

ÉTENDUES DE LA RÉFLEXIVITÉ

Comité de rédaction

Céline Letawe (secrétaire), Grégory Corman, Björn-Olav Dozo, Stéphane Polis, Daria Tunca, Baudouin Stasse

Comité de lecture international

Anne Bayert-Geslin (Université de Limoges), Laurence Brogniez (Université Libre de Bruxelles), Bertrand Daunay (Université Lille 3), Pablo Decock (Université Catholique de Louvain), Édouard Delruelle (Université de Liège), Pascal Durand (Université de Liège), Nathalie Roelens (Université du Luxembourg), Jean-Paul Thibaud (CNRS, École Nationale Supérieure d'Architecture de Grenoble), David Vrydaghs (Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur), Damien Zanone (Université Catholique de Louvain)

MethIS. Méthodes et Interdisciplinarité en Sciences humaines

Methis est la revue du groupe *Intersection*, dont l'objectif est l'exposition et la discussion, dans un cadre interdisciplinaire, des recherches en cours des doctorants et jeunes docteurs en Philosophie et lettres et en Sciences humaines et sociales de l'Université de Liège. Un tel cadre interdisciplinaire exige, afin d'assurer un échange scientifique rigoureux, que les questions de méthode soient clairement posées et soumises à la perspicacité des regards croisés entre les différentes disciplines.

Courrier scientifique

Revue *MethIS*—Céline Letawe
Université de Liège—Place du xx-Août, 7—B—4000 Liège
Courriel: cletawe@ulg.ac.be

Diffusion, vente au numéro et abonnement

Presses Universitaires de Liège
Place du xx-Août, 7—B—4000 Liège
Tél.: +32 (0)366 50 22—Presses@ulg.ac.be—<http://www.presses.ulg.ac.be>

Page Web

La revue est intégralement disponible en Open Access à l'adresse suivante :
<http://popups.ulg.ac.be/MethIS>

© Intersection, septembre 2012
Avec le soutien du Conseil de la recherche et de la Faculté de Philosophie et lettres de l'Université de Liège

ISBN 978-2-87562-007-1—ISSN 2030-1464 — D/2012/12.839/8

MethIS

MÉTHODES ET INTERDISCIPLINARITÉ
EN SCIENCES HUMAINES

ÉTENDUES DE LA RÉFLEXIVITÉ

édité par
C. Letawe, E. Mouratidou & V. Stiénon

Volume 3 (2010)

Presses Universitaires de Liège

POURQUOI ET POUR QUOI L'ENSEIGNANT DEVRAIT-IL POUVOIR FAIRE MONTRE DE RÉFLEXIVITÉ ?

Julien Van Beveren
(Université de Liège)

Résumé. Dans les décrets définissant la formation des maîtres, la capacité de réfléchir sur ses propres pratiques est épinglée comme une des composantes essentielles de l'identité professionnelle de ceux-ci. Pour les formateurs, il importe donc, compte tenu de ces prescrits, d'amener les futurs enseignants à pouvoir prendre de la distance par rapport à leurs choix didactiques, à pouvoir réguler ces choix en fonction de facteurs qu'ils sont progressivement capables d'identifier comme des causes de succès ou d'échec de l'interaction pédagogique. Pour ce faire, il serait bon que les futurs maîtres s'interrogent sur les buts qu'ils poursuivent, les moyens qu'ils mettent en œuvre pour les atteindre et les résultats qu'ils sont en mesure de constater : ce faisant, ils évalueraient l'efficacité et l'efficience de leurs pratiques. Afin d'exercer la réflexivité des futurs maîtres, plusieurs dispositifs ont été successivement mis en place dans le cadre du cours de didactique du français. Après une description et une comparaison de ces dispositifs, figure une illustration de ce qui pourrait être un prolongement de ceux-ci, à l'issue de la formation initiale.

Avant-propos

« Propriété consistant à pouvoir réfléchir sur soi-même » : cette définition de la notion de réflexivité que l'on peut lire dans le TLFi¹ doit être précisée lorsqu'elle est mobilisée dans le champ de la didactique. Comme tout système social, le système scolaire est constitué d'individus qui sont à la fois acteurs et agents : agents car ils sont caractérisés par des rôles et par des statuts² au sein des structures dans lesquelles ils se meuvent, acteurs parce qu'ils sont caractérisés

1 Le *Trésor de la Langue Française* informatisé.

2 Le rôle est l'ensemble des comportements qu'autrui peut attendre d'un individu compte tenu de la position qu'il occupe ; le statut, corollairement, est l'ensemble des comportements qu'un individu peut attendre d'autrui compte tenu de la position qu'il occupe (Borlandi et al. 2005 : 609-612).

par une marge de manœuvre leur permettant de pouvoir se réaliser au moyen des actes qu'ils posent³. Cela étant, la réflexivité, dans le champ de la didactique, renvoie à la capacité que pourrait (devrait) avoir chacun des acteurs-agents du système scolaire de prendre de la distance par rapport à ses pratiques. Et les déclinaisons de cette définition peuvent être multiples selon le rôle et le statut qui sont associés à un individu. Nous focaliserons notre attention sur la réflexivité du maître.

1. Les prescrits légaux

Si l'on s'en tient, dans un premier temps, à l'examen des décrets qui précisent la formation des enseignants⁴, on constate que, parmi les treize compétences que devraient acquérir les futurs enseignants au sortir de leur formation initiale, figure celle de « porter un regard réflexif sur sa pratique et [d']organiser sa formation continuée »⁵. Épinglons le fait que ces treize compétences doivent être acquises par tous les enseignants, quel(s) que soi(en)t le(s) niveau(x) d'études où ceux-ci interviennent. Cela signifie qu'aux yeux des autorités politiques, les maîtres sont — à tout le moins, devraient être — définis par une identité professionnelle incluant notamment la capacité de réfléchir sur leurs propres pratiques.

Une preuve supplémentaire de l'importance qu'accordent à la réflexivité les décideurs politiques qui ont rédigé ces décrets, est à trouver dans la présence de nombreuses compétences qui peuvent être mises en relation avec celle mentionnée précédemment, où figure explicitement la capacité de se distancier

3 Nous empruntons la distinction entre « acteur » et « agent » à Alain Touraine, pour qui « le Sujet n'est ni l'individu, ni le soi, mais le travail par lequel un individu se transforme en acteur, c'est-à-dire en agent capable de transformer sa situation au lieu de la reproduire » (cité dans Frère & Jacquemain 2008 : 81).

4 Signalons au passage que, selon les prescrits légaux, l'attitude réflexive devrait aussi pouvoir être adoptée par les élèves. Les référentiels de compétences précisent que chacun de ceux-ci devrait pouvoir « porter son attention sur ses façons de comprendre et d'apprendre, sur ses méthodes de travail pour les exprimer, pour les comparer avec celles des autres » (*Socles de compétences. Français* 1999 CFWB : 5), que tous devraient « se questionner sur [...] leurs manières d'apprendre » (*Compétences terminales et savoirs communs* 2000 CFWB : 9) et pouvoir porter un regard critique sur leurs manières d'écrire, de lire, de parler et d'écouter (*Compétences terminales et savoirs requis en français* 1999 CFWB : 9 [lire], 12 [écrire] et 15 [parler-écouter]).

5 Décrets du 12 décembre 2000 (définissant la formation initiale des instituteurs et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur) et du 8 février 2001 (définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur), CFWB, p. 1.

de ses pratiques. Quand il est attendu des maîtres qu'ils puissent « concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les *évaluer* et les *réguler* », cela n'implique-t-il pas qu'ils acquièrent des outils leur permettant de prendre du recul par rapport à leur action pédagogique ? Quand il est attendu de ces mêmes maîtres qu'ils soient en mesure de « planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage », cela n'implique-t-il pas tout autant qu'ils aient développé la compétence de réfléchir sur leurs pratiques ? Et n'est-ce pas cette même compétence qui leur permet de « mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe »⁶ ?

Retenons donc que plusieurs des compétences devant être acquises par les enseignants au terme de leur formation initiale visent, tantôt explicitement, tantôt implicitement, à faire de ceux-ci des « praticiens réflexifs »⁷, c'est-à-dire, selon Paquay (1994), des professionnels qui peuvent réguler leur propre action et l'améliorer sur la base d'une analyse critique de leurs pratiques. Mais notons qu'en dépit de l'importance accordée à cette composante de l'identité professionnelle de chaque maître, les moyens qui sont mis en œuvre pour la faire naître et pour la faire croître sont très différents selon que ces maîtres se destinent à devenir instituteurs ou agrégés de l'enseignement secondaire inférieur⁸, d'une part, agrégés de l'enseignement secondaire supérieur⁹, d'autre part.

À ce propos, une comparaison des heures attribuées, dans leurs formations respectives, au « savoir-faire »¹⁰ est éclairante : tandis que les futurs instituteurs et A.E.S.I. bénéficieront d'au moins 780 heures pour développer leur savoir-faire, la formation des A.E.S.S. n'en comptera pas plus de 90. Mais pour comparer avec raison ces nombres d'heures, il importe de prendre en considération la part qui est consacrée à la réflexion sur les pratiques d'enseignement *d'une discipline*¹¹. Compte tenu du caractère pluridisciplinaire de la formation des instituteurs, cette part-là dépend du nombre de disciplines regroupées dans cette formation. Si l'on en retient trois (français, mathématiques et éveil),

6 Pour ces trois citations : *ibid.* nous soulignons.

7 Si Paquay l'utilise, c'est à Schön que l'on doit cette notion (1983).

8 Ci-après « A.E.S.I. ».

9 Ci-après « A.E.S.S. ».

10 Cette expression regroupe « stages en situation réelle et [...] et séminaires d'analyse des pratiques » (p. 3 des décrets précédemment cités).

11 Cette importance est justifiée par le fait que l'on n'enseigne pas, mais que l'on enseigne *toujours* quelque chose, en l'occurrence : une discipline.

misons sur 260 heures consacrées au développement de la réflexivité des futurs maîtres par rapport aux pratiques ayant trait à la discipline « français ». Dans le cas des A.E.S.I., qui, à l'heure actuelle, n'enseignent guère plus qu'une ou deux discipline(s) (par exemple, le français et la religion), cela nous donne un peu moins de 400 heures. Et, enfin, pour ce qui concerne les A.E.S.S., restent 70 heures puisque des 90 heures prévues dans le décret, il faut en retirer 20 prises en charge par le didacticien généraliste¹².

On pourrait justifier ces écarts en se fondant sur le fait que la formation des instituteurs et des A.E.S.I. diffère considérablement de celle que suivent les A.E.S.S. En effet, les premiers suivent une formation de trois années dans les catégories pédagogiques des hautes écoles, la durée intégrale de cette formation étant consacrée à leur préparation professionnelle ; les seconds, quant à eux, inscrits à l'université pour cinq années au moins, n'ont droit qu'à une demi-année de formation *strictement*¹³ professionnalisante. Mais il n'empêche qu'un fossé existe et que les formateurs d'enseignants sont tenus de composer avec cette donnée institutionnelle.

2. Le développement de la réflexivité dans le cadre de la formation initiale

Lorsqu'ils doivent concevoir des tâches et des activités permettant de rencontrer les attentes des décrets précités, les formateurs d'enseignants, pour peu qu'ils réfléchissent eux aussi à leurs pratiques d'enseignement¹⁴, sont confrontés à deux questions : 1°) qu'est-ce que réfléchir et sur quoi *précisément* doit porter la réflexion ?, 2°) dans quel cadre et sous quelle forme doit-elle s'exercer ?

2.1. Quelques pistes pour réfléchir sur la réflexivité

Le service de didactique du français de l'Université de Liège s'est penché sur ces questions, notamment dans le cadre d'une réflexion collective des formateurs

12 La didactique générale, parfois appelée « didactique comparée », est un cours suivi par tous les futurs A.E.S.S., quelle que soit leur discipline de spécialisation. Il s'agit, pour l'essentiel, d'y aborder des notions, des méthodes et des difficultés qui sont communes à tous les enseignants (par exemple, les différents types d'évaluation). C'est au didacticien spécialiste que revient l'approche des notions, des méthodes et des difficultés *spécifiques à une discipline*, qui est celle qu'enseigneront les futurs maîtres.

13 Il va de soi que les cours inscrits à leur programme qui n'ont pas une orientation didactique ne leur sont pas inutiles, mais, à coup sûr, ils ne sont pas conçus dans la perspective de formation d'enseignants.

14 Ne devraient-ils pas être, pour leurs étudiants, des modèles de praticiens réflexifs ?

d'enseignants de cette université¹⁵. Réfléchir à des pratiques (contentons-nous pour le moment de cette approximation), c'est, à notre estime, en mesurer l'efficacité et l'efficience. Par « efficacité », nous entendons le rapport qui existe entre les résultats obtenus par une action et les buts qui étaient visés au moyen de cette action ; par « efficience », le rapport qui existe entre, d'un côté, les moyens mis en œuvre pour atteindre les buts et, de l'autre, les résultats obtenus. Et pour être en mesure d'évaluer l'efficacité et l'efficience des pratiques, il convient de s'interroger sur le sens que l'on attribue à la triade « but(s), résultat(s) et moyen(s) ».

S'agissant des but(s) poursuivis par l'enseignant, et en considérant la facette « agent » de celui-ci, signalons qu'ils doivent être en adéquation avec les prescrits légaux. En telle matière, ce sont les référentiels de compétences qui font autorité¹⁶. Comme leur nom l'indique, le type d'approche qui a présidé à leur conception est l'approche par compétences, dont la montée en puissance a été initiée et favorisée par les exigences du monde (socio-)économique. Or, il est difficile de ne pas le constater, d'importants hiatus existent entre la définition de la compétence figurant dans le décret-mission du 24 juillet 1997 et les compétences qui figurent dans les référentiels¹⁷. Dans le décret-mission, les compétences ont été présentées comme des aptitudes à mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des attitudes permettant de faire face à une situation typique d'une famille de situations. Ce que les enseignants peuvent lire dans les référentiels est fort éloigné de cette définition : soit il s'agit de « macro-compétences », telles que lire, écrire, écouter et parler, si vastes qu'elles sont des espèces de grands fourre-tout dans lesquels peut entrer à peu près n'importe

15 Les fruits de cette réflexion collective sont à lire dans le numéro 26 de la revue « Puzzle », paru en août 2009.

16 Avant même le respect des référentiels de compétences, qui, pour l'enseignement fondamental et pour le secondaire supérieur, sont spécifiques à une discipline, les maîtres doivent prendre en considération les missions fondamentales assignées aux enseignants dans l'article 6 du décret-mission : « 1) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; 2) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; 3) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; 4) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

17 Nous nous limiterons à le signaler ici, mais un hiatus existe également entre les précédentes et les tentatives d'application des compétences que l'on peut trouver dans les programmes d'enseignement, qui, eux, sont propres à des réseaux d'enseignement.

quelle tâche ou activité proposée aux élèves ; soit il s'agit d'énoncés si précis qu'ils sont identifiables à la réalisation d'une tâche ou d'une activité.

Ces hiatus ne sont pas sans importance pour la question qui nous occupe car ils sont susceptibles de détourner les maîtres de ce qui devrait être leur objectif prioritaire : l'acquisition, par leurs élèves, de compétences — ajoutons : « de communication orale et écrite », pour ce qui nous concerne. Si le texte légal qu'ils sont tenus de respecter ne contient pas de compétences *stricto sensu*, les buts qu'ils poursuivent risquent fort de devenir la réalisation des tâches, tâches non plus conçues comme des moyens de développer des compétences de communication, mais élevées au rang de fins. Pour ce qui concerne les buts, les enseignants de français ne devraient donc pas éluder cette question essentielle : « mon objectif est-il que mes élèves accomplissent les tâches que je leur impose ou qu'ils acquièrent, ce faisant, des compétences de communication ? »

Les résultats obtenus, eux aussi, mériteraient de faire l'objet d'une réflexion. Ils sont, en fin de compte, le moyen, pour l'enseignant, de vérifier que les buts qu'il avait fixés ont été atteints par ses élèves. À ce propos, doit-il prendre en considération exclusivement les notes chiffrées qui leur sont attribuées lors de telle ou telle évaluation ? Ou doit-il, par-delà les chiffres, tenter de mesurer les éventuels bénéfices et dommages entraînés par ses pratiques ?

S'il opte pour la première proposition, l'enseignant aura le sentiment d'avoir rempli sa mission si ses élèves sont autorisés à accéder au niveau d'études supérieur car, en dernière instance, ce sont le plus souvent les notes qui sont déterminantes pour donner ou refuser une telle autorisation et, la plupart du temps, ces notes sont le reflet de l'habileté (ou de la maladresse) dont l'élève fait preuve pour accomplir une tâche. S'il opte pour la seconde proposition, l'enseignant n'appréciera pas seulement les résultats de ses pratiques d'enseignement dans le cadre d'une évaluation ; en cela, il lui sera à coup sûr plus malaisé de les apprécier. Mais il pourra notamment voir si ses pratiques ont influencé peu ou prou le rapport qu'entretiennent ses élèves avec des objets disciplinaires (certains genres d'œuvres littéraires, par exemple) et avec la discipline elle-même¹⁸. Ont-ils, au fil des activités, pu faire germer les graines qui ont été semées pour leur donner l'envie de s'intéresser à ce que la plupart d'entre eux ne rencontrent qu'à l'école, à ce qui, dans la masse considérable

¹⁸ Pour un complément d'information sur la notion de « rapport à... », voir Reuter (2007 : 191-196).

des textes et des discours de tous types, peut les aider à s'épanouir tant sur le plan intellectuel que sur le plan relationnel ? Incontestablement, la difficulté d'apprécier de tels bénéfices peut avoir pour conséquence qu'on les tienne pour moins importants ; mais il nous semble que cette difficulté ne devrait pas être un frein. En effet, n'est-elle pas simplement le signe que ces bénéfices-là peuvent influencer les pratiques culturelles tout au long de la vie, à la différence des scores, écrits dans une encre dont personne n'a encore pu prouver la validité à long terme ?

Quant aux moyens, bien sûr, on peut y inclure les tâches et les activités visant à faire acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir être disciplinaires. Dans le sac à outils du professeur de français, elles sont très nombreuses. Certaines sont presque neuves (l'écriture d'un jugement de goût, entre autres) ; d'autres sont très anciennes (la dissertation, pour ne citer qu'elle). Sans doute l'ancienneté, voire la nouveauté, de ces tâches peut-elle suffire, aux yeux de certains, pour les imposer à leurs élèves. Sans doute les prive-t-elle d'une réflexion sur leur efficacité et sur leur efficience.

Mais la question des moyens dépasse largement, selon nous, celle du choix des tâches et des activités. Songeons, par exemple, à l'importance que peut avoir la sélection des objets d'étude. Le choix des supports d'activités est tout autant, sinon plus important que le choix de ces activités elles-mêmes. Or, ces supports, eux aussi, peuvent être retenus parce qu'ils sont soit tout neufs, soit considérés comme incontournables. Dans bien des cas, c'est le poids de la tradition et des routines pédagogiques, des choix qui n'en ont plus que le nom, des gestes professionnels que l'on accomplit inconsciemment, qui peut l'emporter sur celui d'une réflexion mettant en question les possibles bénéfices intellectuels et relationnels du contact avec ce support. La réflexion sur les moyens mobilisés dans une interaction pédagogique peut être, on le voit, très vaste, si l'on pense à tout ce qui peut contribuer, dans un laps de cinquante minutes, au succès ou à l'échec de cette interaction.

2.2. Dans quel cadre et sous quelle forme exercer sa réflexivité ?

Réfléchir, donc. Évaluer l'efficacité et l'efficience de ses pratiques, en pouvant identifier plus ou moins précisément les buts que l'on poursuit, les moyens que l'on met en place pour ce faire et les résultats que l'on obtient. Mais dans quel cadre et sous quelle forme exercer cette réflexivité ?

Avant de proposer des ébauches de réponses à ces questions, épinglons ce qui, pour nous, est une condition *sine qua non* pour pouvoir prendre de la distance par rapport à ses pratiques. Le maître qui est incapable de trouver du sens à enseigner *ce qu'il enseigne* ne peut devenir un praticien réflexif. S'il ne garde en point de mire de sa réflexion les finalités disciplinaires, ce maître ne parviendra pas à faire percevoir ces finalités par ses élèves, et, partant, il échouera à leur faire prendre conscience du sens de ce qu'ils font.

Pour ce qui concerne l'évaluation de la réflexivité, un problème majeur survient pour le formateur d'enseignants. S'agit-il, en effet, de vérifier que les futurs maîtres ont acquis la capacité de réfléchir sur leurs propres pratiques dans un cadre d'évaluation ou de constater qu'ils ont fait leur cette capacité, qu'ils sont, autrement dit, en mesure de réfléchir sur les choix qu'ils ont posés et sur les routines auxquelles ils ont eu recours *quand une telle réflexion est opportune* ?

Nous sommes prisonniers d'une structure institutionnelle qui nous condamne à évaluer ; c'est la raison pour laquelle il nous faut apprécier la capacité des étudiants de réfléchir sur leurs pratiques dans un cadre d'évaluation. Mais l'objectif que nous poursuivons, qui est bien plus un objectif à long qu'à court ou moyen terme, est de faire d'eux des praticiens réflexifs. Sans doute la capacité de pouvoir endosser la veste du praticien réflexif quand l'autorité — du formateur, de l'inspecteur ou du conseiller pédagogique — l'impose est-elle une preuve d'une telle capacité, mais elle n'implique en aucune manière la capacité, tout autre, de pouvoir sortir cette veste du vestiaire quand les circonstances le nécessitent. Être cantonné dans l'évaluation de la première capacité tout en souhaitant qu'en fin de compte, ce soit la seconde qui soit acquise : tel est le lot de la plupart des formateurs d'enseignants.

Un des moyens qui permettent de juger la réflexivité des futurs enseignants est de leur demander d'en rendre compte sous la forme d'un acte de communication, soit écrite, soit orale. Pour les étudiants, cette demande peut constituer un obstacle. C'est que la capacité de réfléchir sur ses pratiques ne va pas forcément de pair avec la capacité de verbaliser les fruits de cette réflexion. Quoique nous ayons conscience de cela, nous avons estimé que la manifestation verbale de la réflexivité était la seule chose que nous puissions évaluer et nous l'avons estimé d'autant moins difficilement que, s'agissant de futurs professeurs de français, pouvoir mettre en mots ses réflexions était essentiel.

3. Une illustration : les pratiques réflexives au département de Langues et Littératures françaises et romanes de l'Université de Liège

Attachons-nous à présent à faire état d'un dispositif mis en place, à l'Université de Liège, pour inciter les futurs professeurs de français du secondaire supérieur à réfléchir à leurs pratiques.

Ce dispositif prend place dans un cadre institutionnel qu'il importe de décrire succinctement. Les 90 heures dévolues au développement de savoir-faire dans le décret susmentionné sont réparties comme suit, à l'Université de Liège : 70 heures pour les stages — dont 10 pour des activités scolaires hors cours, 20 pour des observations et 40 pour le stage proprement dit — et 20 heures pour les séminaires de pratiques réflexives. Notons que ces 20 heures ne sont pas prises en charge par un seul enseignant. En effet, 10 heures sont placées sous la responsabilité du didacticien généraliste¹⁹ et 10 heures, sous celle du didacticien spécialiste²⁰. On en conviendra : les activités explicitement dites de « pratiques réflexives » sont réduites, dans le programme, à la portion congrue.

3.1. Les activités explicitement dites « pratiques réflexives »

Dans les limites de ce cadre institutionnel, plusieurs dispositifs ont été successivement proposés aux cohortes d'étudiants romanistes se destinant à enseigner. Nous les examinerons dans leur ordre de mise en place et nous tenterons d'en cerner les avantages et les inconvénients. Le premier de ces dispositifs consistait, pour chacun des étudiants, à préparer une petite intervention d'un quart d'heure au cours de laquelle il ferait état d'une tâche ou d'une activité réalisée en stage, qui aurait retenu son attention pour le succès ou l'échec pédagogique qu'elle aurait entraîné. Le deuxième consistait en la rédaction, en équipe de trois, quatre ou cinq étudiants, du récit d'une leçon réalisée par un de ceux-ci²¹, récit dans lequel devaient être pointés les moments de succès ou d'échec de l'interaction pédagogique. Le récit était suivi d'une série de réflexions visant à identifier les facteurs de ce succès ou de cet échec et, autant que faire se puisse, en cas d'échec, de choix autres qui auraient pu permettre d'éviter l'échec. Ce rapport devait être transmis au professeur et à son assistant

19 Cf. note 11.

20 Cf. note 11.

21 L'étudiant en question est le seul à avoir assisté à la leçon. C'est compte tenu de ses souvenirs mis en récit que tous les membres du groupe proposeront des réflexions.

une semaine avant qu'il fasse l'objet d'une présentation orale à l'ensemble de la classe, présentation suivie d'une discussion. Le troisième dispositif, toujours en vigueur actuellement, diffère peu du précédent. Les différences majeures sont que la rédaction du rapport se fait sur la base d'un modèle fourni par le professeur de didactique spéciale et que ce rapport s'appuie sur l'observation par tous les membres du groupe de la leçon en question.

Le passage du premier au deuxième dispositif peut s'expliquer très simplement par l'adage bien connu selon lequel il y aurait plus d'idées dans deux têtes (voire dans x têtes) que dans une. Selon nous, la réflexion sur ses pratiques d'enseignement peut, pour un enseignant, qu'il soit débutant ou chevronné, se nourrir des discussions qu'il a avec ses pairs. Et le travail en équipe que nous proposons serait susceptible de permettre aux futurs maîtres d'en prendre conscience.

Ce qui a poussé notre Service à revoir ce deuxième dispositif, ce sont les difficultés que rencontraient la plupart des étudiants pour réfléchir à des pratiques d'enseignement du français. Nos étudiants épinglaient en effet des éléments qui, le plus souvent, étaient susceptibles de se retrouver dans n'importe quel autre cours et, en général, ils imputaient aux élèves l'échec de l'interaction pédagogique. Leur fournir un modèle de rapport de pratiques réflexives nous a dès lors paru opportun ; opportun aussi de leur faire voir que le type d'approche des contenus disciplinaires qu'ils avaient choisi pouvait être le principal facteur expliquant le succès ou l'échec d'une leçon. Par ailleurs, il nous a semblé plus intéressant que tous les membres d'une équipe observent la leçon de leur condisciple. Certes, le récit de l'activité qui est demandé ne pourra jamais être objectif, mais nous pensons que quatre ou cinq paires d'yeux valent mieux qu'une pour capter les diverses composantes d'une interaction pédagogique. Ainsi, à notre estime, la subjectivité peut être quelque peu réduite. Ce dispositif est loin d'être parfait ; nous ne le présentons pas comme un exemple à suivre, mais plutôt comme une illustration de ce qu'il est possible de faire. Probablement trouverons-nous sous peu des raisons de le modifier et de proposer un quatrième dispositif que nous jugerons plus favorable au développement de la réflexivité de nos étudiants.

3.2. Réflexions sur les pratiques en dehors des heures explicitement consacrées aux pratiques réflexives

Il convient de souligner le fait qu'en marge de ces activités explicitement consacrées aux pratiques réflexives, à côté de ce que prévoit le décret, de très nombreuses heures sont consacrées, dans le cadre du cours de didactique du français, à l'examen et à l'analyse critique de (parties de) séquences d'enseignement qui peuvent avoir été conçues par des étudiants des années précédentes ou par le professeur de didactique du français. Lors de la discussion au cours de laquelle ces dispositifs d'enseignement sont critiqués, les interventions sont prises en considération et jugées pertinentes si et seulement si elles font état d'un ou de plusieurs argument(s) qui soutien(nen)t la thèse défendue par l'étudiant — dans ce cas, celle de modifier ou de supprimer une ou des parties de la séquence. De telles séances sont, à nos yeux, d'excellents moyens de stimuler la réflexivité de nos étudiants, notamment par le biais des questions suivantes : les objectifs qui sont annoncés sont-ils bien des objectifs d'*apprentissage* ? Sont-ils des objectifs d'apprentissage qui correspondent aux bénéfices que des élèves pourraient retirer des tâches et des activités qui composent la séquence ? Ces tâches et ces activités concourent-elles bien à pourvoir les élèves des ressources nécessaires à la réalisation d'une éventuelle tâche finale ?

Ces questions, auxquelles il nous paraît essentiel que les futurs maîtres réfléchissent, sont également celles que nous prenons en considération pour juger la leçon qu'ils nous soumettent en guise d'examen de fin d'année. On le constate : si la part officiellement consacrée aux pratiques réflexives est fort réduite, il n'en demeure pas moins que les futurs enseignants que nous formons sont constamment invités à réfléchir sur des/leurs pratiques.

4. Stimuler la réflexivité au sortir de la formation initiale

Tout ce qui précède a trait à la formation initiale des maîtres. Dans ce cadre-là, rappelons-le, ce que nous visons prioritairement, ce n'est pas que nos étudiants obtiennent une note satisfaisante lors de l'activité de pratiques réflexives, c'est qu'ils acquièrent des outils leur permettant de devenir, progressivement, des praticiens réflexifs. Sitôt qu'ils ont quitté l'université, la plupart de nos étudiants trouvent un emploi. Dans des conditions parfois difficiles : la valse des écoles, des remplacements, des niveaux et des formes d'enseignement peut être à mille temps. Ces conditions ne sont pas du tout propices, pour ces

jeunes enseignants, au développement d'une réflexion sur leurs pratiques, par rapport auxquelles ils n'ont guère le temps de prendre du recul. La formation continuée, organisée avec des moyens parfois dérisoires, ne peut constituer un réel remède aux maux précédents. Cela étant, il nous a paru enrichissant, pour eux qui peuvent être, par leurs conditions de travail, privés de la possibilité de réfléchir sérieusement à leurs pratiques, de suivre un échantillon de jeunes maîtres que nous avons encadrés lors de leur formation initiale.

Pour assurer ce suivi, divers moyens se présentent, qui nous semblent complémentaires. L'enquête par questionnaire, les entretiens individuels et les réflexions collectives peuvent être de nature à permettre à ces jeunes maîtres de prendre un peu de hauteur par rapport à ce qu'ils font en classe, autrement dit, à poursuivre le travail entamé au cours de leur formation initiale. L'objet qui sera commun à cette enquête, à ces entretiens et à ces réflexions est crucial, a fortiori pour des enseignants débutants ; il s'agit de ce qui peut contribuer à (dé)faire l'unité du cours de français et à en (dé)construire l'identité. En nous exprimant de la sorte, nous semblons rester fort loin des pratiques d'enseignement-apprentissage qui ont cours dans les classes. Nous donnons peut-être à entendre que nous discuterons de manière abstraite sur un sujet qui le serait tout autant, ou, pour le dire autrement, que ces réflexions ne seront utiles qu'à des didacticiens enfermés dans leur tour d'ivoire. Il n'en est rien, pourtant. Les facteurs de (dé)construction de l'identité et de l'unité d'une discipline scolaire peuvent s'observer dans les pratiques les plus courantes : ils sont au cœur de l'interaction pédagogique. Réfléchir à ces facteurs, cela implique de se détacher de ce que l'on (a) fait en classe, pour envisager ce que l'on pourrait y faire de mieux.

Et cette réflexion peut, s'agissant de la problématique que nous avons retenue comme de bien d'autres, porter sur des petites choses auxquelles les routines font de l'ombre. Pointons-en une. Les découpages de la discipline scolaire « français » peuvent être nombreux : « langue et littérature », « lire, écrire, parler et écouter », « grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire, rédaction, lecture, etc. ». L'enseignant opère un tel découpage quand il prie ses élèves de préparer des intercalaires, constituant autant de sections du cours auxquelles il prend le soin de donner un nom. Songe-t-il suffisamment au fait que, ce faisant, il transmet à ses élèves une vision du cours de français ? Rien n'est moins sûr.

Conclusion

Il nous paraît essentiel que la réflexion sur les pratiques dépasse le nombre d'heures restreint officiellement dévolu aux pratiques réflexives. Sans cette extension, on court le risque de former des maîtres qui réfléchissent seulement quand une autorité les somme de le faire. Sans cette extension, on court le risque de former des maîtres qui abordent des contenus disciplinaires sans s'interroger sur le sens de ces contenus. Or les bénéfices d'une telle réflexion sont capitaux pour un enseignant qui aspire à ce que ses élèves perçoivent eux-mêmes le sens de ce qu'ils font. C'est dire qu'il importe que les formateurs d'enseignants, tout en considérant les décrets qui les concernent, continuent à chercher des réponses à la question suivante : « de quels savoirs, savoir-faire et savoir être dois-je pourvoir ces futurs maîtres pour faire d'eux des praticiens réflexifs ? »

Bibliographie

Ouvrages cités

- BORLANDI M., BOUDON R., CHERKAOUI M. & VALADE B., dir. (2005), *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, PUF, « Quadrige ».
- FRÈRE B. & JACQUEMAIN M. (dir.) (2008), *Épistémologie de la sociologie. Paradigmes pour le XXI^e siècle*, Bruxelles, De Boeck, « Ouvertures sociologiques ».
- REUTER Y., dir. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

Ouvrages consultés

- BECKERS J. (2007), *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et les autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- BOURDIEU E. (1998), *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Paris, Le Seuil.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- DEJEMEPPE X. & DEZUTTER O. (2001), « Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? », dans *Recherche et Formation*, n° 36, pp. 89-112.
- DUFAYS J.-L. & THYRION Fr. (éd.) (2004), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain, Presses universitaires de Louvain.
- JORRO A. (2002), *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- PAQUAY L. (1994), « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant », dans *Recherche et Formation*, n° 16, pp. 7-33.
- PERRENOUD Ph. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- SCHÖN D. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.

TOCHON F.-V. (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.

VANHULLE S. (2004). « L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi », dans *Repères*, n° 30, p. 13-32.