



HAL
open science

L'analyse réflexive dans la (trans)formation des enseignants stagiaires : au coeur d'un dispositif

Morgane Govoreanu, Christine Larroque

► To cite this version:

Morgane Govoreanu, Christine Larroque. L'analyse réflexive dans la (trans)formation des enseignants stagiaires : au coeur d'un dispositif. Oxford Ethnography and Education Conference, Sep 2019, Oxford, Royaume-Uni. hal-02560360

HAL Id: hal-02560360

<https://hal.science/hal-02560360>

Submitted on 1 May 2020

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.

L'analyse réflexive dans la (trans)formation des enseignants stagiaires : au cœur d'un dispositif

Morgane Govoreanu¹, Christine Larroque²

Si l'école est un « terrain glissant » (Filiod, 2007 : 581), la formation des enseignants est très discutée, objet de rapports quasi annuels sur les diagnostics à poser et les remèdes à prendre. Paradoxalement, la formation des enseignants suscite peu de recherches en anthropologie ou en ethnologie de l'éducation, a contrario de l'école sur laquelle portent des enquêtes depuis presque trente ans (Anderson-Levitt, 2006). Concernant la formation des enseignants, les questionnements portent généralement sur l'identité professionnelle à l'instar des recherches en anthropologie (Malet, 1998, 2008).

Qu'en est-il de la réflexivité, cœur de la formation autant des enseignants que des ethnographes (qu'ils soient anthropologues, ethnologues, sociologues...)? Signe de compétence professionnelle (Schön, 1994), elle est attendue de tout praticien de l'éducation. Ainsi, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation définit la démarche individuelle et collective de développement professionnel (compétence 14, C14) comme le fait de « réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs- et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (§ 3)³. Outil pratique d'auto-évaluation (Campanale, 2007), le développement d'une posture réflexive occupe une large part dans la formation des personnels d'éducation, particulièrement des professeurs stagiaires lauréats d'un concours.

Depuis les travaux de Schön (1983), la thématique du praticien réflexif est dominante dans la formation des enseignants⁴, considérée comme « paradigme dominant en éducation » (Paquay, 1994, Perrenoud, 2003, Zeichner, 1983, cités par Collin, 2013 ; Goï, Huver, 2017). Est considéré comme bon professionnel, celui qui prend un recul permanent sur son action. En toute logique, la formation initiale et continue des enseignants comporte donc des dispositifs visant l'acquisition et/ou l'approfondissement d'une posture de praticien réflexif et il est important de s'interroger sur les conceptions de la réflexivité auxquelles ils se réfèrent. Dans le même ordre, on peut se questionner sur la manière d'objectiver et d'évaluer la capacité réflexive. Alors, à quelle(s) conception(s) de la réflexivité se réfère-t-on? Comment peut-on objectiver et évaluer la capacité réflexive?

Notre propos est de saisir par l'ethnographie un dispositif (Agamben, 2007) institutionnel de formation réflexive dans ses prises avec le terrain. Une unité d'enseignement sera envisagée in situ, celle de « posture réflexive », telle qu'elle est conçue au sein de la formation des professeur.e.s stagiaires lauréats d'un concours du second degré à l'Institut supérieur de formation de l'Enseignement catholique (ISFEC) de l'académie de Toulouse, soit l'institut de formation des professeur.e.s de l'enseignement privé sous contrat. Deux promotions d'enseignants stagiaires sont considérées : 2018-2019 (promotion 1) et 2017-2018 (promotion 2), afin d'envisager la variabilité d'un même dispositif.

Le corpus de cette étude présenté dans le tableau suivant se compose de quatre types de matériaux : des entretiens réalisés auprès de responsables pédagogiques, de formateurs ainsi

¹ Doctorante en anthropologie à l'EHESS de Paris (IIAC : CNRS-EHESS), professeure stagiaire en documentation et chargée de cours en communication (IUT de Tarbes).

² Chargée de cours à l'Institut Catholique de Toulouse et à l'Université Jean Jaurès. Enseignante en Brevet de Technicien Supérieur en économie sociale familiale (ESF) à l'Institut Limayrac.

³ http://www.i-en-nanterre2.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Referentiel_des_compétences_professionnelles_2013.pdf

⁴ La longue liste de chercheurs explorant la réflexivité en témoigne : Bourdieu, La Garanderie (1980), Meirieu (1991), Tardif (1992), Develay (1994, 1996), Vermersch (1994), Romainville (1993)...

que de professeur.e.s stagiaires, complétés par un questionnaire en ligne⁵ envoyé aux stagiaires (2018-2019, 2017-2018) de l'Enseignement catholique (EC) de l'Académie de Toulouse. S'y ajoute ensuite l'analyse de 119 dossiers rédigés par des stagiaires dans le cadre de l'évaluation du semestre 4 de l'UE posture réflexive. Enfin, à ces « observables », est adjointe l'expérience du dispositif des deux auteures impliquées en tant que formatrice pour l'une et stagiaire pour l'autre, toutes deux au sein de l'ISFEC de Toulouse, qui sera considérée ici comme une « cueillette hétéroclite et nécessairement qualitative » (Huver, Cadet, 2010). Ce corpus de données ouvert à des éléments plus informels témoigne d'une orientation méthodologique et épistémologique forte, à savoir « la subjectivité assumée et réflexive –ce qui la distingue de l'arbitraire » (p. 3), dans un cadre plus large de partage du sensible (Rancière, 2000), où la sédimentation des éléments hétéroclites (conjoncturels et contextuels, éphémères et immergés) donnent aux expériences la possibilité de soutenir une posture professionnelle à partir des trois piliers que sont la consistance, le contenance et la constance dans l'action (Bouchereau, 2017).

Dispositif d'analyse des données							
Sources	Entretiens		Questionnaires	Dossiers		Expérience(s) personnelles	
	7 entretiens mai-juillet 2019		en ligne	117 dossiers U.E. Posture réflexive ISFEC Toulouse		Enquêtrices C. Larroque/M. Govoreanu	
Caractéristiques	Formateurs & Resp. péda.	Prof. stagiaires	Promo 1 & Promo 2	Promo 1 60 dossiers s/73 stagiaires	Promo 2 54 dossiers s/57 stagiaires	<i>Enseignante Chercheuse</i>	<i>Doctorante Professeure stagiaire</i>
	L. F. Resp. P. ISFEC	A. M. 33 ans Philosophie	UE Posture réflexive Acad. de Toulouse 130 étudiants	Gr. A : 8 Gr. B : 25 Gr. C : 27	Gr. A : 13 Gr. B : 17 Gr. C : 24	F 55 ans	F 36 ans
	D. M. Formateur ISFEC	J. M 32 ans Mathématiques		Sexe F 43 / H 29	Sexe F 37 / H 20	Formatrice	Professeure stagiaire en documentation
	O. M. Formateur ih2e Inspecteur honoraire	R. + ou - F 27 ans Électrotechn. S. M 26 ans Mathématiques		Âge (ans) < 27 : 27 28-35 : 26 36-45 : 10 > 45 : 9	Âge (ans) 20-27 : 25 28-35 : 13 36-45 : 14 >45 : 5	Chercheuse	Contractuelle (documentation & autres disciplines)
						Enseignante	Doctorante en anthropologie politique
						STMS	
						Assistante sociale	
						Formée en psychanalyse	

Tableau 1. Présentation du corpus de l'étude

(Govoreanu, Larroque)

La réflexivité dans la formation des enseignants stagiaires opère un décalage conceptuel vis-à-vis des usages classiques de la réflexivité en anthropologie ou en ethnologie, tout en dressant un pont avec la pratique ethnographique considérée comme centrale dans l'enquête de terrain, depuis le tournant interprétatif des années 1960 (Clifford, 1980 ; Geertz, 1986). La réflexivité fait partie des développements théoriques et méthodologiques les plus prolifiques, au point d'adjectiver la plupart des sciences humaines et sociales (sociologie réflexive, anthropologie réflexive, géographie réflexive...). Des séminaires doctoraux sont organisés (Rouen, 2017), des carnets de recherches et « livres liquides » s'écrivent à son sujet⁶, des revues lui consacrent des numéros entiers (Cahiers de sociolinguistique, 2009, n°14 ; ethnographiques.org, 2006, n°11). Enfin, des ouvrages lui sont consacrés (Caratini, 2012 ; Naepels, 2011 ; Cefai, 2003, 2010 ; Ghasarian, 2002 ; Beck, Lash, 1991 ; Clifford, Marcus, 1986) ainsi que des chapitres (Burawoy, 2003 ; Abélès, 2002) et de nombreux articles (Morrissette, Demazière, Pepin, 2014 ; Rinaldy, 2014 ; Naepels, 1998 ; Ghasarian, 1997 ; Marcus, 1995 ; Kilani, 1994). Centrale en sociologie et en anthropologie (Bertucci, 2009), la réflexivité est entendue comme la capacité d'effectuer un retour intellectuel sur son action. Également paradigme (Paillé, Mucchielli, 2009) en sciences humaines, elle est considérée « comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique » (Blanchet, 2009). L'ethnographie est entendue ici comme « une méthode et ses résultats : le travail qualitatif de collecte des matériaux de terrain, le corpus qui en résulte et

⁵ <https://framaforms.org/dispositif-de-posture-reflexive-analyse-de-pratiques-professionnelles-app-1558347270>

⁶ Voir le carnet de recherche « Réflexivités » sur Hypotheses : <https://reflexivites.hypotheses.org/>

l'écriture qui en restitue l'analyse » (Barthélémy, Combessie, Fournier, Monjaret, 2014 ; Woods, 1990). Ainsi s'opère un double décalage épistémologique et méthodologique. D'une part, nous prenons de la distance vis-à-vis des prescriptions de l'anthropologie dans son rapport à l'extériorité, puisque nous sommes toutes deux des « insiders », mêlant différemment observations et participation, « tension entre vues du dedans et du dehors ». Nos modes d'immersion, compte tenu de nos positions institutionnelles, constituent à la fois un biais d'encliquage (de Sardan, 2008) et une opportunité de mettre à profit la complémentarité de notre binôme dans nos rapports différents à l'institution. D'autre part, un décalage conceptuel multiscalaire se produit. Ainsi, si le dispositif de formation constitue un moment particulier de l'histoire de l'institution, il est pris en situation, c'est-à-dire dans la « configuration singulière par définition temporaire, le moment actuel d'une histoire en cours, dont on peut dresser un état » (Bazin, 1996, cité dans Naepels, 2011, p.16).

L'enquête ethnographique est alors conçue comme une opportunité de transformation, se rapprochant de la recherche-action, avec toutes les ambiguïtés que la situation comporte. Dans cette perspective, l'opposition conceptuelle classique entre altérité et identité, bien que définie différemment en anthropologie, en sciences de l'éducation ou en travail social, les champs à la charnière desquels ce travail se déploie, s'oppose à des conceptions essentialistes et naturalisantes, conduisant trop souvent à une vitrification des identités (Bayart, 1996). Au contraire, l'enjeu des dispositifs d'analyse de pratiques ou de situations professionnelles est de repérer l'altération des identités, leurs métamorphoses, soit l'identité non comme figée mais comme mouvement. Ces décentrement et partis pris laissent poindre une approche ethnographique de la lisière, entre extranéité, extériorité et intériorité, entre glissements conceptuels et histoire commune de l'ethnographie et des sciences de l'éducation dans lesquelles la précédente est régulièrement convoquée (Erny, 1981). L'ethnométhodologie est également mise au service d'analyses institutionnelles (Nicolas-Le Strat, 2015 ; Guattari, 2012 ; Lapassade, 1991 ; Castoriadis, 1975) dans le champ d'une anthropologie politique des institutions (Douglas, 2004 ; Abélès, 1995), souhaitant ainsi attester de l'intérêt d'une ouverture et d'une transmission de la pratique ethnographique (Terrains/Théories, n°11, à paraître) en éducation, dans la filiation de nombreux travaux notamment ceux publiés par la *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*.

La présentation des principaux éléments de l'étude quantitative et qualitative permettra d'interroger la réflexivité comme compétence évaluable et les tensions éthiques que révèle le dispositif.

I – Le groupe d'analyse de pratiques professionnelles comme dispositif de formation à la réflexivité des professeur.e.s stagiaires

- A) Un dispositif d'analyse de pratiques professionnelles : le groupe d'analyse de pratiques professionnelles (GAPP)

Les nombreux dispositifs mis en place depuis les années soixante-dix convergent vers une ligne commune d'où se dégagent des protocoles aux étapes clairement identifiées (Robo, 2003), dont le respect permet le développement des compétences visées. Depuis l'essor de la formation à l'analyse réflexive dans la formation des enseignants dans les années 1990, diverses articulations entre intentions données, modalités de fonctionnement et effets produits sur les stagiaires sont apparus (Wittorski, 2004 : 1). Celles-ci ont été homogénéisées en 2013 dans un nouveau référentiel de compétences qui explicite les attendus d'une « posture réflexive ». Deux appellations se sont imposées en France dans la formation des professeur.e.s stagiaires : l'analyse de situations professionnelles (ASP) et l'analyse de pratiques professionnelles (APP) en atelier (AAPP) ou en groupe (GAPP ou GEASE, groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives). Cette harmonisation recouvre des disparités de mise en œuvre selon les

réalités institutionnelles : journal de bord, groupes d'analyses de situation professionnelle ou d'analyse de pratique professionnelle, lecture de cas en ateliers, écrits réflexifs (Proulx, Ruest-Paquette, Forte *et al.*, 2012). Ces différentes conceptions s'accordent implicitement sur le principe que l'objectivation d'une situation professionnelle réclame une certaine « rigueur empirique » (Sardan, 2004, 2008).

Alors que le terme dispositif est trop souvent rabattu sur sa seule dimension technique, il importe de souligner les effets de (dé)subjectivation qu'induit un dispositif que l'on peut définir comme des stratégies, des rapports de force supportant des types de savoir et supportés par eux (Agamben, 2007). Il se résume donc en trois points : ensemble hétérogène comportant des discours, lois, propositions philosophiques, il est le réseau qui s'établit entre ces différents éléments, il a toujours une fonction stratégique inscrite dans une relation de pouvoir.

Le dispositif d'analyse de pratiques analysé se structure autour de plusieurs objectifs interdépendants visant l'acquisition/approfondissement d'un « savoir analyser » (Altet, 1994), concrétisés dans un protocole qui s'appuie sur plusieurs étapes menées durant trois séances de trois heures durant l'année de formation.

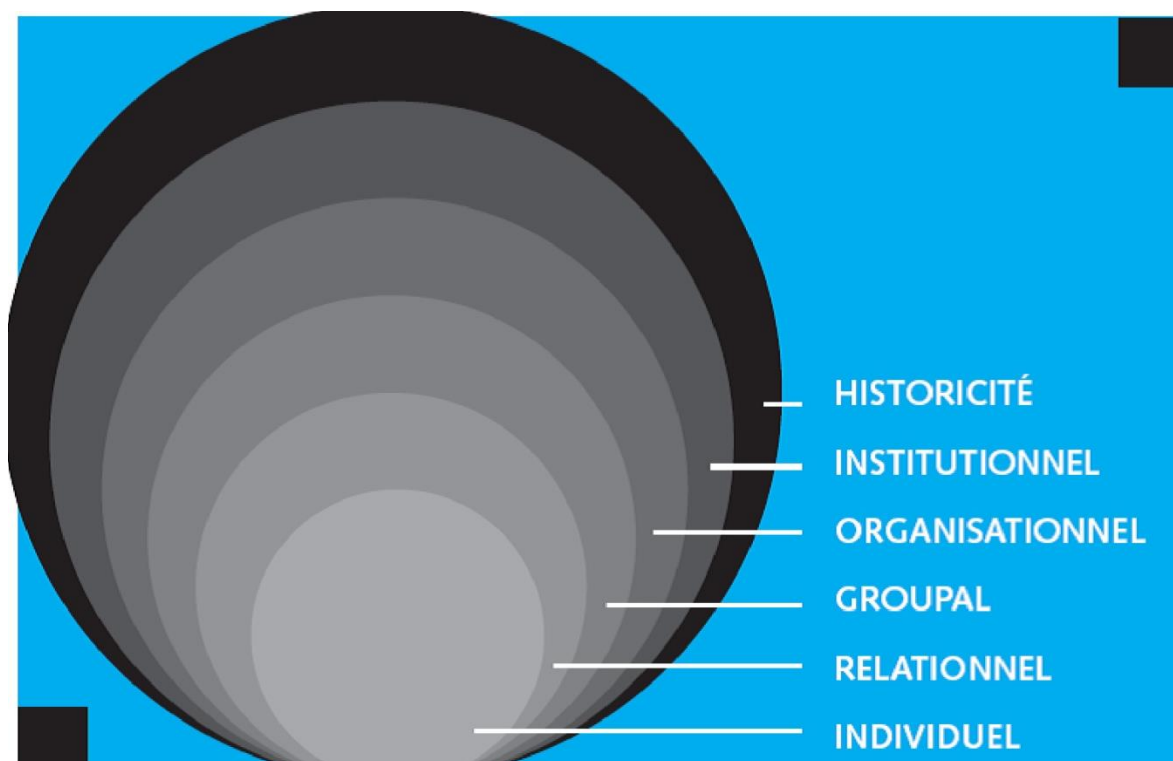
Dispositif du groupe d'analyse de pratiques professionnelles (GAPP)		
Séances	Étape	Contenu de l'étape
Séance 1	1	Présentation du cadre de référence, des mécanismes et des principes <ul style="list-style-type: none"> - Cadre : analyse systémique, psychologie sociale, psychanalyse, analyse institutionnelle + grille d'analyse multiréférentielle des situations éducatives (Ardoino) - Mécanismes : de la place et du rôle de l'animateur, de la fonction du groupe - Principes : non-jugement, confidentialité et volontariat
	2	Présentation du dispositif <ul style="list-style-type: none"> - fonctionnement du dispositif - enjeux de la formation - compétences développées
Séance 2 / séance 3 GAPP (3heures)	3	Présentation du protocole, des règles de fonctionnement et des différentes étapes <ul style="list-style-type: none"> - présentation synthétique et individuelle de situations professionnelles vécues par des participants - choix argumenté d'une situation professionnelle - exposé de la situation professionnelle choisie <li style="text-align: center;">*****PAUSE***** - temps de questions d'explicitation du groupe à destination de l'exposant et réponses de celui-ci - temps d'hypothèses compréhensives et d'action exprimées par tous les participants. - temps du narrateur et retour sur la situation (analysée)
	4	Temps du formateur <ul style="list-style-type: none"> - Apports théoriques et mises en perspective
	5	Temps des observateurs <ul style="list-style-type: none"> - Retour des observateurs sur la dynamique de groupe
	6	Méta-analyse <ul style="list-style-type: none"> - Méta-analyse sur le processus formatif engagé dans le groupe
	7	Production d'un écrit réflexif <ul style="list-style-type: none"> - Production d'un écrit réflexif à l'issue de la séance visant à établir des liens avec d'autres situations professionnelles vécues ou à venir
Travail personnel	8	Évaluation de l'UE posture réflexive du Master 2/DU MEEF <ul style="list-style-type: none"> - Production d'un écrit réflexif de trois pages après les 3 séances (présentation et 2 GAPP)

Tableau 2. Étapes du dispositif d'analyse de pratiques professionnelles (Govoreanu, Larroque)

L'analyse des pratiques professionnelles vise à susciter chez les futurs enseignants des déplacements (physiques et psychiques) dans un espace collectif structuré. Dans ce cadre, il s'agit d'identifier les déterminants de l'action individuelle et collective et de s'engager dans un questionnement sur les fondements (axiologiques, ontologiques, sociologiques, psychologiques, épistémologiques, didactiques, pédagogiques, praxéologiques) qui animent les conceptions éducatives et les pratiques d'enseignement. Ce cadre interroge également l'habitus qui guide les actes professionnels tels que les routines, les schèmes d'action incorporés.

L'analyse produite par le groupe se réalise dans une dynamique relationnelle à chaque fois singulière faite d'influences et de réactions émotionnelles diverses dans une temporalité donnée. Les temps de méta-analyse constituent une première prise de conscience des effets produits par les échanges collectifs. Ainsi, le GAPP opère un déplacement au sein de l'espace symbolique et discursif, la pensée collective soutenant l'action individuelle. L'analyse en groupe de pairs développe une pensée contenante proche de la fonction de holding

développée par D. Winnicott. Ce mouvement est facilité par des outils de l'analyse multiréférentielle et systémique telle que la grille d'Ardoino.



Graphique 1. Schématisation à partir de la grille d'Ardoino (Instit2be)

<http://www.instit2.be/2013/09/17/grille-ardoino/>

B) Choix des matériaux

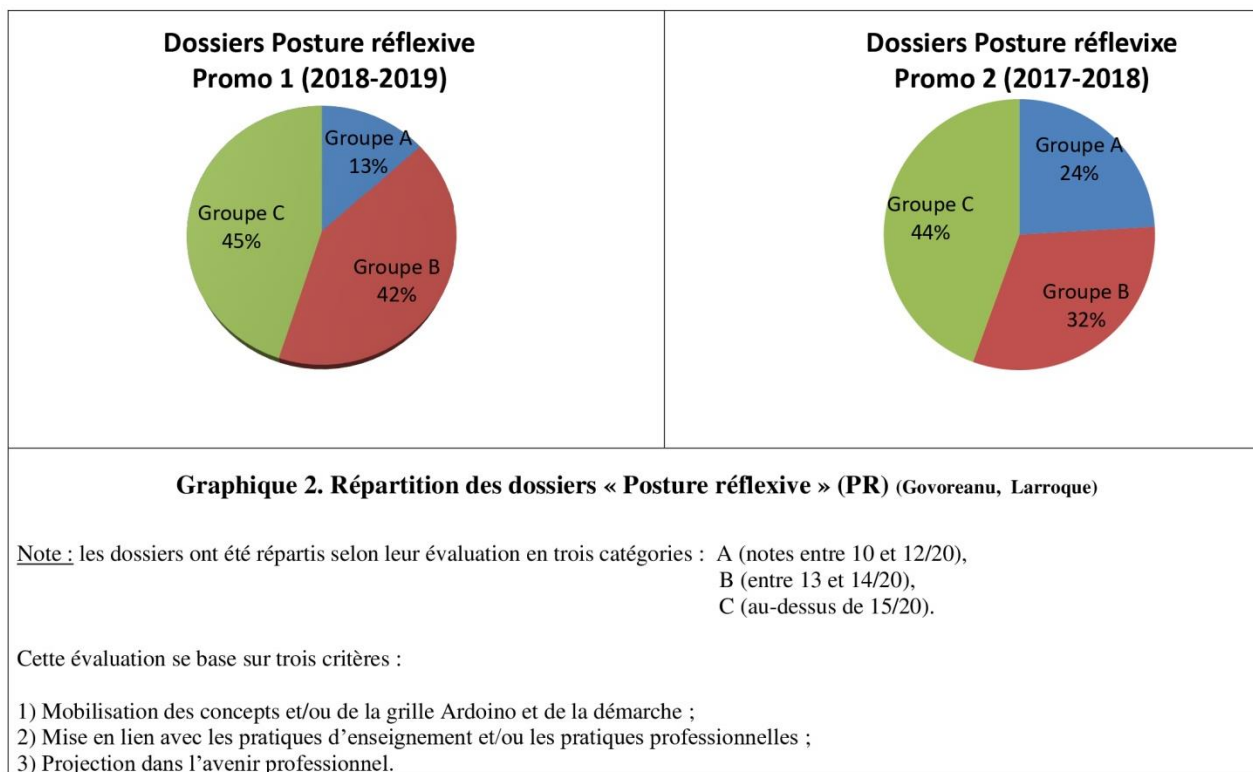
La singularité de la recherche réside donc dans un double regard résultant d'une rencontre au sein de l'institution dans des espaces/temps différents. La formatrice étant à l'intérieur, dans une périphérie, l'autre étant stagiaire. Le GAPP, espace/temps de la rencontre humaine, à la charnière des sciences de l'éducation, de l'anthropologie et du travail social, point de rencontre entre deux trajectoires de vie professionnelle et personnelle, est apparu comme un espace permettant de saisir à la fois les logiques d'institutionnalisation (comment l'institution travaille ses agents), ainsi que le travail d'institution (les manières dont les acteurs investissent l'institution, Nicolas-Le Strat, 2015 : 1).

En tant que pratiques communes aux métiers du social et à l'ethnographie, le « travail de terrain » (Naepels, 2011 : 112 ; Burawoy, 2003 ; Stocking Jr, 2003) a semblé incontournable. Cette « chasse aux données », avec une « méthode de collecte » et une « histoire » (Abélès, 1995 : 69), menée de l'intérieur de l'institution, complète des témoignages aux multiples biais (cognitif, heuristique...) liés à leur dimension déclarative pourtant clés dans une enquête qualitative, organisée autour de sa « mise en intrigue » (Sardan, 2008 ; Vinatier, 2007 : 37, 44, 105, 132, 144 ; Pastré, 2007 : 152-153). La description ethnographique, à la fois linguistique et visuelle, constitue une dialectique entre expériences du voir et élaboration d'un savoir (Laplantine, 2013), noyau médullaire de ce que la réflexivité recouvre, comme le souligne l'importance des observateurs dans le GAPP.

Dans la perspective d'une anthropologie réflexive (Ghasarian, 2002 : 10), comment construire cette extériorité en situation (Naepels, 2011) dans l'exercice quotidien de l'institution que nous contribuerions à rendre instituante ? La démarche réflexive ne serait-elle alors que

rétrospective ?

Pour interroger ces dimensions, les réflexions et matériaux d'une année universitaire ont été réunis (voir tableau 1), avec un focus sur les dossiers rédigés par les professeur.e.s stagiaires dans le cadre de l'UE Posture réflexive (2017-2018, 2018-2019).



L'objectif étant d'envisager les facteurs concourant à la mise en œuvre d'une posture réflexive, l'attention s'est portée sur le groupe C, soit sur les dossiers témoignant de la capacité réflexive la plus développée, selon différents critères de leur auteur et le thème principal du dossier.

Dossiers de posture réflexive : Groupe C (note $\geq 15/20$)							
Critère	Promotion 1		Total stagiaires	Promotion 2		Total et/ou majorité	
	1			2	Total stagiaires		
Sexe	F	16	43	19	37	35	
	H	11	29	4	20	15	
Total		27	72	23	57	Effectif	%Total %Gr.C
Âge	< 27 ans	7	27	8	25	15	40,3% 30%
	28-35 ans	9	26	5	13	14	30,2% 28%
	36-45 ans	7	10	8	14	15	18,6% 30%
	> 45 ans	4	9	2	5	6	10,8% 12%
	Total	28-35	< 27	< 27 & 36-45	< 27 ans	36-45 ans	
Redoublant.e	0	7 DU	1 DU	3 DU	DU		
Ex. : ISFEC, renouvellement...		0 M2		0 M2			
Discipline(s)						Nb.	%discipline Gr.C
SCIENCES						18%	
Mathémati.q.	2	15	5	11	7	27%	14%
Phys.-Chimie		3	1	3	1	16,6%	2%
SVT		1	1	1	1	100%	2%
SHS						56%	
Hist.-Géo.	2	4			2	50%	4%
Lettres-Histoire	2	2		1	2	50%	4%
SES			1	1	1	100%	2%
Philosophie	1	1			1	100%	2%
Lettres classiques				1			
Lettres mod.	6	11	6	9	13	60%	26%
Lettres-Ang.	1	1	1	1	2	100%	4%
Anglais	2	8	1	5	3	23%	6%
Espagnol	4	11	1	5	5	31,3%	10%
Allemand		2		1			
ENS. TECHNIQUE						8%	
STMS	2	2	1	3	3	60%	6%
Eco, gestion, marketing		2		2	1	100%	2%
Informatique	1	1					
Génie électrique		1		1			
Biotechnologies				2			
DISCIPLINES TRANSVERSALES						18%	
Arts plasti.q.	2	2	2	2	4	100%	8%
EPS	1	1	2	7	3	37,5%	6%
Documentation	1	3	1	1	2	50%	4%
Thème(s) SP			10		10		
abordé(s) SPI	27		13		40		
Situation de classe	14		8		22		44%
Situation dans l'établissement			8		8		16%
Fonctionnement GAPP/Dilemmes UE	2 dont 1 SPI présentée en GAPP		4		6		12%
Relation aux familles	0		0				
Situation dans la formation (tuteur.s, RAPP/mémoire, organisation...)	10		1		11		22%
Dilemmes éthiques du métier	1		2		3		6%
TOTAL dossier	27	66	23	54	50 dossiers Gr.C		

Tableau 3. Catégorisation des dossiers de posture réflexive du groupe C (note >15/20)
(Govoreanu, Larroque)

Note :

Promotion 1 = enseignants stagiaires lauréats d'un concours du second degré inscrits à l'ISFEC durant l'année 2018-2019

Promotion 2 = enseignants stagiaires lauréats d'un concours du second degré inscrits à l'ISFEC durant l'année 2017-2018

SPr : Situation présentée par un.e stagiaire durant un GAPP

SPI : Situation personnelle

% discipline : pourcentage d'enseignants dans le groupe C par rapport à l'effectif global dans leur discipline

% Gr.C : pourcentage d'enseignants selon le critère choisi par rapport à l'effectif global du groupe C.

C) Premiers résultats

L'analyse des dossiers a fait émerger plusieurs constats et corrélations repris dans le tableau suivant.

Données de l'analyse (lecture approfondie, étude statistique) des dossiers Gr. C			
Données	Explicitation	Hypothèse(s)	Remarque
Sexe F>H	Les femmes sont majoritaires mais la part d'hommes dans le groupe C est plus importante que la part d'hommes que dans l'ensemble des stagiaires.	Les métiers de l'éducation s'étant progressivement féminisés (<i>care studies</i>), une large proportion des hommes qui les choisissent témoigneraient d'une réflexion accrue sur leur profession et ses cadres.	
Âge <27ans & 36-45 ans	Les personnes âgées entre 36 et 45 ans et de plus de 45 ans largement minoritaires (18,2 et 10,8%) sont sur-représentées dans le groupe C (30% et 12%).	Ces stagiaires feraient preuve d'une capacité à réinvestir dans l'enseignement des compétences d'analyse acquises dans des expériences antérieures.	
Redoublant.e 0 ds UE	L'évaluation débutant à 10/20, l'UE est systématiquement validée. Diplôme universitaire, DU = expérience antérieure, études longues (bac+5, doctorat), réorientation ou reconversion professionnelle.	Si la réflexivité est une compétence qui s'acquiert, alors les redoublant.e.s devraient être plus performant.e.s dans l'UE.	Quand l'UE est validée, alors elle n'est pas obligatoire en cas de redoublement.
Discipline(s) Arts, Lettres, hist.-géo., STMS, documentation, EPS	Sur-représentat° d'enseignants de SHS (56%), de disciplines transversales (18%) et de langues (natifs). La plupart des disciplines sont minoritaires (arts, STMS, documentation, EPS) dans les établissements et se retrouvent majoritaires dans le groupe C.	Compte tenu de leur situation minoritaire au sein des établissements, les enseignants de ces disciplines (hors lettres et hist.-géo.) seraient obligés de se penser dans le dialogue avec les autres disciplines et dans l'altérité disciplinaires. Compte tenu des faibles effectifs de la plupart de ces disciplines (hors lettres), est-ce que leur accroissement changerait ce rapport ?	Quels facteurs ? -Compétence langagière, -penser dans l'altérité avec auteurs/artistes relationnels ? Vinatier, 2007), -transversalité du fonctionnemnt disciplinaire, -l'association libre -connaissances de l'institution, -rapports au savoir.
Situation Présentée (SPr) Situation Personnelle (SPI)	Diversité forme et contenu promo 2 (SPr/SPI) > promo 1 (SPI uniquement)	-Harmonisation consigne entre promo 1 & promo 2. -Variabilité des contenus selon les situations personnelles des stagiaires.	
Thèmes abordés Diversité Promo2>Promo1	Si les stagiaires des deux promotions abordent les mêmes thèmes, ceux de P2 se répartissent plus largement dans les différentes catégories	-La réflexion sur le dispositif aurait été moins approfondie avec P1. -Les transformations de la formation Il y aurait eu une harmonisation de la consigne entre la P1 et la P2.	L'ISFEC de Toulouse mène une action d'adaptation et de valorisation de ses contenus de formation

Tableau 4. Principaux résultats de l'étude des dossiers

(Govoreanu, Larroque)

II – De l'évaluation d'une compétence à des tensions éthiques

A) La réflexivité : posture, compétence ou méta-compétence ?

Les compétences professionnelles recouvrent plus que des savoirs (Perrenoud, 2010). Il conviendrait de s'interroger plus avant sur l'articulation des savoirs théoriques, expérientiels et d'action qui sont mobilisés dans ce processus. Faire face à la complexité du métier d'enseignant suppose un détour analytique qui fait partie de la compétence mais, ne s'y résume pas. La réussite dans un acte d'apprentissage ou professionnel suppose la maîtrise de deux axes : l'activité elle-même et la distanciation (Le Boterf, 2001). Ce dernier axe implique une métacognition donc une mise à distance tant cognitive qu'affective.

Les travaux de Piaget nous permettent de considérer que c'est à tous les stades du développement humain que se manifeste une capacité d'abstraction réfléchissante. En effet, un professionnel puise aussi sa capacité de distanciation et d'analyse dans des théories du sens commun comme l'indiquent les travaux en sociologie, théories elles-mêmes élaborées au cours de l'expérience personnelle.

Le lien et la différenciation entre (méta)compétence et posture restent à approfondir pour repérer les dimensions qui peuvent faire l'objet d'une formation. Ces éléments conduisent aussi à s'interroger les conditions de formalisation et de professionnalisation de la réflexivité afin d'envisager une ingénierie de formation sur la réflexivité principalement quant aux types de savoirs à mobiliser et aux modalités à choisir.

Si l'on admet que la réflexivité est une compétence, comment se manifeste-t-elle ? Faut-il rechercher des marqueurs, des indicateurs (Buisse, Vanhulle, 2009 ; Derobertmeasure, Dehon, Demeuse, 2012) ou des organisateurs (Bru *et al.*, 2007) ? Quelles traces de réflexivité (Derobertmeasure *et al.*, 2012) prendre en compte dans les dossiers ? Comment les étudier, quels critères, quelle typologie établir ? Si cette étude s'inscrit dans la filiation de précédents travaux sur des dossiers de stagiaires en analyse réflexive, une distance est prise ici vis-à-vis des analyses linguistiques (par logiciel notamment, Derobertmeasure *et al.*, 2012), sur le découpage en unités linguistiques ou sur des grilles d'évaluation du niveau de réflexivité (Buisse, Vanhulle, 2009). En effet, les typologies, critères d'évaluation, étapes d'acquisition de la compétence chez l'apprenant, n'interrogent pas la réflexivité, son évaluation ni les relations entre les dispositifs de formation à la réflexivité et l'agir professionnel.

Enfin, la capacité à produire une parole réflexive dépend de l'expérience et de l'aisance de chacun à parler de soi, à s'exprimer et penser dans un groupe. Cette « parole réflexive » témoigne d'une compétence qui s'acquiert progressivement en séance et bien au-delà.

L'analyse réflexive apparaît comme un préalable nécessaire à la prise de décision, une fois l'action achevée (Bataille, 1967 : 171). Cette position s'éloigne des conceptions sous-jacentes aux formations d'aide à la décision (entre autres : Obin, 1994, 2016), autant dans ses intentionnalités que dans ses modalités.

B) Le paradoxe de l'évaluation d'une posture réflexive

L'évaluation de la réflexivité est problématique dans les contours actuels du dispositif. La surreprésentation des enseignants de lettres dans le groupe le plus performant justifie notamment notre réserve. La formation initiale des enseignants cherche à transformer le rapport au savoir de ces derniers afin qu'ils passent d'une maîtrise disciplinaire à une posture de professionnel utilisant des savoirs pour comprendre les effets de leur pratique. Il est certain que la mise en mots supposant elle-même une maîtrise de la capacité rédactionnelle permet de relativiser l'expérience, de prendre conscience des nombreux déterminants d'une réalité.

L'écriture est indispensable à la formalisation attendue d'un praticien réflexif. Mais, il est important de s'interroger sur ce qui est véritablement évalué dans un écrit professionnel. Concrètement, un écrit réflexif de qualité n'implique pas forcément un agir professionnel performant. Ces éléments plaident pour une modification des procédures d'évaluation du dispositif actuel. Il serait utile de développer davantage l'usage du portfolio qui comporterait des écrits réflexifs des enseignants, des auto-évaluations et co-évaluations avec des pairs. Ces écrits pourraient utilement s'articuler aux rencontres avec les formateurs tuteurs de l'institut de formation. In fine, il serait pertinent de développer des évaluations à long terme en situation de classe en intégrant une évaluation des élèves.

Au-delà des critères d'évaluation des dossiers (mobilisation de concepts et d'outils, mise en lien avec des pratiques professionnelles, projection dans l'avenir professionnel), une autre typologie de ceux-ci s'est avérée impossible à établir, notamment en raison de diverses ambiguïtés. Une double tension est apparue entre évaluation formative/certificative et usage volontaire ou contraint de la posture réflexive. L'évaluation semble ainsi contradictoire, voire incompatible (Cadet, Huver, 2006) avec la réflexivité, autant parce qu'elle renvoie à des capacités transversales qu'en raison des pratiques évaluatives. L'évaluation constituerait certes un espace de communication (Pons, 2011 : 75), un outil de professionnalisation des évaluateurs et des destinataires et de formation et de diversification de la culture professionnelle. Néanmoins, l'évaluation de la réflexivité n'échappe pas aux ambivalences du raisonnement statistique appliqué à l'éducation (Pons, 2008), aux difficultés de traduction des directions institutionnelles et à l'ambivalence des acteurs dans leurs rapports à l'évaluation (van Zanten, 2001 ; Barrère, 2006) –notamment le risque d'instrumentalisation des évaluations de formation. Nous sommes en présence d'un paradoxe de l'évaluation (Leca, 1993) : ce n'est pas l'évaluation qui engendre la décision politique, mais le contraire, il s'agit typiquement d'un phénomène de « causalité inversée ». De plus, les évaluations demandées institutionnellement sont souvent délicates, en raison de la situation et des modalités d'évaluation. En dépit du contexte éducatif français de performance institutionnelle (Pons, 2011 : 56 ; Pons, 2010) favorisant une surenchère évaluative, l'impact de l'évaluation demeure peu abordé par la recherche (Pons, 2011 : 61). Les critères d'évaluation des méthodes pédagogiques généralement retenus, à savoir la cohérence entre les modalités d'action et les principes pédagogiques qui les sous-tendent, la qualité des références et l'efficacité eu égard aux buts et aux objectifs (Bru, 2015 : 95-98), sont ici questionnés pour ce qui concerne la réflexivité. Quelles seraient les modalités d'évaluation d'une compétence transversale pour laquelle toutes les capacités ne peuvent être évaluées ? En quoi cette tentative de rationalisation par l'institution influe-t-elle sur le dispositif de formation et sur les capacités mises en œuvre, autant du fait d'une parole contrainte que par les logiques de pouvoir qu'elle reproduit ? Finalement, en quoi l'évaluation de la réflexivité ressort-elle d'une dimension subjective importante introduisant une forte variabilité dans les résultats d'analyse ?

C) Tensions éthiques et métamorphoses de la question institutionnelle

L'analyse des données fait apparaître que l'entrée en formation se structure autour d'épreuves fondamentales qui se révèlent et sont examinées dans le dispositif d'analyse de pratiques professionnelles :

- L'enseignant fait l'épreuve de la vulnérabilité d'autrui (et de la sienne). Il doit comprendre que certaines difficultés ne relèvent pas uniquement d'une absence de maîtrise ou d'une insuffisance personnelle, mais qu'elles sont consubstantielles à l'acte d'enseigner. Il a à percevoir qu'il faut s'exposer soi-même comme personne pour que la relation éducative prenne tout son sens. L'enseignant est conduit à défendre une position subjective qui le conduit à devoir assumer une solitude radicale même si celle-ci peut s'appuyer sur des normes acquises par une acculturation

produite par le milieu professionnel.

- Une seconde épreuve est celle de l'expérience de la difficulté du dialogue avec certains élèves. La difficulté scolaire est l'occasion de cette expérience. Ce qui se joue dans la relation éducative contraint le débutant à renoncer à exercer une maîtrise totale de l'acte éducatif et l'incite à porter un regard mesuré sur tous les élèves lorsqu'il les confronte aux apprentissages. Cette seconde épreuve est constitutive d'une éthique de la prudence qui nécessite une certaine constance et une méfiance à l'égard des positions dogmatiques.

- La troisième épreuve consiste en l'acceptation de sa responsabilité individuelle dans un « savoir y faire avec autrui ». Il ne s'agit pas de prétendre posséder par avance les réponses à toutes les difficultés de l'acte pédagogique, mais d'éprouver que l'on possède des ressources pour les aborder. Le débutant assume sa responsabilité lorsqu'il reconnaît qu'il peut avoir confiance dans la relation pédagogique. Il s'agit pour lui d'éprouver la confiance à avoir dans l'intelligence relationnelle des élèves et qu'en retour ces derniers pourront en retour avoir confiance dans la sienne. Cette confiance permet de trouver des appuis pour éviter d'être exposés à la perte du sens du travail et aux risques psychosociaux.

Les difficultés inhérentes à la profession sont à relier aux nombreuses apories (Paturet, 2007) que l'acte d'enseigner comporte. La plus évidente étant la tension permanente entre le rôle de normalisation et d'émancipation de l'individu que l'enseignant doit favoriser.

Tous ces éléments conduisent à un questionnement éthique et à des tensions qui ne trouvent pas toujours un lieu d'expression et de formalisation suffisamment identifié ou structuré dans la formation initiale⁷.

Notre enquête met en évidence que les enseignants interrogés ne vivent pas des dilemmes éthiques qui seraient spécifiques à l'exercice de leur métier dans l'enseignement catholique. Les données recueillies nous permettent toutefois de faire l'hypothèse qu'ils ressentent avec plus d'intensité les tensions éthiques que peut éprouver tout enseignant en raison de ce contexte d'exercice particulier. Certains stagiaires soulignent que les différents discours de l'institution de l'Enseignement catholique⁸ ou de la formation initiale sont parfois en décalage avec les réalités de certains établissements : existence de classes de niveau –élève en situation de handicap ou à haut potentiel intellectuel-, filières très sélectives, ils notent encore des carences de management des équipes de direction –absence de reconnaissance par exemple. Sur ce point, il est à noter que 45% des stagiaires lauréats d'un concours à l'ISFEC de Toulouse en 2018-2019 y sont entrés pour des raisons matérielles ou personnelles, contre 6,5% par conviction religieuse ou spirituelle, 48% reconnaissant y entrer pour les deux raisons précédentes. Cela permet de faire l'hypothèse d'une tension accrue entre les croyances ou l'adhésion à des valeurs chrétiennes ou plus généralement humanistes des professeurs stagiaires et la réalité de certains établissements scolaires dans l'enseignement catholique.

Un recul de huit années dans ce dispositif de formation et une pratique de classe nous permettent de constater que les enseignants sont quotidiennement au centre d'enjeux éthiques complexes. Ceux qui ne se résignent pas au conformisme doivent trouver un accord entre leurs convictions éthiques personnelles et les difficultés concrètes qu'ils rencontrent dans la réalisation de leur tâche éducative.

L'enseignant doit composer avec les normes et les valeurs de sa profession qui ne sont pas pour autant un *modus operandi* dans toute situation. Faire valoir cette expérience est au cœur des intentionnalités qui traversent le groupe d'analyse de pratiques professionnelles. En somme, un enseignant assume des responsabilités multiples puisqu'il incarne les idéaux de son institution, il répond de ses choix devant autrui et il crée une relation de bienveillance avec les élèves. En ce sens, une éthique de la responsabilité élaborée dans un collectif professionnel lui procure des

⁷ Voir ce constat dans d'autres systèmes éducatifs, par exemple au Portugal (Estrela, 1991).

⁸ <https://enseignement-catholique.fr/fondamentaux/> ; <https://enseignement-catholique.fr/wp-content/uploads/2017/07/RLE-reperes.pdf>

valeurs, des normes partagées pour affiner et justifier son cheminement éthique (Moreau, 2009). L'herméneutique ainsi dépliée au sein des groupes d'analyse entre pairs participe de la construction de l'identité professionnelle (Simard, 2002).

À l'issue de cette enquête, nous nous interrogeons sur les modalités de formation propices à soutenir un questionnement éthique chez l'enseignant débutant.

Peut-on former à l'éthique ? Si oui, comment peut-on se former à l'éthique en formation initiale ? Dans quels dispositifs de formation ? Faut-il envisager des modalités individuelles et/ou collectives ?

Le bilan du dispositif que permet cette recherche constitue une entrée et une opportunité pour ouvrir à nouveaux frais la place de l'éthique en formation. Autant de questions qui devraient trouver un espace d'élaboration dans l'ingénierie de formation afin que le questionnement éthique ne soit pas envisagé uniquement de façon contingente au gré des préoccupations des formateurs ou des opportunités pédagogiques.

Toutes ces réflexions indiquent certaines métamorphoses que connaît la question institutionnelle ces dernières décennies, soit de certaines continuités, qui témoignent moins d'un déclin de l'institution (Dubet, 2002) que d'une intériorisation (Élias, 1976) de cadres institutionnels très prescriptifs en matière de normalisation comportementale. En effet, les changements sociétaux engendrés par l'imposition progressive du discours managérial (Boltanski, Chiapello, 1999), les formes de gouvernementalité des professionnels au sein de l'institution supposent de fortes injonctions dont la réflexivité est un des outils à l'instar des démarches qualité.

La visée émancipatrice de cette recherche apparaît dans une saisie plus importante des logiques institutionnelles à l'œuvre, ce qui rend possible des processus de subjectivation et in fine d'émancipation, par la prise de conscience de l'instituant ordinaire (Lapassade, cité dans Nicolas-Le Strat, 2015), soit les possibilités d'institution de la réalité par les agents.

Enfin, il apparaît que la réflexivité a tout du paradigme dominant au moins dans nos sociétés occidentales, par le biais d'une modernité réflexive qui opère désormais contre elle-même (Beck, 2001). La société du risque (écologique, terroriste...) requiert que l'espace social soit non seulement le lieu de l'action, mais aussi celui d'une réflexion sur l'action permettant le contrôle réflexif de l'action (Giddens, 1994). Les injonctions permanentes à l'adaptation, en particulier dans l'éducation (Stiegler, 2019), par le biais, entre autres, du paradigme de la réflexivité, prennent alors tout leur sens.

En conclusion, notre enquête conduit à interroger à nouveau ce qu'est un praticien réflexif et surtout comment s'élabore cette posture réflexive.

A ce titre, l'analyse des données nous conduit à souligner un élément qui pourrait donner lieu à une recherche ultérieure. Nous avons en effet remarqué que dans le groupe d'enseignants manifestant le plus de capacité à l'analyse réflexive se trouvent sur-représentés trois catégories de professeurs :

- des enseignants de disciplines « minoritaires » du type : arts plastiques, documentation, sciences médico-sociales,
- des enseignants de langues étrangères natifs,
- des enseignants de lettres.

Une nouvelle recherche pourrait partir de l'hypothèse que ces enseignants ont développé tout particulièrement une capacité à dialoguer avec l'altérité. On sait grâce aux travaux de R. Wittorski (2001) que la réflexivité suppose que le sujet puisse se dégager de son cadre habituel de référence en faisant appel à d'autres grilles de référence. Le rôle d'autrui dans la construction d'une posture réflexive est indéniable (Bouissou, Brau-Antony, 2005). Il s'agit d'un autrui au sens large, la lecture d'auteurs produisant par exemple un dialogue intrapsychique incluant en soi une part d'altérité.

Cette enquête nous a également permis de confirmer le rôle important du dispositif d'Analyse

de Pratiques Professionnelles comme levier de développement d'une posture réflexive. En outre, nous partageons pour partie les réflexions de Y. Vacher (2011) qui indiquent que le terme réflexif porte en lui un piège épistémologique, car il oriente implicitement la réflexivité vers une rationalisation consciente de l'action. Pour l'auteur, il existe également un biais de projection de sa représentation de l'expertise et non de sa capacité réelle à agir. La rationalisation consciente de l'activité de l'enseignant va impliquer des propositions de dispositifs centrés sur l'action. Nous pensons que l'analyse a posteriori des situations professionnelles dans des dispositifs de type GAPP/GEASE permet en partie d'éviter cet écueil. Le fait de déplier les déterminants d'une situation hors de l'urgence va favoriser le repérage de dimensions plus personnelles (notamment inconscientes) et institutionnelles. Les déplacements subjectifs et professionnels étant eux-mêmes conditionnés par les possibilités qu'offre le système éducatif dans son ensemble et l'établissement scolaire en particulier.

BIBLIOGRAPHIE

- Agamben, G. (2007) *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris : Payot & Rivages.
- Altet, M. (1994) *La formation Professionnelle des Enseignants*. Paris : PUF.
- Bataille, G. (1967) *La part maudite*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bayart, J.-F. (1996) *L'illusion identitaire*. Paris : Fayard.
- Beck, U., Giddens, A. and Lash, S. (1994) *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge : Polity Press.
- Bertucci, M.-M. (2009) « Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons », *Cahiers de sociolinguistique*, 2009/1, n°14, p.43-55.
- Blanchet, P. (2009) « La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale », *Cahiers de sociolinguistique*, 2009/1, n°14, p.145-152.
- Boltanski, C. and Chiapello, E. (1999) *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bouchereau, X. (2017) *La posture éducative*. Paris : Érès.
- Bouissou, C. and Brau-Antony, S. (2005) « Réflexivité et pratique de formation. Regards critiques », *Carrefours de l'éducation*, Juillet-décembre 2005, p.113-122.
- Bru, M. (2015) *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF.
- Burawoy, M. (2003) « L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain » in Daniel Cefai (dir.), *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Buysse, A. and Vanhulle, S. (2009) « Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? », *Questions Vives. Recherche en éducation*, vol. 5, n°11, p.226-242.
- Cahiers de sociolinguistique*. « Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ? ». Rennes : PUR, 2009/1, n° 14.
- Cefai, D. (dir.). (2010) *L'Engagement ethnographique*. Paris : Édition École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- (2003) *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Geertz, C. (1986) « Diapositives anthropologiques », *Communications*, n°43, p.71-90.
- Clifford, J. (1980) « Fieldwork, Reciprocity, and the Making of Ethnographic Texts: The Example of Maurice Leenhardt Man », *New Series*, vol.15, n°3, sept. 1980, p.518-532.
- And Marcus, GE. (1986) *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography : a School of American Research Advanced Seminar*. Oakland : University of California Press.
- Collin, S. (2013) « Variation de la pratique réflexive entre les contextes académique et pratique en stage d'enseignement », *Phronesis*, vol.2, n°1, janvier-2013, p.41-51.
- Delalande, J. (2009) « Pratiquer l'anthropologie de l'enfance en sciences de l'éducation : une aide à la réflexion », in Vergnion, A. *40 ans des sciences de l'éducation*. Caen : PUC, p.103-112.

- Douglas, M. (2004) *Ainsi pensent les institutions*. Paris : La Découverte.
- Dubet, F. (2002) *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Elias, N. (1976) *La civilisation des mœurs*. Paris : Agora.
- Estrela, MT., (1991) « Déontologie et formation morale des enseignants », *Recherche & Formation*, n°9, pp.45-55.
- Favret-Saada Jeanne (1977), *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard.
- Filiod, J.-P. (2007) « Anthropologie de l'école. Perspectives », *Ethnologie française*, n°4, vol. 37, p. 581-595.
- Giddens, A. (1994) *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge : Polity Press.
- Ghasarian C. (2002) *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive, Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Malesherbes : Armand Colin.
- Goï, C. and Huver, E. (2017) « La réflexivité comme compétence professionnelle en formation universitaire - Une nécessité professionnelle ou une injonction (de) dans l'air du temps ? » [en ligne], *Formation linguistique en contextes d'insertion : une professionnalité à décrire, pour la construire*. DOI : hal-01633082
- Gouldner, AW. (1970) *The Coming Crisis of Western Sociology*. New-York: Avon Books.
- Hall, E.T. (1971) *La dimension cachée*. Paris : Éditions du Seuil.
- Kail, M. and Sobel, R. (2011) « Réflexions autour du paradoxe de l'acte de connaissance en anthropologie », *L'Homme et la Société*, 3, n°181, p.11-16.
- Laplantine, F. (2013) *L'anthropologie*. Paris : Payot.
- Le Boterf, G. (2001) *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Eyrolles.
- Moreau, D. (2009) « L'expérience éthique des enseignants débutants », *Recherche et formation*, 60, p.75-86.
- Morrisette, J., Demazière, D. and Pepin, M. (2014) « Introduction. Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique », *Recherches Qualitatives*, 33, 1, pp.9-18.
- Obin J.-P., Daux-Garcia, C. (2016) *20 situations réelles de vie scolaire Analysées et commentées*. Paris : Hachette.
- (1994) *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette.
- Pastré P., Vinatier I. (éd.). (2007) *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 56, Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées. Lyon : INRP.
- Proulx, AG., Ruest-Paquette, AS., Simões Forte, LA. et al. (2012) « La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 28(2). URL : <http://journals.openedition.org/ripes/672>.
- Paillé, P and Mucchielli, A. (2009) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. [1996]
- Paturet, JB. (2007) *De la responsabilité en éducation*. Toulouse : Érès.
- Perrenoud, P. (2010) *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*. Paris : ESF.
- Pierrot, A., Carlvalho, I. C. M. (2015) *Anthropologie et éducation* [conférence]. Paris, 16 17 18 septembre.
- Rinaldy, A. (2013) « Voyons si nous nous comprenons » : la réflexivité comme processus et expérience partagée dans l'enquête ethnographique » [en ligne], *¿Interrogations ?*, n°16, juin. *Revue Internationale d'Ethnographie* [auparavant *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*] [en ligne]. Disponible à : <http://riethno.org/>.
- Robo, P. (2003) « Développer le "savoir analyser" pour analyser sa pratique professionnelle », *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, n°1, p.1-10.
- Schön, DA. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Paris : Éditions Logiques.

- Simard, D. (2002), « Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.28, n°1, p.63-82.
- Stiegler, B. (2019) « *Il faut s'adapter* ». *Sur un nouvel impératif politique*. Paris : Gallimard.
- Vacher, Y. (2011) « La pratique réflexive - Un concept et des mises en œuvre à définir », *Recherche & Formation*, n°66, Varia, p.65-78.
- Wittorski, R. (2004) « Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques », *Éducation permanente*, n°160, pp.61-70. hal-00172349
- (2001). « Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle ». In M.P Mackiewicz, *Praticien et Chercheur*. Paris : L'Harmattan. pp. 107-118.
- Woods, P. (1990) *L'Ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.