

A quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles

SCHNEUWLY, Bernard

SCHNEUWLY, Bernard. A quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement
comme points aveugles. *Le Français Aujourd'hui*, 2015, no. 188, p. 29-38

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:72676>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.

[Downloaded 30/09/2015 at 16:28:58]



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

À QUOI RÉFLÉCHIT LE PRATICIEN RÉFLEXIF ?

OBJETS ET OUTILS D'ENSEIGNEMENT COMME POINTS AVEUGLES

Bernard SCHNEUWLY

Université de Genève

Laboratoire GRAFE

La présente contribution propose une discussion critique de la notion de « praticien réflexif »¹ : présentant sa visée polémique originale qui fait abstraction de dimensions historiques et techniques caractérisant toute profession, elle montre comment cette notion répond à une forte tendance séculaire dans la formation des enseignants de centrer le regard sur la relation pédagogique au détriment de l'objet – les savoirs – que travaillent les enseignants et des outils qu'ils utilisent pour les transmettre. Cette notion est souvent invoquée pour penser la formation des enseignants : il semble donc important de connaître son origine, ses modes d'utilisation et surtout ses limites pour penser le cœur même de la profession d'enseignant : le travail sur les savoirs.

Le concept de « praticien réflexif » a constitué pendant longtemps l'emblème incontesté² de la réforme de la formation des enseignants entreprise dans de nombreux pays à partir des années 1980. Comme souvent, cette réforme et son emblème partent des États-Unis :

Le débat moderne sur la réflexion et la pratique réflexive et les discours sur l'importance de la réflexion pour les enseignants et autres professionnels coïncide à notre avis avec la publication de l'ouvrage *Le Praticien réflexif. Comment les professionnels pensent en action* de Schön (1983). Ce texte, fortement inspiré de Dewey, devint pour ainsi dire instantanément important pour la formation des enseignants. (Erlandson et Beach 2008 : 409, notre traduction).

1. Le présent texte constitue une version fortement raccourcie et remaniée de B. Schneuwly (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), *Le Virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 73-92). Bruxelles : De Boeck.

2. M. Tardif, C. Borges et A. Malo (2012) réunissent de nombreuses contributions interrogeant l'efficacité et la pertinence du concept.

Le terme et son usage en formation des enseignants ont mis à peine une dizaine d'années pour traverser l'océan. En 2001 déjà, L. Paquay et R. Sirota peuvent éditer « Le praticien réflexif. Diffusion d'un modèle de formation » rassemblant de nombreuses contributions francophones centrées sur le concept. Et B. Cattonar et C. Maroy (2001), qui ont analysé les discours d'un nombre significatif d'acteurs-clé de l'éducation constatent : « Une redéfinition de la professionnalité enseignante se dessinait à partir du modèle du *praticien réflexif* (promu par nombre de psychopédagogues suite aux travaux de Schön en 1983). Au-delà de quelques divergences secondaires, ce modèle semble adopté par tous comme modèle de référence à l'encontre de celui du "magister" ou du "technicien" anciennement "valorisé" » (cité par Maroy 2001 : 7).

Contre l'emprise d'une technologie rationnelle sur la profession ?

Regardons de plus près l'ouvrage princeps de D.A. Schön (1983) *The reflective practitioner*. On peut y distinguer deux parties. Dans la partie empirique, il décrit des praticiens en œuvre : un superviseur s'adressant à son interlocuteur ; un formateur travaillant avec un analysant en formation afin de cerner le rapport thérapeutique que ce dernier entretient avec l'un de ses patients ; un architecte qui montre à une collègue étudiante, qui est en train de dessiner un plan pour une école dans un terrain déterminé, comment mieux s'y prendre ; ou encore la société 3M qui trouve un moyen pour populariser le « scotch » que nous connaissons tous. Ces exemples, intelligemment analysés, constituent le corps du texte. Au début et à la fin de son ouvrage par contre, dans l'autre partie du livre, D.A. Schön développe quelque chose de très différent. Il y écrit un texte militant contre la définition des professions par la technologie rationnelle, contre l'application mécanique de cette technologie qu'il décèle dans toute une série de professions libérales, comme l'architecture, le management ou la médecine, c'est-à-dire dans des professions libérales qui ont des sciences de référence relativement bien établies, avec un rapport d'application clair. Son livre constitue en fait une défense de la notion de profession et des professions libérales parce que, selon lui, le modèle de la technologie rationnelle est mis en cause comme fondement et qu'il faut donc réhabiliter les professions par une autre voie. Il s'agit de montrer que le professionnel est réflexif et non pas seulement un expert appliquant des technologies : une réhabilitation de la profession par la mise en évidence de la pensée réflexive dans l'action des professionnels. Les schémas à la fin du livre sont explicites à cet égard (p. 300) : pour D.A. Schön, selon l'image traditionnelle du professionnel, l'expert est un applicateur ; il faut remplacer cette image par le praticien réflexif, qui n'applique pas, mais qui réfléchit.

***Reflection-in-action* : abstraction des outils et objets des professions et utilitarisme**

D.A. Schön analyse ainsi une série de pratiques effectives pour mettre en évidence comment fonctionnent les « *theories-in-use* », à savoir celles qui fonctionnent réellement, au contraire des « *espoused theories* », que les personnes utilisent pour expliciter et justifier leurs actions ; et surtout, pour montrer comment fonctionne la « *reflection-in-action* », à savoir comment le professionnel, dans des situations complexes, inédites, nouvelles, devient capable de « *reframe* », de « reconceptualiser », la situation, d'élaborer d'autres manières de poser ou voir le problème et de développer à partir de là des hypothèses d'actions nouvelles – et non pas de le résoudre par application de savoirs. À ces hypothèses, la situation répond : « *the situation talks back to you* » (p. 131), « la situation te réponds ». Reposer ainsi différemment le problème impose de nouvelles contraintes qui sont explorées pour tester la nouvelle manière de voir et les hypothèses en découlant. À partir de cette nouvelle manière de voir le problème, D.A. Schön décrit la suite de la « *reflection-in-action* » comme suit : « L'enquête [on voit l'influence de Dewey dans l'utilisation de ce terme] qui en suit est une expérimentation globale, une réflexion en action sur le problème. [...] Le praticien découvre dans la réponse de la situation une toute nouvelle idée qui génère un système d'implications pour de futurs mouvements. Son expérimentation globale est aussi une conversation réflexive avec la situation » (p. 102 et sq, notre traduction).

Cette vision de la réflexion du praticien proposée par D.A. Schön se caractérise par sa généralité et par son haut degré d'abstraction. Il ne s'agit cependant pas de n'importe quelle abstraction. De fait, D.A. Schön fait abstraction des outils sémiotiques – langage et techniques de représentations visuelles – utilisés, par exemple, par l'architecte dans son travail avec l'étudiante qui vient chercher conseil : précisément des outils de la profession provenant de la « technologie rationnelle ». Tout se passe comme si la fascination pour la réflexion en tant que telle sur la situation cachait ce qui rend possible à la base la saisie même de la situation : les outils professionnels, qui sont certes mentionnés, mais ne sont pas thématiques comme ce qui permet *in fine* la réflexion.

Mettons en évidence un autre point crucial problématique : la pensée est dirigée directement vers la solution de problèmes, la solution est appliquée, les hypothèses sont testées, « la situation répond ». Le praticien est conçu comme capable de déceler les facteurs essentiels sur lesquels agir et de prélever, dans l'immense complexité du réel, les indices qui lui permettent de définir l'efficacité de la restructuration du problème, soit sous forme d'hypothèse, soit sous forme d'action dans le réel. L'observation se fait en fonction de critères d'utilité qui peuvent amener des reconfigurations importantes des problèmes dans l'immédiat. Jamais n'est envisagé le passage à la construction de connaissances indépendamment de leur application

immédiate. Ou plutôt : dans son analyse, D.A. Schön ne pose pas le problème de la construction de connaissances en tant que telles, de l'élaboration de modèles du réel qui soient plus « vrais » et qui permettent, par ailleurs, d'être plus efficaces. Le praticien, seul, est de fait limité à un rôle de résolveur de problèmes, comme s'il ne faisait pas partie d'une profession, qui, elle, collectivement et souvent en lien étroit avec la science, développe de nouvelles connaissances, de nouvelles techniques, de nouvelles manières de faire. Mais D.A. Schön refuse précisément cette « technologie rationnelle ».

On pourrait dire, en résumant, qu'en attaquant de front la technologie rationnelle, D.A. Schön jette l'enfant avec l'eau du bain. Puisque la réflexion est conçue comme abstraite et générale, sans en analyser ni l'objet, ni les outils – outils qui font précisément partie de la « technologie rationnelle » – cette technologie apparaît comme un frein à l'exécution du travail que dépasse le praticien réfléchi. Ces outils font pourtant bien partie de la technologie rationnelle qu'a produit la profession au cours de l'histoire, en général séculaire et sont au cœur de toute réflexion dans la pratique professionnelle. Cette abstraction crée l'image solipsiste du praticien réflexif qui se trouve seul face au problème, où les outils peuvent en effet, dans leur usage habituel, apparaître comme des obstacles nécessitant de reconfigurer la situation, mais qui, de fait sont la condition même pour l'appréhender.

De la réception de D.A. Schön en pays francophones

L'analyse de l'usage dans le contexte francophone du concept de « praticien réflexif » et des termes qui l'accompagnent montre des déplacements importants. Étonnamment, l'idée centrale du paradigme schönien – la valorisation du professionnel à travers sa « réflexion-en-action » contre le modèle de l'expert applicationniste – n'est à peu près jamais constitutive des contributions se référant au concept. La grande masse des travaux – on notera l'exception d'Y. Saint-Arnaud (2001) qui thématise le problème à travers l'analyse de la traduction du terme³ – se réfère à la réflexion « sur » l'action, la « *reflection-on-action* », qui est marginale dans le texte de D.A. Schön (trois occurrences dans le livre, à des endroits relativement peu importants). Ce déplacement important, sans doute facilité par la traduction, s'opère selon deux modalités, non mutuellement exclusives.

La première correspond à des démarches permettant la réflexion sur la pratique dans la formation des enseignants, visant, par l'habituation à la réflexion, la construction d'un praticien réflexif. Cette idée est exprimée par exemple dans l'énoncé suivant : « Le modèle du praticien réflexif est essentiel dans ma conception du processus de formation. Il est à la fois un but à atteindre et une indication pour les démarches à privilégier [...] le

3. En effet, en français, le terme « *reflection-in-action* » est traduit non pas comme « réflexion-dans-l'action », mais comme « réflexion dans et sur l'action », confondant deux dimensions soigneusement distinguées par D.A. Schön.

modèle du praticien réflexif se concrétise sous différentes modalités d'analyse de la pratique : séminaire d'explicitation des pratiques, vidéo-formation, mémoire professionnel, visite de formation, enregistrement systématique au magnétophone de toutes les séquences pédagogiques » (Faingold 2001 : 163). D'autres dispositifs comprennent l'écriture réflexive, des démarches de construction de concepts à partir d'incidents critiques narrés, interrogés, interprétés, etc. (voir par exemple Saussez, Ewen et Girard 2001).

Dans la deuxième modalité, le domaine qui devient objet de réflexion est puissamment élargi : la réflexion vise la transformation fondamentale de la personne elle-même. Le concept schönien est ici un point de départ pour une entreprise plus ambitieuse. L'expression la plus explicite en est proposée par P. Perrenoud. Comme le dit le titre de l'un de ses articles, il s'agit « d'adosser la pratique réflexive aux sciences sociales » : « C'est ainsi que pour analyser ce qui se joue dans une pratique pédagogique, il n'est jamais inutile, par exemple, d'avoir certaines notions à propos : – du transfert, du narcissisme, des mécanismes de défense, de l'inconscient psychanalytique ; – de l'inconscient pratique, des routines qui nous font agir sans y penser ; – du travail et de l'intelligence au travail ; – du pouvoir dans les organisations, de la dimension stratégique de l'action ; – des paradigmes familiaux, de la socialisation qui en découle... » (2004 : 49).

L'objet de la réflexion sur l'action : la relation pédagogique

Mais qu'est-ce qui est finalement l'objet de la réflexion sur l'activité d'enseigner dans les deux modalités que nous venons de décrire brièvement ? Quels sont ses contenus dans l'activité « enseigner » qu'on peut définir, en suivant Comenius (1648 [2005]) comme incluse dans un triptyque comprenant *docere, discere, scire* [enseigner, apprendre, savoir] (p. 158) ? Qu'est-ce qui est réfléchi dans le rapport entre des personnes, l'enseignant et les élèves, assumant des activités différentes, complémentaires – *docere* et *discere* – médiatisées par un objet commun qui est le savoir – *scire* ?

Il n'est pas facile de déterminer l'objet qui est visé de manière préférentielle dans les dispositifs de formation se référant au modèle du praticien réflexif : aucun texte ne tente de le cerner systématiquement. Tentons une démarche indirecte : sur quoi les auteurs abordant la notion de praticien réflexif font-ils porter la réflexivité dans leurs dispositifs ? En voici quelques exemples significatifs : G. Kelchtermans (2001) décrit sa démarche comme suit. Il demande par exemple : « Quel est votre meilleur souvenir en tant qu'élève ? » ou « Souvenez-vous du meilleur ou du plus mauvais enseignant que vous avez côtoyé dans votre vie. Concentrez-vous sur un incident en particulier ». Chaque étudiant doit écrire une petite histoire qui donne lieu à une conversation triangulaire dans un groupe où l'un est le narrateur, l'autre l'auditeur, le troisième l'animateur ou commentateur. X. Dejemepe et O. Dezutter (2001) donnent une panoplie de contenus de textes de réflexion produits autour de stages professionnels pour devenir enseignant : un vol

dans une classe verte, des réflexions sur l'enseignement comme match ou comme lutte, la question de savoir s'il faut punir ou non, etc. P. Perrenoud (2004) énumère des exemples : « Comment n'ai-je pas compris que cette agressivité était un message de détresse ou que cette assurance cachait une faille ? » ; « Je suis en train de me laisser entraîner dans une escalade provocation-répression, il faut que je casse ce cercle vicieux » ; « Face aux provocations d'un élève, j'ai tendance à le ridiculiser cruellement, ce qui en fait une victime et lui vaut la solidarité de ses camarades. Il faut que je contrôle cette réaction agressive ».

De toute évidence, il y a un grand absent : le *scire*. Notre analyse est d'ailleurs corroborée par une observation de S. Vanhulle (2009) qui fait le bilan de son analyse d'un grand nombre de textes réflexifs d'étudiants : « En contrepartie, un grand absent – à quelques exceptions près – est à signaler : les dimensions didactiques, le questionnement sur les objets enseignés. » (p. 259 et sq).

Force est de constater : la pensée spontanée va vers le relationnel, vers le rapport entre individus indépendamment de ce qui les relie structurellement, le savoir transmis et à apprendre. Comme le dit pertinemment Y. Chevallard : « La réduction pédagogique se fonde en effet sur le postulat que le savoir étudié *n'est pas problématique*, que le problème tient tout entier dans le rapport des élèves au savoir, lequel à son tour est subordonnée au rapport de l'élève au maître » (1997 : 48). Cet objet se prête particulièrement bien à une réflexion qui nécessite peu d'outillage professionnel. La réflexion se suffit en quelque sorte à elle-même ; elle constitue une valeur en soi. Elle valorise celui qui la pratique, indépendamment de l'objet sur lequel elle porte. La conception de la réflexion et du praticien réflexif proposée par D.A. Schön se prête parfaitement à théoriser ce type de démarches parce que, précisément, l'attention est avant tout portée sur la réflexion en tant que telle, sur le fait qu'il y a réflexion, indépendamment de l'objet et des outils de la réflexion.

Le tout autre comme fondement de la pensée pédagogique : la persistance de l'idéologie de l'éducation nouvelle

Dans cette double occultation des contenus et des outils spécifiques de l'enseignement, la critique de la technologie (rationnelle) de D.A. Schön vient donc à point nommé. D.A. Schön lui-même d'ailleurs, à la fin de son livre, aborde directement la question de l'enseignement par une dichotomisation bien connue en pédagogie entre ce qui *est*, toujours négatif, et ce qu'il faudrait qui *soit*, un beau nouveau monde. Par exemple : « Les enseignants sont vus comme des experts techniques qui transmettent du savoir privilégié à des élèves. [...] Les enfants sont nourris de portions de savoir, en doses mesurées. Ils sont supposés le digérer et de montrer par des réponses et par des épreuves en classe, qu'ils l'ont fait » (p. 329, notre traduction). On trouve ici des *topoi* chers à l'éducation nouvelle qui

s'oppose ainsi de longue date à l'école dite traditionnelle. Et que se passe-t-il « quand un enseignant commence à penser⁴ et à agir non pas comme expert technique mais comme praticien réflexif ? ». Alors enfin « il essaye d'écouter ses élèves. Il se demande à lui-même, par exemple, comment cet élève-ci pense à propos de cela ? Quel est le sens de sa confusion ? [...] Chaque élève construit son propre univers dont le potentiel, les problèmes, le rythme de travail doivent être appréciés lorsque l'enseignant réfléchit-en-action sur le motif de son travail. » (p. 332, notre traduction) Inutile de continuer les citations. On aura reconnu la méthode : une description d'un monde essentiellement imaginaire où tout va bien, créé par un procédé que nous avons appelé ailleurs « négation abstraite » (Hofstetter et Schnewly 2009b) : un monde est décrit comme problématique qu'il faut remplacer – négation abstraite – par un tout autre, positif. L'analyse ne porte pas sur les pratiques réelles, contradictoires, instrumentées qui portent en elles-mêmes le germe de développements possibles pour transformer le monde. La critique est abstraite et générale comme l'est l'opposition que D.A. Schön introduit entre, d'une part, l'expert – par exemple l'enseignant – soumis à la technologie rationnelle qui ne pense pas et, d'autre part, le praticien réflexif qui lui enfin pense et se libère grâce à sa réflexion.

L'objet de réflexion de l'enseignant praticien réflexif

Il ne s'agit pas de mettre en cause l'intérêt de l'idée du praticien réflexif proposé par D.A. Schön dont il convient cependant de ne pas mystifier l'importance comme découverte théorique : la réflexion constitue en effet une composante essentielle de l'activité de tout praticien, de tout professionnel. Il ne s'agit pas non plus de nier la pertinence de la réflexion dans la formation à l'enseignement. On peut cependant affirmer que cette formation serait d'autant plus efficace qu'elle ne vise pas le tout autre – négation abstraite –, mais qu'elle s'articule aux pratiques réelles de la profession⁵. Or ces pratiques ne peuvent pas être décrites abstraitement, en dehors de leurs réalités quotidiennes et de la logique inhérente à leurs objets et outils. Ici, les analyses schöniennes, qui certes mettent en évidence qu'il y a réflexion *dans* l'action des professionnels, n'ouvrent pas de voie fructueuse. Leurs traductions en réflexions *sur* l'action, telles qu'elles dominent dans les paradigmes de la formation des enseignants francophones, dans la mesure où la réflexion est magnifiée en tant que telle – « il suffit de réfléchir » – sans entrer dans les formes spécifiques que prennent nécessairement la pensée ou la réflexion, ne couvrent qu'une petite partie du travail enseignant. On

4. Notons en passant combien une telle « analyse » comporte un jugement de valeur négatif de la profession, comme si les enseignants ne pensaient pas quand ils enseignent : « *When a teacher begins to think...* » (c'est nous qui soulignons) : y aurait-il des enseignants qui ne pensent pas ?

5. Certes, leur description et connaissance restent encore souvent très intuitives : un immense travail attend la recherche sur cette question.

pourrait même souhaiter un retour à la conception originale schönienne de la réflexion-*en-action* comme modèle à promouvoir. Mais à condition qu'elle s'appuie sur une connaissance et une maîtrise des outils et des objets de la profession.

Des concepts didactiques permettent de mener ce travail de réflexion⁶. Prenons quelques exemples. L'« analyse apriori » peut être définie comme ayant au cœur la question suivante : « Avec tout ce que mes élèves savent et ce qu'ils ont à disposition – *le milieu* – comment la question que je leur pose ou le problème que je leur soumetts peut-il prendre sens – *problème de dévolution* – et que doivent-ils apprendre de nouveau pour arriver à le résoudre ? » (Dorier 2010 : 2). Il illustre comment travailler cette question dans la formation des enseignants à travers l'exemple d'un problème de mathématique proposé aux élèves de Suisse romande : comment analyser les variables didactiques en jeu pour définir comment mettre en œuvre le dispositif didactique. L'analyse concrète de « mises en œuvre de dispositifs didactiques » (Toulou 2009) peut permettre de comprendre comment des reformulations de consignes peuvent fondamentalement transformer le sens d'un exercice, parfois à l'insu de l'enseignant : un travail de réflexion essentielle dans la formation des enseignants. Les transitions entre différentes parties d'une séquence d'enseignement contribuent à rendre cohérent le tout. L'observation et l'analyse par vidéo de ces transitions durant des séances de formation constituent un lieu d'observation et d'analyse propice à la réflexion pour l'interprétation : « Indices prosodiques, discursifs, gestuels, kinésiques, didactiques convergent pour contextualiser l'unité d'action et la rendre interprétable. [...] Ces jointures, comme lieux privilégiés de l'inscription de la structure d'une séquence d'enseignement, font l'objet de toute l'attention au moment du visionnage avec la visée de dégager la logique de la séquence et de comprendre l'intelligibilité de l'action didactique. » (Ronveaux 2006 : 145)

Le « praticien réflexif » pourrait donc être redéfini dans la perspective ici développée. Il serait triplement réflexif : conscient des outils de la profession ; capable de réfléchir sur les contenus et leurs possibles organisations ; à même d'analyser les potentialités et les problèmes des élèves pour s'approprier les savoirs. Autrement dit, il s'agit non pas d'une réflexivité abstraite – la capacité en général de prendre de la distance, quel que soit le problème –, mais d'une réflexivité concrètement déterminée ; une réflexivité profondément ancrée dans les technologies de la profession élaborées historiquement, avec au cœur ce qui est le propre de la profession enseignante, l'enseignement, le *docere* d'un *scire*.

Bernard SCHNEUWLY

6. De manière plus générale, les didactiques ont pour objet principal l'étude du rapport entre contenu et forme. Pour une analyse plus détaillée de cette question, voir B. Schneuwly (2012).

Références bibliographiques

- CATTONAR, B. & MAROY, C. (2001). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et sociétés*, 6, 21-41.
- CHEVALLARD, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. *Skhòlé*, 7, 45-64.
- COMENIUS, J.A. (1648 [2005]). *Novissima linguarum methodus*. Genève : Droz.
- DORIER, J. (2010). L'analyse a priori : Un outil pour la formation d'enseignants – exemple d'un jeu issu des manuels suisses romands de première année primaire. In P. Danos (dir.), *L'Enseignement des mathématiques à l'école : Où est le problème ? Actes du XXXVI^{ème} Colloque international des formateurs de professeurs des écoles en mathématiques (COPIRELEM)* (Cédérom).
- DEJEMEPPE, X. & DEZUTTER, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? *Recherche et formation*, 36, 89-113.
- ERLANDSON, P. & BEACH, D. (2008). The ambivalence of reflection — rereading Schön. *Reflective practice*, 9, 409-421.
- FAINGOLD, N. (2001). Entretien de L. Paquay et R. Sirota avec Nadine Faingold. *Recherche et formation*, 36, 163-169.
- FREIDSON, E. (1994). *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy, and Policy*. Chicago : University of Chicago Press.
- HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2009a). Introduction. Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), *Transformations des savoirs de référence des formations aux professions enseignantes* (pp. 7-40). Bruxelles : De Boeck.
- HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2009b). Knowledge for teaching and knowledge to teach : two contrasting figures of New Education : Claparède and Vygotsky. *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*, 45 (4-5), 605-629.
- KELCHTERMANS, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-68.
- MAROY, C. (dir.) (2001). « *Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête* ». *Cahiers de recherche du GIRSEF*, 12.
- PAQUAY, L. & SIROTA, R. (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, 36, 5-16.
- PERRENOUD, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160, 35-60.
- RONVEAUX, C. (2006). Vidéo, image et texte dans la formation des enseignants. De l'observation de la pratique à la lecture de l'action didactique de l'enseignant. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 3, 135-148.
- SAINT-ARNAUD, Y. (2001). La réflexion dans l'action, un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-28.
- SAUSSEZ, F., EWEN, N. & GIRARD, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive : la conceptualisation. Réflexions à partir d'un dispositif de formation au Grand-Duché du Luxembourg. *Recherche et formation*, 36, 69-89.
- SCHNEUWLY, B. (2012). Didactique des disciplines et profession des enseignants : transformations récentes d'un duo ancien de la professionnalisation. In M. Mellouki & B. Wentzel (dir.), *Que faut-il penser de la professionnalisation de la*

formation des enseignants aujourd'hui ? (pp. 29-52). Nancy : Presses universitaires de Nancy.

- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1993). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- TARDIF, M., BORGES, C. & MALO, A. (dir.) (2012). *Le Virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 73-92). Bruxelles : De Boeck.
- TOULOU, S. (2009). Des dispositifs didactiques au service de la représentation de la pensée. In B. Schneuwly & J. Dolz, *Des Objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (pp. 120-137). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- VANHULLE, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logique d'action. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 245-264). Bruxelles : De Boeck.