



Réfléchir *dans et sur* sa pratique, une nécessité indispensable Outil n° 1

Yves Lenoir, D. sociologie
Professeur titulaire
Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative

* * *

Grâce à un financement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans le cadre de son programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire entre les universités et le milieu scolaire, la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE) et la Commission scolaire de-la-région de Sherbrooke (CSRS) ont élaboré et réalisé en partenariat un projet s'adressant aux passeurs pédagogiques et aux enseignants du primaire de la CSRS. Trois objectifs ont été retenus: 1° la formation à l'enseignement de la lecture et de l'écriture; 2° le développement d'une pratique réflexive; 3° la production d'outils de formation pouvant être réinvestis ensuite auprès des enseignants.

Le premier outil, intitulé *Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable*, a pour raison d'être, à partir d'un dialogue entre deux enseignantes du primaire et d'encadrés qui précisent les notions principales, d'expliquer ce qu'il faut entendre par analyse réflexive dans le domaine de l'enseignement.

Ce premier outil peut être utilisé pour une réflexion individuelle, mais aussi pour susciter des échanges et des discussions entre collègues.

* * *

En cette belle journée automnale, des enseignantes d'une école primaire discutent lors d'une journée pédagogique. Nous allons assister aux échanges entre deux d'entre elles, Sophie et Louise.

Sophie: Louise, dis-moi, comment se sont déroulées les premières semaines de l'année dans ta classe? Est-ce que tout se passe bien?

Louise: Tu vois, Sophie, ça va bien, mais j'ai beaucoup de travail, car pour moi, il est important que je pense à tout: mes nouveaux élèves, comment traiter les contenus, faire de nouvelles préparations et bien d'autres choses, car je ne veux améliorer mon enseignement de l'année dernière.

Sophie: Je comprends bien, mais avec ton expérience dans l'enseignement, toi qui as de nombreuses années de vécu, c'est bien plus facile. Ce n'est pas comme moi qui en suis à mes premières années.

Louise: Tu crois cela, toi! Bien entendu, mon expérience m'aide, mais elle est bien insuffisante. Je dois réfléchir à ce que je vais faire en classe, à ce que je vais y enseigner, comment je vais m'y prendre. Je dois réfléchir à tout ce que je vais faire et je dois aussi me demander ensuite si ce que j'ai fait était approprié, si les élèves ont bien appris ce que je voulais qu'ils apprennent. Je dois donc beaucoup réfléchir.

Sophie: Réfléchir, réfléchir, tu n'as que ce mot-là à la bouche! Là, tu me fais rire... Mais tout le monde réfléchit, pense à ce qu'il fait et à ce qu'il a fait. Je ne vois vraiment pas où est ton problème.

Louise: Tu as raison de dire que tout le monde réfléchit, mais il y a réfléchir et réfléchir. Comme le remarque Philippe Perrenoud (1996), «Bien entendu, n'importe quel être humain est capable de réflexivité; c'est une condition de régulation de son action» (p. 197). Je veux dire par là que penser à ses actions en devenir ou réalisées est une caractéristique de tous les êtres humains. Mais, la réflexion dont je te parle exige que j'aille plus loin que ce que je fais quand je réfléchis spontanément dans la vie de tous les jours. Je dois pouvoir valoriser ma réflexion, la rendre consciente et explicite et la mettre en œuvre en recourant à des outils d'analyse.

Sophie: Je ne te suis plus. Ce que tu me dis me semble bien compliqué. Pourquoi devrais-je réfléchir différemment?

Louise: Si je veux bien comprendre ce que je fais en classe, si je veux améliorer mes pratiques d'enseignement en y apportant des changements éventuels, si je veux donc mieux enseigner pour faciliter les apprentissages de la part de mes élèves, j'ai besoin de faire appel à ce qu'on appelle l'analyse réflexive. Je dois en conséquence avoir clairement conscience de ce que je fais et de ce que je dis quand j'enseigne et quand je prépare mon enseignement. Dans ce but, je dois prendre du recul, de la distance par rapport à mes actions, aux situations d'enseignement-apprentissage vécues ou prévues. Attention donc: si tout le monde réfléchit en effet, recourir à l'analyse réflexive n'est pas une activité innée ou spontanée. Elle requiert une réflexion fondée sur des savoirs, une réflexion consciente, objectivée, orientée et critique. Tout comme le constructivisme, qui dépasse le sens commun de la construction des connaissances (tous les êtres humains construisent leurs connaissances), l'analyse réflexive dépasse l'usage courant de ce qu'on entend par réfléchir quand on en parle couramment. Il faut acquérir ce que Philippe Perrenoud (2001a) appelle un "savoir-analyser" et ce que Jean Donnay et Évelyne Charlier (2006) nomment la "réflexivité", c'est-à-dire la capacité de réfléchir sur ses réflexions courantes.

Encadré 1
Pourquoi recourir à l'analyse réflexive?

Les trois principaux objectifs de la pratique réflexive sont

- la compréhension de sa pratique, c'est-à-dire prendre conscience sur le plan cognitif des intentions poursuivies, des choix réalisés, des modalités et des moyens adoptés et de la portée de ses paroles et de ses gestes dans ses interactions en classe avec les élèves;
- le changement de/dans sa pratique, c'est-à-dire la modification durable, consciente, fondée, mûrie et acceptée, de ses pratiques enseignantes sous ses différents aspects dans une perspective de mieux-être professionnel;
- le développement des compétences professionnelles, c'est-à-dire des compétences qui donnent une meilleure maîtrise de ses fonctions enseignantes (dont des pratiques d'enseignement), qui donnent de la confiance en soi-même par les capacités à analyser son travail.

Sophie: Je comprends ce que tu me dis, mais tout ça, c'est bien beau, c'est de la théorie. Je n'ai pas le temps. Je cours tout le temps et je suis épuisée en fin de journée. Il y a tellement d'obstacles qui m'empêchent de mettre en pratique ce que tu me dis.

Louise: C'est vrai qu'il y a de nombreux obstacles. En être conscient fait déjà partie du processus de réflexion dont je te parle.

Sophie: Voilà que tu me donnes raison. L'analyse réflexive, c'est de la théorie! Je suis évidemment en accord avec plusieurs des aspects mentionnés, mais les autres... Pourquoi, par exemple, devrais-je lire des livres très spécialisés sur l'éducation? Ils sont ennuyeux. Pourquoi devrais-je vivre dans l'incertitude quand je prépare mes cours et quand j'enseigne?

Encadré 2
Éléments handicapant le recours à l'analyse réflexive

- Le peu de temps disponible pour les enseignants en classe toute la journée
- La surcharge réelle, appréhendée ou perçue de travail
- Le sentiment d'abandon, d'isolement
- Le cloisonnement, la fermeture (enseignement la porte fermée; la vision insulaire)
- Le peu d'échanges et de débats avec les collègues
- La fragmentation et la discontinuité dans les activités quotidiennes de l'enseignant
- La survalorisation de l'expérience directe (un métier sans savoirs?)
- L'absence de partenariat avec les milieux universitaires de formation (une méfiance réciproque?)
- L'absence de mécanismes de formation continue (recyclage)
- Le peu de lecture d'écrits scientifiques en éducation
- Le peu de connaissances des savoirs scientifiques en lien avec les disciplines scolaires
- La prise de risque dans son enseignement et la difficulté d'agir dans l'incertitude

Louise: Tu me surprends! Quand tu vas chez ton médecin, t'attends-tu qu'il te soigne comme il a appris il y a 20 ans? Ou bien espères-tu qu'il se soit recyclé, qu'il connaisse les plus récentes découvertes dans son domaine ainsi que les nouvelles pratiques médicales? Dans notre cas, comme professionnelles de l'éducation, est-ce que tout ce que nous faisons est parfait? Est-ce qu'on a jamais besoin de poser de questions? N'y a-t-il aucune hésitation de ta part? Est-ce parce que tu serais inconsciente de ce que tu fais? Comment peux-tu alors ajuster et réguler tes pratiques? Enseigner à une vingtaine d'élèves, tous différents, c'est poser des actions avec un degré d'incertitude plus ou moins élevé, mais cette incertitude doit être consciente, réfléchie... et régulée. Je peux ensuite analyser si ces actions ont été adéquates, si je

dois les modifier, les adapter... Je suis convaincue que tu ne crois pas qu'enseigner, c'est faire les choses au hasard, au "petit bonheur la chance"...

Sophie: Je constate que tu me provoques... C'est vrai, j'exagère, mais il me semble quand même que l'analyse réflexive, c'est largement de la théorie.

Louise: Tu peux croire cela, on est dans un pays démocratique! Mais je ne suis pas du tout d'accord avec toi. As-tu seulement pensé aux avantages que l'analyse réflexive peut te donner? Quand tu reprends les trois principaux objectifs que poursuit l'analyse réflexive, tu es obligée de constater que celle-ci te permet de mieux comprendre tes pratiques, de t'aider à les changer, mais elle te permet aussi d'être une meilleure professionnelle. Je ne t'en donne qu'un certain nombre.

Encadré 3 **Apports de l'analyse réflexive**

Les deux principaux objectifs (voir Encadré 1) peuvent se décliner de diverses façons:

- Développer ses compétences professionnelles
- Assurer une meilleure compréhension des réalités en liens avec la relation enseignement-apprentissage
- Mettre en question les principes et les valeurs qui sous-tendent ses pratiques (intentions, modalités, ressources, etc.)
- Faire face à la complexité croissante de la tâche professionnelle
- Mieux maîtriser les différentes dimensions de la pratique enseignante
- Mieux dégager ou mieux prévoir les effets de sa pratique
- Mieux cerner les processus d'apprentissage mis en œuvre par les élèves
- Mieux comprendre la spécificité singulière de chaque élève pour adapter ses actions
- Évaluer ses actions et en dégager des conséquences pour ses pratiques futures
- Favoriser des pistes de solutions ou des perspectives innovatrices dans son enseignement
- Donner du sens à ses paroles et à ses gestes
- Se donner les moyens de s'améliorer comme enseignant et comme être humain
- Favoriser la coopération avec ses collègues
- Développer son assurance
- Avoir du plaisir et de la stimulation à enseigner
- Assumer ses responsabilités politiques et éthiques

Sophie: J'aime vraiment discuter avec toi. Tu es en train d'ébranler mes conceptions. Mais, jusqu'à présent, nous avons échangé sur les objectifs, les obstacles et les avantages de l'analyse réflexive. Mais qu'est-ce que cela veut dire "analyse réflexive"? Si je ne comprends pas de quoi il s'agit, cela n'a pas de sens.

Louise: Tu as raison. Ta question me conduit à te donner une définition de l'analyse réflexive. En fait, et voilà pourquoi il faut être au courant des dernières découvertes en éducation, il y a plusieurs définitions de cette notion, ainsi que le montrent Enrique Correa Molina, Simon Collin, Philippe Chaubet et Colette Gervais (2010). De nombreux chercheurs se sont penchés sur la question et ont mené des recherches. Mais il me semble que la définition qu'en donne Philippe Perrenoud (2010a) est fort intéressante, car il fait une distinction entre réfléchir *dans* l'action, c'est-à-dire pendant que l'on enseigne en classe et réfléchir *sur* l'action, en dehors du feu de l'action.

Encadré 4 **Une définition de l'analyse réflexive**

- Pour Perrenoud (2001a), la notion de pratique réflexive renvoie à deux processus mentaux dans le cadre des pratiques d'enseignement qui font appel à des situations et à des actions complexes:

1° «Dans le feu de l'action pédagogique, on a peu de temps pour méditer, on réfléchit surtout pour piloter le pas suivant, pour décider de la marche à suivre [...]. La réflexion dans l'action est donc rapide, elle guide un processus de "décision", sans recours possible à des avis externes, sans possibilité de demander un "temps mort", comme une équipe de basket-ball a le droit de la faire durant un match» (p. 33).

Réfléchir *dans* l'action, pendant l'actualisation de la pratique, prendre des décisions rapidement, dans l'urgence et l'incertitude des interactions avec les élèves vis-à-vis d'une situation, d'un moyen, d'un problème, d'une activité en cours, d'une intention d'enseignement, etc. La réflexion relève alors du registre de l'anticipation de l'instant futur (que va-t-il se passer si ...) et de la rétroaction sur-le-champ (que dois-je faire maintenant que...). Elle ne peut se réaliser que dans la mesure où l'enseignant a intégré des guides d'action ouverts, souples et diversifiés. Autrement, la réflexion *dans* l'action se fonde davantage sur l'impulsion du moment, l'expérience devenue routine, le sens commun.

Mais la réflexion *dans* l'action est le point de départ de la réflexion *sur* l'action, car celle-ci en émerge. L'expérience de situations enseignantes en est la source.

2° Lors de la réflexion hors du feu de l'action, le professeur n'est pas en train d'interagir avec ses élèves, leurs parents ou des collègues. Il réfléchit à ce qui s'est passé, à ce qu'il a fait ou essayé de faire, à ce que son action a donné. Il réfléchit aussi pour savoir comment continuer, reprendre, affronter un problème, répondre à une demande» (*Ibid.*, p. 35).

Réfléchir *sur* l'action est un processus de distanciation critique face à l'action passée ou à venir. La réflexion *sur* l'action requiert de confronter son agir anticipé ou accompli à un cadre de référence, à une grille d'analyse qui sert d'analyseur de la pratique. Elle permet de questionner et de comprendre l'action, mais aussi d'apprendre et d'intégrer de nouveaux savoirs objectivés qui vont orienter, guider et soutenir de nouvelles manières de faire. La réflexion rétrospective et prospective *sur* l'action sert ainsi à évaluer l'action, à éclairer les motifs qui l'animaient et à prendre des décisions au regard de nouvelles actions. Elle paraît donc nécessaire pour la réflexion *dans* l'action car elle sert de référent *pour* l'action.

Sophie: Si je comprends bien, quand Philippe Perrenoud parle de réflexion *dans* l'action, celle-ci ne peut vraiment se faire que dans la mesure où je peux me guider à partir de ce qu'il appelle des guides d'action, c'est-à-dire des indicateurs de ce que je pourrais faire, mais des indicateurs modifiables et adaptatifs, et non stéréotypés. J'ai donc besoin de pistes, de balises pour orienter mes actions, mais pas de recettes toutes faites.

Louise: C'est exactement cela. Et si je me questionne pendant que j'enseigne, je devrai ensuite réfléchir sur les actions que j'ai posées ou que je vais poser de manière à les modifier si nécessaire.

Sophie: Il y a donc un lien direct entre l'analyse *dans* et *sur* les actions que je réalise quand j'enseigne. L'analyse *sur* l'action est celle que je réalise avant et après mon enseignement, ce que Philippe Perrenoud appelle la réflexion prospective et rétrospective. Et il dit qu'il est nécessaire d'avoir une grille d'analyse.

Louise: Eh oui! Voilà à nouveau pourquoi il est important d'être au courant des récentes découvertes en éducation. Elles peuvent nous aider à construire une grille d'analyse qui peut guider notre réflexion sur notre pratique d'enseignement. C'est la distinction que je faisais précédemment: réfléchir, ainsi que je cherche à te l'expliquer, diffère de la manière habituelle avec laquelle nous réfléchissons quotidiennement parce qu'elle s'appuie sur une grille d'analyse explicite, structurée, rigoureuse et fondée sur les connaissances actuelles sur les pratiques d'enseignement. En fait, l'analyse réflexive peut se faire à partir de plusieurs dispositifs. Elle peut être individuelle ou collective. Si tu explores la les écrits sur la question, tu peux constater que des auteurs proposent différents modes d'analyse réflexive: le débat, les échanges structurés avec des pairs, le portfolio, l'étude de cas, l'étude de situations problèmes, et beaucoup d'autres

possibilités. Je propose pour ma part, et cela rejoint les orientations de la Commission scolaire, de se servir d'une grille pour analyser nos pratiques d'enseignement. Il s'agit évidemment ici d'un outil plus individuel.

Encadré 5

L'analyse réflexive requiert une grille d'analyse de la pratique

L'analyse réflexive, ainsi entendue, diffère du sens commun habituellement octroyé à la réflexion parce qu'elle exige le recours à une grille d'analyse. Elle permet de développer des compétences à réfléchir

1° dans le vif de l'action;

2° en amont et en aval de l'actualisation des activités en classe;

3° sur le système et les structures de l'action individuelle et collective, c'est-à-dire qu'elle est à la source d'un questionnement sur les fondements (axiologiques, ontologiques, sociologiques, psychologiques, épistémologiques, didactiques, pédagogiques praxéologiques) qui animent nos conceptions éducatives et nos pratiques d'enseignement, sur l'*habitus* (par ex. les routines, les guides d'action incorporés ou les schèmes d'action) qui guide nos actes professionnels.

Recourir à l'analyse réflexive vise à construire puis à utiliser des savoirs d'expérience. Développer l'analyse réflexive demande, au-delà de la volonté de la développer et du dialogue:

- des orientations conceptuelles servant de structures d'accueil, ce que sont les divers fondements;
- une ou des grilles d'analyse reposant sur ces fondements;
- le recours à des dispositifs (des moyens) favorisant son usage.

À nouveau, citons Perrenoud (2001a): «Réfléchir et débattre sans s'appuyer sur certains savoirs ne mène pas très loin. L'expérience singulière ne produit d'apprentissage que si elle est *conceptualisée*, reliée à des savoirs qui la rendent intelligible et l'inscrivent dans une forme ou une autre de régularité» (p. 50).

Sophie: Je commence à comprendre l'intérêt de recourir à l'analyse réflexive. Mais tu es en train de me perdre avec tes grands mots: ontologie, épistémologie, praxéologie,

Louise: Ce ne sont pas de si grands mots. Ils viennent tout simplement préciser sur ce que nous, comme enseignants, nous appuyons quand nous préparons nos cours et quand nous les enseignons en classe. Lis les petites définitions qui suivent et tu comprendras.

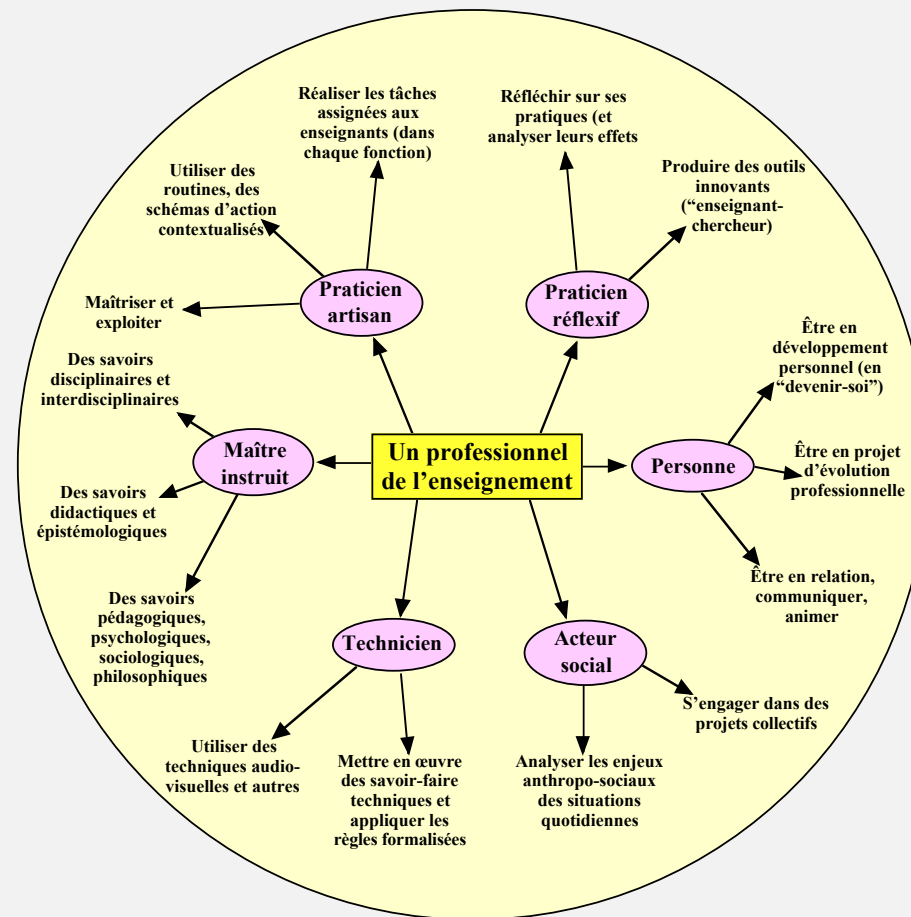
Encadré 6
Une définition de quelques termes caractérisant les fondements des pratiques d'enseignement

Fondements axiologiques:	renvoient à la question des finalités (valeurs, règles, normes) de l'enseignement auxquelles nous adhérons et aux intentions d'apprentissage que nous entendons poursuivre.
Fondements ontologiques:	renvoient à la conception du développement personnel et de l'identité professionnelle de l'enseignante que nous choisissons.
Fondements philosophiques:	renvoient aux courants de pensée en éducation, plus particulièrement aux conceptions éducatives auxquelles nous adhérons, à la figure d'éducateur et d'éduqué que nous privilégions, ainsi qu'à l'éthique professionnelle qui nous guide dans nos pratiques et nos interactions avec les élèves.
Fondements sociologiques:	renvoient à la prise en compte du contexte (social, économique, culturel, religieux, etc.) dans lequel nous enseignons, aux relations entre l'école et les familles, à la conception du processus de socialisation scolaire que nous mettons en œuvre.
Fondements psychologiques:	renvoient à la prise en compte de chaque élève en fonction des théories de l'apprentissage que nous appliquons.
Fondements épistémologiques:	renvoient à notre conception de ce qu'est le savoir (un donné préexistant ou un construit) et de ses modalités par lesquelles les élèves apprennent auxquelles nous croyons.
Fondements didactiques:	renvoient à notre conception de la manière d'aménager les savoirs à enseigner afin de les rendre accessibles aux élèves, ainsi que de planifier les situations d'enseignement-apprentissage.
Fondements pédagogiques:	renvoient à la relation que nous établissons avec nos élèves, c'est-à-dire en particulier aux stratégies d'enseignement, à la différenciation pédagogique, à la gestion de classe, bref aux aspects organisationnels, relationnels, affectifs que nous mettons en œuvre pour favoriser et soutenir les processus d'apprentissage.
Fondements praxéologiques:	renvoient aux liens que nous établissons entre les connaissances théoriques sur les pratiques d'enseignement et l'actualisation de ces pratiques en classe (lien entre la théorie et la pratique).

Sophie: En effet, ce n'est pas si compliqué que cela. C'est vrai qu'il faut tenir compte de tous ces fondements si l'on veut être conscient de ce que l'on enseigne et être bien préparée pour offrir un enseignement de qualité à nos élèves.

Louise: C'est pourquoi Philippe Perrenoud (2001*a*) a écrit que la pratique réflexive est la clé de la professionnalisation du métier d'enseignant. Elle renvoie au modèle d'enseignant réflexif que Léopold Paquay et Marie-Cécile Wagner (1996) ont présenté. Ces deux auteurs montrent qu'un enseignant professionnel est une intégration de six composantes: un enseignant professionnel est tout à la fois un artisan, car il doit inventer, bricoler, adapter; être instruit, c'est-à-dire avoir les connaissances requises; un technicien qui peut utiliser l'audiovisuel, l'ordinateur ou encore Internet; une personne qui tient compte du contexte social et qui comprend les enjeux socio-économiques de notre société (un acteur social), mais aussi se développer comme être humain et comme professionnel. Mais pour cela, il doit aussi être un praticien réflexif. Ce qui le caractérise, c'est sa capacité à autoréguler son action à partir d'une «analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci» (p. 158). Ce qui va le distinguer, relève Philippe Perrenoud (1994), c'est «sa capacité de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la réorganiser» (p. 194-195).

Encadré 7
Le modèle d'enseignant réflexif de Paquay et Wagner (1996, p. 156)



Sophie: J'aime beaucoup ce schéma, car il met en évidence la complexité du travail enseignant. C'est vrai que je vois bien que je dois posséder en même temps toutes ces caractéristiques quand j'enseigne. Je ne vois toutefois pas ce que vient faire ici le mot *habitus*.

Louise: C'est pourtant un mot très important. C'est un mot qu'utilise beaucoup Philippe Perrenoud et qu'il a emprunté à un sociologue français, Pierre Bourdieu (1980). Celui-ci l'utilise pour caractériser des "manières d'être", des "systèmes de dispositions" à agir, percevoir, sentir et penser d'une certaine façon qui sont intériorisées et incorporées par les êtres humains à travers leur processus de socialisation qu'ils intègrent inconsciemment tout au long de la vie. L'*habitus* permet à quelqu'un d'agir dans la société, dans sa profession ou son métier, et de l'interpréter d'une manière qui lui est propre, mais qui est aussi commune aux membres de catégories sociales auxquelles il appartient. Ainsi, chaque enseignant développe un *habitus* qui lui est personnel, mais aussi qui relève en partie d'un *habitus* collectif, celui de sa profession ou métier, de son groupe social, etc.

Encadré 8 **Signification de la notion d'*habitus***

Selon la définition qu'en donne Pierre Bourdieu (1980), un *habitus* est «un système de dispositions durables et transposables, structures structurées pré-disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre» (p.88-89).

Cet *habitus* se manifeste par le "sens pratique", c'est-à-dire l'aptitude à se mouvoir, à agir et à s'orienter selon la position occupée dans l'espace social et selon la logique propre au champ et à la situation dans lesquels on est inséré. Tout cela se fait sans recours à la réflexion consciente, grâce aux dispositions acquises fonctionnant comme des automatismes.

Pierre Bourdieu présente plus simplement la notion d'*habitus* de la manière suivante: «L'*habitus*, c'est ce qui nous pousse à nous comporter ainsi que nous nous comportons. Par exemple, le fait que vous m'interpelliez d'un "Salut Pierrot" correspond à ce que l'on a coutume d'appeler un choix de votre part. Et si vous étiez interrogé au sujet de ce choix, sans doute seriez-vous apte à en fournir les "raisons". Que sais-je: une envie de manifester de la sympathie à mon égard? L'adoption d'un ton destiné à traduire une complicité professionnelle? Un souci de ne pas s'en faire conter?... Cependant, au-delà des raisons que l'on se donne d'agir – et qui, le plus souvent, justifient davantage nos actes passés qu'elles ne motivent nos actes futurs –, il y a des déterminations plus profondes et plus cachées qui expliquent aussi bien les choix que nous faisons que les raisons auxquelles nous les rattachons» (<http://www.dialogus2.org/BOU/habitus.html>).

Le caractère inconscient de l'habitus est un des traits fondamentaux du concept. Ce système de dispositions agit comme principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre.

L'habitus a pour caractéristique d'être "durable", "transposable" et "exhaustif":

- **durable** en tant que la structure structurée de l'habitus produit des effets structurants à long terme dans les actes, les pensées, les sentiments et les perceptions du sujet.
- **transposable** au sens où l'habitus va agir dans toute structure sociale qui présente une certaine homologie avec les structures originaires qui ont conduit à la formation inconsciente de l'habitus.
- **exhaustif** dans la mesure où l'habitus ne saurait laisser un résidu qui n'entrerait pas dans sa logique interne.

Un habitus est certes une disposition inconsciente qui répond aux conditions sociales de la socialisation, mais, à l'encontre de la conception rigide de Bourdieu, un *habitus* est modifiable progressivement dans la mesure où on en prend conscience. Si l'habitus peut s'ajuster aux situations rencontrées parce qu'il est générateur (producteur) de la conduite (alors que l'habitude est répétitive, mécanique, automatique, reproductrice), «les ajustements qui sont sans cesse imposés par les nécessités de l'adaptation à des situations nouvelles et imprévues, peuvent déterminer des transformations durables de l'habitus, mais qui demeurent dans certaines limites: entre autres raisons parce que l'habitus définit la perception de la situation qui le détermine» (Bourdieu, 1980, p. 135).

Sophie: Je t'écoute et je lis tout ça, mais je ne comprends pas encore très bien à quoi ça sert de parler d'*habitus*.

Louise: Et pourtant, il y a un lien étroit entre l'*habitus* et l'analyse réflexive. Recourir à une grille d'analyse structurée pour réfléchir *sur* son action et, ainsi, favoriser également en conséquence la réflexion *dans* l'action, exige un changement dans son *habitus* professionnel. Mais ce changement de cet *habitus* professionnel requiert des efforts pour le transformer. C'est donc au départ exigeant parce que ça impose de modifier, comme l'écrit Perrenoud (1994), «des schèmes d'action, de perception et de décision partiellement inconscients» (p. 82). Mais, par la suite, une fois le nouvel *habitus* acquis et intégré, qui recourt systématiquement à l'analyse réflexive à partir d'une grille d'analyse qui est elle-même incorporée à nos actions, l'usage de l'analyse réflexive devient "naturel" au point où elle devient pratiquement inconsciente. Elle devient une seconde nature qui se substitue à nos manières de penser et de faire antérieures. Comme le remarque Philippe Perrenoud (2001a), «Il est question ici d'une posture et d'une pratique réflexive *fondant une analyse méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets*, [de] dispositions et compétences qui ne s'acquièrent, en général, qu'au gré d'un *entraînement intensif et délibéré*» (p. 45). Si tu repenses à tes premières expériences d'enseignement, tu te souviendras de difficultés, d'obstacles, d'aspects problématiques de ta

pratique qui, par la suite, ont disparu et auxquels tu ne penses plus. Tu constateras que tu avais intégré des éléments d'un *habitus* professionnel.

Sophie: À bien y penser, c'est bien vrai! Tout ça, c'est bien beau, mais peux-tu me dire maintenant comment fonctionne l'analyse réflexive qui me permettrait de transformer mon *habitus* professionnel?

Louise: Le problème de fond est de savoir tout d'abord **sur quoi** je dois réfléchir. En fait, beaucoup de réflexions et d'écrits sur la question en sont restés à des discours généraux, souvent métaphoriques, à des conseils davantage de sens commun. Ensuite, on pourra se demander **comment** faire? À quelle grille d'analyse recourir? Il pourrait y en avoir plusieurs. Mais, avant tout, il existe des conditions de base pour que puisse s'appliquer une analyse réflexive. Réfléchir passe toujours par un dialogue avec quelqu'un d'autre ou avec soi-même au sein duquel on confronte ses actions passées ou futures avec nos fondements, notre expérience et avec les savoirs produits par la recherche sur la pratique.

Encadré 9

Conditions de base de l'usage d'une pratique réflexive

La pratique réflexive est

- langagière: elle passe par la parole, qui peut être intérieure;
- dialogique: on ne peut réfléchir sans dialoguer avec autrui, qui peut être aussi un autre "soi-même" (le langage intérieur);
- sociale: elle est le fruit d'une interaction sociale, y compris quand je dialogue avec moi-même.

Christopher Day (2001) précise que «La pratique réflexive est aussi un processus dialectique entre la pensée et l'action, la théorie et la pratique» (p. 325). C'est une praxis comme le soulignent Carr et Kemmis (1986): «Dans la praxis, les idées qui guident l'action sont tout autant sujettes à changement que l'action elle-même. Donc, c'est seulement à travers un changement fondamental de nos croyances, de nos valeurs et de nos sentiments sur l'enseignement et l'apprentissage que nous serons capables de changer notre pratique de manière significative. Créer une culture de la réflexion critique accroît notre potentiel éducatif et donne aux praticiens des occasions de déconstruire des pratiques académiques conventionnelles» (p. 33), c'est-à-dire de transformer leur *habitus* professionnel.

Corinne Terwagne rappelle que «L'entrée dans un processus réflexif présuppose **l'adhésion du praticien**, c'est-à-dire la volonté d'améliorer sa pratique, de développer ses compétences, d'apprendre sur lui-même et par les autres. Cela implique d'accorder de la valeur à ses savoirs, mais aussi de percevoir les problèmes, ses lacunes, d'accepter sa part de responsabilité et le postulat que le changement est possible» (p. 6).

De plus, Georges A. Legault (2008) indique que «La pratique réflexive est à son meilleur lorsqu'un professionnel regarde sa pratique dans une perspective pragmatique de solution de problème. En effet, toute intervention professionnelle est un moyen pour solutionner un problème. Toute intervention repose donc sur : l'établissement d'un diagnostic du problème à résoudre, ensuite le choix (entre plusieurs) de stratégies pouvant résoudre le problème, enfin la capacité de répondre aux personnes ce qui justifie le choix de telle ou telle approche» (p. 2).

Sophie: Intéressant, mais cela ne me dit pas sur quoi il faut réfléchir.

Louise: Ce ne sont pas les objets de réflexion qui manquent. On peut réfléchir, par exemple, sur des problèmes de relations entre les élèves à résoudre (violence, conflits, discipline, constats d'injustice, etc.), sur les processus relationnels avec les parents, la direction, les collègues, sur des questions liées à l'insertion d'élèves dont les parents sont issus de l'immigration, sur le contexte social dans lequel vivent nos élèves, etc., etc. Mais il importe prioritairement que l'analyse réflexive porte sur nos pratiques d'enseignement, car c'est le cœur de la fonction enseignante, ce qui fait sa spécificité.

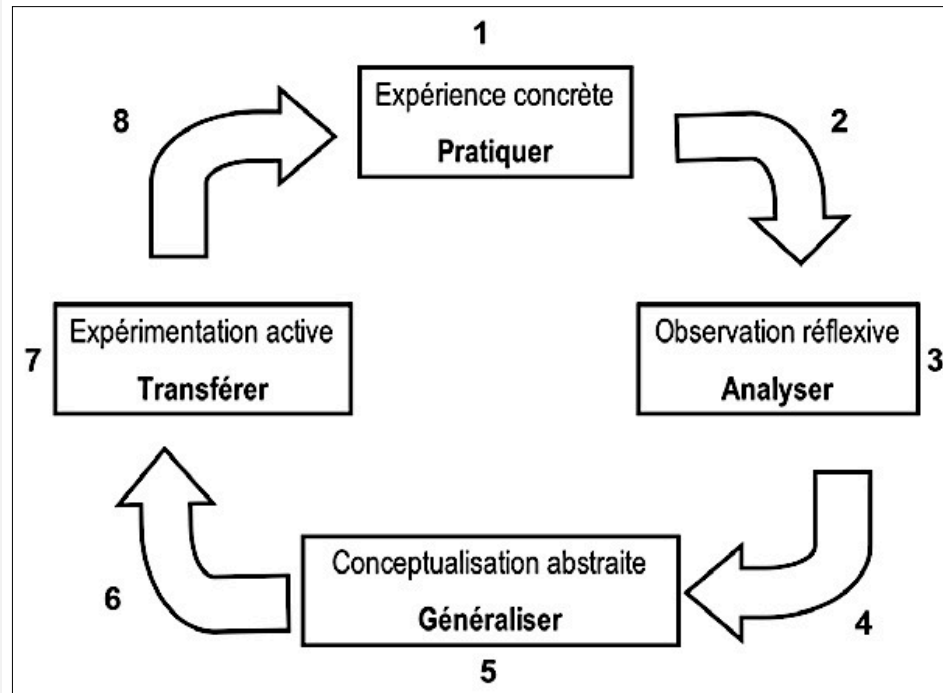
Sophie: Là, je suis bien d'accord avec toi. Si on parle de notre action professionnelle, celle-ci se caractérise avant tout par la relation d'enseignement-apprentissage que j'établis avec mes élèves. Il est donc normal que je centre mon analyse réflexive sur mes pratiques d'enseignement. Mais alors, comment faire?

Louise: Si l'on veut bien suivre David Kolb (1984), l'analyse réflexive est un processus qui fait appel à quatre étapes fortement imbriquées, liées entre elles par des étapes intermédiaires, et qui renvoient à une série de questions. Ce processus en huit moments s'applique également à la phase rétrospective et à la phase prospective, celle de la planification des activités.

Encadré 10
La réflexion comme un processus composé d'étapes

Chacune des étapes est liée à la suivante par une phase intermédiaire:

1. **Expérience concrète:** décrire ma pratique, mon intervention, l'activité.
2. **Transition entre l'expérience concrète et l'analyse réflexive:** décrire le contexte dans lequel l'intervention s'est produite, et établir un diagnostic en identifiant les intentions, les difficultés rencontrées, les éléments perçus comme positifs, les aspects inattendus, les malaises, insatisfactions et satisfactions, les questions que l'intervention soulève.
3. **Analyse réflexive:** analyser de manière distanciée et critique ce qui s'est passé pendant l'intervention en recourant à une grille d'analyse.
4. **Transition entre l'observation réflexive et la conceptualisation abstraite:** donner du sens, identifier des motifs explicatifs pouvant expliquer les résultats découlant de l'application de la grille.
5. **Conceptualisation abstraite:** généraliser en faisant le lien avec des connaissances théoriques, en dégager une représentation théorique personnelle permettant d'interpréter (comprendre ou expliquer) les résultats de l'analyse, et en identifiant des choix possibles d'action.
6. **Transition entre la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active:** identifier une solution, une modalité (intention, stratégie, dispositif, etc.) dans la pratique à mettre en œuvre ou à maintenir
7. **Expérimentation active:** transférer dès que possible cette modalité, cette solution dans une nouvelle intervention
8. **Transition entre l'expérimentation active et l'expérience concrète:** planifier la nouvelle intervention pour tester la solution, la modalité
1. **Expérience concrète:** mettre en œuvre expérimentalement la solution et recommencer le cycle.



(Source: adapté de "Université de Lausanne, Centre de soutien à l'enseignement")

Sophie: Ce sont là des étapes à suivre. Cette procédure met en évidence qu'elle favorise une pratique guidée. Je ne suis pas assurée qu'elles me permettraient de bien analyser ma pratique d'enseignement parce qu'il me manque la grille d'analyse dont tu me parles depuis le début.

Louise: Tu as tout à fait raison. Mais attention, très souvent, on trouve des grilles d'analyse générales avec des questions qui manquent de précisions pour bien analyser sa pratique. De plus, il est indispensable que la démarche d'analyse réflexive que propose Kolb s'inscrive dans le cadre du modèle retenu par la Commission scolaire et qui tient compte de l'avant (planification), du pendant (la pratique effective en classe avec les trois temps de préparation, de réalisation, d'intégration) et de l'après (phase évaluative, de rétroaction métacognitive) de toute activité d'enseignement-apprentissage. Ces trois moments interreliés de l'intervention éducative mettent bien en évidence que l'analyse réflexive se fait *dans* et *sur* l'action. Par la procédure que propose Kolb, on voit bien également que l'analyse réflexive soutient un enseignement explicite, car elle requiert une pratique guidée de la part de l'enseignant. Il ne suffit pas que l'enseignant guide ses élèves, il faut d'abord qu'il se guide lui-même en analysant sa pratique.

Sophie: Quand j'observe attentivement le schéma que propose Kolb, je trouve intéressant de constater que l'analyse réflexive, en fait, ne renvoie pas à la "théorie" comme je le disais négativement précédemment. Elle vise plutôt, à partir d'outils comme la grille d'analyse, à questionner mon expérience professionnelle pour construire un savoir utile qui peut être réinvesti dans ma pratique.

Louise: C'est ce que Kolb appelle la "conceptualisation abstraite", c'est-à-dire que pour lui, le savoir tire son origine des expériences vécues; d'autre part, il se valide dans de nouvelles expériences vécues. C'est une boucle qui se reproduit. Jacques Chevrier et Benoît Charbonneau (2000) expliquent ainsi ce schéma: «Il y a d'abord l'expérience concrète dans laquelle l'individu est personnellement et directement plongé (phase d'expérience concrète). De cette expérience, la personne tire un certain nombre d'observations sur lesquelles elle réfléchit selon différents points de vue afin de lui donner un sens (phase d'observation réfléchie). Cette réflexion fournit le matériel nécessaire pour élaborer un ou des concepts (principes, règles, etc.) permettant de généraliser à plus d'une situation (phase de conceptualisation abstraite). Des implications pratiques ou des hypothèses peuvent alors être déduites et validées dans l'action (phase d'expérimentation active). Le savoir ainsi constitué est réutilisable pour vivre de nouvelles expériences. Le processus est donc séquentiel, intégré et cyclique (au sens de récursif)» (p. 289). Et ils montrent qu' «À chacune des quatre phases correspond un mode d'adaptation au réel, c'est-à-dire une manière distincte d'entrer en relation avec son expérience. Ainsi, il y a, respectivement, les modes d'adaptation "concret", "réflexif", "abstrait" et "actif"» (p.

289). Il faut d'abord prendre conscience et comprendre pour pouvoir ensuite transformer et appliquer. C'est dans ce sens que l'analyse réflexive demande du recul de notre part et exige que l'on prenne de la distance critique par rapport à nos actions.

Sophie: L'étape de la conceptualisation paraît donc très importante dans le processus qui part de l'expérience concrète de sa pratique en classe.

Louise: En effet, le processus de conceptualisation, on pourrait dire de théorisation opératoire de sa pratique, est intimement liée à l'analyse réflexive. Il s'agit bien que l'enseignant procède à une théorisation opératoire et non d'une théorisation "théorique", car les connaissances que l'on se donne sur sa pratique sont des connaissances pragmatiques, utilisables dans sa pratique, qui visent à résoudre des problèmes rencontrés ou perçus dans la quotidienneté de ses activités en classe. Conceptualiser, si l'on revient au schéma de Kolb, c'est construire un savoir organisé et pertinent, utilisable dans sa pratique. Mais il ne faut pas oublier que cette démarche réflexive est un dialogue, une discussion ouverte et franche qu'il faut avoir avec soi-même ou avec autrui. Je ne peux mettre en œuvre un processus réflexif que si j'accepte sincèrement de questionner ma pratique, mes manières d'enseigner et les stratégies auxquelles je recours, mais aussi mes valeurs, mes conceptions, bref, que si je joue honnêtement le jeu.

Sophie: Je saisis bien maintenant ce qu'est l'analyse réflexive et ce qu'elle permet. C'est très clair pour moi. Il me semble alors qu'adhérer à une telle perspective a des impacts directs sur ce qu'est un enseignant.

Louise: Que veux-tu dire par là?

Sophie: Si je suis bien ton raisonnement, en parlant de l'analyse réflexive, on est également conduit à définir ce qu'est le rôle de l'enseignant.

Louise: En effet, aujourd'hui, un enseignant ne peut plus être seulement un transmetteur de connaissances, quelqu'un qui dirait le savoir et les élèves n'auraient simplement qu'à le mémoriser et à faire des exercices d'application. Ce modèle traditionnel de l'enseignant dispensateur de savoirs est désuet. Ceci ne signifie pas que l'enseignant ne doit plus enseigner. Mais c'est la conception de la fonction enseignante, de ses relations avec ses élèves à propos des apprentissages à réaliser, qui est de nos jours profondément transformée.

Sophie: C'est vrai que cette façon de faire ne fonctionne plus avec nos élèves. Je dois m'y prendre autrement.

Louise: Ici aussi, plusieurs travaux m'ont beaucoup aidé pour comprendre la fonction enseignante actuelle. Je me sers des travaux d'Yves Lenoir qui a bien circonscrit cette fonction actuelle de l'enseignant en faisant appel à la notion de médiation. Il montre que la médiation relève à la fois des élèves et de l'enseignant. Il y a donc fondamentalement une médiation mise en œuvre par les élèves qui consiste à recourir à des processus cognitifs, c'est-à-dire aux différentes démarches d'apprentissage, pour acquérir de nouvelles connaissances. C'est ce qu'il appelle la médiation cognitive. Mais, pour que les processus d'apprentissage puissent être activés, pour que puisse s'exercer la médiation cognitive de l'élève, Yves Lenoir met en évidence que l'action de l'enseignant est capitale, incontournable. Sophie, peux-tu lire d'abord l'encadré 11?

Encadré 11

La double médiation dans tout processus d'enseignement-apprentissage scolaire

Yves Lenoir distingue dans le processus d'enseignement-apprentissage une double médiation étroitement interreliée.

D'une part, la médiation interne, intrinsèque, est celle par laquelle l'élève établit un rapport d'apprentissage avec les savoirs prescrits par le curriculum en recourant à des processus cognitifs médiateurs, c'est-à-dire concrètement à des démarches (communicationnelle, de conceptualisation, de résolution de problèmes, expérimentale, esthétique, de réalisation, etc.). Il s'agit d'une médiation cognitive mise en œuvre par l'élève qui constitue le processus d'apprentissage. Le concept de médiation cognitive met donc bien en exergue l'action de construction du savoir par le sujet.

D'autre part, la médiation externe, extrinsèque, renvoie à l'intervention éducative de l'enseignant. Elle «relève d'une action extérieure et elle constitue [...] un moyen (médium) d'intervention» (Lenoir, 1996, p. 240). Cette médiation seconde porte directement sur la médiation cognitive – le processus d'apprentissage que l'élève met en œuvre.

La médiation externe est alors de type pédagogicodidactique, en ce qu'elle fait fondamentalement appel à la fois aux dimensions psychopédagogiques (le rapport aux élèves) et aux dimensions didactiques (le rapport aux savoirs prescrits), afin de mettre en œuvre les conditions jugées les plus propices à l'activation par l'élève du processus de médiation cognitive. Ainsi, les deux médiations s'interpellent et interagissent. C'est dans et par cette interaction que se construit le sens de l'action cognitive du sujet. Alors, relèvent Tardif et Lessard (1999), «l'enseignant n'est plus défini comme un décideur rationnel, mais plutôt comme un constructeur de sens» (p. 334). Il s'agit bien d'un médiateur externe essentiel qui planifie, oriente, soutient, régule et évalue les processus d'apprentissage (la médiation cognitive) et leurs résultats (les acquis cognitifs). L'action médiatrice de l'enseignant, ainsi appréhendée, s'avère irremplaçable. Il importe donc d'éviter de confondre entre cette médiation – une intervention éducative – et les dispositifs (par exemple, le manuel, les TICE, Internet) qui sont des outils utilisés, mais qui ne remplace pas l'expertise et l'action de l'enseignant.

Ainsi conçue, la médiation pédagogicodidactique met en évidence que la fonction enseignante ne peut se définir, ni par la relation didactique, ni par la relation pédagogique, ni encore par la relation organisationnelle. Ces trois relations sont plutôt des moyens indispensables pour assurer une intervention la plus appropriée possible pour favoriser la mise en œuvre de processus d'apprentissage par l'élève. La fonction enseignante peut encore moins se définir par la relation affective ou la maîtrise disciplinaire, car si elles sont aussi essentielles que fondamentales, elles ne constituent que des conditions préalables et nécessaires à l'exercice de la profession enseignante.

(Source: adapté de Lenoir, 1996, 2009)

Sophie: L'idée en arrière de la médiation cognitive, c'est que l'élève doit mettre en œuvre des opérations bien organisées pour apprendre.

Louise: C'est la raison pour laquelle on peut aussi parler dans ce sens de la nécessité d'un enseignement explicite, car ces opérations doivent devenir conscientes aux élèves. À l'école, les élèves ne doivent pas apprendre comme ils le font au hasard dans la rue ou chez eux; ils doivent appliquer des procédures explicites et structurées, c'est-à-dire ce qu'on appelle les démarches d'apprentissage que cite Yves Lenoir et que l'on retrouve plus ou moins explicitement dans le programme d'études.

Sophie: L'autre idée à laquelle l'encadré me fait penser renvoie à mon rôle d'enseignante. Si je suis bien le raisonnement, un enseignant n'est pas ni un didacticien qui maîtrise les savoirs qu'il doit enseigner, ni un pédagogue qui établit de bonnes relations avec ses élèves sur les plans social, psychologique et affectif, ni un gestionnaire qui est capable de bien gérer sa classe; il est tout cela à la fois, et bien plus d'ailleurs.

Louise: Exactement, ce qui fait la spécificité d'un enseignant, qui est unique à sa fonction et qui ne relève d'aucune autre profession, ce sont les compétences qu'il acquiert pour intervenir sur la médiation cognitive mise en œuvre par ses élèves ou, pour le dire autrement, ce sont ses compétences à créer les conditions les plus favorables possible, compte tenu du contexte, des élèves, des savoirs à enseigner, de contraintes éventuelles et des connaissances scientifiques actuelles, pour planifier, orienter, soutenir, réguler et évaluer les processus d'apprentissage des élèves. C'est cela être un enseignant médiateur.

Sophie: Je comprends alors ce qui caractérise la professionnalité d'un enseignant et ce qui le distingue de toutes les autres professions, tout en soulignant sa fonction centrale et indispensable: sa médiation pédagogique sur la médiation cognitive de l'élève.

Louise: Ça signifie également que son rôle n'est pas seulement, sur le plan de l'évaluation, d'apprécier les nouvelles connaissances des élèves, mais aussi le chemin qu'ils ont fait pour y parvenir, c'est-à-dire les démarches d'apprentissage auxquelles ils ont eu recours. Et ces démarches d'apprentissage, qui sont essentielles, sont aussi à apprendre. Les questions de la grille d'analyse vont en traiter pour guider le processus réflexif. Mais ici aussi, on ne peut penser que les démarches d'apprentissage sont importantes qui si on accepte, d'une part, que le savoir, les connaissances ne sont pas des "donnés" préexistants et figés, mais le résultat de constructions sociales qui ont été faites au cours de l'histoire et, d'autre part, que ces connaissances sont évolutives et qu'elles se modifient, se renouvellent dans le temps. Alors, faire apprendre les démarches d'apprentissage aux élèves ou, pour le dire autrement, leur permettre de développer leur médiation cognitive, est une responsabilité de chaque enseignant du primaire. C'est alors que l'analyse réflexive prend tout son sens.

Sophie: Tu mets le doigt sur un point névralgique du processus d'enseignement-apprentissage. Et je comprends ainsi encore mieux l'importance de mon rôle médiateur. Dis, Louise, après tous ces échanges, ne pourrait-on pas souffler un peu? Si on allait prendre un café.... Après, on pourra se parler de grille d'analyse, car il ne faut pas l'oublier, celle-là!

Louise: Après une bonne tasse de café, nous pourrions, si tu le souhaites, nous pencher sur l'outil qui présente la grille d'analyse, **Analyse réflexive: un outil de questionnement sur la gestion des activités d'enseignement-apprentissage**. Par la suite, nous pourrions également considérer un autre outils, **Analyse réflexive : un outil de questionnement sur la gestion des contenus d'apprentissage**. Je te suggère aussi de consulter la revue *Vivre au primaire*. Tu trouveras dans le numéro de l'automne 2012 (vol. 25, n° 4) un dossier spécial sur l'analyse réflexive coordonné par Yves Le-noir avec des textes de plusieurs chercheurs qui ont travaillé la question de l'analyse réflexive.

Références

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.

- Chaubet, P. (2010). *La réflexion, processus déclenché et constructeur: cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), 287 à 323.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion: un regard critique. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(2), 135-154.
- Day, C. (2001). Développement professionnel et pratique réflexive: finalités, processus et partenariats. *Carrefours de l'éducation* 2(12), 40-54
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons* (1^{re} éd. 1933). Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur/Sherbrooke: Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. et Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Legault, G. A. (2008). *La pratique réflexive et le praticien en éthique*. Colloque de l'APEC Québec, juin. Document disponible à l'adresse <http://www.reoq.ca/wp-content/themes/theme1070/doc/colloques/2008_legault_pratique.pdf>.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisy et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Regards croisés sur des concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Lenoir, Y. (2012). Dossier spécial: la pratique réflexive, *Vivre le primaire*, 25(4), 36-48.
- Paquay, L. et Wagner, M.-C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 153-179). Bruxelles. De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique* Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 181-207). Bruxelles. De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2001b). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche d'un savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. de l'américain). Montréal: Les Éditions Logiques (1^{re} éd. 1983)
- Senese, J.-C. (2007). Providing the necessary luxuries for teacher reflection. In T. Russel et J. Loughran (dir.), *Enacting a pedagogy of teacher education* (p. 45-59). London et New York: Routledge.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Terwagne, C. (2005). *Enjeux d'une démarche collective de pratique réflexive pour le développement de compétences et de l'identité professionnelle*. Forum permanent des pratiques, rencontre internationale, Lyon, du 5-7 avril.