



Editorial : Réflexivité et formation des enseignants

Pierre-François COEN et Francina LEUTENEGGER

Depuis quelques années, la réflexivité semble être un concept incontournable lorsque l'on s'intéresse à la formation des enseignants. Pour un grand nombre d'auteurs, il se situe au cœur même de la professionnalité : être un enseignant professionnel, c'est être un praticien réflexif (Paquay & Sirota, 2001), c'est être capable d'embrasser une démarche méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets sur sa propre action (Perrenoud, 2001). Cependant la chose n'est pas neuve, puisqu'il y a très longtemps, sur le fronton du temple de Delphes, figurait déjà la fameuse formule « connais-toi toi-même ». Par la suite, nombre de penseurs, de philosophes, d'écrivains et de chercheurs ont approfondi la question. Pour ce qui concerne la profession enseignante, en s'appuyant sur la psychologie piagetienne (Piaget, 1974) et la notion « d'abstraction réfléchissante », ou sur les sciences cognitives et le concept de métacognition (Brown, 1987; Flavell, 1976; Noël, Romainville & Wolfs, 1995), la réflexivité cherche une filiation sans trouver une voie unique. Pourtant, une sérieuse intuition (ou peut-être est-ce une conviction) pousse les formateurs d'enseignants ou les concepteurs de plan d'études à adopter résolument des démarches réflexives, enjoignant régulièrement leurs étudiants à « réfléchir ».

De leur côté, les chercheurs en Sciences de l'éducation, qui sont aussi, de cas en cas, formateurs d'enseignants, rattachent souvent la question de la réflexivité à celle, plus large, de l'analyse des pratiques enseignantes (voir Marcel (Ed.), 2002) : la réflexivité étant au cœur d'un cas particulier d'analyse de la pratique, la sienne. M. Altet (1994) relève du reste la double fonction de l'analyse de pratique : fonction qui vise à améliorer l'intervention pédagogique et fonction, pour le chercheur, de production de savoirs sur ces pratiques. Parmi les différents paradigmes qui s'intéressent à l'analyse de pratiques, et dont Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002) distinguent les préoccupations majeures (de recherche et/ou de formation), ceux dont l'intention dominante concerne la professionnalisation mettent en oeuvre différents dispositifs de formation qui passent par l'autoscopie (auto-confrontation simple du sujet à son activité ou combinée à celle d'autrui dans le cas de l'auto-confrontation croisée), la prise de conscience (par exemple sous couvert d'entretien d'explicitation, au sens de Vermersch, 1990), la compréhension de sa propre pratique à travers une "instruction au sosie" (Clot, 2001), pour ne citer que



ces dispositifs devenus classiques. Plus récemment, citons encore les travaux de Vanhulle (2004) sur l'usage du portfolio dans la formation des enseignants, en tant que démarche réflexive singulière pour la professionnalisation.

Avec des préoccupations à dominante de recherche, d'autres paradigmes, tels que notamment les didactiques des disciplines, se sont trouvés confrontés à la question de la réflexivité à travers leur intérêt pour l'action du professeur dans le système didactique (voir notamment Sensevy, 2001). Ce sont alors également les dispositifs, tels que l'auto-confrontation (au sens de Clot, 1999) à une vidéo d'observation, permettant le retour sur la pratique de l'enseignant, qui intéressent le chercheur en vue de confronter son analyse à celle produite par les acteurs (Margolinas & Goigoux, 2003; Margolinas, 2004). D'autres recherches ont également mis en évidence le fait que cette réflexivité pourrait être développée par une instrumentation technologique particulière notamment au niveau de l'évaluation (Gilles, 1995).

Du côté des élèves, la réflexivité apparaît à travers des concepts voisins se rattachant principalement aux travaux sur la métacognition (Grangeat, 1999; Pallascio, Daniel & Lafortune, 2004; Flavell, 1976) enjoignant les élèves à se poser des questions sur leur processus d'apprentissage dans des dispositifs incluant des outils tels que le dossier d'apprentissage ou encore le portfolio (Forgette-Giroux, 1998; Bélair, 1999), ou favorisant des pratiques d'autoévaluation (Allal, 1998) par différents moyens ou en recourant aux technologies éducatives (Leclercq, 1998).

Structure du numéro

Ce troisième numéro de la revue *Formation et Pratiques d'enseignement en Questions* est organisé en deux sections principales, des Recherches et des Notes de pratiques, qui ont pour buts d'établir un état de la question de la réflexivité, d'exposer des démarches ou dispositifs qui lui sont associés, mais également de susciter le débat en adoptant une posture critique et en osant interroger ce concept de réflexivité sans complaisance. À ces différents articles thématiques, s'ajoute une rubrique *Varia* laissant ainsi la place à d'autres auteurs.

Cinq contributions composent la section Recherches dont les auteurs représentent différents courants de recherche et sont issus d'institutions universitaires d'Europe francophone, chargées de la formation des enseignants.

La première contribution, de M. Gather Thurler, ouvre le débat en situant le concept de réflexivité par rapport au devenir des projets de réformes éducatives, avec l'hypothèse que le sort de celles-ci dépend fortement du sens attribué par les acteurs aux innovations qui leur sont proposées, voire imposées. Dans ce cadre, une posture réflexive à propos des pratiques enseignantes apparaît comme une nécessité pour parvenir à une



innovation pédagogique durable, intentionnelle et qui transforme un système d'action (au sens de Crozier & Friedberg, 1977).

Partant des prescriptions officielles, la deuxième contribution, de M. Grangeat et C. Besson aborde la question de la réflexivité à partir de la didactique professionnelle. Ils posent d'emblée la réflexivité comme un moyen de développer la professionnalité notamment en l'envisageant dans la prise en compte du contexte de l'action et de ses différentes temporalités. Les auteurs recourent à une méthodologie basée sur l'analyse cognitivo-discursive et mettent ainsi en évidence différents types de discours sur l'action selon le degré d'ouverture des enseignants. Ce faisant, leur contribution propose des pistes visant à développer la réflexivité dans la formation des enseignants.

En contrepoint à la précédente, la contribution de J.-J. Maurice prend un parti radicalement différent en montrant que l'articulation entre pratiques enseignantes et réflexivité ne va pas de soi; ce faisant, il interroge les conditions de possibilité d'une réflexivité pendant l'action, voire après celle-ci. En s'appuyant sur les travaux piagétiens et sur ceux des ergonomes (notamment Rabardel, 1993), l'auteur montre qu'il y a, de fait, "concurrence" entre schème et réflexivité dans la mesure où le schème d'action permet (c'est là sa force) une économie cognitive et, par là même, limite la réflexivité puisqu'une conscientisation de leurs actes par les enseignants, notamment les enseignants en formation, est incompatible avec la complexité de l'action éducative. L'auteur plaide alors pour une formation visant une "prise de distance accompagnée" et une valorisation des habiletés cognitives effectives.

Plus critique encore vis-à-vis de la démarche réflexive vue comme une panacée pour la formation des enseignants, M. Romainville s'interroge sur la pertinence de celle-ci et recadre la problématique en la plaçant au cœur des relations théorie - pratique. Identifiant quatre types de savoirs (savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoirs d'action, savoir-faire), il soutient que l'efficacité d'un enseignant dépend de l'appropriation judicieuse de ceux-ci. Selon l'auteur, l'engouement pour la réflexivité, observé ces dernières années, présente le danger d'occulter la nécessité d'acquérir ces différents types de savoirs par les futurs enseignants, en faisant de la réflexivité un but en soi ou la « pierre philosophale » de la formation des enseignants.

Enfin, la dernière contribution de cette section, de L. Mottier Lopez, déplace le propos de la réflexivité chez les praticiens, vers une réflexivité du côté des élèves. Ce faisant l'auteure interroge les pratiques de ce qu'elle nomme, à la suite de Cobb, Gravemeijer, Yackel, McClain et Whitenack (1997), une "microculture de classe"; la réflexivité est alors mise en rapport avec les formes de participation des élèves dans le cadre d'une activité située (au sens de la perspective située de Greeno, 1997 et à la suite des travaux de Allal, 2001). A travers deux exemples de



microcultures de classe (3^e primaire en mathématiques), l'auteure décrit des modes contrastés de participation réflexive des élèves.

Les quatre contributions de la seconde section, Notes de pratiques, présentent, avec un regard plus ou moins critique sur ceux-ci, des exemples de dispositifs de formation, liés à leur institution d'appartenance (HEP, IFMES, Université), qui supposent une réflexivité de la part des formés.

La première contribution, de Ch. Heimberg, propose une réflexion critique sur la formation des maîtres du secondaire, dans le domaine de l'enseignement de l'Histoire. Ce faisant l'auteur, en décrivant les pratiques actuelles de l'IFMES dans cette discipline, interroge les conditions de possibilité d'une posture réflexive, hautement revendiquée au sein de cette formation. Ce sont alors d'une part les documents de références officiels qui sont interrogés et les pratiques sur le terrain de la formation qui sont décrites, en s'appuyant notamment sur le cas exemplaire de l'enseignement de la Shoah.

Dans leur article, D. Perisset Bagnoud et les collaborateurs de la HEP valaisanne présentent les dispositifs et outils en usage pour contribuer au développement de la réflexivité des futurs enseignants. Les auteurs exposent ensuite les résultats d'analyse des réponses à un questionnaire visant à tester la réception de ces outils auprès des étudiants de la Haute Ecole. Cette étude permet de distinguer la réception différentielle de chaque dispositif, face au travail réflexif et démontre des ambiguïtés possibles des démarches situées entre développement professionnel ou contraintes institutionnelles, entre exercice de la profession et formation initiale.

La troisième contribution, de Ch. Ronveaux, convoque quant à elle, avec une approche didactique (didactique des langues), des dispositifs d'analyse de pratiques intégrant l'usage de vidéos dans la formation des enseignants secondaires, combiné avec un autre support, la transcription, soumise aux stagiaires en contrepoint de l'image. Le but consiste à faire passer l'étudiant d'une observation de la pratique à une lecture de l'action et, partant, à une interprétation de l'action didactique. Cette analyse de la pratique d'autrui est ensuite relayé par une analyse de sa propre pratique, enregistrée préalablement par vidéo. L'outil vidéo, s'avère ainsi un auxiliaire précieux pour le formateur qui veut engager le futur enseignant dans une démarche réflexive.

La dernière contribution thématique, de P.-F. Coen, aborde pour sa part la question de la réflexivité en lien avec l'usage des technologies éducatives en soutenant que ces dernières offrent un potentiel intéressant dès lors qu'elles permettent de prolonger la perception des apprenants en leur donnant accès à leur processus d'apprentissage. Se centrant sur des usages proposés à des élèves tessinois (usage du logiciel AUTOEVAL dans des activités d'expression écrite), il illustre son propos en faisant état d'une recherche menée par Frigerio (2003). Ce faisant il démontre la pertinence du recours à la trace de l'action pour aider les élèves en difficulté.



Dans la rubrique *Varia*, ce numéro présente la contribution de B. Charlier qui montre comment il est possible d'articuler recherche, action et formation. En relatant l'expérience LEARN-NETT, cette auteure met en évidence toute la richesse des réseaux d'apprentissage et présente des résultats tout à fait intéressants sur la manière dont les enseignants perçoivent leur propre formation et les apprentissages qu'ils réalisent dans des dispositifs collaboratifs à distance. Cette démarche fait avantageusement écho aux différents textes centrés sur la réflexivité et ouvre un champ de réflexion à la fois autour des technologies éducatives et des dispositifs de formation des enseignants.

Sans être exhaustif, le choix des différents textes qui vous sont proposés dans ce numéro reflète à nos yeux un panorama intéressant autour de la réflexivité. La diversité des points de vue, des approches et des méthodes témoignent de la richesse de ce thème et nous souhaitons vivement que leur lecture permette d'élargir encore la réflexion sur ce sujet.

Références

- Allal, L. (1998). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 36-57). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (2001). Situated cognition and learning : From conceptual frameworks to classroom investigations. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23, 407-420.
- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF
- Bélaïr, L. (1999). L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques. Paris : ESF.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanism. In F. E. Weinert & R. H. Kulwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cobb, P., Gravemeijer, K., Yackel, E., McClain, K. & Whitenack, J. (1997). Mathematizing and symbolizing : The emergence of chains of signification in one first-grade classroom. In D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition, social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 151-233). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Publishers.
- Clot, Y. (1999.). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277). Paris, Bruxelles : De Boeck Université, Coll. Raisons Educatives.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Editions du Seuil.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forgette-Giroux, R., & Simon, M. (1998). L'application du dossier d'apprentissage à l'université. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), 85-103.
- Frigerio, F. (2003). *Jeunes scripteurs en difficulté: Que faire? Une activité de remédiation psycho-pédagogique pour les élèves en difficulté dans la rédaction de textes*. Mémoire de licence non publié, Université de Fribourg, Fribourg.



- Gilles, J.-L. (1995). Entraînement à l'autoévaluation : une comparaison filles/garçons à l'université. Actes du Colloque de l'AIPU " Enseignement supérieur : stratégies d'enseignement appropriées " - août 1995 - Université du Québec à Hull.
- Grangeat, M. & Meirieu, P. (1999). La métacognition, un aide au travail des élèves. Paris: ESF.
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26 (1), 5-17.
- Leclercq, D. (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont : Mardaga.
- Marcel, J.-F. (2002) (Ed.). Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 138.
- Margolinas, C. (2004). Points de vue de l'élève et du professeur. Essai de développement de la théorie des situations didactiques. Note de synthèse HDR, Université de Provence.
- Margolinas, C. & Goigoux, R. (2003). Etudes comparées de l'activité de maîtres de CP en mathématiques et en français. Actes de la XIIème Ecole d'été de Didactique des mathématiques. Corps (Isère) 20-29 août 2003
- Noël, B., Romainville, M., & Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition: Facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 47-56.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F. & Lafortune, L. (2004) *Pensée et réflexivité, théorie et pratiques*. Presses Universitaires du Québec
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en oeuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants, le praticien réflexif. *Recherche et formation*, 36, 5-15.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rabardel, P. (1993). Représentations dans des situations d'activités instrumentées. In A. Weill-Fassina, Rabardel, P., Dubois, D. (Ed.), *Représentations pour l'action* (pp. 113-137). Toulouse: Octares Editions.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Paris, Bruxelles : De Boeck Université. Coll. Raisons Educatives.
- Vanhulle, S. (2004). Entre interactions sociales et démarches réflexives singulières, le portfolio comme outil de professionnalisation. In J.C. Kalubi et G. Debeurme (dir.), *Identités professionnelles et interventions scolaires*. Contextes de formation de futurs enseignants (p. 83-111). Sherbrooke: Editions du CRP.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF éditeur. Coll. Pédagogies.