



Transformation des pratiques de l'enseignement, professionnalisation et posture réflexive

Monica GATHER THURLER¹

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève, Suisse

Si le sort des réformes éducatives dépend fortement du sens que leur attribuent les acteurs, en particulier ceux auxquels on demande de transformer leur pratique, il importe de mieux comprendre :

- comment ces mêmes acteurs perçoivent, se représentent, accueillent et évaluent les innovations qui leur sont proposées - ou imposées - par le biais de ces réformes ;
- à quels savoirs professionnels (théoriques et pratiques) ils font appel pour juger de la pertinence de ces innovations ;
- comment ils parviennent à faire évoluer ces savoirs (d'innovation) de manière à assurer l'évolution - efficace et durable - des pratiques de l'enseignement.

Au-delà des contextes, des lieux et des enjeux spécifiques, deux leitmotivs émergent de l'analyse des discours et écrits de celles et ceux qui se trouvent impliqués, d'une manière ou l'autre, dans ces processus transformationnels: (a) le degré de professionnalisation du métier d'enseignant et des métiers connexes ; (b) la dimension réflexive de la pratique.

La contribution comprend une rapide synthèse de l'état de la recherche dans ce domaine, qui sera ensuite mise en perspective par rapport à l'état réel des pratiques sur le terrain ainsi qu'aux exigences de la formation.

Les systèmes éducatifs ne cessent de faire appel à de nouveaux modèles de gestion, partant de l'idée que la transformation des pratiques aura lieu dès lors que l'on est à même de proposer des solutions que les modèles antérieurs, présentés à tort ou à raison comme dépassés, ne permettaient pas d'envisager. En même temps, nous savons que cette vision du changement est aussi incomplète que naïve, car elle ne parvient guère à convaincre les acteurs scolaires à s'impliquer durablement dans un processus dont l'aboutissement leur semble d'emblée peu probable (Desbiens, Biron & Cividini, 2005). Et il semblerait même que cette tendance se renforce dans le contexte actuel de réformes qui :

1. Contact : Monica.Gather-Thurler@pse.unige.ch



- ne prennent pas suffisamment en compte la relation entre le travail en équipe et la nature des routines et du bricolage des enseignants dans la salle de classe;
- n'accordent pas une importance suffisante à la confrontation avec les expériences et les connaissances élaborées ailleurs (notamment les expériences acquises dans d'autres projets d'établissement, et les connaissances issues de la recherche);
- sous-estiment le fait que la composante-clé du changement est ce qui se passe concrètement au niveau même de l'enseignement et des apprentissages des élèves;
- ne parviennent pas réellement à résoudre le problème lié au fait que les enseignants imaginent en toute bonne foi qu'ils sont réellement parvenus à modifier leurs pratiques, alors que des observateurs externes ne relèvent que des changements insignifiants, même lorsque l'observation porte sur une longue durée.

Autrement dit : la qualité des réformes éducatives – et par conséquent la transformation durable de l'école – dépend de la compréhension des idées nouvelles que peuvent développer les acteurs du terrain, de leur adhésion à ces idées, mais aussi de leur capacité et de leur volonté de les intégrer *durablement* à leurs pratiques. L'historien Antoine Prost (1996) écrit notamment à ce sujet que :

[...] l'innovation crée un répertoire de pratiques pédagogiques alternatives. Celles-ci ne sont jamais reprises intégralement, mais elles existent, et l'on peut s'en inspirer en cas de besoin. On ne les reprend pas telles quelles, au besoin on nie qu'on les reprend. On s'en inspire. On fait un essai, qu'on ajuste ensuite. Les innovateurs ne reconnaissent pas leur projet dans ce que les collègues en tirent. Mais ils ne l'en auraient pas tiré si l'innovation n'avait pas existé.

Considérés dans leur ensemble, les systèmes éducatifs apparaissent ainsi comme des échafaudages complexes, qui sont influencés par des facteurs à la fois déterminants et contraignants d'ordre culturel, politique, économique et idéologique. Dans un contexte nécessairement orienté vers la production, les transformations resteront cependant influencées par les circonstances et conjonctures politiques et organisationnelles, en même temps que par la perception et compréhension de leur validité par les principaux acteurs concernés, c'est-à-dire la manière dont ils s'approprient les finalités et contenus des innovations visées, en s'engageant dans l'action demandée (Huberman & Gather Thurler, 1991). Dans la mesure où les organisations scolaires sont sans cesse soumises à des tensions politiques, culturelles, relationnelles et identitaires importantes, généralement difficilement conciliables, il faut savoir toujours mieux lire les priorités – contradictoires – visées par les réformes (améliorer la réussite des élèves, démocratiser l'enseignement, combattre l'échec scolaire, prendre en compte les besoins des élèves, modifier les procédures



d'orientation au niveau de l'école obligatoire, renforcer la cohérence et la qualité, rationaliser les coûts du système d'éducation, accroître son efficacité et son efficience, développer l'autonomie des établissements et le partenariat avec les familles, mieux préparer la relève face aux défis posés par un avenir socioéconomique toujours plus flou...) pour mieux anticiper de quelle manière s'effectuera la négociation entre elles aux moments de leur implantation et mise en œuvre. À ce sujet, Perrenoud (2005) soulève le problème de l'insuffisance des outils pour analyser scientifiquement l'ensemble des réformes et, surtout, de leurs différentes applications à travers le temps. Car trop souvent, les analyses effectuées ne visent qu'une partie de leurs aspects, mais jamais leur intégralité. Le fait étant qu'on ne peut, d'un point de vue réaliste, assurer une évaluation exhaustive des transformations réalisées. Car les réformes – de même que les systèmes – sont dynamiques, réactives et évoluent sans cesse, rendant difficile la définition de critères stables. C'est également le cas des nombreux acteurs sociaux concernés : au gré des mises en œuvre, des vécus gratifiants ou décevants, leurs compréhensions, postures et par conséquent, leurs engagements se modifient (Alter, 2002; Hall & Hord, 2001; Senge, 2000).

Pour ces raisons, je donnerai la préférence, dans le contexte de cette contribution, a) aux innovations pédagogiques *durables*, indépendamment du fait qu'il s'agisse d'une organisation complexe, d'un groupe ou d'une personne; et b) aux innovations *intentionnelles*, sachant que la réalité est souvent ambiguë ou instable et que certaines transformations, sans avoir été voulues, découlent d'une action délibérée, mais qui visait d'autres effets; c) aux innovations qui transforment un *système d'action*².

La transformation des systèmes d'action – et, dans le contexte qui nous intéresse, des systèmes d'éducation – nécessite le développement de nouvelles compétences, l'ouverture des acteurs concernés à des connaissances nouvelles dans leur spécialité, mais aussi en didactique et en pédagogie. Elle active généralement leur imagination créatrice. On constate cependant que les acteurs concernés – contrairement aux membres d'autres professions – n'ont pas l'habitude d'analyser les

2. Le concept de « système d'action » tient une place centrale dans toute approche considérant, avec Crozier & Friedberg (1977), que, même dans les contextes les plus fermés et pré-définies, les acteurs ne subissent pas entièrement les conditions de leur travail, mais les façonnent, consciemment et inconsciemment (Clot, 2001; Hatchuel, 1996; Jobert, 2001; Reynaud, 1997). L'organisation est ici définie comme un construit humain ou un ensemble humain structuré. Cet ensemble, composé de membres qui y développent des stratégies particulières, qui les structurent dans un ensemble de relations régulières, soumises aux contraintes changeantes de l'environnement, est donc lui-même en mouvement permanent. Il se donne de nouveaux objectifs, change les anciens, compose avec les compétences et incompétences et les enjeux des uns et des autres. Il a donc besoin d'ajustements permanents. Ceux-ci se font, non d'abord par le biais de l'organisation formelle, mais par celui des relations entre les membres cherchant à reconstruire l'ensemble mis ainsi en mouvement. Mais l'organisation ne réagit pas comme un corps humain : il n'y a jamais d'ajustements « naturels ». Ceux-ci sont construits et l'ensemble de ce construit en ajustement permanent constitue le système d'action.



processus transformationnels dans lesquels ils se trouvent impliqués et qu'ils ne prennent guère le temps pour conserver une mémoire des pratiques innovantes localement développées et de leurs fondements (Bonami & Garant, 1996). Les connaissances professionnelles issues de l'expérience restent ainsi souvent des savoirs d'action qui ne sont transmis que par compagnonnage, tant que les institutions de formation ne développent pas des formes nouvelles de formation permettant de décrire les nouvelles pratiques, de les analyser, d'expliciter leurs fondements et, parfois, de les diffuser. On entendra ici savoirs d'expérience dans un sens plus restreint : les savoirs qu'un sujet construit à partir de ce qu'il observe et comprend directement du monde, dans son travail ou sa vie privée, seul ou en interaction avec d'autres.

En même temps, aucun enseignant ne survit dans le métier sans construire de tels savoirs, par exemple pour gérer l'hétérogénéité de sa classe, stimuler l'intérêt de ses élèves, maintenir l'ordre, boucler le programme, mettre des évaluations permettant d'assurer la progression des apprenants ou gérer les relations avec les parents. Perrenoud (2000) rappelle à ce sujet que ces « savoirs d'action » (Barbier, 1996) peuvent être construits au fil de la pratique, sans que le praticien ait nécessairement d'impérieuses raisons de les mettre en forme. Ces savoirs peuvent donc rester « sans nom », préréfléchis, tacites, et n'apparaître qu'en creux, dans l'action, comme ressources implicites d'une compétence. Pourtant, derrière toute stratégie d'enseignement, il y a des « théories subjectives », qui portent sur les élèves et leurs conduites et attitudes, les groupes d'élèves et leurs dynamiques, les tâches et les moyens, l'évaluation et le contrôle, les conditions et processus d'apprentissage, les rapports entre collègues, à l'établissement et au système, ainsi que bien d'autres réalités que manie chacun et dont il dépend.

En même temps, nombre d'enseignants paraissent aveugles à leurs propres savoirs tant qu'ils ne viennent pas d'une source extérieure et légitime sous forme de « texte » (plan d'études, règlement, injonctions des syndicats, etc.), source à laquelle ils délèguent la responsabilité de les mettre en forme et en mots à leur place. Les résistances des enseignants à reconnaître leurs propres savoirs – et j'ajouterais ici : les résistances des dirigeants à reconnaître les savoirs des enseignants – se fondent en règle générale sur des représentations sociales assez schématiques ou mythiques du savoir, de sa genèse, de sa conservation et de ses usages. Car à l'aune du savoir savant, tous les autres paraissent de peu de poids. Cette vision fait cependant obstacle à la démarche clinique et à toute posture réflexive qui valorise les savoirs d'expérience, même si elle tente d'aider à leur formalisation et de repérer leurs limites. Connecter les savoirs d'expérience aux savoirs établis par les sciences humaines est ainsi un enjeu fondamental dès lors qu'il s'agit de transformer les pratiques et/ou d'innovation scolaire.

Un enjeu qui est d'autant plus important qu'il contraint à résister à une forme de tentation récurrente qui consiste, pour tout formateur ou



accompagnateur de processus de changement, de rester concrets pour « coller » à un public que la théorie ennuie, lorsqu'il ne la rejette pas activement. Car face à la complexité du métier, la plupart des enseignants – qu'ils soient en formation initiale ou continue – continuent dans leur majorité à accorder une importance déterminante aux contenus de l'enseignement et à manifester les mêmes réticences envers le repérage, la compréhension et la maîtrise théorique des processus didactiques et pédagogiques. Ils acceptent qu'on leur propose des idées d'activités appuyées sur des moyens, à condition que cela reste concret, même dans les disciplines les plus abstraites. Mais lorsqu'en formation, on s'approche des gestes professionnels et qu'on propose de les analyser, on se heurte à de vives résistances du côté des enseignants, toutes disciplines confondues, car l'effort exigé de formalisation de l'action pédagogique ennuie ou effraie nombre d'entre eux. Les travaux sur la cognition située (Durand, 2002; Engeström & Middleton, 1996) aussi bien que ceux des didacticiens des disciplines suggèrent pourtant que l'on ne peut détacher la connaissance d'une pragmatique, que parler des savoirs, c'est toujours analyser un *rapport au savoir*, des enjeux, des places, des tâches, des contrats, des transpositions et des stratégies d'acteurs, tant du côté de ceux qui apprennent que de ceux qui enseignent. En dépit des discours sur la professionnalisation, le corps enseignant résiste cependant à cette complexification du modèle de l'action pédagogique, campant encore trop souvent sur l'idée que les pratiques les plus probantes se laissent énoncer clairement et facilement. Ils sont loin de partager l'idée qu'ils font fonctionner un ensemble d'interactions didactiques complexes qui se nouent certes autour de savoirs, mais participent d'autant plus de multiples logiques d'action, parfois antagonistes, à l'intérieur de la classe, de l'établissement scolaire et, dans une mesure plus large, dans le système scolaire en évolution.

L'obstacle principal est sans doute une forme de romantisme, qui consiste à refuser de voir en face la réalité des élèves et du rapport pédagogique. Et qui fait craindre, plus ou moins consciemment, que la « dissection » fine des gestes professionnels pourrait contribuer au désenchantement du monde du savoir et de la raison, montrant que les décisions – et les actes réels – sont souvent fondés sur des considérations bien éloignées des concepts théoriques, plans d'études et codes déontologiques censés régir l'exercice du métier. Il est donc bien compréhensible que l'analyse des modalités didactiques internes à une discipline, même pointue et pointilleuse, puisse apparaître moins menaçante que les questionnements visant à mettre en évidence les ambiguïtés de l'organisation du travail au quotidien, des relations professionnelles, du traitement des différences, des rapports de pouvoir au sein de la classe et des interdépendances avec leur propre parcours scolaire, leurs schèmes de pensée biographiquement constitués et leur interprétations des mécanismes sociaux.



C'est donc bien au-delà de la figure emblématique du praticien réflexif issue des écrits de Donald Schön que je propose de définir la posture réflexive : partant de la réflexion de l'enseignant dans et sur l'action, il s'agit d'aller aujourd'hui, vers leur implication critique et analytique dans le débat sur l'école, de ses finalités et ses enjeux. Cette implication passe par l'élucidation et l'explicitation de leur agir professionnel.

Les acteurs éducatifs pris entre deux logiques

Dans les systèmes éducatifs, les acteurs sociaux s'affrontent constamment à propos des transformations possibles et souhaitables. Les uns travaillent à les précipiter, les autres à les empêcher. En fin de compte, une transformation des pratiques est la résultante de la confrontation de ces stratégies contradictoires. Cette complexité conduit à conclure que les objets les plus intéressants, ce sont les projets, les désirs, les stratégies d'innovation des acteurs, aussi bien que leurs peurs ou leurs résistances face à celles qui sont proposées par d'autres, avec les transactions tacites ou explicites qui s'engagent à ce propos au cœur des rapports sociaux. (Gather Thurler & Perrenoud, 2003).

Autrement dit : toute transformation des pratiques a lieu au sein d'un *système d'action*, qui se trouve à son tour transformé par ce même processus et ne pourra être maîtrisée qu'au prix d'une approche *systémique* et d'une posture *réflexive*. Car elles offrent les outils conceptuels et techniques pour se confronter au poids des rapports de pouvoir, des concurrences, des valeurs, des normes, des passions et de la mémoire qui caractérisent la vie d'une personne ou d'une collectivité humaine. Et pourtant : cette exigence s'avère très difficile à satisfaire, au vu des logiques contradictoires auxquelles se trouvent exposés les acteurs.

Dans toute organisation, il ne manque pas de personnes ou de groupes de pression qui souhaitent faire évoluer, transformer les pratiques. Leurs raisons varient : rationalisation; normalisation; amélioration; modernisation; démocratisation; adaptation à de nouvelles technologies; émergence d'une nouvelle organisation du travail; introduction de nouvelles normes de sécurité ou d'hygiène, etc. Les rapports au pouvoir de celles et ceux qui veulent transformer les pratiques varient, vont de l'autorité formelle à l'influence fondée sur l'expertise ou l'expérience. Les moyens diffèrent également : discours incitatif ou mobilisateur; reformulation ou densification des prescriptions; renforcement du contrôle ou accompagnement de proximité; restructuration des conditions de travail; tentatives d'influence à travers des technologies et la formation; référence à de nouvelles connaissances; manipulation des récompenses ou des sanctions.

A l'autre bout de la chaîne, les praticiens oscillent entre deux logiques. L'une, « instrumentale », leur rappelle qu'ils sont des agents au service du système, censés obéir aux prescriptions émanant des autorités. L'autre, plus « existentielle », s'enracine certes dans leur posture de professionnels capables de faire le tri parmi les prescriptions plus ou moins



« intelligentes ». Mais elle est également dépendante de leur désir de conserver leur identité, leur tranquillité ou leurs avantages face aux réalités et dilemmes éthiques quotidiens, dès lors qu'ils interagissent avec les élèves, collègues, parents, voire avec celles et ceux auxquels ils sont censés rendre des comptes : chefs d'établissement, inspecteurs, formateurs (Barthassat, Capitanescu & Gather Thurler, à paraître).

Barrère (2002) et Durand (2005) nous rappellent à ce sujet que l'activité (professionnelle ou non) n'est pas réductible à l'exécution simple d'un prescrit : même si l'acteur est toujours soumis à des contraintes extrinsèques, son activité est *créatrice* de normes propres. Ce qui signifie qu'agir et apprendre, c'est toujours faire quelque chose à distance (raisonnable) de ce qui est prescrit, attendu, usuel. Et que l'on peut ainsi définir la transformation des pratiques comme une trajectoire singulière d'actions créant des *normes propres* qui, à terme, aboutissent à la mise en forme conceptuelle – et par conséquent à la légitimation par la mise en parole – de l'expérience ici et maintenant. Cette création de normes propres comporte cependant un certain *risque* (Hubault, 2004), dans la mesure où elle tire sa légitimité de faire quelque chose de nouveau dans un monde non complètement soumis.

On ne mesure donc pas assez que l'injonction « *Soyez réflexifs !* », en d'autres termes « *Parlez ouvertement de vos pratiques !* » – considérée aujourd'hui comme une évidence – entre en conflit, d'abord avec les ruses et mécanismes de protection que chacun a développé de longue date au gré de l'exercice du métier d'élève, puis d'étudiant et d'enseignant, tant novice qu'expérimenté et ensuite avec les normes sociales en vigueur dans tout milieu de formation ou de travail. Tout professionnel peut, sans très bien mesurer ce qui se passe, mettre en action les *routines défensives* (Argyris, 1995) qui jouent dès que quelqu'un fait mine de faire ingérence dans cet écart forcé entre ordre établi et normes propres, entre compétences attendues et compétences réelles : rires embarrassés, sourires entendus, silence pesant, réponses évasives, justifications improvisées, difficulté de mise en mots, conversation aiguillée sur une autre piste, voire contre-attaque en règle. Dès lors qu'un collègue, chef d'établissement (ou équivalent), stagiaire, intervenant externe demande à un enseignant *pourquoi* il fait les choses de telle ou telle manière, il est perçu comme suggérant qu'il existe un choix et que la personne interviewée a une bonne (ou mauvaise) raison d'avoir adopté tel mode de faire plutôt qu'un autre.

Or, dans la réalité, nombre de pratiques suivent des coutumes – et certaines fois des « croyances » – plus ou moins tacites (Alter, 2002). Elles ne résultent pas d'un raisonnement personnel pointu. La question du *pourquoi* oblige, soit à « inventer » une argumentation opportuniste, soit à avouer que l'on ne sait pas très bien, car contrairement à la théorie, dont l'objectif consiste à savoir, la pratique fonctionne dans de nombreux domaines sans que les acteurs sachent pourquoi. Dans le domaine de la médecine – pourtant réputée pour ses pratiques solidement fondées sur



des recherches – un spécialiste n'aura guère de problème à admettre qu'il administre des médicaments pour lequel il est pharmacologiquement établi qu'il calmera efficacement la douleur, sans pour autant exactement savoir la raison chimique ni physiologique de son action. Dans le domaine scolaire, face à des parents ou à des supérieurs hiérarchiques, voire face à des collègues, il n'est pas toujours facile d'avouer que l'on ne sait pas la raison pour laquelle tel élève bloque face à tel concept mathématique, pourquoi tel autre se met tout soudainement à lire des phrases. Ni les hypothèses proposées par la didactique des disciplines, ni la connaissance des étapes de développement des apprenants, ni la prise en compte de leur contexte familial et culturel ne permettront dans certains cas de vraiment reconstituer les raisons de certains blocages ou décrochages. Ces incertitudes laissent les enseignants en mauvaise posture dès lors qu'ils doivent expliquer pourquoi ils préconisent ou rejettent telle nouvelle méthode (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechbert, 2005). Ce qui met en évidence des failles, des incompétences et des attitudes qui peuvent varier entre fantasme de toute-puissance (*j'ai toujours réussi à faire lire tous mes élèves, pas besoin de me creuser la cervelle pourquoi*) et sentiment d'infériorité (*je ne sais absolument pas expliquer, voilà que je suis le maillon faible, une fois de plus*).

Qu'il émane d'un étudiant-stagiaire « naïf », d'un collègue tout simplement perplexe et cherchant à comprendre ou encore d'un cadre soucieux d'élargir les compétences du personnel enseignant dont il a la charge, tout questionnement peut donc être reçu comme une demande de justification ou une tentative de discréditation ou de déstabilisation, autrement dit, comme une intrusion. Si bien que toute pratique réflexive n'est pas sans risque, indépendamment du statut de celles et ceux qui s'y engagent et des objectifs visés. La socialisation professionnelle – et la capacité de durer dans un métier complexe et « impossible » (Cifali, 1999) – commence ainsi par l'intériorisation des prudences et des territoires à respecter de la part de tous les acteurs concernés.

Au vu de ce qui précède, le sort de toute innovation – et en aval, le sort de toute réelle transformation des pratiques – dépendra dans une large mesure de la manière dont les acteurs gèrent la *dialectique* entre la logique descendante du pouvoir et la logique de l'engagement librement consenti. La balance entre ces logiques est loin d'être en équilibre. Tant les réformes décidées au sommet que les paradigmes de l'apprentissage émanant de la recherche, menacent souvent le sens que donnent les acteurs à leur travail et à leur vie de tous les jours. Cette menace se trouve au cœur des difficultés et des résistances que rencontre toute transformation des pratiques de l'enseignement, qu'elle soit imposée de manière autoritaire, implémentée selon le principe d'un processus d'exploration collective ou même librement consentie par les principaux acteurs concernés. Au sein d'un système éducatif, cette *dialectique de l'acteur et du système* (Crozier & Friedberg, 1973) se décline diversement selon les niveaux de l'organisation, les enjeux et les contenus de l'innovation, les rapports



qu'entretiennent les acteurs concernés. La dialectique des acteurs et du système varie en outre selon les époques et conjonctures (plus ou moins favorables au changement), les pays et leurs modes de pilotage.

Le sort d'une innovation éducative – aboutissant à une transformation des pratiques de l'enseignement et produisant, au bout de la chaîne des effets « mesurables » sur le plan de la performance des **élèves**³ – dépend donc fortement du sens que lui attribuent les acteurs (Gather Thurler, 2000). Car ce sont eux qui mettent en œuvre, auprès de leurs élèves et dans leur manière de concevoir et de gérer quotidiennement des situations d'enseignement-apprentissage, les idées nouvelles issues de la recherche, des écoles pilotes ou des mouvements pédagogiques. Or, la qualité du transfert dépendra de leur compréhension des idées nouvelles, de leur adhésion, mais aussi de leur capacité et de leur volonté de les intégrer *durablement* à leurs pratiques.

Pour saisir le rapport existant entre professionnalisation et transformation des pratiques, Gather Thurler & Perrenoud (2003) préconisent donc qu'il s'agit avant tout de mieux comprendre :

- comment ces mêmes acteurs perçoivent, se représentent, accueillent et évaluent les innovations qui leur sont proposées – ou imposées – par le biais de ces réformes;
- à quels savoirs professionnels (théoriques et pratiques) ils font appel pour juger de la pertinence de ces innovations;
- comment ils parviennent à faire évoluer ces savoirs (d'innovation) de manière à assurer l'évolution – efficace et durable – des pratiques de l'enseignement.

Au-delà des contextes et des enjeux spécifiques, deux leitmotivs émergent de ce type de réflexion sur l'innovation : le degré de professionnalisation du métier d'enseignant et la dimension réflexive de la pratique. Ce sont les deux faces de la même médaille. L'enseignement se situe entre les métiers de l'exécution, dont le travail est fortement prescrit et les professions à part entière, qui laissent une forte autonomie aux praticiens. Plus on se trouve proche du pôle des professions, plus la dimension réflexive prend d'importance, puisqu'il s'agit non seulement de franchir la distance entre travail prescrit et travail réel, mais d'inventer son propre travail. C'est pourquoi l'exécutant et le professionnel ont des rapports différents à l'innovation.

Pour le premier, elle vient d'abord du système, de l'encadrement, des experts qui conçoivent les processus de production et structurent les tâches à accomplir. Les innovations sont incorporées à l'organisation du travail et aux procédures, souvent à travers des agencements matériels

3. Ce qui est, rappelons-le, l'enjeu central de tout le débat sur les évaluations externes, qui a été déclenché par les études comparatives internationales telles que PISA et TIMMS.



et technologiques, qui renforcent à leur tour la standardisation du système et la division du travail entre concepteurs et exécutants.

Le professionnel est au contraire un des *moteurs* de l'innovation. Confronté à des problèmes, il se met en quête de solutions nouvelles, se forme, expérimente, réfléchit sur sa pratique et ses outils de travail. Plus une organisation fait appel à des professionnels, plus elle décentralise les processus d'innovation et les instances de décision, multiplie les foyers et les dynamiques, délègue en quelque sorte l'invention du changement aux praticiens réflexifs. On se rapproche de ce que les anglosaxons appellent « *empowerment* » et « *ownership* ». Professionnaliser le métier d'enseignant et développer sa dimension réflexive apparaît à terme plus efficace que multiplier les prescriptions et les incitations autoritaires au changement. Si elle réussit, une telle stratégie facilitera l'innovation plus sûrement que les efforts ponctuels engagés dans chaque réforme.

Professionnalisation et dynamiques contradictoires

Pour la sociologie des professions, la professionnalisation d'un métier est conçue comme l'évolution « objective » de ce métier vers une professionnalité plus autonome, plus responsable, fondée sur des savoirs *constitués, explicites, rationnels et partagés*, et sur l'émergence de formes d'auto-organisation collective. Je m'en tiendrai ici à la définition – désormais classique – de Lemosse (1989) : *Exerce une profession (par opposition à un métier) un praticien qui a acquis par de longues études le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe*. Transposé à aux professions de l'éducation, cela signifierait, selon Donnay et Charlier (1990), que le praticien :

- agit en fonction d'un projet explicite;
- tient compte de manière délibérée du plus grand nombre de paramètres possibles de la situation de formation considérée;
- les articule de manière (auto)critique en référence à plusieurs grilles de lecture, fondées sur des théories personnelles et collectives;
- fait de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques, prend des décisions et planifie son action;
- cherche à développer des dispositifs d'apprentissage;
- plus adéquats, pour se donner une organisation du travail correspondant aux objectifs visés;
- puise dans un large répertoire de savoirs, de techniques et d'outils les moyens les plus adéquats pour se donner une organisation du travail correspondant aux objectifs visés;



- réajuste son action dans l'instant s'il le perçoit comme nécessaire, en fonction de son expérience personnelle (réflexion dans l'action);
- analyse de façon critique ses actions et leurs résultats et tire pour plus tard les leçons de sa pratique (réflexion sur l'action).

Si l'on s'en tient à cette définition, l'état de professionnalisation d'un métier est une question *empirique*. Toutefois, dans la mesure où il ne s'agit pas un concept savant, rien n'empêche les acteurs sociaux de se saisir du vocable, de le définir à leur manière et de s'en servir pour défendre leurs intérêts. La rhétorique de la nécessaire professionnalisation des métiers de l'éducation apparaît certes comme un moyen de faire face au défi d'un travail devenu plus complexe et difficile. Mais il est probable qu'elle est d'abord une réponse aux logiques à l'œuvre dans les politiques scolaires effectives.

Car, pour faire aboutir les réformes en cours, pour que les systèmes puissent relever le défi d'une plus grande équité et efficacité, il faut convaincre les travailleurs concernés de s'arracher des routines bienfaites et rassurantes. Et les convaincre d'adopter de nouvelles pratiques : pédagogie constructiviste et différenciée, cycles d'apprentissage pluriannuels dans le cadre de l'école obligatoire, nouvelles grilles-horaires, plans d'études élaborés à partir de référentiels de compétences, approches didactiques centrées sur les situations-problèmes... A tous les niveaux, on note en outre l'exigence d'une action plus concertée et plus collective entre professionnels de l'enseignement, au sein des établissements scolaires et entre ceux-ci, dans le but de faire diminuer les disparités des pratiques, l'isolement et d'assurer une équité du traitement optimal aux élèves et étudiants, indépendamment de leur origine et du lieu de leur formation.

En même temps, la promotion de la professionnalisation – et de l'autonomie – des métiers de l'éducation intervient dans un contexte où la plupart des réformes visent actuellement une plus grande harmonisation des plans d'études ainsi qu'un usage plus homogène d'outils pédagogiques standardisés, en définitive, à cadrer davantage les pratiques. Il existe ainsi un phénomène de simultanéité tout à fait surprenant : le développement d'une « technostructure » pédagogique visant à produire des outils communs de référence, va de pair avec le développement d'un discours valorisant l'autonomie, l'*empowerment* et la professionnalisation des acteurs de l'éducation. Cette contradiction peut être d'autant plus mal ressentie que les outils et références pédagogiques ont été peu négociés et débattus avec ces mêmes acteurs, qui se sentent dès lors dépossédés de leurs domaines de compétences.

On assiste donc actuellement à un mouvement contradictoire : la déconcentration « prescrit » davantage de pouvoir et de responsabilités. Effectivement on ne peut plus proposer régulation formelle et contrôle d'une part, régulation informelle et autonomie d'autre part, parce que l'on se situe dans un paradigme de la « contrainte souple » (Courpasson,



1997). L'administration de l'éducation est en effet passée de la normalisation bureaucratique des actes à l'enrôlement de la subjectivité, à l'engagement, au renforcement du contrôle de la loyauté et de la responsabilité partagée. Le développement de l'autonomie (sous les espèces de la flexibilité, de la responsabilité, de la coopération), mais aussi du contrôle (rendre des comptes et non seulement attester la conformité à la règle) produit une sorte d'autonomie dans l'interdépendance (Chatzis, Mounier, Veltz & Zarifian 1999; Reynaud, 1997), qui modifie profondément les règles du jeu et les rapports au métier, requérant en même temps autonomie prescrite et initiative obligée. A ce propos, les référentiels de compétence régissant les formations initiales et continues des enseignants dans la plupart des pays se recourent par rapport aux catégories suivantes :

- *Action* : disposition et compétence à s'engager dans une constante exploration afin de toujours mieux atteindre les objectifs visés par le système éducatif.
- *Réflexion* : disposition et compétence à interroger et analyser sa pratique de manière (auto)critique.
- *Autonomie* : disposition et compétence à prendre des initiatives, à s'autoorganiser et à autodéterminer.
- *Mise en réseau* : disposition et compétence à communiquer, coopérer, rendre compte du travail (individuel et collectif) accompli.

Ces tendances sont renforcées par les résultats des études comparatives internationales telles que PISA et TIMSS. Les déficits mis en évidence par ces études ont rapidement déclenché un large débat sur l'efficacité des systèmes éducatifs. Bien qu'il reste à démontrer si ce débat contribuera réellement, à terme, à améliorer la qualité de l'enseignement, il a le mérite d'avoir dynamisé la discussion sur l'équité et la démocratisation de l'enseignement et, dans ses prolongements, sur la professionnalisation des métiers de l'éducation et le développement des organisations scolaires.

En même temps, les études sur les établissements (Altrichter & Posch, 2000; Gather Thurler, 2000; Hargreaves, 2004) montrent que des dimensions *internes* – organisation du travail scolaire, coopération professionnelle, capacité de concevoir et de mettre en œuvre des projets, émergence d'un leadership transformationnel, climat, rapports émotionnels et volonté de prise de risque – exercent une plus grande influence sur l'efficacité de l'action individuelle et collective que les directives et prescriptions émises par le système. A condition que les praticiens y œuvrant se perçoivent comme membres d'« organisations apprenantes », capables de percevoir et de résoudre les problèmes rencontrés, d'analyser l'impact des actions entreprises, d'établir, au bout d'un processus, le bilan des « *lessons learned* » (Probst, Raub & Romhardt, 2000; Gather Thurler, 2005), en identifiant les expériences « critiques » liées à certains



aspects du travail auxquels il faudrait désormais particulièrement accorder leur attention.

Il importe particulièrement qu'ils se donnent les moyens de comprendre en quoi la culture, le climat, la structure, les rapports de pouvoir au sein de l'établissement concourent à favoriser ou à empêcher la transformation des pratiques, que la volonté du changement vienne de l'extérieur ou de l'intérieur. Ces différentes dimensions constituent un ensemble de *configurations typiques*, qui contribuent à rendre les établissements scolaires plus ou moins innovateurs, ou au contraire conservateurs. Ces configurations n'agissent pas directement, mais sous-tendent le type de cohérence et de rapport au système éducatif que construisent les acteurs, ensemble ou séparément. Tout changement proposé avec insistance conduit les acteurs de l'établissement à s'engager dans des conversations informelles, parfois dans une véritable confrontation. L'issue des débats et des marchandages n'est jamais jouée d'avance, pas plus qu'on ne peut prévoir la mesure dans laquelle les orientations collectives infléchiront les représentations et les pratiques de chacun (Gather Thurler, 2004).

Affirmer l'autonomie relative des établissements et des acteurs qui en font partie et accompagner ce processus d'une exigence d'analyse continue des pratiques pourrait bien, à terme, renforcer la bureaucratie si ces mêmes acteurs ne comprennent pas le sens de ces mesures et ne développent pas les compétences nécessaires pour faire face aux nouveaux dilemmes qu'ils engendrent. Car l'expérience montre que de nombreux professionnels vivent avec une violence particulière la *dialectique* entre les différentes logiques d'action évoquées plus haut. L'impossibilité de respecter à la lettre des prescriptions souvent irréalistes ou contradictoires les incite à s'en tenir au *statu quo*, alors que la prise en compte du travail réel, au quotidien, aboutit à deux voies sans doute complémentaires : d'une part, il exige la modification des règles du jeu, le développement de nouvelles manières de concevoir l'enseignement et de définir les priorités au sein des établissements scolaires; d'autre part, il confronte les professionnels à des enjeux et conflits identitaires qui ne peuvent être résolus qu'à condition d'adhérer au paradigme réflexif.

La dimension réflexive d'une pratique orientée vers le changement durable

Ce qui précède montre que la professionnalisation s'accroît lorsque la mise en œuvre des prescriptions cède la place à des stratégies orientées par des objectifs, par un projet – si possible collectif – et une éthique. Autrement dit, lorsqu'on accepte, dans une profession, d'être confronté à des problèmes complexes et variés dont on ne connaît pas d'avance les solutions. Des problèmes face auxquels on sera souvent amené à improviser, à inventer des réponses auxquelles on n'aurait même pas pensé l'instant avant, toutes autres de celles que l'on aurait probablement données « tête reposée », sans être exposé à l'urgence d'une situation et



d'un problème donnés (Perrenoud, 2001); d'autant plus que l'on accepte, par ailleurs, de constamment soumettre cette pratique à une réflexion rétrospective, si possible collective.

Car cette dernière est souvent l'unique moyen pour faire émerger les représentations discordantes d'un vécu commun, c'est-à-dire les « dissonances » (Festinger, 1957) qui interrogent, interpellent, mettent en question, ébranlent les certitudes et, si tout va bien, contribuent à faire construire les savoirs d'innovation nécessaires (Capitanescu & Gather Thurler, à paraître) pour faire évoluer les pratiques en :

- adossant la réflexion à des savoirs s'appuyant sur une culture de base en didactique et en sciences sociales;
- mobilisant un « savoir-analyser » permettant, dans le flux des événements, d'isoler des données significatives et de les interroger;
- passant assez souvent d'une action individuelle et collective dans l'urgence, tendue vers sa réussite, à une réflexion dans l'après-coup, plus centrée sur la relecture de l'expérience et sa transformation en connaissances.

Ces dimensions épistémologiques (Altet, 2000; Perrenoud, 2001, 2004; Schön, 1994) ne devraient cependant pas faire oublier que la pratique réflexive s'enracine d'abord dans une *posture*, un *rapport* au monde, au savoir, à la complexité, une *identité* professionnelle. Certes, sans savoirs, sans méthodes, sans habiletés, la réflexion n'ira pas très loin. Mais nul ne développera de tels outils s'il n'a pas d'abord un *désir* de comprendre ce qui se passe dans son travail, la *force* de refuser la fatalité, le *courage* d'affronter ses propres *ambivalences* aussi bien que les *résistances* des autres.

Car il n'est guère confortable d'être réflexif. La réflexion invite à faire partie du problème, à assumer ses responsabilités, à concevoir des stratégies alternatives, à s'engager dans des changements. Devant des élèves qui n'apprennent pas, une classe qui ne parvient pas à développer une ambiance propice au travail, le praticien réflexif se demande s'il s'y est bien pris, s'il a bien pris compris les besoins des élèves, s'il a construit une relation adéquate, s'il a envisagé toutes les hypothèses pertinentes et toutes les démarches possibles. Il ne se dit pas qu'il ne reste rien à faire face à de tels déficits (« *Ils n'ont pas les bases élémentaires !* »; « *Ils ne sont pas motivés !* » « *Aucun soutien du côté des parents !* »), mais s'obstine à contourner l'obstacle, à chercher de nouvelles solutions, à essayer encore et encore, à persister dans la recherche de nouvelles approches et solutions. Il ne s'agit pas seulement d'une activité mentale qui peut certes coûter de l'énergie et empiéter sur la vie privée. Mais d'un engagement constant, une persévérance et une obstination à vouloir « faire la différence », qui ne va pas sans prise de risque et que le praticien consentira d'autant plus facilement que son contexte de travail ne renforce pas ses *routines défensives* (Argyris, 1995; Perrenoud, 1996).



La recherche constante de solutions implique aussi, on l'a vu, des affrontements avec autrui, celles et ceux qui voient les choses différemment et ne veulent être ni culpabilisés, ni mobilisés. Pour que réfléchir ne soit pas une souffrance ou une source d'angoisse, mais de développement professionnel et de maîtrise du réel, il importe que les acteurs concernés y trouvent leur compte de manière plus *égoïste*, parce que réfléchir donne du sens, du sel, de la valeur à son existence professionnelle et permet de prévenir le minimalisme professionnel. La posture réflexive relève donc autant de l'*identité* de la personne, que des conditions de travail, plus ou moins propices à la réflexion, que du processus de professionnalisation dans son ensemble, dont elle est en même temps moteur et résultante.

Et la pratique réflexive des formateurs ?

« *Faites comme je dis, pas comme je fais* » : qui oserait croire aux effets de formation d'une telle posture ? En même temps, la structure des institutions de formation des enseignants n'est pas faite pour favoriser une pratique réflexive constante. La division du travail à l'extrême, la grille-horaire, un individualisme renforcé par les modes de gestion des carrières, le primat des divergences épistémologiques et théoriques ne sont que quelques éléments parmi d'autres qui font penser que peu d'occasions sont données aux étudiants de vivre, pendant leur parcours de formation, ce que l'on exige pourtant de leur part. Paradoxalement, les pratiques réflexives les plus convaincantes ont lieu au sein des équipes de recherche, les moins visibles pour les étudiants.

Lorsqu'il existe de véritables équipes de formation, la pudeur ou la prudence interdisent aux formateurs de les ériger en exemple, d'afficher la manière dont ils soumettent leurs pratiques au questionnement constant pour inciter les étudiants à identifier les aspects favorables et les difficultés de ce type de démarche. Les étudiants ne sont pas aveugles, l'individualisme des formateurs ne leur échappe pas, ni la contradiction entre leurs pratiques et leurs discours. Cependant, leurs critiques sont rarement suffisamment pointues pour dépasser le sens commun et placer les formateurs devant leurs contradictions. Ces derniers, sauf si leur vertu ou leur militantisme les en dissuade, suivront la logique de l'institution. On touche là un enjeu majeur : si les formateurs visent à mettre la pratique réflexive au service de la transformation des pratiques de l'enseignement, il serait souhaitable qu'ils apprennent à fonctionner eux-mêmes autrement dans ce même registre... ainsi que dans quelques autres.

Si la plupart des systèmes éducatifs et institutions de formation défendent aujourd'hui autant la professionnalisation que la dimension réflexive de la pratique, leur traduction en termes de stratégies de mise en œuvre, de structures, de cahiers de charge, de curriculum de formation initiale et continue n'est pas nécessairement assurée. Ou alors, elle se limite à une forme d'incantation politique générale doublée de quelques dispositifs



de gestion et de formation, à quelques mesures actuellement prises dans le sens d'un rendre compte institutionnel (épreuves communes, rédaction d'un plan de travail et des bilans annuels par les établissements scolaires, etc.), voire des séminaires d'analyse de pratique organisés par les institutions de formation soient véritablement suffisantes pour assurer le passage au paradigme réflexif. Or, face aux exigences de la professionnalisation des métiers de l'éducation, nous sommes actuellement encore bien loin d'avoir fait le tour des dispositifs véritablement porteurs.



Références

- Alter, N. (2002). L'innovation : un processus collectif ambigu. In N. Alter (Ed.), *Les logiques de l'innovation – Approche pluridisciplinaire* (pp. 15-40). Paris : La Découverte,
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ?, *Recherche et Formation*, n° 35, pp. 25-41.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2000). *Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätssichernden Systemen in berufsbildenden Schulen*. Innsbruck-Wien-München : Studienverlag, Band 2 der Reihe « Innovationen in der Berufsbildung ».
- Altrichter, H. (2000). Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Ed.), *Professionalisierung im Lehrberuf*. Opladen : Leske & Budrich.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : InterÉditions.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théorique est savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Barthassat, M.-A., Capitanescu, A. & Gather Thurler, M. (à paraître). Créer sans perdre sa marge d'autonomie. Attitudes et représentations d'enseignants dans les établissements scolaires « innovants ». In F. Cros (Ed.), *Processus d'innovation et professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, Ph., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, *Revue française de pédagogie*, n° 151, avril-mai-juin 2005, 111-162.
- Bonami, M. & Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Capitanescu, A. & Gather Thurler, M. (à paraître). Les savoirs d'innovation : quintessence de la professionnalisation. In Gather Thurler, M. (Ed.), *Construction, diffusion et valorisation des savoirs d'innovation*. Bruxelles : De Boeck.
- Chatzis, K., Mounier, C., Veltz, P. & Zarifian, P. (1999). *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?* Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. (1999). Métier « impossible » ? une boutade inépuisable, *Le Portique*, Revue de philosophie et de sciences humaines en ligne, <http://leportique.revues.org/document271.html>.
- Clot, Y. (Ed.) (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, *Éducation Permanente*, N° 146.
- Courpasson, D. (1997). Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale, *Sociologie du travail*, n° 1 / 1997, 39-61.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Editions du Seuil.
- Desbiens, J.-F., Biron D. & Cividini, M. (2005). L'enseignement au temps des réformes : trouver un équilibre dans le changement. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Ed.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 9-24). Université de Sherbrooke : Editions du CRP.
- Donnay, J. & Charlier, E. (1990). *Comprendre les situations de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M., Ria, L. & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, Vo. XXVIII, n° 1, 83-103.
- Durand, M. (2005). La configuration de classe : un niveau autonome d'articulation de l'activité des professeurs et élèves. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Ed.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 493-508). Université de Sherbrooke : Editions du CRP.
- Engeström, Y. & Middleton, D. (Ed.) (1996). *Cognition and communication at work*. Cambridge, MA. : University Press.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*, New York : Harper.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: Routledge/Falmer.
- Gather Thurler, M. (1994). L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. In M. Crahay (Ed.), *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.



- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Ed.), *Transformer l'école* (pp. 99-127). Bruxelles et Genève : De Boeck - Raisons Educatives.
- Gather Thurler, M. (2005). Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants. In Biron, D., Cividini, M. & Desbiens, J.-F. (Ed.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 463 - 480). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (2003). Innovation. In D. Groux, S. Perez, V.D. Rust, N. Tasaki (Ed.), *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp. 315-322). Paris : L'Harmattan,
- Hall, G.E. & Hord, S.M. (2001). *Implementing Change : Patterns, Principles, and Potholes*, Boston : Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (2004). Distinction and disgust : the emotional politics of school failure, *International Journal of Leaderships in Education Theory and Practice*, 27-43.
- Hatchuel, A. (1996). Coopération et conception collective. Variété et crises des rapports de prescription. In G. De Terssac & E. Friedberg, (Ed.), *Coopération et conception* (pp. 103-121). Toulouse : Octarès Éditions.
- Hubault, F. (2004). *Travailler, une expérience quotidienne du risque ? Actes du séminaire Paris1*, 19-23 mai 2003. Edition Octarès, Toulouse : 2004.
- Huberman, M. & Gather Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique. Éléments de base et mode d'emploi*. Berne : Lang, Collection Exploration.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar (Ed.), *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail* (pp. 205-221). Paris : Dunod.
- Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais, *Recherche et formation*, n° 6, 55-66.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience ». In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2000). Du concret avant toute chose... ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir. In Carlier, C., Renard, J.-. & Paquay, L. (Ed.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique* (pp. 69-81). Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation, *Éducation Permanente*, n° 160, septembre, 35-60.
- Perrenoud, Ph. (2005). Peut-on réformer le système scolaire ? In D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (Ed.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 37-58). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Probst G., Raub S. & Romhardt K. (2000). *Managing Knowledge : Building Blocks for Success*. Chichester : John Wiley & Sons.
- Prost, A. (1996). *Innovation, changement, réforme*. Texte d'une conférence donnée dans le cadre de la Biennale de l'Éducation de Paris et édité sur CD-ROM.
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Senge, P.M. & al. (2000). *La danse du changement*. Paris : Editions First.