

## RÉFLEXION DES ENSEIGNANTS DANS UN PALAIS DES MIROIRS REFLETS POLITIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES

LYNN FENDLER\*

### Résumé

Dans une première partie, cet article étudie les significations de la réflexion dans le discours sur la formation des enseignants aux États-Unis, en analysant certains des facteurs qui contribuent à ce que la réflexion apparaisse comme une pratique désirable et raisonnable. Il retrace la généalogie de la réflexion dans la formation des enseignants en recherchant les conditions de son émergence dans les discours et les traditions, conventions et hypothèses qui sous-tendent l'intérêt de la réflexion en tant que « vertu intellectuelle et source de connaissance privilégiée ». Après avoir retrouvé les conditions de l'émergence de la réflexion dans les discours sur la formation des enseignants, l'article fait une critique des conséquences de certaines pratiques réflexives courantes.

31

### Abstract

In the first section, the paper examines the meanings of reflection in United States teacher education discourse by analyzing some of the contributing factors that make reflection seem like a desirable and reasonable practice for teachers. It traces the genealogy of reflection in teacher education by seeking the conditions of its emergence in discourse, and looking for the traditions, conventions and assumptions that buttress the appeal of reflection as an "academic virtue and source of privileged knowledge". After tracing the conditions for the emergence of reflection in teacher education discourse, the paper critiques the political consequences of some commonplace reflective practices.

\* - Lynn Fendler, Michigan State University, USA.

*Il n'y a pas d'enseignant non réflexif.*  
(Ken Zeichner)

Dans la littérature américaine récente sur les problèmes d'éducation, des sens différents du mot *réflexion* (1) ont émergé dans plusieurs types de formation des enseignants : des recherches faites par des enseignants et présentées comme des exemples de pratique réflexive et/ou de produits de la réflexion ; des guides explicatifs qui décrivent les étapes de la fabrication des praticiens réflexifs ; classifications de réflexion pratiquées par des enseignants et des formateurs d'enseignants, et taxonomies (comme celles des guides de recherche) des différentes façons dont les commentateurs critiques ont classé la « bonne » réflexion et l'ont distinguée de la « mauvaise » réflexion. Dans les classifications critiques on différencie toujours la mauvaise réflexion de la bonne : la réflexion instrumentale, celle qui reproduit la recherche existante, les stéréotypes et le statu quo social est mauvaise ; la réflexion qui reconnaît et redresse les injustices sociales d'une façon politiquement engagée est bonne.

Dans la première partie de cet article, j'examinerai les significations de la réflexion dans le discours sur la formation des enseignants aux États-Unis, en analysant certains des facteurs contributifs qui font de la réflexion une pratique raisonnable et désirable pour les enseignants. Je retrouverai la généalogie de la réflexion dans la formation des enseignants en cherchant les conditions de son émergence dans le discours (Foucault, 1972). Je rechercherai les traditions, conventions et affirmations qui étaient l'intérêt de la réflexion en tant que « source et vertu intellectuelle de connaissances privilégiées » (Lynch, 2000, p. 26). Après avoir retrouvé les conditions de l'émergence de la réflexion dans le discours sur la formation des enseignants, je ferai une critique des conditions politiques de certaines pratiques réflexives courantes.

## L'HISTORIQUE DES MULTIPLES FACES DE LA RÉFLEXION

Cet article ne tente pas de définir la réflexion ou d'identifier le meilleur type de réflexion. Je suggère plutôt comme manière d'historiciser le concept, quatre conditions interdépendantes qui contribuent à la popularité de la réflexion dans la

1 - Comment traduire en français les termes de « reflective practioner » et de « reflexion », qu'a popularisés Schön ? Pour la première expression, on peut reprendre l'équivalent proposé par J. Heyneman et D. Gagnon dans leur traduction de l'ouvrage *princeps* de Schön, qu'ils intitulent « Le praticien réflexif ». Le terme suivant est plus redoutable. Il désigne à la fois l'acte et la capacité de réfléchir. Le premier sens peut se traduire en français par « réflexion », le deuxième, par « réflexivité ». Nous avons cependant choisi de traduire le terme anglais par un seul mot français, le premier. Le lecteur est prié de ne pas oublier que lorsqu'il le rencontre, il peut avoir le sens de réflexivité (note de R. Bourdoncle).

formation actuelle des enseignants aux États-Unis. Mon analyse historique est basée sur l'idée que les conditions de l'émergence d'une pratique ou d'un concept constitue rarement (ou se conforme rarement à) un projet rationnel et cohérent ou un ensemble de principes. En fait, les analyses généalogiques comme celle-ci, partent généralement du principe que la durabilité d'un concept ou d'une pratique est en partie fonction de l'hétérogénéité de ses éléments constituants.

C'est-à-dire que le terme de réflexion semble être d'autant plus naturel et acceptable que précisément il est considéré comme raisonnable vu d'un grand nombre de perspectives dont les critères de bon sens seraient autrement incommensurables. À mon sens, les quatre conditions qui contribuent à la popularité et à la prépondérance de la réflexion dans les discours sur la formation des enseignants sont : les fondements épistémologiques de la rationalité cartésienne, l'appropriation des œuvres de John Dewey comme faisant autorité en matière d'éducation, la valeur grandissante du professionnalisme chez les enseignants et la fréquence des critiques féministes contre l'ordre établi.

## La rationalité cartésienne

Dans la mesure où Descartes est considéré comme « le père de la philosophie moderne », la réflexivité, en tant qu'aptitude à se voir comme objet, est une caractéristique qui définit la conscience de soi moderne, non seulement dans le domaine de l'éducation mais aussi dans la plupart des recherches universitaires. La réflexion, dans son sens cartésien courant fait appel à une source humaine de connaissance, et non à une « autorité plus haute », sacrée ou séculaire, pour trouver révélations ou compétences. Les écrivains américains contemporains citent rarement Descartes comme source du sens moderne du moi en tant que *cogito*. Cependant, la pensée cartésienne est invoquée lorsque les pratiques réflexives de formation des maîtres expriment les Lumières et l'optimisme moderne concernant la portée potentielle de la raison humaine. Dans un schéma cartésien de conscience de soi, le moi joue à la fois le rôle de sujet-qui-réfléchit et le rôle d'objet-sur-lequel- on réfléchit, et ceci, simultanément.

Dans une partie de la littérature américaine sur la formation des maîtres, on a tendance à donner à la notion cartésienne de conscience de soi, les connotations tout à fait modernes (et non cartésiennes) d'action dans laquelle le moi réflexif est sensé avoir des capacités existentielles pour une prise de décision et un choix individuels. Lorsque la réflexion est utilisée de cette façon, l'idée de la personne qu'elle suppose (c'est-à-dire le sujet que construit le texte) est celle de quelqu'un qui est capable non seulement de choisir et d'agir sur le plan rationnel mais aussi de prendre personnellement la responsabilité de ces choix et de ces actions. Cette affirmation de la

réflexion comme action est le fondement de la pensée libérale démocratique qui préconise l'individualisme et la méritocratie tout en supprimant toute dynamique systématique du pouvoir dans la société ou toute autonomie socialisée. Aux États-Unis, la réflexivité en tant qu'action dans la littérature sur la formation des enseignants, incarne, reproduit l'individualisme libéral. Aussi, étant donné que cette définition de la réflexion elle-même est fondée sur des principes libéraux et méritocratiques, il est raisonnable de s'attendre à ce qu'une telle réflexion génère des conceptions du monde libérales et méritocratiques. Lorsque la réflexion signifie que l'on souscrit à des hypothèses de choix rationnels, les pratiques réflexives ont peu de chance de provoquer une prise de conscience de l'injustice sociale systématique ou une compréhension critique du fonctionnement du pouvoir dans la société.

## **Le Comment nous pensons de John Dewey**

John Dewey a écrit la première version de ce livre en 1910 en lui donnant le titre simple de *Comment nous pensons*, et il en a publié une version légèrement révisée en 1933 avec le titre de *Comment nous pensons : réaffirmation de la relation de la pensée réflexive avec le processus éducatif*. La version de 1933 développe la première version en y ajoutant plusieurs chapitres dont, par exemple : « Pourquoi la pensée réflexive doit être un but de l'éducation », « Le processus et le produit de l'activité réflexive », et « Analyse de la pensée réflexive ». Ces révisions et le message général de la version de 1933 montrent à quel point Dewey a présenté de plus en plus la pensée réflexive comme but de la formation.

34

La littérature américaine des sciences de l'éducation en général a tendance à considérer Dewey comme une figure emblématique, aussi les citations de Dewey font-elles généralement autorité et les débats sur la réflexion ne font pas exception à cette tendance. Parce que ces citations sont investies d'un degré élevé d'autorité explicative, on les présente souvent hors contexte. L'un des aspects souvent omis, lié au contexte historique de Dewey, c'est que dans une éthique historique progressive, la pensée réflexive a été préconisée comme moyen d'introduire des habitudes de pensée et de cultiver l'autodiscipline avec des objectifs de contrôle social : « L'alternative à l'inhibition imposée de l'extérieur c'est l'inhibition induite par la réflexion et le jugement propres à un individu. » (1933, p. 64)

La pensée réflexive de Dewey a été présentée comme une approche scientifique et expérimentale de la résolution de problèmes : « La réflexion implique donc que l'on croit (ou que l'on ne croit pas) en quelque chose, non pas pour son propre compte mais à travers quelque chose d'autre qui sert de témoin, de témoignage, de preuve, de garantie, de justificatif ; c'est-à-dire de *raison de croire*. » (1933, p. 11 ; italiques dans l'original) Selon Dewey, la pensée réflexive a de la valeur parce qu'elle

« convertit une action qui est simplement de l'ordre de l'envie, aveugle et impulsive, en action intelligente » (1933, p. 17). Elle donne un pouvoir de contrôle accru en « instituant délibérément, avant que n'arrivent différentes contingences et urgences de la vie, des moyens pour détecter leur approche et enregistrer leur nature, pour éviter ce qui n'est pas favorable, ou au moins pour nous protéger de son plein impact » (p. 19), et enfin, la pensée réflexive « confère aux événements physiques et aux objets un statut et une valeur très différents de ceux qu'ils possèdent pour un être qui ne réfléchit pas » (p. 19).

Autrement dit, la réflexion a été promue par Dewey au début de ce siècle pour la plus moderne des raisons : elle représentait le triomphe de la raison sur l'instinct et elle servait le but administratif de contrôle social et de gestion du risque. Cependant, dans le discours actuel de l'éducation aux États-Unis, cet aspect historique du projet éducatif moderne, est généralement dépouillé des citations de Dewey sur la pensée réflexive. Ce qui en reste dans la littérature actuelle qui cite Dewey, c'est une notion de pensée réflexive résumée et réduite à l'essentiel, c'est-à-dire, de pensée approfondie. Ainsi, les hypothèses les plus récentes sur la réflexion ont tendance à être en dehors de l'histoire dans la mesure où elles dissocient l'idée de Dewey sur la pensée réflexive de sa matrice historique d'administration et de gestion de la société.

## La réflexion professionnelle

Le livre de Donald Schön *Le praticien réflexif: comment les professionnels pensent en action* a été publié en 1983 (2) et suivi en 1987 par *La formation du praticien réflexif: vers un nouveau projet pour enseigner et apprendre dans les professions*. Schön oppose la « rationalité technique » à la « réflexion-en-action » intuitive. Le travail de Schön a été salué avec enthousiasme dans les années 1980 et 1990 dans la formation des maîtres aux États-Unis, car on y a vu un moyen d'élever son statut social en dotant l'enseignement des caractéristiques présumées du professionnalisme.

Le livre de Schön a tendance à accentuer l'incertitude inhérente à certaines situations professionnelles et à en faire un aspect souhaitable de la pratique professionnelle réflexive : « La réflexion d'un praticien peut servir de correctif à l'excès d'apprentissage. Par la réflexion, il peut mesurer et critiquer les compréhensions tacites qui se sont développées autour des expériences répétitives d'une pratique spécialisée, et peut donner un nouveau sens aux situations d'incertitude ou d'exception qu'il peut

2 - Et traduit en français en 1994 par J. Heyneman et D. Gagnon, aux Éditions Logiques (Montréal).

s'autoriser à expérimenter. » (1983, p. 61) La valeur de la compréhension tacite préconisée par Schön a été réitérée dans le discours de la formation des enseignants qui définit la pratique professionnelle comme un mélange d'art et de science. De façon caractéristique, la définition de la réflexion que donne Schön, est comprise comme étant artistique et basée sur la pratique, et non positiviste et basée sur la science.

Au cours des dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, le discours sur la formation des enseignants a repris la définition proposée par Schön du professionnalisme en tant qu'art et incertitude, ce qui renvoyait à certains aspects des écrits de Dewey. Gore (1987), par exemple, se réfère à la fois à Dewey et à Schön pour rejeter la « rationalité technocratique » qui sous-tend le paradigme bémoriste dominant de la formation des enseignants en Amérique du Nord » (p. 33). Ainsi, le praticien réflexif de Schön a été conjoint à la pensée réflexive de Dewey pour promouvoir une forme de professionnalisme qui rejetait la rationalité instrumentale et technocratique.

Cette définition représente un changement par rapport aux discours du début du XX<sup>e</sup> siècle sur le professionnalisme en éducation et dans d'autres domaines, qui étaient surtout associés à la science et la connaissance spécialisée. Dans une description de la relation entre la science et les professionnels de l'éducation à l'époque de Dewey, Popkewitz écrit: « La foi dans une science de la pédagogie faisait partie d'un discours en rapport avec la professionnalisation qui se produisait dans les structures économiques et sociales de la société américaine. L'ère progressiste est l'une des manifestations d'un changement plus vaste de l'organisation sociale du travail et de la transformation militaire des connaissances due à l'émergence de communautés structurées d'experts. » (1987, p. 10)

L'ère progressiste aux États-Unis a été caractérisée par une floraison d'approches scientifiques et sociales du gouvernement et de l'administration de la société, le professionnalisme nécessitant lui-même une affiliation à la science et aux méthodes scientifiques. L'enseignement était l'une des professions qui façonnait et qui était façonnée par les sciences sociales naissantes à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>. La fascination de Dewey lui-même pour la psychologie et « l'approche scientifique » de l'éducation illustre bien les tendances de l'ère progressiste dans le domaine de la professionnalisation de l'enseignement. En revanche, la pensée de la fin du XX<sup>e</sup> siècle a adopté la connaissance courante basée sur la pratique et rejeté la connaissance scientifique ou intellectuelle qui aurait pu sembler « théorique » ou en dehors de « la résolution des problèmes compliqués auxquels les praticiens sont confrontés dans « le marais de la pratique » (Zeichner, 1996b, p. 221, citant Schön). Dans cette optique, la signification du mot professionnalisme peut être associée avec la production de savoir basée sur la pratique, et s'éloigner de son rapport progressiste avec le positivisme et la science.

## Les interventions féministes contre l'ordre établi

En rapport étroit avec les mouvements populistes et anti-scientifiques du professionnalisme de la fin du xx<sup>e</sup> siècle aux États-Unis, des défis à la compétence établie ont été lancés par des spécialistes féministes de l'éducation. En prenant la position selon laquelle les méthodes de recherche établies privilégièrent une manière de pensée « phallogratique », ces féministes culturalistes ont préconisé des modes alternatifs de production des savoirs qui devaient permettre à « la voix des femmes » de se faire entendre dans le domaine de l'éducation. Ces féministes affirment qu'en éducation, les savoirs des spécialistes ont été enseignés dans des programmes phallogratiques s'appuyant sur la rationalité technique, mais que l'« intelligence propre » et « le centre du savoir » ne sont pas vraiment diffusés. Dans cette approche, la réflexion est une manière d'entrer en contact avec son véritable moi intérieur afin de penser d'une façon qui n'a pas été influencée par les outils utilisés pour construire la maison du maître.

Les féministes culturalistes aux États-Unis ont tendance à supposer qu'il existe un moi intérieur essentiel, dégagé des influences socialisantes et ainsi capable de pensée réflexive authentique et pure. Cette position est déroutante car elle n'explique pas le fait que certains individus ou parties d'individus se socialisent alors que d'autres n'y parviennent pas. De même, ces féministes promulguent une définition essentielle de la réflexion, lorsqu'elles supposent que la pratique habituelle de l'investigation et de la réflexion, pourrait être d'une certaine façon exemptée des effets des relations de pouvoir existantes. Généralement, les féministes culturalistes ne considèrent pas que les façons de penser et les systèmes de raisonnement (y compris l'investigation réflexive) sont eux-mêmes des produits des relations de pouvoir inséparables de circonstances historiques spécifiques.

## LES REFLETS POLITIQUES DES HYPOTHÈSES SUR LA RÉFLEXION

Afin d'analyser certaines des implications politiques des différentes sortes de réflexion, je me base sur la sociologie des sciences et l'analyse foucaldienne du pouvoir. Tout d'abord, j'examinerai l'analyse particulièrement ancienne et durable des deux types de réflexion, qui fut inaugurée par Descartes et perpétuée dans des versions légèrement modifiées par des écrivains contemporains. Deuxièmement, je démontrerai que la dichotomie largement acceptée entre réflexion technocratique (ou rationalité technique) et réflexion critique a pour effet la déconstruction. Troisièmement, en utilisant le concept de gouvernementalité de Foucault, je montrerai qu'il n'y a pas de moi essentiel non-socialisé sur lequel on puisse se baser comme source pour la réflexion critique des relations de pouvoir. Enfin, après Bruno Latour et ses « crochets de cloches », je suggère que certains procédés d'écriture réflexive tels

que la tenue d'un journal de bord, l'identification autobiographique et les cadres explicites, peuvent avoir des effets imprévus qui minent les objectifs visés.

## Deux types de réflexion

Pour Descartes, il existait deux types de réflexion : virtuelle et explicite (ou délibérée). Les deux types se rattachent à l'esprit, à l'exclusion du corps, mais la relation entre réflexion virtuelle et délibérée est assez complexe. D'un côté, la réflexion virtuelle, la conscience immédiate de la perception, est nécessaire et inévitable dans toute pensée ; de l'autre, la réflexion délibérée est un acte volontaire et intentionnel. La version cartésienne de la réflexion nécessite que le moi soit à la fois le sujet qui réfléchit et l'objet sur lequel on réfléchit. L'idée même de réflexion suppose une identité qui soit simultanément objective et subjective, perçue et percevante. Il est difficile de savoir pourquoi deux actes mentaux d'une nature tellement diverse, (l'un immédiat et nécessaire, l'autre délibéré et intentionnel) s'appelleraient tous deux « réflexion ». Cependant, de nombreux chercheurs contemporains ont fait de semblables distinctions comme par exemple la distinction entre discours de premier et de second ordre. Dans cette distinction classique, une description directe d'une situation de classe serait un récit du premier ordre tandis qu'une explication de cette situation, faite avec détachement ou une certaine distance serait un récit du second ordre.

Par opposition explicite, Latour démontre qu'il est impossible de classer la réflexion par ordre de discours. Il écrit : « Un texte sur la manière d'écrire de Malinowski à propos des Balinais n'est ni plus ni moins réfléchi que ce que les Balinais disent eux-mêmes ; et le récit (d'un autre chercheur) sur le même sujet au n-ième degré n'est ni plus ni moins réfléchi que n'importe quel autre discours de la chaîne. Pourquoi est-il impossible de les hiérarchiser en strates de réflexion ? Parce que ce sont tous des textes ou des histoires qui parlent d'autre chose. Il n'y a pas moyen d'ordonner des textes en couches successives parce qu'ils sont tous égaux. Les textes vivent si l'on peut dire en démocratie, du point de vue de la sémiotique. » (1988, pp.168-169 ; italique dans le texte original)

L'analyse de Latour, qui défend le pluralisme pour différents modes de réflexivité, a des implications provocatrices pour la compréhension de pratiques réflexives en formation des enseignants. Cette analyse suggère que la description directe d'un cours n'est pas moins réflexive que la perspective qui prend du recul, et amène la question suivante.

## Ce que la pensée réflexive n'est pas

### Déconstruction de la dichotomie

Dans la plupart des textes américains sur la formation des enseignants, la réflexion qui est purement introspective ou technique, sans égard pour des problèmes de justice sociale, est largement décriée. La forte distinction rhétorique entre la rationalité technique ou instrumentale (la mauvaise réflexion) et la réflexion sociale reconstructioniste ou critique (la bonne réflexion) est courante dans le discours sur l'éducation. Cependant, elle soulève deux problèmes délicats. Premièrement, toutes ces traditions de pratique réflexive constituent des engagements politiques, même si leur programme politique n'est pas toujours énoncé de façon explicite. Il est concevable que les enseignants et les formateurs d'enseignants qui s'engagent dans des traditions réflexives qui semblent instrumentales ou technocratiques le fassent justement en raison d'un engagement personnel dans la reconstruction sociale. Ils peuvent se contenter de croire que si leurs élèves ont une bonne maîtrise de la matière, c'est bien le meilleur moyen de corriger les inégalités sociales. En fait, des praticiens de toutes les obédiences politiques s'engagent dans un large éventail de pratiques réflexives, parfois avec un sens profond de leur engagement politique et moral. Quand des enseignants réfléchissent de façon technique, ils participent au programme politique de la démocratie libérale. Ce programme est dénigré par des chercheurs critiques qui le trouvent conservateur ou réactionnaire, cependant il peut constituer une forme de reconstruction sociale engagée politiquement.

Deuxièmement, certaines pratiques réflexives visant une réforme sociale profonde sont étroitement liées à des traditions critiques dont les critères politiquement corrects peuvent être fondés sur des notions essentialistes d'oppression et de domination dans la société. Une pratique réflexive peut être considérée comme visant une réforme sociale profonde parce qu'elle prend une position explicite sur des problèmes de race, de classe, et de sexe. Cependant, si la pratique réflexive remplace sans discernement l'idéologie de la démocratie libérale par celle du marxisme ou de la pédagogie critique, alors cette dernière forme de réflexion n'est pas moins technique ou instrumentale que la précédente. La dichotomie entre rationalité technique et pensée réflexive joue un rôle déconstructeur à la fois sur la base des différences supposées de motivation politique et sur la base d'un potentiel de conformité instrumentale à des systèmes idéologiques donnés.

39

## Gouvernementalité et possibilité de réflexion

L'analyse foucaldienne du pouvoir comme gouvernementalité est utile pour envisager la politique de réflexion. Foucault signifie ainsi que les relations de pouvoir historiquement spécifiques construisent ce qu'il est possible de penser à un moment

donné. Pour lui, la gouvernementalité est « le gouvernement du moi par soi dans son articulation avec les relations à autrui (tel qu'on le trouve en pédagogie, conseil de comportement, direction spirituelle, prescription de modèles de vie, etc.) » (Foucault, 1997a, p. 88). « C'est cette rencontre entre les technologies de la domination et celles du moi que j'appelle 'gouvernementalité'. » (1997b, p. 225) Les circonstances historiques qui entraînent l'auto-discipline et l'auto-gouvernement rendent la réflexion problématique.

L'un des buts majeurs de l'éducation dans les démocraties du xx<sup>e</sup> siècle a été de promouvoir l'autodiscipline articulée à des normes sociales. Le point clé, ici, c'est la relation entre le moi réfléchissant et les attentes existantes des formes normales d'auto-discipline et d'auto-gouvernement. Dans ces circonstances historiques il est difficile de déterminer exactement qui est le sujet-réfléchissant et qui est l'objet-sur-lequel-on-réfléchit. Étant donné que la notion de gouvernement démocratique moderne est inséparable de l'autodiscipline, il est impossible d'établir une limite claire entre une expérience authentique de réflexion et ce qui a déjà été socialisé et discipliné. Rien ne garantit que la réflexion produira un point de vue qui soit plus authentique ou libératoire que n'imparte quelle autre forme de pensée. La pratique de la réflexion est elle-même un produit de relations de pouvoir historiquement spécifiques. La réflexion des enseignants peut fonctionner en tant que technologie disciplinaire dont le but ou la fin peut être obscure ou non reconnue parce que les façons de penser sont sujettes à et produites par des processus socio-historiques de discipline et de normalisation.

Foucault localise ce problème de réflexion dans le langage, et il montre que la réflexion et la fiction ont la même tâche. Leur tâche commune n'est pas de rendre l'invisible visible, mais d'indiquer les limites de la pensée et du langage. Le problème, pour essayer de rendre l'invisible visible, c'est que durant le processus où il devient visible, l'Autre s'assimile à un terrain familier et perd le caractère distinctif qui le rend Autre : « Tout discours purement réflexif court le risque de ramener l'expérience du dehors dans une dimension d'intériorité ; la réflexion tend irrésistiblement à la rapatrier du côté de la conscience et à la développer sous forme de description de vie qui représente l'"extérieur" comme expérience du corps, l'espace, les limites de la volonté, et la présence ineffaçable de l'autre. » (Foucault, 1998a, p. 151-152)

Quand la réflexion est comprise comme un retour sur soi, le danger, c'est que la réflexion ne révèle rien d'autre que ce qui est déjà connu. Même les gestes vers l'extérieur risquent de rapatrier l'Autre et de réaffirmer ainsi l'état actuel des choses : « D'où la nécessité de convertir le langage réflexif. Il doit être dirigé non vers une confirmation intérieure (non vers une sorte de certitude centrale et inébranlable) mais vers une limite extérieure où il doit continuellement se satisfaire. » (Foucault, 1998a, p. 152)

Parce que les pratiques réflexives induisent des manières circulaires de penser la même chose, la possibilité de réflexion est problématique et peut être dangereuse si elle se donne un statut privilégié. La réflexion offre peut-être des possibilités de transgression et de reconstruction sociale, mais celle-ci ne peut pas être garantie, car il est raisonnable de supposer que les processus de réflexion (les manières de penser et les catégories de compréhension) ont déjà été modelées et disciplinées par les pratiques sociales et les relations mêmes que le processus de réflexion est censé critiquer. Il n'y a pas de manière satisfaisante de distinguer entre des pratiques de réflexion transgressives et des pratiques qui sont complices des hiérarchies du pouvoir en place. L'idée de gouvernementalité et de ses relations avec la réflexion sont renvoyées étrangement à la critique ancienne de Dewey : « Des croyances qui étaient peut-être, à l'origine, le produit d'observations assez approfondies et détaillées, sont devenues des stéréotypes, comme des traditions établies et des dogmes quasiment sacrés, acceptés simplement d'autorité, et sont mélangées avec des conceptions extraordinaires dont il se trouve qu'elles ont gagné l'approbation des autorités. » (1933, p. 194) Il semble que l'idée d'un praticien réflexif ait gagné l'approbation de nombreuses autorités à l'heure actuelle. La rationalité cartésienne, les buts éducatifs de Dewey, le professionnalisme de Schön et la présentation libératoire dotent la pensée réflexive d'un attrait séduisant qui tend à détourner l'évaluation critique.

### **Les procédés de la réflexion : journaux de bord, autobiographies et cadres**

Dans cette partie, je m'intéresse à trois pratiques courantes de réflexion des enseignants et des formateurs d'enseignants : l'écriture d'un journal de bord, l'identification autobiographique telle que « je suis une femme blanche célibataire », et les cadres littéraires de qualification comme « ma perception en tant qu'interviewer n'est pas objective. » À la suite de Michel Foucault et Bruno Latour, je critique la technologie disciplinaire du confessional et la construction d'un lecteur naïf qu'effectuent ces procédés courants de réflexion que l'on trouve dans le discours des formateurs d'enseignants.

41

*Le confessional.* Le traitement généalogique de Foucault rapproche la pratique de la confession de l'héritage chrétien : « Ce thème de l'auto-renonciation est très important. À travers la chrétienté, il y a corrélation entre la révélation du moi, dramatisée ou verbalisée, et la renonciation du moi. Mon hypothèse, en examinant ces deux techniques, c'est que c'est la deuxième, la verbalisation, qui prend le plus d'importance. Du dix-huitième siècle à nos jours, les techniques de verbalisation ont été réintroduites dans un contexte différent par les sciences humaines, comme on les appelle, afin de les utiliser sans renoncement au moi mais pour constituer de façon positive, un nouveau moi ». (1997b, p. 249)

Ici, Foucault explique que les sciences humaines ont utilisé la technique de verbalisation pour la révélation du moi comme moyen de constituer un nouveau moi. La verbalisation ressemble à la participation à une litanie ou au catéchisme en tant que technique de réitération qui construit une identité particulière du moi.

La pensée réflexive en éducation est caractérisée par la technique de révélation du moi. Parmi les pratiques les plus courantes de réflexion pour les enseignants, il y a l'écriture d'un journal de classe. Ce journal est habituellement considéré comme un moyen par lequel les enseignants et les étudiants peuvent entrer en contact avec leurs propres pensées ; il peut être aussi considéré comme une forme de surveillance et un exercice du pouvoir pastoral. Il y a une grande variété de scénarios possibles dans lesquels l'écriture d'un journal peut diffuser du pouvoir : le journal peut être pour l'enseignant, un moyen d'empêter sur la vie privée d'un élève pour ensuite intervenir ; l'élève peut utiliser le journal pour développer une opinion et aboutir à une prise de conscience critique ; l'enseignant peut interrompre un processus destructeur exprimé dans un journal d'élève ; ou bien un élève peut utiliser le journal pour expliquer à l'enseignant que les journaux portent atteinte à la vie privée et sont manipulateurs. L'écriture d'un journal peut être aussi considérée comme un témoignage qui donne des indications sur l'histoire de l'école et la manière dont ses pratiques pédagogiques ont évolué, en commençant par éduquer les comportements, puis les esprits et enfin, discipliner les âmes. Quand l'écriture d'un journal est vue en relation historique avec la pratique chrétienne de la confession, il devient possible de mettre en question son effet normalisateur et disciplinaire. Les frontières entre public et privé peuvent être soumises à l'investigation critique ; il devient possible de poser cette question, « Pourquoi un enseignant n'a-t-il pas le droit de connaître la vie de ses élèves ? ».

42

C'est maintenant une pratique courante aux États-Unis, les spécialistes de sciences de l'éducation introduisent leurs recherches, les enseignants commencent leur cours, en donnant un résumé autobiographique du genre, « Je suis américaine, blanche, valide, d'âge moyen, diplômée de l'université, aisée, bisexuelle ». Ce procédé a été probablement institué comme moyen de situer le savoir et pour éliminer la notion élitiste selon laquelle les publications érudites sont comme « l'oeil de Dieu », et sont donc objectives ou génériques. Dans le cas d'auteurs issus de groupes démographiques sous représentés, le procédé autobiographique sert aussi à apporter de la visibilité et de la reconnaissance à des voix qui seraient autrement laissées à l'écart. Les auteurs qui ne fournissent pas de texte autobiographique en introduction, ont été accusés d'être non réfléchis car la déclaration autobiographique obligatoire, garantit maintenant que tout écrit est reconnu comme culturellement spécifique et situé dans un contexte historique.

Lorsque le procédé d'auto-identification et la technique de révélation du moi sont utilisés conjointement dans l'écriture du journal, ils fonctionnent de façon discursive pour construire un enseignant en tant que personne qui confesse et affirme son identité en termes de catégories de population qui correspondent à des stéréotypes. L'enseignant ainsi construit, assume un rôle social particulier dont les possibilités sont liées à des conventions historiques qui précipitent la réalisation du moi dans les formes normalisées de sa révélation. Cette construction est une technologie du moi qui circonscrit ce qu'il est possible de penser, authentifie des manières particulières d'être enseignant et en élimine d'autres.

*Lecteurs naïfs et penseurs non réfléchis.* L'explicitation de soi et du contexte est devenu un procédé très utilisé, non seulement dans les textes universitaires mais aussi dans le cinéma américain, la publicité et d'autres médias populaires. La mise en contexte prévient le lecteur des conditions d'orientation d'un texte. Le cadre contextuel se présente souvent sous la forme d'un démenti qui reconnaît l'influence d'un observateur, tel que « Les réponses de cet entretien ont pu être influencées par le désir de la personne interrogée de faire plaisir à l'enquêteur », ou dans cet autre exemple : « L'influence critique d'un critique généalogique est historiquement limitée. La déconstruction et la généalogie ne peuvent être qualifiées de critique que dans la mesure où elles mettent en question une quantité significative d'affirmations de bon sens à un moment historique précis. Chaque fois que l'approche de la généalogie est formalisée et instrumentalisée, les intellectuels critiques sont priés eux aussi d'interrompre cette approche. » (Fendler, 1999, p. 185)

Le cadre explicite qui indique et qui étiquette les conditions de production et de fabrication, est un procédé courant des rapports de recherche ethnographiques et anthropologiques. Ce procédé tente de qualifier et parfois de diminuer la valeur de vérité d'une affirmation ou d'un résultat de recherche en mettant en avant ses limites épistémologiques.

Le cadre explicite est un exemple de la métá-réflexivité de Latour (1988). Selon lui, quand un auteur ajoute un avertissement comme : « Bien sûr, ces données sont incomplètes, et l'analyse est limitée par l'arrière plan personnel de l'auteur », il se livre, ce faisant, à la métá-réflexivité, en essayant de s'assurer que le lecteur ne prend pas le texte trop au sérieux. La métá-réflexivité est l'utilisation délibérée du langage pour attirer l'attention sur ses propres limites. (Par opposition à l'infra-réflexivité qui est l'association virtuelle, nécessaire, inévitable, ou immanente de mots et de phrases, avec leurs sens).

Latour (1988) montre que l'explicitation du cadre est un acte de condescendance. Sur un ton légèrement facétieux, Latour proteste : « Pour de nombreux auteurs, le principal effet délétère d'un texte est d'être cru naïvement par les lecteurs. Les

lecteurs ont cette mauvaise habitude d'être, comme ils disent, pris immédiatement par n'importe quelle histoire et conduits à croire qu'il y a quelque chose "derrière" qui est le référent du texte et qui est en adéquation avec lui... Ceci part du principe que les lecteurs sont crédules, que la consommation normale existe, que les gens croient facilement ce qu'ils lisent. » (pp. 166 et 168)

L'observation de Latour nous rappelle que les écrivains ne maîtrisent pas bien le sens que les lecteurs donnent à leurs textes, et que les tentatives des auteurs pour être réflexifs en rendant explicites leurs cadres de référence peuvent constituer une sous-estimation erronée des capacités d'interprétation, de créativité et d'intelligence des lecteurs. L'explicitation du cadre, donc, en tant que procédé réflexif, peut ironiquement construire un lecteur crédule et non réfléchi.

## Conclusion

Dans le cas de la formation des enseignants, les tentatives souvent laborieuses de faciliter les pratiques réflexives des enseignants, défient le truisme exprimé dans l'épigraphie de cet article, à savoir qu'il n'existe pas d'enseignant non réflexif. Si les formateurs d'enseignants pensaient que tous les enseignants réfléchissaient toujours à ce qu'ils font, alors, pourquoi y a-t-il tant de discussions sur la façon de faire des enseignants des praticiens réfléchis? Zeichner écrit plus loin, « une illusion de développement des enseignants a souvent été créée et a maintenu de façon plus subtile la position servile des enseignants » (1996a, p. 201).

La critique de Zeichner concernant la servilité des enseignants est basée principalement sur le fait que les chercheurs spécialisés écoutent rarement les enseignants quand ils développent des indications dans les domaines des politiques ou de la pédagogie. Ma critique a élargi celle de Zeichner à un terrain épistémologique et politique en démontrant qu'il n'y a pas de manière satisfaisante de distinguer la pensée réflexive de toute autre sorte de pensée d'enseignant, et que les pratiques courantes de réflexion (l'écriture d'un journal, la confession autobiographique et le cadrage explicite) produisent des effets politiques imprévus et indésirables. Quand les programmes de formation des enseignants proposent des projets élaborés pour enseigner aux enseignants à être des praticiens réflexifs, l'hypothèse implicite, c'est que les enseignants ne sont pas réflexifs s'ils n'appliquent pas les techniques spécifiques préconisées par les experts, les autorités et les chercheurs. Ironiquement, la rhétorique sur le praticien réflexif est centrée sur une autonomisation des enseignants, cependant les conditions nécessaires à l'apprentissage de la pratique réflexive sont fondées sur l'hypothèse selon laquelle les enseignants sont incapables de réflexion sans les directives des experts.

(Article traduit par Joëlle Oulhen,  
revu par Raymond Bourdoncle et Régine Sirota)

## BIBLIOGRAPHIE

- DEWEY J. (1933). – *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, New York, D.C. Heath and Company.
- FENDLER L. (1999). – « Making trouble: Prediction, agency and critical intellectuals », in T.S. Popkewitz and L. Fendler (eds.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*, New York, Routledge, pp. 169-188.
- FOUCAULT M. (1997a). – « Subjectivity and truth », in P. Rabinow (ed.), « Michel Foucault: Ethics, subjectivity and truth » (Volume One of *The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*), New York, The New Press, pp. 87-92.
- FOUCAULT M. (1997b). – « Technologies of the self », in P. Rabinow (ed.), « Michel Foucault: Ethics, subjectivity and truth » (Volume One of *The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*), New York, The New Press, pp. 223-251.
- FOUCAULT M. (1998). – « The thought of the outside », in J.-D. Faubion (ed.), « Michel Foucault: Aesthetics, method, and epistemology » (Volume Two of *Essential works of Foucault, 1954-1984*), New York, The New Press, pp. 147-169.
- GORE J. M. (1987 March/April). – « Reflecting on reflective teaching », *Journal of Teacher Education*, pp. 33-39.
- LATOUR B. (1988). – « The politics of explanation », in S. Woolgar (ed.), *Knowledge and reflexivity: New frontiers in the sociology of knowledge*, London, Sage, pp. 155-176.
- LYNCH M. (2000). – « Against reflexivity as an academic virtue and source of privileged knowledge », *Theory, Culture & Society*, 17 (3), pp. 26-54.
- POPKEWITZ T.S. (1987). – « The formation of school subjects and the political context of schooling », in T.S. Popkewitz (ed.), *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*, New York, Falmer, pp. 1-24.
- SCHÖN D. (1983). – *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books.
- ZEICHNER K. (1996a). – « Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform », in K. Zeichner, S. Melnick, and M.L. Gomez (eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*, New York, Teachers College Press, pp. 199-214.
- ZEICHNER K. (1996b). – « Designing educative practicum experiences for prospective teachers », in K. Zeichner, S. Melnick, and M.L. Gomez (eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*, New York, Teachers College Press, pp. 215-234.