

Modélisation de la formation et formation à la pratique réflexive

Mme Bouteflika Yamina
Université Djillali Liabès Sidi Bel Abbès

Introduction

Ce travail tente d'observer en quoi les verbalisations de l'enseignant sur sa pratique permettent de l'inscrire à un ou plusieurs modèles d'enseignant et de formation. Il y a autant de modèles, d'enseignants que de modèles de formation. En fait, dès lors qu'on parvient à modéliser l'action de l'enseignant on cherche, parallèlement, à réfléchir à la mise en place d'un modèle de formation susceptible de « produire » l'enseignant souhaité. Or normalement, tout modèle d'enseignant est associé à un modèle de formation. En principe, la pratique enseignante est formatée par des organismes de formation qui mettent en œuvre des modèles de formation spécifiques en vue de structurer l'action de l'enseignant.

Les modèles d'enseignants ne sont pas temporels et qu'ils résultent en effet des conceptions de l'enseignement qui émergent à un moment déterminé. Cette réalité est aussi valable pour les modèles de formation car ces derniers sont étroitement liés à un modèle spécifique d'enseignant.

1. Modèles d'enseignant et modèle de formation

Afin de favoriser une vue d'ensemble sur ces modèles de formations, nous les présentons sous forme de tableau. Le tableau qui suit présente cinq modèles de formation¹ que nous appelons : technologique, instrumental, personnaliste, social/critique et professionnel.

Pour chaque modèle de formation nous présentons :

- Ses caractéristiques générales ;
- Sa conception générale de la formation ;
- Les modalités de formation qu'y sont observées ;
- Le rôle du formateur dans la formation ;
- L'articulation théorie- pratique qu'il valorise.

Ce tableau ne prétend pas relever l'ensemble de principes régissant les modèles de formation qu'il présente.

¹ Les grandes lignes de ces modèles de formation sont dégagées à partir des travaux de Gilles Ferry (1983), d'Altet (1994), Develay (1994) et de Lang (1999).

Instrumental	- Formation centrée sur l'acquisition de savoirs faire et d'expériences de pratiques chevromnés ; - Formation à	La formation vise la maturation de dispositions développées par la pratique et	- Le discours magistral ; - Démonstrations, entraînements et simulations	Le formateur occupe une place centrale. C'est un tuteur, son expérience	Pratique théorique. La pratique est une application de la théorie. Ces modèles	Pratique théorique. La pratique est une application de la théorie. Ces modèles
Technologique	- Formation centrée sur l'acquisition et l'application de savoirs faire ; - Formation à orientation normative.	- La formation met l'accent sur les apports des sciences humaines	- L'entraînement, l'exercice, les simulations avec mise en arrière-plan	Le formateur est un théoricien. Son rôle est d'instrumenter la pratique à l'aide de	Théorie pratique. Ces modèles de formation sont centrés sur la recherche	Théorie pratique. Ces modèles de formation sont centrés sur la recherche
Personnaliste	- Formation centrée sur le formé et son développement personnel ; - Formation à forte connotation psychologique ; - Formation centrée	- L'interaction dans et par	- L'analyse de projets personnels de formation. - Travail de lucidité pour faciliter la	Le formateur est l'animateur, le modérateur du groupe de discussion. Le plus souvent son	Théorie pratique. Ces modèles de formation prêtent la recherche déductive.	Théorie pratique. Ces modèles de formation prêtent la recherche déductive.
Social/critique	- Formation centrée sur l'insertion sociale du formé. Le formé est agent de formation. - Formation centrée sur les finalités éducatives	La formation vise la réalité de la classe, la	- Analyse de projets personnels de formation. - Travail de lucidité pour faciliter la	Le rôle du formateur est celui du perturbateur. Sa fonction est donc de déséquilibrer les formés en	Théorie pratique. Ces modèles de formation prêtent la recherche	Théorie pratique. Ces modèles de formation prêtent la recherche
Professionnel	- Formation centrée sur l'insertion sociale du formé. Le formé est agent de formation. La formation est donc	- La formation insiste sur une relation dialectique entre la	Travail de groupe et études de cas fondés sur une intervention socio-pédagogique	Le rôle du formateur est celui du perturbateur. Sa fonction est donc de déséquilibrer les formés en	Pratique théorique. La recherche inductive-déductive est au centre de ces modèles	Pratique théorique. La recherche inductive-déductive est au centre de ces modèles
Caractéristiques générales	- La formation s'appuie sur les apports de la recherche ; - Le formé et son activité sont au cœur de la formation. La formation est donc	Il s'agit de problématiser la pratique du formé. La logique est celle de l'auto-observation voire de la	Discussions, observations au sein de groupes dont l'objectif reste l'analyse de pratiques.	Le formateur est un modérateur, un accompagnateur à l'écoute des enseignants,	Pratique théorique. La recherche inductive-déductive est au centre de ces modèles	Pratique théorique. La recherche inductive-déductive est au centre de ces modèles

Le tableau de la page précédente nous permet de considérer que les modèles de formation sont à orientations diverses. Devalay (op.cit :66) souligne que le fait que la formation puisse intervenir auprès de toute personne, il est logique que les modèles de formation initialement proposés aient été de nature psychologique ou psychanalytique. Mais, comme le montre le tableau, on trouve aussi des modèles de formation de nature sociologique, sociopédagogique, sociopolitique. Nous pouvons considérer que le caractère composite de la pratique enseignante fait en sorte que tous les modèles de

formation aient leur intérêt et aucun des modèles, dans le même temps, « *ne peut prétendre tout expliquer (...) car rares sont les formations qui se calent sur un modèle et mettent en œuvre que ce qui le constitue* » Develay (op. cit.:72).

C'est dans ce sens que Gilles Ferry (op. cit.) souligne que dans le cadre d'un modèle de formation centré sur l'analyse, les enseignants auront aussi à acquérir des connaissances, des techniques, des méthodologies. Cependant, Ferry note qu'on ne s'approprie ces connaissances, ces techniques et ces méthodologies que si l'on prene de la distance par rapport à celles –ci en vue de les comprendre.

En effet, les modèles de formation s'avèrent davantage intégrateurs. Notre tableau sur les modèles de formation permet de visualiser l'émergence du courant de la professionnalisation dans le domaine de la formation des enseignants. Une lecture de la première et de la dernière colonne de ce tableau permettrait d'observer les écarts entre les modèles de formation centrés sur les acquisitions (modèles de formation à caractère instrumental) et les modèles de formation centrée sur l'analyse de pratique (modèle de formation à caractère professionnel). L'ouvrage de G.Ferry intitulé *Le trajet de la formation* résume fort bien la démarche des modèles de formation centrés sur les acquisitions :

« Il faut d'abord acquérir des connaissances et les modes de raisonnements propres à la discipline à enseigner, mais aussi sur le développement de l'enfant ou de l'adolescent, la psychologie des adultes, sur le fonctionnement des groupes, sur le processus d'apprentissage, sur l'évaluation ...Mais il faudra aussi acquérir des savoir-faire, des habiletés par entraînements systématiques ou des séances de simulation. Vous serez ainsi muni d'un viatique grâce auquel vous pourrez aborder votre métier d'enseignant ».

Quant aux modèles de formation centrée sur l'analyse de pratiques, en mettant en cause l'articulation théorie- pratique dans le cadre de la formation , ils développent en quelques sorte les modèles de formation centrés sur les acquisitions . Les pages qui suivent nous permettront d'explicitier l'essence de l'analyse de pratiques en tant que modèle de formation.

2. L'analyse de pratique : modèle de l'enseignant professionnel

Le concept d'analyse de pratiques est composé de deux termes ordinaires (analyse et pratiques) qui le rendent polysémique et parfois instable car on parle tantôt d'analyse de pratiques, d'analyse de pratique, d'analyse de la pratique.... Dans le cadre de cette article, nous parlons *d'analyse de pratiques* car elle ne se réduit pas à un cadre de formation précis et parce qu'elle peut renvoyer à l'analyse de la pratique d'un enseignant spécifique mais aussi à celle d'autres acteurs impliqués dans le dispositif de formation . Nous tentons d'explicitier l'intérêt de l'analyse de pratiques dans le domaine de la formation des enseignants. D'une manière générale, dans un processus de professionnalisation d'enseignants il est question de former des enseignants dits professionnels à travers une formation centrée sur l'analyse de pratiques.

À l'image du modèle du praticien réflexif, l'analyse de pratiques est en vogue dans le cadre de la formation professionnelle. Pour comprendre l'essence de l'analyse de pratiques, une question à propos du concept de pratique (ici pratique enseignante) s'impose. D'une manière générale, il en ressort que la pratique enseignante concerne

le « *faire propre* » de l'enseignant et « *les procédés pour faire* ». Pour nous, l'intérêt porté à l'enseignant en tant que personne et non seulement en tant que praticien en formation ou en action, permet d'insister sur la complexité du métier d'enseignant. D'autre part, nous considérons que pour mieux rendre compte de cette complexité, nous pouvons élargir les axes de pratiques en posant la question des finalités éducatives voire sociales des pratiques enseignantes.

3. Finalités des modèles de formation centrés sur l'analyse de pratiques

Pour quelles raisons met-on en place des formations mettant l'accent sur l'analyse de pratiques ? Selon Jean François Marcel et alii (2002 :138), d'une manière générale, on reconnaît trois grandes finalités dans les formations centrées sur l'analyse de pratique :

a- La professionnalisation

La professionnalisation est très souvent retenue comme finalité dominante de l'analyse de pratiques. L'objectif de l'analyse de pratiques et de former des enseignants professionnels, c'est-à-dire des praticiens réflexifs.

Il s'agit donc d'amener l'enseignant à relier pratique et théorie afin d'interroger, de comprendre et de verbaliser sa propre pratique dans ses différentes dimensions (choix méthodologiques, maîtrise des savoirs à enseigner, interactions avec les apprenants...).

Dans ce contexte, il est question de comprendre la pratique des enseignants pour entamer des stratégies de professionnalisation.

Cette finalité est en effet marquée par un souci de professionnalisation de l'agir de l'enseignant et de construction d'une identité professionnelle.

Dans ce sens, la professionnalisation étant un processus d'acquisition, de développement, de compétences et d'attitude professionnelles, il nous semble important de réfléchir à la mise en place d'un référentiel de compétences et d'indicateurs de professionnalité afin de coordonner et d'optimiser la mise en place de ce processus.

Enfin, l'intention de professionnalisation est étroitement liée à la structuration de la compréhension de la pratique. La compréhension de la pratique enseignante peut se faire par le biais de grilles d'analyse que les enseignants vont être amenés à remplir, des entretiens d'explication, des discussions et des échanges dans le cadre de la formation...

b- la production de savoirs sur les pratiques

Dès lors que l'analyse de pratiques vise la production de savoirs, elle s'intéresse à une analyse critique de la pratique des enseignants. Cette lecture demande en effet une analyse des fondements théoriques qui régissent les pratiques, un intérêt pour la question de la transposition didactique, la recherche des variables des pratiques...

Il est important de signaler qu'au niveau de cette finalité, nous devons nous intéresser à la nature des savoirs à produire. De ce fait, une question s'impose : Quel type de savoir veut on produire ?

c- L'évolution des pratiques

Lorsque la finalité de l'analyse de pratiques est l'évolution des pratiques, elle s'intéresse essentiellement à l'analyse des problèmes voire des dysfonctionnements qui les caractérise.

Cette finalité repose sur une optimisation de la pratique enseignante.

Il s'agit d'analyser, de comprendre les raisons qui seraient à la base des écarts entre les pratiques réalisées et les pratiques souhaitées. A ce niveau, l'utilisation d'outils de compréhension de la pratique, tels que des grilles d'analyse, des enregistrements vidéo... s'imposent. Une analyse fine des objectifs d'enseignement définis par le praticien peut être entamée en vue de définir des indicateurs de performance de la pratique et mieux apprécier son efficacité.

Pour nous, analyser et comprendre le mécanisme des pratiques réussies permettrait de reproduire ses réussites et de pérenniser les performances de la pratique enseignante. Il est important de signaler que l'analyse de pratiques favorise, au sein d'un groupe d'enseignants, la confrontation de pratiques, l'écoute, l'entraide, les échanges et les recherches communes et l'évolution des représentations sur le métier d'enseignant. Comme le souligne Jean-François Marcel et alii (2002 :135), l'analyse de pratiques enseignantes concerne « des dispositifs de formation basés sur la verbalisation par le praticien de ses activités, de son action, de ses pratiques, de son travail, et ce, le plus souvent, au sein d'un groupe (...). Ces dispositifs d'analyse de (s) pratiques ont pour objectif de permettre au formé « d'articuler » les apports 'théoriques' et les expériences 'pratiques' (...).

4. Le rôle du formateur dans l'analyse de pratiques

Dans un groupe l'analyse de pratiques, le formateur n'intervient qu' à la demande du groupe pour apporter « *des outils conceptuels d'analyse, des référents théoriques complémentaires pour aider à comprendre les processus analysés et à les problématiser* » Altet (2004 :103). Ainsi, il ne s'agit pas pour le formateur de proposer des recettes afin de transformer les pratiques des enseignants. Le formateur reste essentiellement un médiateur et surtout un accompagnateur à l'écoute des enseignants. C'est dans ce sens que Marc Bru (2002 :67) rappelle que

« L'analyse des pratiques positionne le formateur comme facilitateur d'expression sur les pratiques, comme guide pour l'analyse et comme médiateur de la confrontation des points de vue sur les pratiques analysées (...) ».

Le rôle du formateur au sein du groupe d'analyse de pratique mérite d'être discuté. En fait, nous constatons que c'est l'enseignant qui choisit systématiquement les épisodes de sa pratique qu'il souhaite présenter et analyser avec l'ensemble du groupe. Bien évidemment, nous ne mettons pas en cause l'autonomie et la liberté accordée à l'enseignant dans le cadre de l'analyse de pratiques.

Cependant, il nous semble important de ne pas priver le formateur de prendre des initiatives par rapport aux pratiques enseignantes relatées ou observées. Nous avons souligné que la formation est un processus qui ne devrait pas vider le rôle des intervenants à la fois autonomes et partenaires. Dans ce sens, nous pourrions envisager un nouvel axe dans le référentiel de tâche du formateur. En fait, le formateur pourrait proposer à l'enseignant de présenter à l'ensemble du groupe un aspect précis de sa pratique même si aux yeux de ce dernier, l'aspect repéré par le formateur ne constitue pas un objet d'analyse pertinent.

Dans l'analyse de pratiques, les acteurs et les outils mobilisés s'inscrivent dans une dimension de complémentarité. L'enseignant n'est pas et ne peut pas être seul et « *Il n'y*

a donc pas d'analyse de pratiques formatrice sans outils d'analyse théorique, sans accompagnateur, sans pairs qui aident l'enseignant à mener l'analyse par la réflexion » Altet (2004 :104).

Ce contexte illustre ce que Marguerite Altet (op.cit) appelle « *le paradoxe de l'analyse de pratique* ». L'enseignant est au centre du dispositif, il détient la parole, il connaît mieux que tous la situation et l'action qu'il souhaite présenter mais il a besoin des autres acteurs du dispositif, d'outils d'analyse pour comprendre, structurer voire restructurer son action.

5. Analyse de pratiques et pratique réflexive

L'analyse de pratiques est souvent confondue avec la pratique réflexive. A ce stade de notre recherche, nous pouvons noter avec Philippe Perrenoud (2003 :12) que l'analyse de pratiques et la pratique réflexive ne sont pas superposables puisque la première est « *une démarche de formation professionnalisant, de durée limitée, intégrée à un dispositif défini* » et la deuxième « *définit un praticien en exercice et se présente comme une composante de son identité, de son habitus, de son rapport au métier et au monde, comme un ensemble de dispositions et de compétences acquises et relativement stables* ». La pratique réflexive est en quelque sorte « *un objectif de formation travaillé à travers l'analyse de pratiques* ».

En ce qui nous concerne, dans le domaine de la formation des enseignants, pour distinguer ces concepts, nous considérons qu'on a, d'une part, une modalité de formation (l'analyse de pratiques) et, d'autre part, une compétence du référentiel de métier d'un enseignant dit professionnel (la pratique réflexive). L'analyse de pratiques reste ainsi le modèle de formation qui, à travers la mise en œuvre de démarches d'analyse du vécu professionnel de l'enseignant, favorise chez ce dernier le développement d'aptitudes réflexives vis-à-vis de sa pratique. La pratique professionnelle en elle-même, n'est pas un domaine d'application de certaines théories élaborées en dehors d'elle ; elle est en fait le lieu de production continue de solutions à des problèmes nouveaux et donc un lieu de développement de compétences professionnelles. Pour Schön (1996 :24 et 26) :

« Le professionnel n'est pas un applicateur de principes théoriques, ni de schémas à priori, ni de règles méthodologique (...); il construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action ».

Nous considérons que la pratique professionnelle constitue le lieu privilégié de développement de compétences professionnelles. Il est évident que toute réflexion occasionnelle sur l'action ne peut pas constituer une pratique réflexive. Selon Perrenoud (1998 :106),

« Tout praticien, face à une difficulté, une situation inédite, un problème particulier (...) s'arrête prend du recul, et cherche par la réflexion une solution au problème rencontré. Une pratique réflexive, c'est bien plus. Il s'agit d'une démarche méthodique régulière instrumentée, sereine et porteuse d'effets qui ne s'acquiert généralement que par entraînement intensif et délibéré ».

La pratique réflexive permet de résoudre un problème, de comprendre une situation, de s'interroger sur sa pratique et d'imaginer en connaissance de cause, de nouvelles façons

d'améliorer sa performance. La résolution de problème et l'apprentissage sont les deux composantes auxquelles se réfère la pratique réflexive. Le praticien est ainsi engagé dans une démarche de résolution de situations problématiques d'une part et d'auto perfectionnement d'autre part. A travers la prise de conscience des contradictions entre ce que le praticien fait et ce qu'il souhaite faire, la pratique réflexive contribue au développement de nouveaux savoirs. L'autonomie professionnelle de l'enseignant passe obligatoirement par une autonomie collective basée sur la contribution des pairs (soutien mutuel, échanges, collaboration avec les pairs).

Le praticien réflexif est un professionnel qui est capable d'autoréguler son action et guider son apprentissage. Ceci n'est possible que par une analyse critique de ses pratiques et des résultats obtenus. La pratique réflexive permet au professionnel de mieux comprendre les problèmes auxquels il est confronté quotidiennement et à prendre conscience de la cohérence entre sa théorie et sa pratique. L'enseignant doit manifester certaines dispositions durant son parcours (volonté de remettre en question ses acquis, confiance en soi et en ses capacités personnelles).

Dans cette optique la formation initiale et continue doivent préparer le futur enseignant à la réflexion sur sa pratique, à l'exercice d'une capacité d'observation et d'analyse.

M. Altet (1994 :24) « *considère que toute personne dotée de compétences validées institutionnellement ou par des pratiques et qui, dans le cadre de sa profession, réalise son activité de façon réfléchie est un professionnel* ».

Pour définir le professionnel, Altet met l'accent sur les compétences de l'individu et la place de la réflexion dans sa pratique. De ce fait, nous pouvons sous-entendre que le professionnel serait n'applique pas de règles, de techniques sans analyser finement les spécificités de chaque situation. Ainsi le professionnel serait un individu capable de prendre de la distance par rapport à son action en vue de surmonter des situations problèmes.

Pour Bourdoncle (op. cit.) « *Un professionnel est un individu possédant une maîtrise de son activité, un individu qui répond aux normes et à l'éthique établies par la profession* ». Cette acception place la maîtrise du référentiel du métier professionnel au centre du concept de professionnel. Le professionnel doit rendre compte de l'ensemble des tâches imposées par son poste tout en respectant les principes déontologiques qui le régissent.

Pour nous le professionnel est un individu qui après avoir acquis un statut, une identité et des compétences (qu'il mettra régulièrement à jour par le biais de formation et /ou de pratiques formalisées), s'avère capable de mobiliser ses savoirs pour accomplir les tâches établies par sa profession. La dimension professionnelle de la pratique enseignante se développe avec les travaux sur la pratique réflexive et le courant de professionnalisation.

Le concept de pratique réflexive est issu du pragmatisme américain avec les travaux de Donald Schön (1983, 1994) et Chris Argyris (1995). Dans un premier abord, le concept de pratique réflexive prête à confusion. Pour les psychologues, toute pratique est réflexive, au double sens où l'individu réfléchit pour agir et entame par la suite un rapport réflexif à l'action réalisée. L'être humain, normalement constitué, est très souvent amené à penser à ce qu'il va faire, à ce qu'il fait à ce qu'il a fait. Nous pouvons aussi considérer que tout être humain est un praticien réflexif et que le concept de pratique réflexive peut

renvoyer « à la pratique même de réflexion, ce que chacun fait lorsqu'il réfléchit ». Philippe Perrenoud (2004 :36).

Pour Perrenoud (op.cit :35), la réflexion « est une suite d'opérations intellectuelles, dont les états mentaux ne sont que le point de départ, un état temporaire ou le point d'arrivée ». Pour cet auteur, cette suite d'opérations peut être considérées comme :

- Une pratique intellectuelle ;
- Une pratique langagière (même si nous n'engageons aucune conversation avec autrui, notre réflexion s'appuie sur le langage et ses concepts périphériques) ;
- Une pratique dialogique (on peut observer que même en l'absence d'interlocuteurs, grâce à des expressions personnelles, on peut imaginer les réactions d'autrui) ;
- Une pratique sociale (la réflexion est sociale dès lors qu'elle s'inscrit dans une forme d'interaction entre individus).

Toutefois, Schön ne fonde pas l'essence du concept de pratique réflexive sur ces états de conscience ou encore sur des automatismes de notre vie mentale. Comme le rappelle Perrenoud(op.cit :37), « Schön s'intéresse est aux praticiens d'un métier [déterminé] » et « la pratique dont il est question est une pratique professionnelle, dans toutes ses composantes. L'intégration de Schön porte sur l'intensité et les modalités de la réflexion sur cette pratique dans son ensemble ou sur certains de ses épisodes ».

« Le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre « **comment** » il se prend, et parfois « **pourquoi** » il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré ».

Le praticien réflexif, prend ainsi sa propre action comme objet de sa réflexion. Il établit une interaction permanente entre son objet d'enseignement et son contexte d'application en prenant en compte les dimensions théoriques et pratiques de son action. En fait le praticien réflexif peut être défini comme celui qui « prend sa propre, ses propres fonctionnements mentaux pour objet de son observation et de son analyse [et] tente de percevoir et de comprendre sa propre façon de penser et d'agir » Philippe Perrenoud (2001 :197). C'est un individu qui par le biais du langage, prend du recul par rapport à l'expérience immédiate. Pour ce qui est du courant de la professionnalisation, nous avons vu que ce courant contribue au développement de ce que nous avons appelé la dimension professionnelle de la pratique enseignante car il plaide pour un enseignant acteur de sa pratique, un enseignant qui n'agit pas de façon intuitive et qui cherche en permanence les fondements de sa pratique.

En fait le courant de la professionnalisation favorise l'émergence d'un enseignement professionnel, c'est-à-dire d'un praticien réfléchi.

Nous ne constatons que les représentations d'une interaction dynamique entre le sujet et son environnement social. Nous observons donc que les éléments constitutifs de l'environnement social exercent une influence sur l'individu qui s'efforcera de les comprendre et de construire ses propres opinions sur l'essence de ces derniers. Nous pouvons considérer que les représentations de l'enseignant se forment dans son interaction avec ses pairs, la formation, les identités disciplinaires et le terrain.

Dans le cadre de la pratique enseignante, nous constatons que l'enseignant n'est pas toujours en mesure de donner un sens à certains éléments de son action. A ce niveau, nous pouvons parler de l'inconscient dans la pratique de l'enseignant, cela veut dire que

l'enseignant peut ne pas être en mesure de témoigner de son expérience cognitive. Il peut activer une représentation sans l'éprouver consciemment. Ainsi à partir d'une analyse des verbalisations de l'enseignant de français d'Algérie sur sa pratique, nous espérons prélever dans le discours de ces derniers des éléments susceptibles de faire l'état de leurs représentations sur le métier d'enseignant de français et sur la didactique du français langue étrangère.

Références bibliographiques :

- Altet, M. 1994. « La formation professionnelle des enseignants ». Paris. PUF.
- Altet, M. 2004. « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action ». Education permanente, n° 160, pp 101-110.
- Altet, M., Bourdoncle, R. (dir.). 2000. « Formes et dispositifs de la professionnalisation ». Recherche et formation, n° 35, pp 25-41.
- Argyris, C. 1995. « Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel ». Par. Inter-édition.
- Bru, M. 2002. « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer ». Revue française de pédagogie, n° 138, janvier-février-mars, pp 63-73.
- Develay, M. 1994. « Peut-on former les enseignants » ? Paris. ESF.
- Fabre, M. 2001. « Le mémoire professionnel est-il professionnalisant ? » in Recherche et formation, n° 35, pp 4-20.
- Ferry, G. 1983. « Le trajet de la formation ». « Les enseignants entre la théorie et la pratique ». Paris. Dunod.
- Marcel, J. F. et al. 2002. « Les pratiques comme objet d'analyse ». Revue française de pédagogie, n° 138, janvier-février-mars, pp 135-170.
- Perrenoud Ph (2004), « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », Recherche et formation n°35.
- Perrenoud Ph. (2001), « mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ? », cahiers pédagogiques, janvier, n°390, pp. 42-45.

- Perrenoud, Ph. 2003. « Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant ». Paris. ESF.
- Schön, D. (dir.). 1996. Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas. Montréal. Editions Logiques. Collection Formation des maîtres.
- Schön, D. 1983. The reflexive practitioner. New York Basic Books.
- Schön, D. 1999. Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal. Editions Logiques.