

Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer ?

Quand le concept de pensée réfléchie de Dewey aide à comprendre le développement de la pensée et de l'agir de futurs professionnels

Analyzing investigations between practice and theory for better results?

When Dewey's Reflective Thinking Concept helps us understand the development of the thoughts and actions of future professionals

¿Analizar la alternancia de encuestas entre la práctica y la teoría para que advengan?

Cuando el concepto de pensamiento reflexivo de Dewey ayuda a comprender el desarrollo del pensamiento y de la acción de los futuros profesionales

Philippe Chaubet and Colette Gervais

Volume 42, Number 1, Spring 2014

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024570ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024570ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chaubet, P. & Gervais, C. (2014). Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer ? Quand le concept de pensée réfléchie de Dewey aide à comprendre le développement de la pensée et de l'agir de futurs professionnels. *Éducation et francophonie*, 42(1), 151–168. <https://doi.org/10.7202/1024570ar>

Article abstract

How do adult international cooperation students build their reflections on their future jobs and skills? The results suggest that certain learning situations already help them understand and experience the characteristics of their future practice abroad. Dewey's Reflective Thinking Concept guides the analysis of the student discussions and the identification of their questions and investigations. We thus discover alternating investigations between practice and theory. Beyond epistemological and methodological questions about definition and finding traces of this reflection in the discussions, we can question the factors that stimulate these productive round-trips between practice and theory and help the professionals-in-training conceptualize their emerging practice. The narrow corridor of movement between theory and practice that came out seems to be the result of educators' efforts to provoke an intelligent integration of these two apparently antithetical elements. This is good news: students are not condemned to slowly reinvent the wheel of practice or all the knowledge of humanity. This contribution suggests some keys for reading the triggers and inhibitors of these investigational movements between theory and practice on a continuum of learning situations between the poles of knowledge and workplace activities. The approach is qualitative-interpretive.

Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Quand le concept de pensée réfléchie de Dewey aide à comprendre le développement de la pensée et de l'agir de futurs professionnels

Philippe CHAUBET

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Colette GERVAIS

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Comment des étudiants adultes en coopération internationale construisent-ils leur réflexion sur leur futur métier et sur leurs compétences? Les résultats suggèrent que certaines situations d'apprentissage savent déjà faire comprendre et vivre les traits de la future pratique à l'étranger. Le concept de pensée réfléchie de Dewey guide l'analyse du discours d'étudiants et le repérage de leurs interpellations et enquêtes. On surprend ainsi une alternance d'enquêtes entre pratique et théorie. Au-delà des questions épistémologiques et méthodologiques de définition et captation des traces de cette réflexion dans du discours, on peut s'interroger sur les facteurs qui stimulent ces allers-retours féconds et aident les professionnels en formation à conceptualiser leur pratique naissante. L'étroit corridor de circulation entre théorie et pratique

mis au jour semble le fruit d'efforts des formateurs pour provoquer l'intégration intelligente de ces deux éléments apparemment antithétiques. C'est une bonne nouvelle : les étudiants ne sont pas condamnés à réinventer lentement la roue de la pratique ni les savoirs de l'humanité à sommeiller dans les livres. Cette contribution propose quelques clés de lecture des déclencheurs ou inhibiteurs de ces mouvements d'enquête entre théorie et pratique sur un continuum de situations d'apprentissage entre les pôles savoirs et activité en situation. L'approche est qualitative-interprétative.

ABSTRACT

Analyzing investigations between practice and theory for better results? When Dewey's Reflective Thinking Concept helps us understand the development of the thoughts and actions of future professionals.

Philippe CHAUBET

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

Colette GERVAIS

University of Montréal, Québec, Canada

How do adult international cooperation students build their reflections on their future jobs and skills? The results suggest that certain learning situations already help them understand and experience the characteristics of their future practice abroad. Dewey's Reflective Thinking Concept guides the analysis of the student discussions and the identification of their questions and investigations. We thus discover alternating investigations between practice and theory. Beyond epistemological and methodological questions about definition and finding traces of this reflection in the discussions, we can question the factors that stimulate these productive round-trips between practice and theory and help the professionals-in-training conceptualize their emerging practice. The narrow corridor of movement between theory and practice that came out seems to be the result of educators' efforts to provoke an intelligent integration of these two apparently antithetical elements. This is good news: students are not condemned to slowly reinvent the wheel of practice or all the knowledge of humanity. This contribution suggests some keys for reading the triggers and inhibitors of these investigational movements between theory and practice on a continuum of learning situations between the poles of knowledge and workplace activities. The approach is qualitative-interpretive.

RESUMEN

¿Analizar la alternancia de encuestas entre la práctica y la teoría para que advengan?

Cuando el concepto de pensamiento reflexivo de Dewey ayuda a comprender el desarrollo del pensamiento y de la acción de los futuros profesionales.

Philippe CHAUBET

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Colette GERVAIS

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

¿Cómo construyen su reflexión sobre su futura ocupación y competencias los estudiantes adultos en cooperación internacional? Los resultados sugieren que ciertas situaciones de aprendizaje pueden hacer vivir y comprender los rasgos de la futura práctica en el extranjero. El concepto de pensamiento reflexivo de Dewey guía el análisis del discurso de los estudiantes y la identificación de sus interpelaciones y encuestas. Sorprende también una alternancia de encuestas entre prácticas y teoría. Mas allá de las cuestiones epistemológicas y metodológicas de definición y captación de las huellas de esta reflexión en el discurso, uno puede interrogarse sobre los factores que estimulan dichas idas y venidas fecundas y ayudan a los profesionales en formación a conceptualizar su práctica aun por venir. El estrecho corredor de circulación entre teoría y práctica que surge, parece ser el fruto del esfuerzo de los formadores por provocar la integración inteligente de esos dos elementos aparentemente antitéticos. Se trata de una buena noticia: los estudiantes no están condenados a re-inventar lentamente la rueda de la práctica ni los saberes de la humanidad, durmiéndose mientras leen los libros. Esta contribución propone algunas claves de lectura de los incitadores o inhibidores de dichos movimientos de encuesta entre teorías y prácticas sobre un continuum de situaciones de aprendizaje entre los polos conocimiento y actividad en situación. El enfoque es cualitativo-interpretativo.

Cadrage: de timides conversations théorie/pratique

Dans une étude pourtant pessimiste sur les capacités de la théorie à interpellier de futurs professionnels, optimiste sur les vertus réflexives de l'activité en situation pour faire apprendre un métier, on constate avec intérêt que la théorie ne vit pas seule sur un pôle des savoirs. Elle interpelle à l'occasion l'étudiant dans son expérience

passée ou présente, construisant peu à peu une nouvelle représentation de son «expérience» à venir. Un dialogue virtuel fécondant s'installe entre la théorie et une «pratique» anticipée¹. D'autres fois, l'expérience appelle la théorie à la rescousse de la compréhension ou de l'action. Les deux apparentes solitudes – théorie/pratique – s'appellent donc en réalité mutuellement dans un corridor étroit mais réel entre les pôles *savoirs* et *activité en situation*, pour reprendre une schématisation de Pastré (2008), adaptée plus loin. Dans ce couloir *circulent des enquêtes*. Nous en illustrerons les mouvements. Enfin, nous noterons que dans certaines conditions la théorie rebute au point d'inhiber les investigations. Le phénomène ne semble toutefois pas dû à la nature des savoirs formalisés, plutôt à la manière dont ils sont introduits. Ainsi, plutôt que de *nous obstiner à faire acquérir des savoirs*, comme l'écrit Rey à propos de l'école (2007), nous devrions peut-être explorer des moyens de déclencher habilement des enquêtes chez les formés pour élargir les fins corridors de pollinisation croisée entre pratique et théorie. Clarifions maintenant quelques concepts.

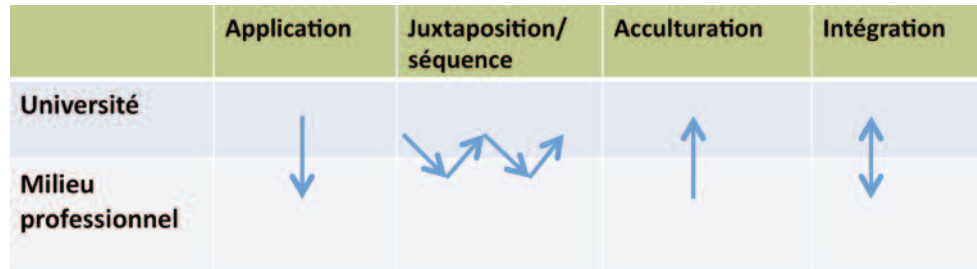
Alternance, pensée réfléchie et pratique réflexive pour comprendre les enquêtes

Puisque nous situons notre propos dans une dualité théorie/pratique, identifions d'abord plusieurs conceptions de l'alternance. Vanhulle, Merhan et Ronveaux (2007, p.12) définissent un dispositif d'alternance comme des «temps d'apprentissage successifs entre une institution de formation et un milieu professionnel» qui peuvent aller «de la coexistence pure et simple à l'articulation la plus cohérente possible». Ils relèvent quatre conceptions de l'alternance : applicationnisme, acculturation, juxtaposition et intégration (figure 1). La perspective applicationniste pose la primauté de l'esprit sur le geste. On fait apprendre la théorie, il «suffira» de l'appliquer ensuite. Schön (1983) et Saint-Arnaud (2001) dénoncent le *paradigme de l'expert* issu de cette épistémologie surannée dans les dispositifs, vivace dans les esprits. Le modèle d'acculturation en constitue le pendant. Il survalorise le terrain. Seul le contact avec praticiens et milieu professionnel «réels» permettrait d'intérioriser leurs savoir-faire et normes, qu'ils soient dits ou non dits. On n'est plus dans le tout théorique, mais dans le «tout à la pratique» : la théorie n'est bonne que si elle nourrit une pratique efficiente (Vanhulle *et al.*, p. 11). Mayen (2007), toutefois, à la suite de Dewey (1938/1997), nous rappelle que l'expérience de terrain n'est pas toujours «une expérience de qualité», que certaines situations auraient un plus fort potentiel de développement professionnel que d'autres. Quant à la conception juxtapositive, elle fait alterner temps et espaces d'apprentissage différents, étanches, sans dialogue. La perspective d'intégration, qui nous intéresse ici, invite en revanche les temps consacrés à un mode (théorique, par exemple) à venir interroger l'autre mode (pratique,

1. Nous garderons par commodité pédagogique le couple théorie/pratique, même si cette simplification caricature la pratique et réifie la théorie en une entité distincte, autonome de l'agir humain, elle qui se nourrit de construits sociaux et individuels (Vanhulle, Merhan, Ronveaux, 2007, p. 10).

par exemple), de manière à ce que le formé tisse ses schèmes de pensée et d'action dans une conversation entre les milieux socioprofessionnel et universitaire. Ce dernier modèle est actuellement préconisé dans les « approches programme », effort des universités pour stimuler les synergies entre des parties de formation séparées.

Figure 1. Diverses conceptions de l'alternance



Pour comprendre comment nous approchons l'alternance, clarifions le concept de *réflexion*, lié à celui de *pratique réflexive*. Polysémie et flou du terme compliquent la tâche (McLaughlin, 1999; Beauchamp, 2012; Saussez et Allal, 2007). Parmi plusieurs conceptions de la réflexion, l'une se distingue par ses préoccupations éducative, humaniste, critique et pragmatique. Elle prend sa source dans le concept d'enquête (*inquiry*), qui fonde celui de pensée réfléchie (*reflective thinking*) chez Dewey (1933/2004). Ces deux concepts deweyens ont vécu un deuxième printemps avec Schön, en 1983, et son praticien réflexif (*reflective practitioner*). On parle de professionnels capables de réguler et réinventer leur pratique, non par l'application aveugle de théories, mais par des « conversations » avec des situations épineuses inédites, sous forme d'enquêtes deweyennes. Les convergences épistémologiques et théoriques de la pensée pragmatique et éducative de Dewey et du praticien réflexif de Schön et Argyris inspirent une mouvance théorique cohérente (Chaubet, 2010a) autour de nombreux chercheurs (Bolton, 2005; Boud, 2010; Brockbank et McGill, 2007; Donnay et Charlier, 2008; Korthagen et Vasalos, 2009; Loughran, 2006; Osterman et Kottkamp, 2004; Scaife, 2010, entre autres). De leurs travaux, on peut synthétiser une définition de la *réflexion* comme processus et résultat à la fois (Chaubet, 2010a). C'est un *processus* déclenché par une *interpellation* pour l'acteur (obstacle, trouble, surprise, curiosité), lié au flux de son expérience². Il prend le visage d'une *investigation*, d'un *insight* (compréhension subite), d'une *prise de conscience* (Korthagen *et al.*, 2001). Son résultat? Une *reconceptualisation* – nouvelle compréhension des choses ou perspective renouvelée sur un objet ancien – avec des *effets* sur soi psychologiques (« énergisation », sentiment d'appartenance ou de pouvoir

2. Expérience au sens deweyen du terme (Dewey, 1933), c'est-à-dire que, par exemple, suivre un cours ou admirer un tableau est *aussi* une expérience.

d'agir accrus, etc.) ou pragmatiques, sur l'action (nouvelle pratique). Le terme *reconceptualisation*, fréquent dans ce courant d'origine anglo-saxonne, peut dérouter. Peut-on RE-conceptualiser ce qui n'a jamais été conceptualisé? On parle en fait d'une réorganisation de la pensée, d'une restructuration psychique des schèmes de pensée et d'action des individus (Donnay *et al.*, 2008), dans un vocabulaire plus piagétien et francophone. On n'est pas loin du mouvement de montée en abstraction décrit par Pastré (2011), à propos de professionnels qui déploient leur pratique après-coup pour en comprendre les échecs ou succès, et en extraient des repères d'intelligibilité des situations, des concepts organisateurs de leur action (pensons aux jeunes ingénieurs du nucléaire souvent décrits par Pastré, en désarroi devant les arrêts d'urgence qu'ils provoquent dans des réacteurs simulés, mais qui, par débriefings successifs, conceptualisent les problèmes, leurs origines et leurs solutions). Armés de cette définition pragmatique anglo-saxonne, nous avons cherché à 1) repérer des occurrences de réflexion dans le discours d'étudiants; 2) identifier leurs conditions d'émergence et leurs liens avec les dispositifs formateurs, peu importe leur provenance. Nous postulons en effet que les interpellations qui déclenchent une réflexion chez l'apprenant, et donc lesdites reconceptualisations, peuvent se produire partout, à tout moment, selon un principe de confrontation à l'altérité (Donnay *et al.*, 2008) : le différent a plus de chances de m'interpeller que l'habituel. À cet égard, le modèle d'alternance intégrative, qui questionne à partir de différences entre activités et lieux divers, correspond le mieux au concept de réflexion retenu : un processus déclenché par une interpellation (blocage, trouble, surprise, curiosité), qui amène l'acteur en formation à conduire une enquête (*inquiry*), elle-même source de résultats (changements de perspective sur soi, les collègues, le métier, son public, etc.) et d'effets (psychologiques sur soi et pragmatiques sur l'action) (Chaubet, 2010a, 2010b, 2013).

Capter les effets des enquêtes sur soi et sur le réel

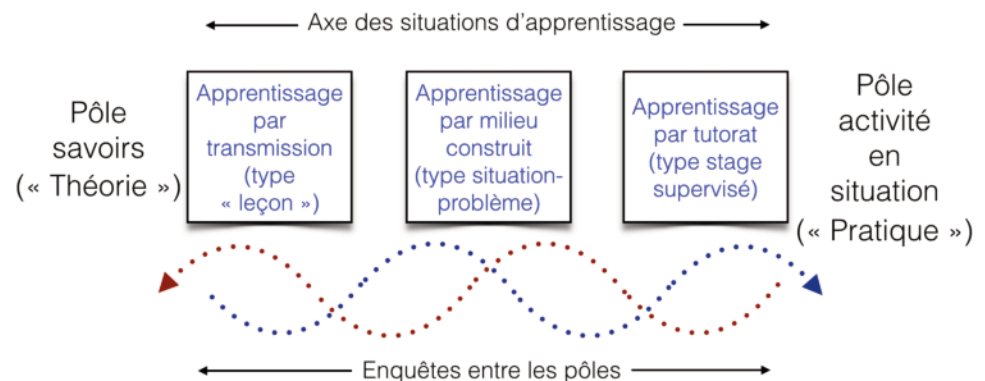
Cette définition théorique possède un tranchant méthodologique. Qui dit *reconceptualisation* dit dénivelé *avant/après* dans la pensée ou l'action d'un individu par rapport à un objet x, dans sa profession, par exemple. Ce dénivelé n'est pas de la réflexion. Il constitue une trace qu'une modification a eu lieu chez l'acteur, à la portée difficile à apprécier de l'extérieur. Autrement dit, le chercheur contourne les mécanismes subtils de la réflexion et se concentre sur le repérage de ses signatures, qu'il analyse. Pour ce faire, il interroge directement les acteurs, qui ont vécu des transformations de l'intérieur et sont donc les mieux placés pour parler de ce qu'ils vivent et ressentent (Poupart, 1997). Nous parlerons seulement d'un des groupes étudiés en 2010 : six Québécoises fraîchement diplômées du Certificat de coopération internationale de l'Université de Montréal, âgées de 23 à 57 ans (moyenne de 36 ans). Dans cet échantillon, les allers-retours théorie/pratique sont relativement visibles dans les propos des participantes. L'approche est qualitative-interprétative, d'orientation compréhensive, à base d'entrevues semi-structurées, collectifs puis individuels. Une première analyse, déductive, remplit des bassins de catégories

préconstruites (déclencheurs de changements de regard ou d'action, reconceptualisations et leurs effets, conditions, moyens pédagogiques sous-jacents). La seconde, inductive-phénoménologique, cerne dans chaque bassin le sens que les répondants donnent à leur vécu. Le petit nombre de volontaires, l'interprétation par le chercheur des interprétations et souvenirs des participants constituent des limites de l'étude. Les résultats présentés concordent cependant avec ceux des deux autres échantillons de l'étude, exclus de l'article pour en unifier la structure.

Résultats et discussion

Pierre Pastré propose une typologie de situations d'apprentissage sur un continuum entre deux pôles: *savoirs* et *activité en situation* (2008, p. 65). Il envisage ces situations en fonction des buts possibles de dispositifs formatifs. Nous superposons à son schéma, simplifié pour l'occasion, les deux grands mouvements d'enquêtes inférés de l'analyse des traces de réflexion trouvées dans les discours de professionnels qui venaient tout juste de finir leur formation (figure 2).

Figure 2. **Axe des situations d'apprentissage et des dynamiques d'enquêtes entre pôle des savoirs et pôle de l'activité en situation (inspiré du schéma de Pastré des trois classes d'apprentissage en fonction des buts; 2008, p. 65)**



Le résultat général de l'étude contraste avec les *exceptions* que nous allons analyser ici. Brièvement, il suggère que des trois types de situations d'apprentissage proposées par Pastré – 1) transmission de savoir (« leçon », situation didactique dans laquelle la visée d'apprentissage est apparente pour l'apprenant), 2) milieu construit (de type situation problème, c'est-à-dire situation adidactique de Brousseau, 1998, dans laquelle la visée d'apprentissage est cachée à l'apprenant), 3) activité en situation (apprentissage par tutorat) – les plus porteuses d'enquêtes et d'effets de transformation

des schèmes de pensée et d'action sont celles qui mettent en activité l'étudiant : le stage supervisé ou les milieux construits. La situation de type leçon, où l'étudiant se voit enseigner des savoirs (*Aujourd'hui, nous allons parler de...*) reste un parent pauvre de la réflexion. Elle interpelle peu l'étudiant. Toutefois, une observation fine du discours des apprenants tempère cette analyse et complexifie le schéma. Des enquêtes, déclenchées au pôle des savoirs aussi bien qu'à celui de l'activité en situation, circuleraient mutuellement sur le continuum des situations d'apprentissage de Pastré. Bref, un *corridor de pollinisation croisée* s'ouvrirait entre des pôles habituellement considérés antithétiques – théorie et pratique.

En fait, l'analyse de la circulation de réflexion cerne trois types de mouvements :

- 1) savoirs vers activité
- 2) activité vers savoirs
- 3) mouvement alternatif

Soyons prudents : l'idée d'une *direction* de flux vient de l'observation empirique du discours d'acteurs. Si un diplômé affirme avoir ressenti en stage le besoin de revenir à ses notes de cours à propos de tel concept, cela *apparaît* comme une demande de théorie suscitée depuis la pratique. La réalité de la réflexion pourrait aussi bien aller en sens inverse (la théorie qui inspire la pratique) sans que nous puissions l'observer. La méthode utilisée, fondée sur la documentation de dénivelés entre des manières de penser et de faire le métier *avant*, puis *après* des moments de la formation qui ont marqué les participants au point qu'ils sont capables de les décrire, dans leur contexte, comme des moments décisifs, cette méthode, donc, pourrait influencer la direction de la circulation réflexive entre les pôles *savoirs* et *activité en situation*. Bref, un cliché photographique dans le verbatim, pris plus tôt ou plus tard, ou décrit sous un autre jour par les participants, dans un autre ordre, aurait pu nous révéler des objets en mouvement inverse. Peu importe. Globalement, on constate des *effets de circulation*. Les deux pôles ne s'arc-boutent alors plus l'un contre l'autre, ils attirent des migrations et des mélanges entre savoirs publics et connaissances/compétences privées. L'alternance géographique d'espaces différents se subsume en *alternance d'enquête* : l'acteur réfléchit sur la théorie ou sur la pratique, enquête sur l'un ou sur l'autre, de l'un vers l'autre, selon les interpellations internes et externes du moment.

Analysons maintenant quelques instantanés, selon chaque type de mouvement d'enquête : théorie/pratique, pratique/théorie, alternatif³. Nous les illustrerons par des citations de verbatim qui donnent le mieux à voir soit des investigations, soit une

3. Les appellations dans la littérature varient beaucoup : *concepts scientifiques et de sens commun* chez Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud (2004); *concepts scientifiques et quotidiens* chez Saussez, Ewen et Girard (2001) et chez Saussez et Paquay (2004); *registres épistémique et pragmatique* chez Pastré (2008, 2011); *épistémé et phronesis* chez Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels (2001) et Loughran (2006). Tous recherchent dialogue ou hybridation entre les deux entités.

combinaison de leurs résultats et effets (changements de perspective, effets psychologiques ou pragmatiques)⁴.

Mouvement d'enquêtes des savoirs vers l'activité (sens théorie/pratique)

Théorie peut simplement désigner les *savoirs* formalisés et publics, en contraste avec les *connaissances* privées (Wittorski, 2004; Pastré, 2007, p. 114). L'analyse du discours des diplômés propose toutefois deux définitions complémentaires, plus larges et plus situées.

Dans la première, la « théorie » recouvre une *structure de compréhension* récemment découverte, construisant le champ conceptuel professionnel du futur intervenant, lui permettant de reconceptualiser ses perspectives sur la profession, sur soi et sur l'autre dans le métier (pairs, public, etc.). Elle se rapporte plus à des savoirs formels qu'à des connaissances d'expérience. Elle ajouterait une plus-value 1) au déchiffrement des situations de travail passées, présentes ou imaginées (idée d'élaboration progressive et personnelle d'un système de repères, avec visée de compréhension) ou 2) à l'action professionnelle (visée d'efficacité).

Dans l'extrait suivant, la *théorie* est ainsi un ensemble d'arguments pesés (pour et contre), nouveau pour l'étudiante, apporté par un cours. La théorie interpelle la pratique et l'influence potentiellement dans la mesure où elle modifie déjà la représentation que les apprenants se font de leurs rôles et action sur le terrain professionnel. Concrètement, la professeure analyse un projet de coopération dans un pays en développement. Le projet priorise les femmes. L'étudiante s'y attendait. Toutefois, il veut également inclure les hommes, pourtant mieux lotis sur le plan du statut social, de la scolarisation, des ressources financières, etc. L'idée surprend l'étudiante : pour aider les femmes, travailler aussi sur les hommes? Les arguments de la professeure mènent cependant peu à peu à comprendre qu'exclure les hommes dans une démarche d'émancipation des femmes générerait d'autres problèmes (de relations

4. Un mot sur la sélection des citations, qui aidera à saisir la posture et les limites méthodologique et épistémologique de l'étude. L'article peut donner l'impression fautive d'avoir été construit uniquement sur l'analyse des propos de trois participantes. D'abord, les citations de Brigitte, Karoline et Daniela sont seulement les plus percutantes pour illustrer dans un espace restreint les arguments développés. C'est que certaines personnes sont plus habiles que d'autres à exprimer leur pensée et leur vécu et donc, sans le savoir, aident plus le chercheur à présenter ses résultats. Qu'elles en soient remerciées anonymement. Ensuite, la présente proposition (en raccourci, lire la réflexion professionnelle à travers le concept de circulation d'enquêtes deweyennes entre un pôle savoirs et un pôle activité) repose en fait sur la triangulation de phénomènes survenus dans trois échantillons assez différents. Nous avons écarté les deux autres – enseignants de français langue seconde chevronnés ou en formation – pour alléger le texte et en augmenter la cohérence interne. Nous en parlons ailleurs (Chaubet, 2010a, 2010b, 2013) et aborderons probablement encore la question. En effet, une recherche longitudinale sur de futurs enseignants d'éducation physique ou de danse (Chaubet, Fonds de recherche du Québec – Société et culture, 2013-2016) révèle le même phénomène sous d'autres angles. Enfin, le devis méthodologique utilisé ne consiste pas à compter les phénomènes, leur fréquence et magnitude dans une population. Cela n'aurait guère de sens pour un échantillonnage de 6 participants, ou même de 25 pour l'étude mère. Le tour de force des méthodologies qualitatives est plutôt de mettre le doigt sur des phénomènes, surtout quand ils sont éphémères ou difficiles à capter, ce qui semble bien être le cas de la réflexion. Bref, on peut suggérer que le phénomène existe, ne serait-ce qu'à travers les propos d'UNE personne, ce qui ouvre des perspectives potentielles de compréhension accrue du fonctionnement d'AUTRES êtres humains en situation de formation ou de travail. L'envers de la médaille : ce qui est gagné en qualité ne permet pas de démontrer des quantités. Impossible avec ce type de devis de connaître l'étendu du phénomène. Nous reconnaissons cette limite méthodologique de l'étude.

dans le couple ou la communauté, par exemple). Plusieurs étudiantes en viendront ainsi à généraliser ce principe de précaution écosystémique à toute personne susceptible de perdre malencontreusement quelque chose à cause d'un projet de coopération : enfants, parents, voisins, collègues, etc.

Brigitte : [...] *on se disait souvent, les projets qui vont être faits seront basés sur la femme, mais comment aussi tenir compte, oui de la femme qui est souvent opprimée et qui a moins de liberté, moins d'opportunités... mais sans mettre en plus de côté les hommes et créer un fossé encore. Je n'y aurais jamais pensé si je n'avais pas suivi ce cours⁵, j'aurais focussé sur les personnes qui ont le moins d'avantages, mais sans tenir compte que c'est global.*

Dans le cas suivant, la *théorie* forme un ensemble de connaissances nouvelles qui tissent une grille d'analyse d'un terrain de coopération. L'étudiante en est venue à savoir apposer sur le réel une « *structure qui se déplace* », nouvelle grille de compréhension pour elle, projetable sur la « *grande toile* » des contextes variés de coopération, éclairant immédiatement des priorités pour l'action professionnelle. La théorie interpelle déjà la pratique, à distance.

Brigitte : [Ce cours m'a aidée] *à me placer dans cette grande toile, de voir l'impact que je vais avoir, que mon travail va avoir et qu'est-ce qui a été fait avant, ou moi, qu'est-ce que je n'ai pas à refaire [...]. Parce que disons que c'est une structure qui se déplace, d'un village à l'autre, d'un projet à l'autre [...] il va quand même y avoir une personne ressource qui va être attirée, peu importe le domaine dans lequel elle travaille. [...] Nos responsables communs ont des ententes, ils dépendent de leur région ou de leur gouvernement... Si je ne connaissais pas tout ça, je me dirais juste pourquoi ils ne donnent pas d'argent et là je le sais un peu d'où ça vient les répercussions... ça m'aide un peu à comprendre où je peux m'investir, où je peux investir mon énergie...*

Enfin, à la suite des cours, Karoline en est venue à reconceptualiser les notions de culture et de communication interculturelle, c'est-à-dire à les enrichir et les complexifier, et même commencer à les opérationnaliser dans sa vie, ce qui préfigure une pratique différente de ce qu'elle aurait pu être *avant* les cours. Cet extrait suggère aussi qu'une forme de pratique a commencé parallèlement aux apports théoriques : la confrontation interactive à une *multiculturalité* vécue en miniature dans les travaux d'équipe au sein du cours, du type de celle qui fera le quotidien de la coopérante. Les deux mouvements – théorie/pratique et pratique/théorie – se sont probablement interpénétrés, même si l'extrait dessine plutôt un mouvement théorie/pratique.

Karoline : [Cet] *homme [-là] est [...] très raciste et [...] me raconte comment ça l'écoëure aller à Haïti et de travailler avec des Haïtiens, parce qu'eux sont au-dessus de tout le monde... Je dis, attends, as-tu creusé l'histoire d'Haïti, réalises-tu que ce sont des esclaves qui sont partis d'Afrique, qui ont été*

5. C'est nous qui soulignons.

amenés là-bas contre leur gré, qui ont réussi à se battre, à faire valoir leurs droits [...]. Peut-être que moi aussi je me promènerais le torse bombé... Cette pensée s'est développée dans le Certificat au contact des profs, de toute la multiculturalité dans le Certificat, de l'autre, d'avant de juger l'autre, essayer de comprendre, c'est quoi qu'il y a en arrière de ce comportement. [...] Il y a deux ans, je ne pense pas que j'aurais eu ce réflexe d'aller creuser plus loin.

Une deuxième définition de *théorie* se dégage. Les savoirs revêtent alors la forme d'une *méthode formalisée*, socialement et scientifiquement reconnue pour ajouter de la valeur à l'action professionnelle, intégrée au répertoire d'outils de l'acteur dans une visée d'efficacité professionnelle. Illustration. Ces deux futures coopérantes anticipent leur façon d'intervenir sur le terrain à la lumière de méthodes de planification présentées aux cours *Gestion de projet* et *Rapports hommes/femmes*. La *théorie modifie à l'avance* une pratique pas encore vécue. Frappée par les exemples saisissants de sa professeure, Karoline se voit déjà mobiliser les concepts d'intrants et extrants pour élaborer et mettre en œuvre un projet de coopération auprès d'individus d'autres cultures que la sienne.

Chercheur: *Tu as dit du cours de gestion de projets qu'il aidait à «faire le casse-tête et à regarder un problème sous toutes ses facettes».*

Brigitte: *De la façon dont je le vois, quand je parlais du casse-tête, c'est qu'en gestion de projets on peut partir du point A, se rendre au point B, mais faut essayer d'anticiper les bévues, les problèmes, les contretemps. Dans ce sens, c'est d'essayer de prévoir l'imprévisible, un peu. Ce sera pas un processus linéaire et sans accroc. Moi, à l'intérieur de ce grand projet, le rôle que je pourrais jouer.*

Karoline: [...] *la professeure, dans le cours Rapports hommes/femmes, nous parlait toujours de comment impliquer la communauté quand on prenait une décision [...] et d'essayer de voir plus loin les conséquences, les intrants, les extrants de notre projet. C'était flou. Dans ma tête, mon projet, c'est de construire un accès à l'eau potable dans chaque maison, l'extrant c'est l'accès à l'eau potable à la maison. C'est tout. [...]. Puis une journée elle nous a raconté l'exemple où, dans un village, il y a un gros puits à des [...] kilomètres, [...] les femmes devaient marcher quelques heures tous les jours pour aller chercher de l'eau [...] et eux développaient un projet d'accès à l'eau potable beaucoup plus proche [...]. Le projet a très bien fonctionné, mais il y a eu un impact social majeur et ça a été long avant qu'ils réalisent que le problème, c'était que les femmes marchaient quelques minutes, prenaient leur eau, revenaient à la maison. Tout l'aspect communautaire de marcher ensemble ces longues heures, le rassemblement de la communauté autour du puits, les échanges, ce n'était plus là. [...] Elle nous montrait que [...] quand on parlait des extrants, on pouvait avoir des effets négatifs à ce moment. Était-ce ça qu'on voulait à ce point-là? À quel prix on voulait de l'eau? Moi, quand les professeurs arrivaient avec des exemples concrets comme ça, je*

suis capable de visualiser maintenant pourquoi tu veux que je fasse un tableau, comment je vais considérer tous les éléments.

Mouvement d'enquêtes de l'activité vers les savoirs (sens pratique/théorie)

Ce mouvement survient fréquemment lorsqu'une interrogation⁶ ou un blocage surgit dans la pratique et conduit l'acteur vers *l'exploration de repères « théoriques » explicatifs ou de méthodes formalisées* pressentis importants pour comprendre la situation professionnelle interpellante ou y agir.

L'extrait suivant illustre une activité à l'université qui amènera chacun à *rechercher* la théorie pour obtenir des clés de compréhension. C'est une simulation de situation interculturelle, condensée en un jeu de cartes où chacun suit des règles différentes *sans le savoir*. L'interdiction de parler pendant l'exercice reproduit la méconnaissance de la langue étrangère, les étudiants le comprendront *après*. Les règles peuvent se contredire d'un groupe à l'autre (l'as est la plus forte ou la plus petite carte, par exemple). Elles bloquent vite l'action, éveillent un climat de suspicion: l'autre tricherait-il? Plusieurs étudiants ont pris conscience au moment du débriefing qu'ils portaient des règles de communication et d'action implicites. Autrui pouvait donc en porter d'autres, aussi légitimes et implicites *pour lui*. Cette expérience délivre avec force une approximation d'une situation de travail en culture étrangère. L'enseignant en profite pour présenter à *un public demandeur, devenu particulièrement attentif*, des logiques de compréhension de l'incident, des savoirs formalisés sur la communication interculturelle⁷.

Karoline: [...] *On est 5-6 autour de la table, moi, ma consigne, c'est que l'as est la carte la plus forte et toi t'es dans la même équipe que moi et ta consigne c'est que c'est le roi la plus forte. Quand je mets mes as sur la table, je ramasse, mais t'es pas d'accord, c'est toi qui ramasses... mais on ne peut pas se parler.* [...] *Ça crée vraiment une opposition [...]. Après on est revenu en classe et on a réanalysé et, finalement, ce n'est plus juste un jeu de cartes... C'est devenu un exercice pratique où on a pu voir tout l'aspect non verbal... Après [le professeur] faisait le lien avec les autres cultures, la manière de penser, de travailler.* Chercheur: *À quel moment tu apprenais le plus?* [...] Karoline: *Au retour, à l'analyse. [...]. j'avais toujours hâte de voir.*

Cette situation expérientielle simulée, *construite*, présente les avantages de la pratique (faire vivre une réalité professionnelle courante) avec une remarquable économie de moyens et de temps (jeu de cartes et consignes habilement distribuées), sans risquer un réel quiproquo interculturel. Elle exploite également les atouts des

-
6. La réflexion, notamment dans le courant de la pratique réflexive, est fréquemment associée à des dysfonctionnements à corriger ou surmonter. Les termes « interpellations » ou « interrogations » ont l'avantage de recouvrir des réalités aux connotations plus positives, mais tout aussi fréquentes, *qui déclenchent également la réflexion*, sans générer nécessairement un sentiment de « problème »: simple curiosité ou surprise, par exemple.
 7. Cette logique d'injection de savoirs formalisés, sur demande et après coup, si l'on peut dire, constitue l'un des ingrédients de la formule d'ateliers réflexifs de Donnay et Charlier (2008).

savoirs formalisés (cadres d'intelligibilité des situations expérientielles) sans leurs inconvénients (opacité du sens dû à une décontextualisation poussée). Elle crée, à partir d'une situation vécue déstabilisante, un *appel* de grilles de compréhension théoriques.

Mouvement alternatif d'étayage mutuel savoirs/activité

Ce mouvement est moins clairement orienté vers un pôle. Il ressemble à des allers-retours d'*étayage mutuel de la théorie et de la pratique*. La formation en coopération internationale en regorge, comme si la difficulté matérielle d'aller sur un terrain éloigné, l'unique stage en fin de formation, la concision de celle-ci (9 cours de 45 heures, plus un stage) avaient convaincu les chargés de cours, pour la plupart coopérants eux-mêmes, de l'urgence de mettre en scène la réalité et les concepts. La circulation bidirectionnelle prend souvent la forme d'une *investigation autour d'une situation mise en scène* – problème à résoudre, débat à préparer, simulation, etc. – *démarrée autour d'un noyau de savoirs formalisés* (concepts ou méthodes), qui mobilisent immédiatement et de manière créative toutes les ressources individuelles à disposition (bon sens, expérience et connaissances antérieurs, habiletés, capacités et compétences). Même si les étudiants reprochent parfois à ce type d'activité l'incertitude de départ (serai-je capable?), ils la perçoivent vite comme un signe de confiance de la part des formateurs à propos de leurs capacités personnelles et professionnelles en construction. Cette formule hybride activité/théorie mise souvent sur un partage des compétences individuelles par coopération et collaboration variées. Les étudiants la décrivent comme génératrice d'un fort engagement cognitif et affectif, qui rappelle les situations psychologiques motivantes et chargées d'énergie appelées *flow* de Csikszentmihalyi (2008; Barth, 2004, p. 154-155), encouragées et reconnues dans le courant de pratique réflexive de Korthagen et ses collègues (Korthagen et Vasalos, 2009).

Brigitte: *Je ne savais pas la quantité d'eau qu'on utilise [...], juste pour se nettoyer les mains [...] fallait le multiplier par un nombre de personnes X dans une situation où l'eau, les installations d'eau ont été sûrement brisées [...] c'était stimulant, mais à un moment c'était presque angoissant, parce qu'on se disait: on ne sait pas qui a raison. Ça a demandé beaucoup de recherches très précises. [...] On a fini par trouver des documents officiels où il y avait des normes. Notre prof aussi nous avait donné des documents [...] mais à travers ce document [...] faut quand même trouver l'information et l'adapter à notre problématique [...].*

Des enquêtes capables de transformer des connaissances privées en savoirs publics?

Ces illustrations conduisent à poser la question de la construction potentielle, au cours de ces mouvements d'enquêtes alternantes théorie/pratique, non plus seulement de connaissances privées, mais de savoirs publics. Selon Donnay *et al.* (2008), le praticien *réfléchi* a le nez dans la roue, à surveiller les aspérités du terrain professionnel, alors que le praticien *réflexif* est en voie de conceptualisation de sa pratique. Il y repère des régularités, la décontextualise, se met à la communiquer,

opérant ainsi une *rupture épistémologique*. Ces *savoirs intermédiaires*, plus vraiment connaissances personnelles contextualisées, pas encore savoirs publics abstraits, ont déjà le pouvoir de modifier ou d'affiner les compréhensions du futur professionnel de son rôle et des actions à poser à l'avenir. Dans le cas ci-dessous, l'étudiante insiste sur le fait qu'en construisant ses capsules radiodiffusées elle se construit elle-même, ce qui rappelle la distinction de Rabardel et Samurçay (2004) entre activité productive (transformer le réel matériel, social ou symbolique) et activité constructive (se transformer soi), le premier entraînant le second (Pastré, 2007, 2011). On notera la dynamique d'enquête en arrière-plan (chercher une trame logique, des idées prioritaires, des intervenants pour appuyer ses dires, etc.), les dénivelés dans les manières de penser et d'agir (signatures de réflexion dans le sens deweyen du terme) et les effets d'*empowerment*.

Daniela: *J'ai fait [en stage] des chroniques en développement international à Radio XX. [...] C'était des chroniques d'environ 6 minutes, dans l'émission du matin, [...] 4 à 5 chroniques par cours [du] Certificat [...]. Il a fallu que je mette beaucoup de temps à repasser chacun des cours, à cibler des éléments dont je voulais parler [...]. Fièvre, c'est fièvre du travail accompli, [...], je suis capable de parler d'un cours de 45 heures en deux fois 6 minutes [...] j'ai fait du chemin. [...] je construisais mes chroniques. [...] je me construisais... ça a vraiment été évolutif. [...] au début ça a vraiment été du blabla... [...] le 2^e mois, je suis allée voir [...] des partenaires du Certificat, des professeurs qui pouvaient appuyer mes dires. Je me construisais en plus de construire ma chronique... [...] j'ai vu le cheminement que j'ai fait dans le cadre du Certificat, en disant je suis capable de prendre chaque élément de chaque cours même si pour moi c'était la fin du monde quand j'avais un cours sur un sujet [...]. J'ai vu que ce que j'ai acquis comme connaissance dans chaque cours, aller le valider avec un intervenant professionnel dans le milieu, les discours sont différents... [...] j'ai pu voir que c'est pas parce qu'on apprend que c'est la vérité. [...] j'ai interrogé [le professeur] PB, [pour] pousser un peu plus loin [un aspect du cours Anthropologie et développement] et son discours a été différent de celui [de mon] professeur...*

Éléments d'étranglements, inhibiteurs d'enquêtes

On peut relever toutefois des étranglements de circulation entre théorie et pratique liés à des carences d'ordre humain : un manque d'écoute, de confiance ou d'engagement des professeurs éloigne les étudiants des savoirs théoriques, voire renforcent le cliché de leur opacité. Le rejet semble émotif plus que cognitif, alimenté par la colère de ne pas être respecté ou de perdre son temps. Les étudiants soulignent aussi des lacunes méthodologiques.

C'est 3 heures non-stop de théorie... 15 pages de notes chaque soir, aucun exercice pratique... aucune question des étudiants, t'as même pas le temps de réfléchir à ce qu'il a dit... Mais en même temps, [...] il est tellement passionné que tu ne penses même pas à chialer contre la lourdeur, sauf la veille de l'examen... (Karoline)

Conclusion

Les programmes professionnalisants recommandent actuellement l'alternance intégrative (Gervais, 2010), en misant essentiellement sur les *bains de réalité* des stages (Perrenoud *et al.*, 2008) pour favoriser une pollinisation croisée des savoirs issus de la recherche et des connaissances issues de l'expérience. Les mouvements réflexifs d'enquêtes relevés dans cette étude suggèrent que des *milieux* intelligemment *construits* (Pastré, 2008) pourraient dans les formations relier d'un trait d'union dynamique les pôles *savoirs* et *activité en situation*. Rappelons que l'*innovation pédagogique* universitaire peut se définir par «ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une grande majorité de professeurs» (Bédard et Béchar, 2009, p. 36). Albero, Linard et Robin (2008, p. 93) le résumant dans leur étude sur les caractéristiques des innovateurs à l'université : *Les [4 professeurs d'université innovateurs] interviewés ne renient pas l'approche classique [«le cours magistral dans toute sa splendeur»], mais ils partent du constat de ses limites en contexte de formation de masse et en renversent les priorités [«l'idée que l'apprentissage est une opération active et que celui qui apprend construit sa formation»]*⁸. Nos conclusions sur la réflexion des apprenants en situation d'alternance théorie/pratique s'inscrivent dans la tendance soulignée par Langevin, Grandtner et Ménard (2008, p. 645) : «*Les professeurs [de l'enseignement supérieur] sont et seront de plus en plus considérés comme des concepteurs de situations stimulantes d'apprentissage.*» Un véritable modèle d'alternance intégrative ne devrait-il pas déclencher artificiellement les types d'enquêtes naturelles décrites dans cet article?

Références bibliographiques

- ALBERO, B., LINARD, M. et ROBIN, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université: quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- BARTH, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction* (2^e éd.). Paris : Retz.
- BEAUCHAMP, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analysing the Literature* (thèse de doctorat, Université McGill, Canada).
- BÉDARD, D. et BÉCHARD, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans D. Bédard et J.-P. Béchar (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris : Presses universitaires de France.

8. Les propos entre crochets et guillemets sont ceux des professeurs d'université interrogés.

- BOLTON, G. (2005). *Reflective Practice. Writing and Professional Development* (2^e éd.). London, Thousand Oaks, New Delhi : Sage Publications.
- BOUD, D. (2010). Relocating reflection in the context of practice. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster et M. Zukas (dir.), *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning* (p. 25-36). New York : Routledge.
- BROCKBANK, A. et MCGILL, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education* (2^e éd.). Maidenhead, Berkshire : Open University Press.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHAUBET, P. (2010a). *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).
- CHAUBET, P. (2010b). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(2), 60-67.
- CHAUBET, P. (2013). Des conditions favorables à une réflexion collective de l'expérience. *Éducation permanente*, 196, 53-63.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper Perennial Modern Classics.
- DEWEY, J. (1933/2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- DEWEY, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York : Touchstone.
- DONNAY, J. et CHARLIER, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Namur et Sherbrooke : Presses universitaires de Namur / Éditions du CRP.
- GERVAIS, C. (2010, novembre). *La supervision de stage, une question d'équilibre*. Conférence présentée au Centre d'études et de formation en enseignement supérieur de l'Université de Montréal (CEFES), Montréal, Canada. Récupéré le 19 avril 2011 du site du CEFES : <http://www.cefes.umontreal.ca/documenter/conferences.html>; vidéo de la conférence : <http://www.mediaenligne.umontreal.ca/cefes/conferences/cgervais/cgervais.wmv>
- KORTHAGEN, F. A. J., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B. et WUBBELS, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- KORTHAGEN, F. et VASALOS, A. (2009). Going to the core. Deepening reflection by connecting the person to the profession. Dans N. Lyon (dir.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (p. 529-552). New York : Springer.

- LANGÉVIN, L., GRANDTNER A.-M. et MÉNARD, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université: un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV(3), 643-664. Récupéré le 4 avril 2011 sur le site Érudit, <http://id.erudit.org/iderudit/029512ar>
- LESSARD, C., ALTET, M., PAQUAY, L. et PERRENOUD, P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles: De Boeck.
- LOUGHRAN, J. J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. New York: Routledge.
- MAYEN, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 83-100). Bruxelles: De Boeck.
- MCLAUGHLIN, T. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, XXXI(3), 9-25.
- OSTERMAN, K. et KOTTKAMP, R. (2004). *Reflective Practice for Educators: Professional Development to Improve Student Learning* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- PASTRÉ, P. (2007). Activité et apprentissage en didactique professionnelle. Dans M. Durand et M. Fabre (dir.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. Paris: L'Harmattan.
- PASTRÉ, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53-79). Toulouse: Octarès Éditions.
- PASTRÉ, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- PERRENOUD, P., ALTET, M., LESSARD, C. et PAQUAY, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Bruxelles: De Boeck.
- POUPART, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière et A.-P. Pires (dir.), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal: Gaëtan Morin.
- RABARDEL, P. et SAMURÇAY, R. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180). Toulouse: Octarès Éditions.
- REY, B. (2007). Pourquoi l'école s'obstine-t-elle à vouloir faire acquérir des savoirs? Dans M. Durand et M. Fabre (dir.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités* (p. 171-190). Paris: L'Harmattan.

- SAUSSEZ, F et ALLAL, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique: le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, XXX(1), 97-124.
- SAUSSEZ, F, EWEN, N. et GIRARD, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? *Recherche et formation*, 36, 69-87.
- SAUSSEZ, F et PAQUAY, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner?* (p. 115-138). Bruxelles: De Boeck Université.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- SAINT-ARNAUD, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.
- VANHULLE, S., MERHAN, F et RONVEAUX, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question. Dans F Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles: De Boeck Université.
- WITTORSKI, R. (2004). Les rapports théorie/pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques. *Éducation permanente*, 160, 61-70.