essentielle et redéfinit le rôle des

acteurs impliqués dans la formation. De ce fait elle est non seulement inédite mais elle bouleverse aussi les perceptions du rôle de l'enseignant. Elle s'intéresse en particulier au fonctionnement cognitif des enseignants professionnels et cherche à définir et identifier les savoirs mis en oeuvre dans l'action. Faire apparaître comment ils sont construits et comment ils sont mis en oeuvre pour pouvoir y avoir recours à bon escient, suppose un savoir-analyser. Ce savoir-analyser devient central dans la formation utilisant cette démarche ou dans une formation adoptant l'alternance pratique-théorie-analyse-pratique en un va-et-vient dialectique comme modalité de formation.

Depuis quelques années, les recherches en sciences humaines et cognitives sur les savoirs et la connaissance (Barbier, 1996; Beillerot, 1996 ; Blanchard-Laville, 2000 ; Piaget, 1982) sur l'action (Argyris, 1985 ; Bourdieu, 1980 ; Schön, 1994) et sur les savoirs et leur mobilisation dans l'action éducative (Charlier, 2001 ; Ferry, 1983 ; Galatanu, 1996 ; Mialaret, 1996 ; Vermersch, 1979) en sciences de l'éducation sur l'articulation savoirs théoriques et pratiques (Beillerot, 1996 ; Blanchard-Laville, 2000 ; Cifali, 1991 ; Mérieu, 1997 ; Schön, 1996) sur l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants (Altet, 1994 ; Donnay, 1990 ; Charlier 1990 ; Perrenoud, 1996) ont fait apparaître et mis en avant un certain nombre de caractéristiques du métier d'enseignant et des situations d'enseignement. Nous allons énoncer ici celles qui ont un impact majeur sur les orientations de la formation des enseignants. Ces caractéristiques s'appliquent également à l'enseignant de langue.

L'aspect interactif

Les finalités éducatives ont évolué et sont passées de la transmission des savoirs au développement des savoir-faire, puis à la formation de la personne et aux besoins des

apprenants (Altet, 1994). L'enseignement des langues connaît une évolution similaire de ses finalités. L'aspect interactif du travail d'enseignant quelles que soient les finalités de l'enseignement (Tardif, 1992) qui n'avait été que peu pris en compte jusqu'à présent. Il apparaît aujourd'hui primordial. Nous pouvons ici retenir la définition que donne Altet de l'enseignement et qui souligne l'interactivité centrale dans l'activité enseignante :

“ L'enseignement est un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage ” (Altet, 1994 : 3).

Postic (1997) parle lui d'un processus interactif *“ une action dialectique organisée et orientée ”*.

Dans l'enseignement des langues, cette interaction prend une ampleur plus grande puisqu'elle existe non seulement dans l'acte d'enseignement mais qu'elle est également prédominante en tant qu'objectif de cet enseignement. Elle est reconnue comme une de ses spécificités majeures.

La manière dont l'interaction favorise ou interfère avec cette transmission est donc importante et est directement liée à l'interactivité. C'est pour cette raison que Ferry met l'accent sur le succès de la communication quand il dit :

“ Enseigner c'est avant tout établir une communication avec des élèves ; faire passer un message, de telle façon qu'il soit reçu par les élèves dans des conditions où ils puissent se l'approprier, l'intégrer à leur univers mental et l'utiliser ” (Ferry 1983).

Les phénomènes inédits

A cela il faut ajouter une autre particularité des situations d'enseignement-apprentissage, celle de la difficulté à prévoir tout ce qui va s'y passer. Schön rappelle que les phénomènes inédits tels que *“la complexité, l'incertitude, l'instabilité, la singularité et le conflit de valeurs”* (Schön, 1996 ; 201) sont l'autre face de la réalité de ces situations. Les méthodes définies a priori pour communiquer ces savoirs sont constamment remises en question. Elles évoluent en fonction de nombreux facteurs sur un temps limité. L'existence, dans ces situations de plusieurs acteurs augmente la part d'imprévu inhérente à toute action planifiée :

“ (il est) fait des évènements qui surviennent indépendamment de tout plan de l'enseignant, du fait des initiatives des autres acteurs ” (Perrenoud, 2001 : 189).

Cette particularité oblige l'enseignant à prendre régulièrement des décisions dans le vif de l'action (Perrenoud, 1999).

Dans l'enseignement des langues, la relation entretenue avec la langue cible, le poids des représentations, de la culture éducative sont autant de facteurs susceptibles d'interférer avec l'acte d'apprentissage et l'action enseignante. Ces interférences ne sont pas aisément identifiables et le moment où elles interviendront est difficilement prévisible. Les enseignants de langue sont par exemple peu outillés pour identifier les obstacles culturels à l'apprentissage. Cicurel met l'accent sur l'importance de la réflexion à mener dans ce domaine quand elle écrit :

“ L’enseignement d’une langue étrangère appelle toujours une rencontre avec de l’altérité, et c’est cette rencontre qui est cruciale, ce face-à-face qu’il nous importe de pouvoir penser ”. (Cicurel, 2003)

Prévoir les obstacles à l’acquisition dans le travail de préparation des séquences d’enseignement ne garantit pas qu’on sache y remédier avec adéquation ou qu’on soit capable de prévoir avec exactitude la fréquence ou le moment de leur apparition. De plus, la rémediation aux problèmes rencontrés engage l’enseignant dans une nouvelle interaction qui bouleverse “l’ordre prévu”. L’enseignant ne peut pas recourir alors systématiquement à un modèle de rationalité technique (Schön, 1998).

Pour résumer, nous reprendrons les termes de Altet concernant la spécificité de la pratique pédagogique :

“Ces pratiques (d’enseignement) consistent en un ensemble d’actions s’appuyant sur des décisions prises au préalable et sur des micro-décisions multiples prises elles en situation d’interactions. Ces interactions sont toujours incertaines et dépendantes des divers acteurs de la classe. Cette incertitude intrinsèque à toute situation pédagogique, qui ne se reproduit jamais à l’identique, va distinguer les pratiques pédagogiques des situations de travail de tout autre métier technique où les rôles, fonctions, tâches sont clairement définissables a priori et identifiables ”. (Altet, 2000 : 18)

La professionnalisation

Du fait de ces caractéristiques, il n'est plus possible de considérer le rôle de l'enseignant comme celui d'un technicien exécutant. Perrenoud envisage ce changement comme le passage d'une conception de l'enseignant artisan/technicien, qui applique des règles préétablies à la conception de l'enseignant professionnel, capable de "*construire ces stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son autonomie*" (Perrenoud, 1994)

La nécessité pour l'enseignant de faire des choix, de prendre des responsabilités en utilisant ses savoirs, d'établir les diagnostics de la situation et d'apporter des réponses, de prendre des décisions de planification et de les ajuster en fonction des paramètres, classe le métier d'enseignant dans les métiers professionnels (Donnay et Charlier, 1990). La professionnalisation (terme emprunté à la sociologie anglo-saxonne) décrit une évolution à l'intérieur du métier. Elle se fait par la sélection et la mise en oeuvre de stratégies en fonction d'objectifs déterminés et correspondant à une éthique. Il ne s'agit alors plus de mettre en oeuvre des règles préétablies (Perrenoud, 1994).

La reconnaissance du métier d'enseignant comme une profession et l'interactivité reconnue comme essentielle dans l'enseignement change la visée de la formation. On passe d'une formation/acquisition de savoirs à transmettre à une formation favorisant le développement de capacités à interagir, à effectuer des choix en fonction des situations, à prendre des décisions. La visée professionnalisante de la formation des enseignants a justifié l'introduction de l'analyse de pratique dans les formations en IUFM. Elle est sous-jacente dans les formations diplômantes à l'enseignement des langues et est clairement

énoncée dans les formations Master 2 Professionnel.

Dans ces formations, l'enseignant n'est plus formé comme un exécutant, il devient partie prenante de sa formation : c'est un "*apprenant-acteur*" selon les termes de Altet.

L'enseignant professionnel a une capacité d'adaptation qui le rend apte à agir dans des situations différentes, à faire face à l'incertitude et aux changements et à les gérer (Altet, 1988). Perrenoud souligne que "*L'autonomie et la responsabilité d'un professionnel ne vont pas sans une forte capacité de réfléchir dans et sur l'action*" (Perrenoud, 2006). Le savoir-analyser est un savoir central qui allié aux savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques participent à l'autonomisation et à la responsabilisation de l'enseignant.

La professionnalisation de l'enseignement n'est pas le seul changement de perspective. De Cock, Paquay et Wibault mettent en avant le fait que "*l'enseignant n'est pas un applicateur de principes théoriques, ni de schémas a priori, ni de prescrits didactiques, ni de règles méthodologiques*" (De Cock, Paquay et Wibault, 2006). La dimension réflexive dans son action est essentielle. Pour Schön, les compétences professionnelles (l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être qui sont mis en oeuvre avec pertinence et succès dans une situation donnée) prennent appui sur l'expérience (Schön, 1983). De ce fait elle suppose un savoir-analyser. Le développement de la capacité à analyser sa pratique s'inscrit dans le courant de professionnalisation.

L'analyse de pratique dans la formation initiale des enseignants de langue

Les modèles de formation initiale traditionnels qui mettent l'enseignant formé en situation de reproduire les pratiques proposées par des enseignants plus expérimentés

ne sont plus en adéquation avec les besoins des contextes d'enseignement actuels ni avec les visées professionnalisantes de la formation.

Dans les formations initiales traditionnelles la place des savoirs théoriques et de la pratique est nettement délimitée. L'acquisition de savoirs théoriques, issus de la recherche, précède la mise en pratique de ces savoirs, sur le terrain, pendant des stages d'application. La pratique succède à la théorie sans alternance et sans articulation. L'absence d'alternance entre la théorie et la pratique qui devrait se présenter sous la forme d'une alternance pratique/théorie/analyse/pratique et se poursuivre tout au long de la carrière (Altet, 1994) laisse une grande partie de la réalité des situations d'enseignement-apprentissage en marge de la formation. Elle ne permet pas de rapporter des faits de la pratique vers la théorie pour l'interroger.

L'enseignant, de ce fait, à l'issue de la formation ne dispose pas des moyens d'appréhender les situations inédites et complexes inhérentes à toute situation d'enseignement. Ces situations sont complexes et toujours en partie singulières. Elles requièrent une capacité à résoudre des problèmes, à mettre en oeuvre des réponses inventives. La singularité de ces situations ne permet pas le recours à des recettes toutes faites.

Dans les situations d'enseignement, l'enseignant ne se limite pas à l'exposition de savoirs disciplinaires. Il gère la dynamique des groupes, fait face aux difficultés qui surgissent, s'adapte aux circonstances. Il ajuste sa conduite face à des événements inédits que ni la formation reçue ni la programmation pré pédagogique en amont de la classe ne lui permettent d'éviter ou de prévoir entièrement. En outre, le temps extrêmement limité qu'il a pour réagir l'amène, selon les termes de Perrenoud, à "*agir dans l'urgence et à*

décider dans l'incertitude " (Perrenoud, 1999). La mobilisation des savoirs théoriques sert peu à la résolution immédiate de problèmes in-situ. Altet insiste sur l'importance de la coexistence et de la co-construction des savoirs théoriques et des savoirs de la pratique dans la formation. Elle rappelle que :

" Une véritable formation professionnelle nécessite une structure d'analyse et de construction de la pratique enseignante et des situations pédagogiques où s'articulent dialectiquement connaissances théoriques et connaissances pratiques, où se réalise l'élaboration de savoirs et de savoir-faire professionnels à partir d'analyses de situations contextualisées " (Altet, 1994 : 218).

Les formations initiales à l'enseignement des langues ont évolué et incluent à présent des activités censées développer une réflexion sur les représentations que les futurs enseignants ont des langues, de l'apprentissage, de l'enseignement. Elles ont le plus souvent pour objectifs une réflexion sur l'apprentissage à partir du leur, par exemple celui d'une langue étrangère pendant leur formation.

Nous sommes encore loin de la compétence réflexive et de la capacité à analyser sa pratique dont Altet dit :

" (Elle) consiste à permettre à l'enseignant de prendre conscience de ses pratiques réelles en situation et ainsi de se construire, par l'analyse et la réflexion, une pratique, des compétences professionnelles nécessaire à l'acte d'enseigner " (Altet, 2001).

L'expérience professionnelle limitée des enseignants en formation initiale peut être un frein au développement de l'analyse de pratique à ce stade de la formation. La construction de cette capacité dépendra donc en grande partie du type d'activités d'analyse de pratique qui sera mis en place. L'objet de l'analyse peut être le bagage culturel du futur enseignant et l'objectif de faire émerger et d'interroger la culture éducative, les représentations.

L'analyse des pratiques en formation continue

Une modalité de formation reposant sur la réflexivité

En formation continue, avec des enseignants qui ne sont pas complètement débutants, les dispositifs peuvent s'appuyer sur les pratiques d'enseignement et des modalités de formation reposant sur la réflexivité.

Dans un modèle de formation centrée sur la pratique et sur l'analyse, le coeur du dispositif de formation est déplacé vers l'expérience réelle, concrète, la pratique de classe. La place des savoirs théoriques est d'éclairer a posteriori les savoirs pratiques. Pour se former, l'enseignant est encouragé à adopter une posture réflexive. Par la prise de distance par rapport à sa pratique et par la décentration, la posture réflexive s'apparente à une posture de chercheur. La pratique réflexive engage l'enseignant à prendre sa propre action comme objet de réflexion et de recherche, et par l'observation à élucider et comprendre sa propre façon de penser et d'agir.

Perrenoud explique que:

“ Développer une pratique réflexive, c’est apprendre à tirer de la réflexion plusieurs profits :

- *un ajustement des schèmes d’action, permettant une intervention plus rapide, plus ciblée, plus sûre ;*
- *un renforcement de l’image de soi comme professionnel réflexif en train d’évoluer ;*
- *un savoir capitalisé, qui permettra de comprendre et de maîtriser d’autres problèmes professionnels ” (Perrenoud, 2006 : 49) .*

-

Dans la formation à la pratique réflexive et dans l’analyse de pratique, le rôle du formateur est celui d’un accompagnateur et d’un facilitateur qui pendant les séances d’analyse de pratique va faire le lien entre les pratiques complexes et les savoirs disciplinaires et scientifiques. Pour Donnay et Charlier, les formateurs deviennent les vecteurs des savoirs disciplinaires et scientifiques (Donnay et Charlier, 1991).

Tout enseignant à un moment ou à un autre, plus ou moins régulièrement, à des degrés divers, avec plus ou moins de succès, réfléchit à ce qu’il fait, à ce qui se passe dans les situations d’enseignement, aux problèmes mais aussi aux succès rencontrés. Schön défendait la thèse qu’aucune action professionnelle complexe n’est, même dans l’urgence, une action impensée, produit d’un pur “ automatisme ”. Pour lui l’action découle d’un jugement professionnel. Par contre il lui semblait tout aussi évident que les résultats de cette réflexion était à la mesure des capacités à réfléchir dans le feu de l’action sur l’action. Cette capacité peut être décrite comme une capacité à circonscrire une problématique qui surgit en situation réelle d’enseignement, à l’interpréter et à y apporter une réponse appropriée. Schön décrit l’activité enseignante ainsi :

“ C’est une réflexion en action fondée dans la situation immédiatement vécue qu’il s’agit d’interpréter pour lui donner un sens et résoudre les problèmes qui lui sont inhérents ” (Schön 1998).

Réflexion dans l’action et réflexion sur l’action

La réflexion dans l’action et sur son action devrait être prise en charge par l’enseignant lui-même en autonomie. Elle doit pouvoir se mettre en oeuvre face à des situations inhabituelles et inédites auxquelles on ne peut appliquer des réponses routinières. Les réactions et les actions mises en oeuvre quand ces phénomènes surgissent prennent leur source dans les savoirs-faire d’expérience. Altet nous présente le modèle conceptuel de Schön, celui du “praticien réfléchi ou réflexif” qui résume les paramètres de la réflexion en action :

“ Il caractérise la pensée d’un professionnel-expert, comme une “réflexion en action” fondée sur des cognitions implicites enchâssées dans la situation que le professionnel est incapable de décrire. C’est l’opposé d’une réflexion sur l’action qui se situe, elle, avant ou après l’action et est fondée sur des connaissances explicites”.
(Altet, 2001 : 34)

Les recherches sur les savoirs mobilisés dans l’action enseignante font apparaître le fait que cette réflexion dans l’action ne se nourrit que peu des savoirs théoriques : savoirs disciplinaires, savoirs didactiques ou savoirs pédagogiques et s’appuie plus souvent sur

des savoirs d'action, savoir-faire issus de l'expérience, ce sont les savoirs professionnels.

Galatanu (1998) dans ses recherches sur la pratique à travers l'analyse du discours, montre les transformations que les savoirs savants subissent aux différentes étapes de l'enseignement. Ces transformations ont lieu tout d'abord au cours de la programmation didactique par la sélection, l'organisation et la reformulation des savoirs en fonction des publics visés, des objectifs institutionnels et pédagogiques. Elles apparaissent ensuite dans la communication didactique par la transformation des savoirs savants en savoirs enseignés. Les enseignants dans ce processus de transformation mobilise des savoirs d'action et en produisent aussi de nouveaux. Elle explique comment ça se manifeste :

“ Les transformations que subissent les savoirs à enseigner pour devenir savoirs enseignés, dans l'inédit de l'interaction didactique, supposent, comme nous avons dû le mentionner à plusieurs reprises, l'existence, chez l'enseignant, de savoirs d'action produits et/ou mobilisés à partir de situations pédagogiques de communication... ”

(Galatanu,1998 : 114)

Les compétences d'enseignement se manifestent dans la mise en oeuvre dans un contexte d'enseignement de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elles recouvrent des savoirs pluriels que l'on peut voir à l'oeuvre dans les phases de planification, de sélection, d'organisation, mais aussi dans la réflexion qui accompagne la préparation cognitive des séances d'enseignement-apprentissage (Altet, 1998). On la retrouve enfin dans l'expérience pratique issue des interactions en classe.

Si ce n'est pas prioritairement sur les savoirs théoriques mis en pratique que

reposent l'action de l'enseignant professionnel, praticien réflexif, il faut alors définir ces savoirs rationnels. Ce sont ces savoirs rationnels que nous chercherons à construire dans la formation et par la formation.

Typologie des savoirs

Pour examiner comment se construisent ces savoirs au travers de l'expérience pratique et afin de comprendre lesquels intéressent particulièrement l'analyse de pratique il faut pouvoir les recenser et les classer. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces savoirs sont pluriels. Ils recouvrent différents types de savoirs et leur classification varient selon les disciplines et les paradigmes de recherche. Nous reprendrons ici la typologie qui en est proposée par Altet :

" Les savoirs théoriques:

*Les savoirs **à** enseigner, savoirs disciplinaires*

*Les savoirs **pour** enseigner : savoirs pédagogiques, savoirs didactiques, savoirs de la culture enseignante.*

Savoirs pratiques

*Les savoirs **sur** la pratique, savoirs procéduraux, les savoirs sur le " comment faire "*

*Les savoirs **de** la pratique : savoirs d'expérience, savoirs issus de l'action réussie, de la praxis " (Altet1998 : 34-36).*

Le savoir-analyser

Ces savoirs pratiques sont le plus souvent tacites, inconscients. Ce sont non seulement ces savoirs d'action, que l'on appelle savoirs d'expérience, mais aussi la façon

dont l'enseignant adapte ces savoirs à l'action (quand, comment et à quel moment il les mobilise dans l'action) qui font l'objet de l'analyse de pratique. L'analyse permet l'élucidation des processus mentaux mis en oeuvre par l'enseignant qui sont rarement explicités. Il est nécessaire de pouvoir déterminer l'origine de ces savoirs pour pouvoir les distinguer et les identifier. Perrenoud cherche à délimiter l'origine de ces savoirs :

“ Il reste cependant pertinent de se demander sur quels savoirs s'appuie la réflexion dans l'action et de souligner qu'une partie de ces savoirs ne sont pas scientifiques, ni même savants, qu'ils sont souvent implicites, tacites, "cachés dans l'agir ... Il s'agit de ce qu'on appelle aujourd'hui des savoirs d'expérience " (Perrenoud, 1998).

Il est possible de déterminer le moment où ces savoirs se construisent :

“ Ils résultent de la réflexion sur l'action, autre moment de la pensée des praticiens analysé par Schön, qui survient dans l'après-coup. L'expérience, analysée, est en quelque sorte capitalisée et réinvestie dans de nouveaux épisodes ” (Perrenoud 1998).

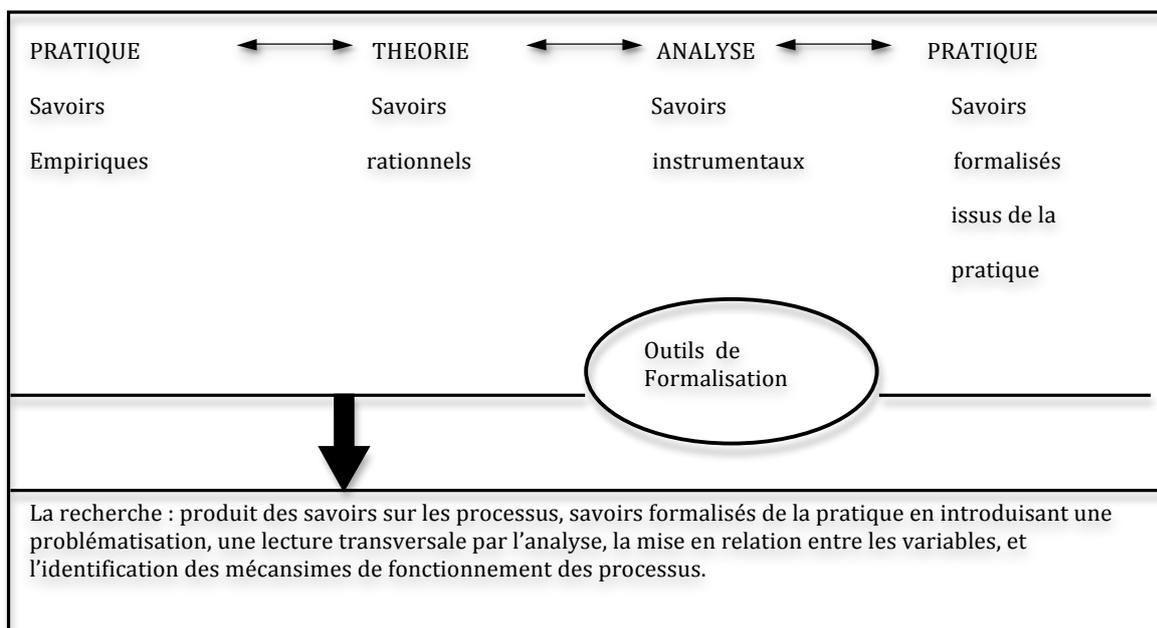
La réflexion sur l'action est souvent amorcée pendant l'action, “ dans le feu de l'action ”. Par un retour sur la pratique et les événements qui s'y sont passés, il est possible de reconstituer les faits et de reprendre le fil de la réflexion amorcée et abandonnée. Schön indique que dans de nombreux métiers, le travail de “ debriefing ” permet de revenir sur l'action. Dans ces “ debriefing ” le travail de compréhension se fait

en “ redéroulant le film de l’action ” et en y apportant un regard collectif.

Cette élucidation fera ainsi ressortir ce que Schön nomme les “ théories adoptées ” celles avec lesquelles les praticiens justifient leur action et les “ théories en usage ”, celles qui en réalité sont sous-jacentes à leur pratique et la guide.

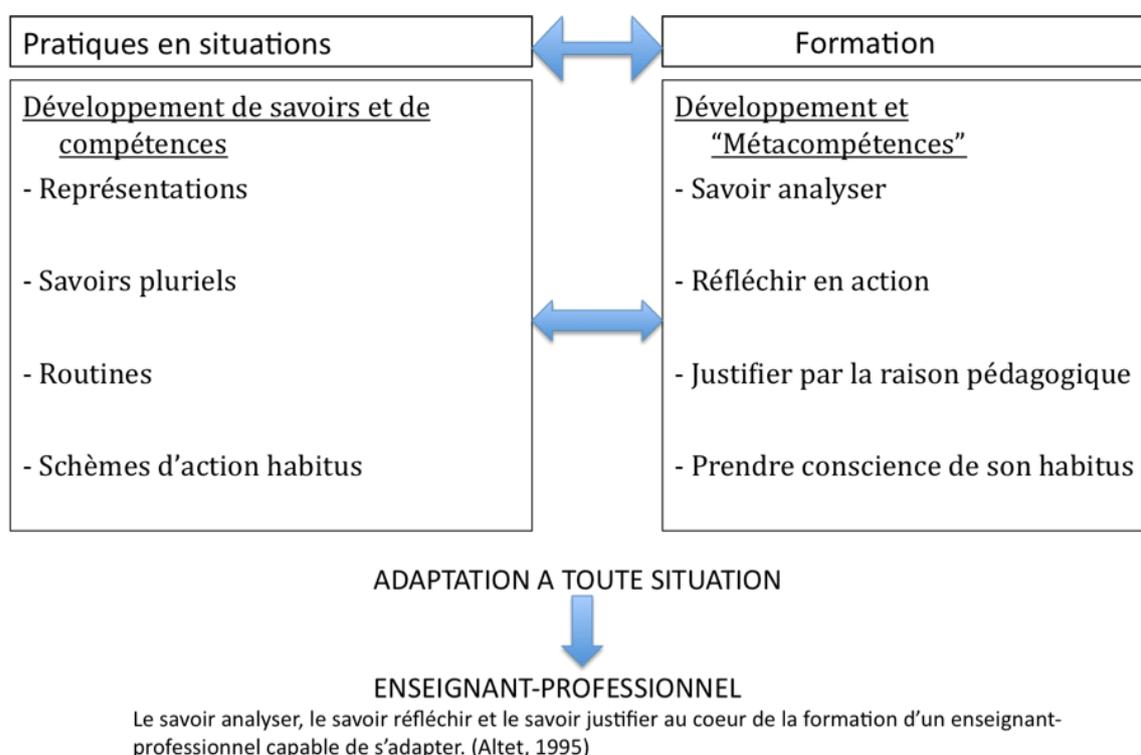
L’analyse de pratique va développer un savoir-analyser, c’est une formation à la lucidité. Elle va permettre à l’enseignant de conceptualiser sa pratique par la médiation d’une interrogation, d’une explicitation. Elle mettra à jour les savoirs professionnels issus de l’expérience.

Dans le mode de formation qui repose sur l’analyse de pratique, ces savoirs en usage sont examinés et mis en relation avec les savoirs théoriques qui comme nous le disions plus haut les étayent. Nous avons alors une alternance entre la pratique, la théorie, l’analyse, la pratique que Altet représente dans le tableau suivant :



La formation : va et vient dialectique. Articulation des processus action, formation et recherche

Voyons à présent quelle démarche permet de construire cette capacité. Le schéma ci-dessous reprend la proposition d'une modalité de formation qui " *développe le savoir-analyser, le savoir-réfléchir, le savoir justifier, par un travail de l'enseignant sur ses propres pratiques et ses expériences* " (Altet, 2001 : 40).



Les démarches d'analyse de pratique

Définition des termes

Les chercheurs qui se sont intéressés à cette démarche ont souvent choisi de définir les deux termes séparément. Nous vous proposons ici certaines de ces définitions

et y ajoutons des définitions de dictionnaires. Elles contiennent les points sur lequel notre attention portera puisqu'elles mentionnent d'une part le type d'actions menées dans/par l'analyse et d'autre part configurent l'objet de l'analyse, la pratique.

Le dictionnaire Larousse propose la définition suivante du mot " analyse " :

" Étude minutieuse, précise faite pour dégager les éléments qui constituent un ensemble pour l'expliquer, l'éclairer ".

Le dictionnaire Hachette propose cette autre définition que nous retenons également :

" Opération de l'esprit qui consiste à décomposer un tout en ses éléments afin de déterminer leur nature et leur structure. Analyse d'un texte, d'une substance ".

Voici à présent la définition que propose Altet, cette définition regroupe les éléments les plus pertinents pour notre problématique :

" Analyser c'est différent d'observer, c'est différent d'évaluer. Analyser, c'est repérer, identifier des éléments isolables, c'est mettre en relation ces éléments, leur donner un sens. A cet effet, le(s) formateur(s) s'appuie(nt) sur un modèle d'analyse, sur une conception du métier d'enseignant " (Altet, 1994)

Quant au sens du terme " pratique ", reprenons tout d'abord la définition qu'en Altet :

" Elle est la manière d'agir professionnel d'une personne dans un ensemble de normes reconnues dans un corps professionnel ".

Le dictionnaire Larousse propose cette définition du mot " Pratique "

“ Application, exécution, mise en action des règles, des principes d'une science, d'une technique, d'un art, etc., par opposition à la théorie ”.

Récapitulons et complétons les caractéristiques proposées par ces définitions. L'analyse de pratique prend en compte un ensemble complexe d'actions et en examine les composantes afin de déterminer ce qui est de l'ordre du prescrit et ce qui est de l'ordre du réel. Elle vise la construction de savoir-faire et de savoirs par un travail de conscientisation des actions, d'explicitation et de mise en relation avec les théories du domaine.

Caractéristiques de la démarche

Je reproduis ici une partie du compte-rendu qui a été fait de la conférence de Altet sur l'analyse des pratiques professionnelles par Escartin (2002) :

“ 1. C'est une démarche finalisée pour construire un métier, une identité professionnelle avec une analyse réflexive.

*2. C'est une démarche groupale : des enseignants, un ou plusieurs formateurs
Le groupe analyse d'abord ; le formateur intervient seulement à la fin. Le groupe est un groupe de parole. L'enseignant s'exprime sur une expérience.*

3. La pratique est accompagnée par un (ou deux) formateur(s) qui va aider à la distanciation, à la réflexivité par la formulation de points de vue pluriels à l'aide de plusieurs outils.

*Le formateur aide à la formulation, à l'explication du problème ou de la réussite
Il est intéressant d'analyser une réussite puisqu'on peut alors s'interroger sur les raisons du succès. Il ne doit pas chercher à modéliser, il ne s'agit pas de former à une*

pratique standard. Il ne s'agit pas d'un conseil mais d'un accompagnement à comprendre ce qui se passe.

L'analyse de pratique est donc une démarche instrumentée par des savoirs, des outils d'analyse. Elle est menée grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques qui permettent de décrire en mots, de lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique de l'enseignant. Il y a donc un « savoir analyser » les pratiques et les situations. “

L'analyse de pratique recouvre des approches et des formes différentes, elles contiennent néanmoins des points communs que Hensler, Garant et Dumoulin (2006) présentent ainsi :

- *Elle porte sur l'expérience passée, présente et future*
- *Elle suppose une implication personnelle*
- *Elle implique une démarche de déstructuration, restructuration et de transformation des savoirs professionnels mais aussi des perceptions et représentations liées à cette profession*
- *Elle permet de faire émerger la culture éducative, la culture didactique, la culture de formation propre à chacun*
- *Elle vise à faire apparaître les savoirs tacites qu'on nomme aussi savoirs cachés*
- *Elle fait appel à une prise de conscience par la distanciation de ses choix professionnels*
- *Elle requiert le recours à une pensée rationnelle pour l'enseignement*

Dans les séances d'analyse de pratique la prise de distance par rapport à sa propre pratique fait apparaître les pratiques réelles, c'est à dire ce qui est réalisé, et le met en regard de ce qui est prescrit par l'institution mais aussi de ce qui est prévu par l'enseignant lui-même. Les pratiques réelles sont ensuite analysées.

Dans sa postface au livre de Ferry (2003), Mérieu écrit :

“ La formation est toujours, à la fois, hétéro-formation (parce que nous apprenons toujours des autres) et auto-formation (parce que nous apprenons toujours nous-mêmes). Et, ainsi que l'explique bien Hameline “Ce n'est que lorsqu'on s'efforce de penser ensemble les deux termes de la contradiction qu'on peut vraiment “ inventer ” et “ penser ”, sortir, tout à la fois, du volontarisme brutal ou du fatalisme résigné. Entrer, enfin, dans une éducation à hauteur d'homme ” (Mérieu 2003).

Les dispositifs d'analyse de pratique

Pour résumer nous reprendrons ici les termes de Serre sur la forme que prend cette analyse : *“ Ce processus se réalise dans le va- et-vient de la préhension de l'objet dans l'action et de la compréhension par analyse pour mieux agir ”* (Serre, 1995 : 11).

Robo a repris les informations concernant les dispositifs ainsi que les outils employés. Nous reproduisons ici les informations qu'il a synthétisées:

“ Parmi les nombreux dispositifs existants, nous pouvons distinguer deux grands ensembles / catégories d'analyses :

- *l'analyse de l'action située ;*
- *l'analyse de l'action sur récit*

Nous distinguerons aussi deux grands ensembles / catégories de modalités :

- *l'analyse individuelle (seul ou avec l'aide d'un autre acteur) ;*
- *l'analyse groupale*

Il faut partir des actions des stagiaires pour passer à une formation d'analyse de pratiques. Les dispositifs permettant une prise de conscience et une réflexivité peuvent varier en fonction du modèle d'analyse de pratiques :

- *la vidéo-formation ;*
- *l'entretien d'explicitation qui permet d'amener à mettre en mots sa pratique (verbaliser) ;*
- *l'observation mutuelle qui présente toutefois une limite, à savoir que la capacité à analyser est limitée à ce qui a été vécu ;*
- *le journal de bord (écriture de sa propre pratique) ;*
- *le travail sur les représentations du travail et de soi-même.*

L'objectif de tous ces dispositifs est l'action ”.

Conclusion

En conclusion, nous reprenons les éléments les plus pertinents pour la formation des enseignants de fle.

La pratique réflexive est présente dans de nombreux champs des sciences sociales. Relativement récente dans le champ de l'éducation, la réflexion sur la pratique est à la fois une des compétences de l'enseignant professionnel et en amont, dans la

formation initiale ou en formation continue, c'est un outil de construction de l'identité professionnelle (Altet, 1994, Perrenoud, 2001). Dans ce cadre, l'analyse de pratique d'enseignement repose sur la prise de distance par rapport à la pratique et s'accompagne d'un recours à la théorie pour une mise en perspective et une formalisation des savoirs d'action (Schön, 1994, Perrenoud, 1994, Pescheux, 2007). La pratique devient objet de réflexion et de recherche. Elle est ainsi associée à la théorie dans une relation interactive. Elle engage l'enseignant dans la construction de savoirs issus de la pratique et lui permet d'envisager les situations d'enseignement-apprentissage dans leur singularité et leur complexité. Elle l'outille pour qu'il puisse construire une pratique en s'appuyant sur une démarche de questionnement, s'éloigner de la reproduction de modèles ou de techniques prescriptifs et rompre avec les pratiques routinières. Elle conduit l'enseignant à devenir autonome pour des prises de décisions motivées, réfléchies et pertinentes pour le contexte mais aussi dans son développement professionnel. Dans une pédagogie visant l'autonomie, cette compétence de l'enseignant et l'expérience du travail réflexif qu'il a mis en oeuvre pour y parvenir lui serviront aussi à guider l'apprenant dans son apprentissage et particulièrement dans le développement de " l'apprendre à apprendre ".

ALTET, M. (1996). *Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation: le savoir-analyser*. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et P.

ALTET, M. (2004) *"L'analyse de pratiques : une approche fonctionnelle, réflexive en formation des enseignants"* Revue « Education permanente Paris - N°160 (pages 101 à 111)

CICUREL, F. (2002) *La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives*

Colloque Université de Paris-III Sorbonne nouvelle

CIFALI, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.

DE COCK, G., PAQUAY, L. et WIBAULT, B. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire. In J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne (Eds.), *Développer des compétences en enseignement : quelle place pour la réflexion professionnelle ?* (pp. 25-44). Montréal : ACFAS, Cahiers scientifiques de l'ACFAS.

DONNAY, J., CHARLIER, E. et CHEFFERT, J.-L. (1993). Réflexivité: outil de dialogue entre novices et experts. *Formation et Recherche en Éducation*, 3.26, pp. 1-24.

FERRY, G. (2003) *Le trajet de formation*. Paris : L'harmattan

LEPLAT, J. (1992) *L'analyse du travail en psychologie ergonomique : recueil de textes*. – Octares

MERIEU, Ph. (2003) Postface à Ferry, G. *Le trajet de formation*. Paris : L'harmattan

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, P. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

PERRENOUD, Ph. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et P.

PERRENOUD, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF Editeur.

PERRENOUD, Ph. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, n° 2, 18 février, pp. 30-33

SCHON, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir*

professionnel. Montréal : Logiques.

VANHULLE, S. et SCHILLINGS, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture: interactions sociales, portfolio, écriture réflexive*. Bruxelles : Editions Labor.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.