
Comment former de futurs enseignants réflexifs?

Quel est l'impact de la formation à la réflexivité ? Comment l'améliorer ? Réponses d'étudiants.

Grégory Voz, Jacques Cornet

Haute Ecole Libre Mosane (HELMo) - TenterPlus
Rue Hors-Château, 61
4000 Liège
G.voz@helmo.be, Jacornet@skynet.be

Cet article a été rédigé sur la base des données recueillies auprès d'étudiants de dernière année. Il a ensuite été modifié grâce aux réactions d'une partie de ceux-ci à une version antérieure du texte. Ces quasi-professionnels sont : Michel Benoit, Jonathan Bourgraff, Céline Brichard, Gilles Busschot, Mary-Astrid Devel, Jennifer Droeven, Benoit Embrechts, Hélène Gaspard, Frédérique Gillet, Cécile Jedrzejski, Laurie Juszczakiewicz, Julien Lovinfosse, Céline Moës, Nathalie Paulus, Thomas Pelini, Jérémy Thiebaut et Koralie Turella.

RÉSUMÉ. Dans la recherche tâtonnante de formation d'enseignants à la réflexivité, nous avons cherché avec les étudiants l'impact de notre système de formation, en analysant les effets d'activités formatrices et ceux de l'ensemble du système de formation. Il en ressort le constat que cette formation doit passer par des activités différenciées en fonction du public mais surtout être cohérente et intégrée, permettant la négociation du programme et la contestation des institués.

MOTS-CLÉS : réflexivité – enseignement supérieur – pédagogie institutionnelle - TenterPlus

1. Introduction

« Face à un contexte éducatif et social changeant et complexe, l'enseignant doit devenir un praticien réflexif, capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. » [Maroy, 01]

Cette citation, isolée de son contexte, exprime assez bien la tendance d'un paradigme dominant depuis quinze ans en formation des enseignants : former des praticiens réflexifs. Comme tout nouveau paradigme, il ouvre de nouvelles voies à la pensée, à la recherche et à l'action, qu'il faut poursuivre, et, en même temps, il risque de restreindre les champs de pensée, de recherche et d'action qu'il faudrait ouvrir.

Tel qu'exprimé ci-dessus, dans ce paradigme il y a d'abord l'injonction paradoxale faite à l'enseignant de devenir un praticien réflexif, supposant par là qu'il ne l'était pas auparavant. On peut au contraire faire le pari que, depuis toujours, la majorité des enseignants, comme la majorité des travailleurs quels qu'ils soient, réfléchit à sa pratique, avant, pendant et après. On pourrait même dire que c'est, grâce ou à cause de cette réflexivité pratique, au nom de ses savoirs d'action, qu'il résiste aux savoirs théoriques des sciences de l'éducation [DUBET 02]. Ensuite, l'accent légitime mis sur l'enseignant comme acteur professionnel et comme seul acteur dans un contexte changeant et complexe occulte la relation éducative comme rapport social. Elle n'affirme pas non plus ce rapport social comme enjeu politique, elle ne se pose pas la question des finalités éducatives [ROMAINVILLE 06]. Enfin, elle affirme accessible l'analyse des résultats des pratiques, ce qui est vrai et indispensable pour des apprentissages objectivables à court terme, mais aussi faux et réducteur pour une bonne part des effets de l'éducation et de la formation.

Tel qu'exprimé ci-dessus, ce paradigme favorise aussi une approche technique indispensable dans la formation des enseignants, mais il en occulte une autre dimension, tout aussi indispensable, une dimension éthico-politique, compatible avec la dimension technique de ce paradigme. Dans la formation étudiée ici, nous souhaitons favoriser à la fois une réflexivité pratique (dimension technique du praticien réflexif) et une conscience critique (dimension éthique du praticien réflexif). Cette conscience critique est en lien avec le concept de conscientisation de Paolo Freire [ESTRELLA 01].

Rapidement, quels accents supplémentaires cette dimension de conscience critique met-elle à la réflexivité ? Elle resitue d'abord l'enseignant en formation dans une histoire (personnelle et sociale) et dans une interdépendance : pas d'enseignants réflexifs sans formateurs réflexifs et sans élèves réflexifs, ce qui exige un isomorphisme généralisé (faire ce qu'on dit avant de dire ce qu'on fait), pas d'enseignants réflexifs sans participation à un collectif critique (en formation, avec les pairs et les formateurs, en classe, avec les élèves, ...et/ou dans des associations citoyennes), un collectif engagé dans une lecture critique du monde, de soi dans le monde et du monde en soi. Elle ancre cette lecture critique dans une praxis (savoir vouloir et vouloir savoir) qui lie actions et connaissances, ce qui exige la mobilisation de savoirs théoriques peu présents dans la formation des enseignants (psychanalyse, psychologie sociale et sociologie clinique d'une part, histoire, sociologie et économie politique d'autre part) et ce qui exige aussi des méthodes de formation engagées dans ce sens (pédagogie du projet, situations problèmes, incidents critiques, entraînement mental, ...).

La distinction entre ces deux dimensions, technique et éthique, est évidemment assez théorique : elles s'interpénètrent dans les pratiques de formation. La dimension technique est, par définition, plus aisément évaluable au contraire de la dimension éthique. Après l'institution récente (cinq ans) d'un nouveau système de formation, disponible à l'adresse suivante www.helmo.be/tenterplus, nous avons mis en place différentes modalités d'évaluation de notre travail, dont la formation à la réflexivité. Il nous a donc semblé opportun de traiter ici cet objectif de formation de praticiens réflexifs, surtout dans sa dimension technique, sa mise en œuvre et ses impacts avec nos étudiants afin d'en évaluer l'efficacité.

Le texte a pour unique prétention de présenter les résultats de cette réflexion provisoire, et d'isoler quelques principes pour la formation des maîtres, que nous souhaitons mettre en application et, par le biais de cette publication, soumettre à tout lecteur intéressé dont nous espérons la critique constructive.

Avant de donner la parole aux étudiants, précisons ce que nous entendons par réflexivité et comment nous tentons d'y former.

2. Qu'est-ce que la réflexivité critique ?

La réflexivité critique comporte pour nous quatre éléments que nous allons décrire ci-après et que nous proposons en une seule phrase : *La réflexivité est une posture qui vise une transformation, qui se travaille collectivement et avec méthodes, qui mobilise et permet de s'approprier des savoirs théoriques et pratiques.*

2.1. La réflexivité critique est une posture

Perrenoud insiste sur le côté identitaire du praticien réflexif : « *Qu'est-ce qu'un praticien réflexif ? C'est fondamentalement quelqu'un qui transgresse ou conteste ces interdits [demander « pourquoi », envisager des alternatives, mettre en débat ce qui va de soi, ... dans les écoles]. Non par bravade, par provocation ou pour se donner de l'importance, mais parce qu'il y est porté par le cours de sa pensée, son rapport au monde, son identité.* » [PERRENOUD 05]. Il rappelle aussi que, comme le dit Argyris en 1995, dans son livre « *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel* », être réflexif, pour un enseignant, et sans doute plus encore pour un stagiaire, active chez les interloqués des *routines défensives* qui permettent de déstabiliser celui qui, consciemment ou non, risque de déstabiliser par ses réflexions. Être un praticien réflexif c'est donc être quelqu'un de dérangeant, qui ne rentre pas dans le rang si celui-ci n'est pas justifié de manière argumentée. C'est avant tout une posture qui empêche l'acceptation de pratiques pédagogiques justifiées exclusivement par l'habitude et/ou la hiérarchie.

2.2. La réflexivité critique vise une transformation

Pour paraphraser Freire, « *personne ne se (trans)forme seul, personne ne (trans)forme autrui, c'est ensemble qu'on se (trans)forme* ». Il n'y a pas de véritable formation sans transformation, sans remise en cause identitaire, sans travail de l'habitus [PERRENOUD 96]. Un praticien réflexif critique est quelqu'un d'engagé collectivement dans sa propre (trans)formation, la (trans)formation de ses groupes de formation, de son institution de formation, la (trans)formation de sa (ses) classes, de son institution scolaire.

Ce « coût » identitaire, et il peut être élevé, n'est supportable que s'il est compensé par des bénéfices au moins équivalents. Cela suppose une reconnaissance sociale forte, que l'enseignant trouvera difficilement auprès de ses pairs et des parents d'élèves que la transformation en œuvre peut déranger. La participation à des groupements comme collectifs d'action, d'analyse et de soutien est donc importante. Cela suppose aussi plus de

plaisir dans le travail et plus de satisfaction dans les résultats, sans quoi le jeune enseignant risque de rejoindre rapidement ceux qui critiqueront ces « naïfs » de praticiens réflexifs.

2.3. *La réflexivité critique se travaille collectivement et avec méthodes*

La simple amélioration des pratiques (dimension technique de la pratique réflexive) passe déjà par le travail à plusieurs, pour augmenter l'objectivité des analyses, la quantité des idées, la palette des possibles, les forces en présence, ... *A fortiori*, pour entrer et rester engagé dans un processus de transformation personnelle, le collectif est indispensable, un collectif qui, dans une démarche clinique pratique à la fois l'exigence du chemin à parcourir et la reconnaissance du chemin parcouru.

Comme toute réflexion, elle sera plus efficace si elle est outillée. Ainsi, garder des traces, organiser la réflexion, la penser sur le moyen ou long terme permet aussi de la travailler en profondeur. Disons encore que retravailler ce qui a été fait plusieurs mois après permet à l'étudiant de relire son expérience et de lui donner encore de l'importance, et la possibilité de s'en servir pour améliorer sa pratique. Pour s'engager dans un processus de transformation personnelle le recours à des méthodes éprouvées est également nécessaire.

2.4. *La réflexivité critique permet de s'approprier durablement des savoirs théoriques et pratiques*

« *Le paradigme du praticien réflexif est donc complexe, il distingue mais articule réflexion dans l'action et réflexion sur l'action (...) une activité mentale de haut niveau, partiellement consciente et qui utilise certains savoirs déclaratifs ou procéduraux, non pour les appliquer à la lettre, mais comme " grilles de lecture " des situations éducatives complexes ou principes d'orientation de l'action.* » [Perrenoud 01].

L'enjeu est de taille ici pour les formateurs à la réflexivité critique. Il s'agit de réaliser l'impensable en formation d'enseignants : réconcilier la théorie *et* la pratique, l'expertise *et* l'expérience, la *Recherche et le Terrain*, deux abstractions auto-légitimatrices mutuellement disqualifiantes. Il s'agit de reconnaître ensemble à la fois le caractère prodigieusement éclairant mais partiel et divergeant des expertises, ou savoirs disciplinaires théoriques (psychanalyse, psychologie cognitive, psychologie sociale, pédagogie, sociologie, ...) et le caractère prodigieusement puissant mais partiel et concurrent des expériences mises en patrimoine ou savoirs pédagogiques pratiques issus le plus souvent des mouvements pédagogiques ou de praticiens (re)connus (Freinet, le GFEN, ...), et cela, tout en reconnaissant l'expérience partielle et partielle de chaque acteur partie prenante (étudiant, maître de stage, ...). Mais seuls des savoirs théoriques et des savoirs pratiques dont on aura pu éprouver pour des situations personnellement vécues la valeur heuristique et/ou la puissance pratique pourront être mobilisés par la suite dans d'autres situations. Ceux-ci favoriseront la recherche et le recours à d'autres expertises et expériences, l'entrée dans une formation permanente.

3. **Comment formons-nous à la réflexivité critique ?**

Perrenoud suite à une revue de différents écrits actuels, indiquent trois principes à suivre pour former des praticiens réflexifs. « *On peut estimer qu'on formera des praticiens réflexifs d'autant mieux :*

a. que l'ensemble du cursus est orienté vers une démarche clinique de formation (Cifali, 1996 ; Imbert, 1992 ; Perrenoud, 1999 a, 2001 a), tant en didactique que dans les approches transversales ou technologiques, en l'intégrant, bien entendu, au dispositif d'alternance (Perrenoud, 1996 b, 1998 a, 2001 d) ;

b. qu'on met en place quelques dispositifs bien pensés et bien rodés pour entraîner à l'analyse, animé par des formateurs convaincus et aguerris (Altet, 1996 b, 1998, 2000 ; Lamy, 1996 ; Perrenoud, 1996 c, 2001 b).

c. qu'on attend de tous les formateurs une mise en forme des savoirs savants et experts propice à leur mobilisation dans l'action et dans la réflexion sur l'action (Perrenoud, 1999 a, 2000, 2001 c, 2002 e).

Si la pratique réflexive n'est pas une simple mode, mais définit une composante majeure de l'identité des professionnels qu'on prétend former, on ne peut faire l'économie d'un examen et le cas échéant d'une refonte de l'ensemble du plan de formation. [PERRENOUD 04]

Ainsi qu'en est-il de notre plan de formation ? Dans la recherche très actuelle et encore hésitante de formation à cette dimension, comment agissons-nous pour élaborer une construction efficace d'enseignants réflexifs ?

Commençons par indiquer que notre système de formation, cohérent et retravaillé chaque année, n'est pas explicitement centré sur la réflexivité. Notre système de classe coopérative verticale, par la diversité de ses activités et leurs distinctions des formes de cours traditionnels, permet par contre de soulever une palette de

possibilités de formation à la réflexivité, sur l'une ou plusieurs des quatre dimensions décrites au point précédent. Entre enseignants, nous avons listé les moments de formation qui permettraient, selon nous, de former au moins à une des dimensions. Ils sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1. *Les activités jugées formatrices à la réflexivité selon les professeurs.*

1	Une analyse de pratiques réalisée sur le mode « analyse – compréhension - construction de solutions » et non « évocation du problème – apport d'une solution existante ». Exemple: TRACES (10 à 12h d'analyse des moments répartis sur plusieurs jours en débutant dès le lundi qui suit chaque stage, dans chaque année).
2	L'explicitation personnelle de la démarche réflexive dont fait preuve le professeur d'école normale dans un projet, une structuration, une théorisation, etc. Exemple : Un prof qui souhaite explicitement utiliser les avis des étudiants pour s'améliorer.
3	Insérer explicitement l'importance de la réflexivité dans les cours de pédagogie. Exemple : les boucles de régulation importantes dans le schéma de la différenciation, et la nécessité de recherche de pratiques adaptées et non d'application de pratiques validées.
4	Mener ensemble (professeur(s) et étudiant(s)) une démarche d'analyse réflexive pour résoudre des problèmes rencontrés dans la formation et/ou pour améliorer des dispositifs de TenterPlus. Exemple : participer à une commission pour un changement ou à un processus d'évaluation du système.
5	Un endroit de discussions des émotions (joie, tristesse, peur, confiance,...) quant au métier d'enseignant. Exemple : l'écoute (un professeur est disponible 1h par semaine sur la pause de midi pour écouter dans la confidentialité un étudiant qui le demande) ou le suivi (rencontre individualisée régulière entre un élève et son professeur référent pour discuter du parcours de l'étudiant).
6	Une rédaction personnelle par le stagiaire de ses propres analyses. Exemple : les rédactions effectuées volontairement après les activités en stage.
7	Lors de l'observation en stage, faire réfléchir directement l'étudiant sur la qualité de sa pratique, ce qu'il a bien effectué et les améliorations justifiées qu'il y apporterait. Exemple : les visites qui débutent par l'avis au stagiaire et où l'on réfléchit sur ses points forts et ce que l'on pourrait améliorer.
8	Une pratique personnelle analysée en profondeur. Exemple : le TFE ou l'examen d'Atelier de Formation Professionnelle dans lequel l'étudiant doit présenter une séquence complète avec l'analyse de ce qui a fonctionné et ce qui doit encore être amélioré ou encore l'atelier tutorat dans lequel les étudiants en 2 ^e année ont accompagné au cours de l'année des élèves en grandes difficultés et ont largement analysé en commun leur impact en fin d'année.

4. Quels sont les impacts sur les étudiants en fin de formation ?

4.1. Méthodologie

Après avoir élaboré un listing des activités formatrices auprès de l'ensemble des professeurs responsables de la formation des régents en sciences humaines, les étudiants ont été interrogés pour mesurer leurs impacts. Chaque étudiant de fin de troisième année a été interrogé individuellement et oralement en juin 2009 pour définir ce qu'est un praticien réflexif. Suite aux réponses et après une explication des quatre dimensions ci-dessus, le tableau 1 a été présenté afin que l'étudiant signale si ces activités l'avaient aidé à se former à la réflexivité.

Les résultats que nous allons présenter vont répondre aux questions suivantes :

- Les étudiants en fin de cursus savent-ils ce qu'est un praticien réflexif ? Le seront-ils ?
- Quelle(s) activité(s) a (ont) le plus d'impact sur la formation à la réflexivité ?

Afin d'assurer la validité de notre analyse, nous avons présenté celle-ci, donc une première version de cet article, aux mêmes étudiants en août 2009. Ceux-ci pouvaient alors proposer des modifications d'analyse afin que les résultats obtenus à leur propos soient le reflet de leur perception. A ce stade de relecture, les étudiants étaient aussi invités à se prononcer sur l'importance que le vécu dans le système, considéré comme une seule entité favorisant la réflexivité, a globalement eu sur leur identité de praticien réflexif.

4.2. Première question : nos diplômés seront-ils des praticiens réflexifs ?

Les étudiants savent-ils ce qu'est un praticien réflexif ? Font-ils la preuve de cette posture ? Afin de pouvoir y répondre, chaque étudiant a été interrogé de manière individuelle afin de donner sa définition du praticien

réflexif. Ils n'étaient pas prévenus de cette question, ni même de cette étude avant même de se retrouver confrontés à nos questions. Leurs réponses sont donc des éléments spontanés. En voici quelques exemples.

Un praticien réflexif, c'est...

« *Quelqu'un qui pratique et qui réfléchit à ce qu'il fait. Il le fait dans un souci de mieux faire. En analysant ainsi ses pratiques, il en aura une meilleure.* »

« *Quelqu'un qui sait se remettre en question, qui cherche à réfléchir, se demandant s'il fait bien. Il fait cela en partageant avec d'autres.* »

« *Quelqu'un qui réfléchit sur sa pratique pour se remettre en question, s'améliorer et s'adapter aux situations nouvelles. Cela pour ne pas devenir un prof dépassé, pour se renouveler.* »

« *Quelqu'un qui réfléchit sur sa pratique, de manière outillée afin de s'améliorer. Il devient ainsi un meilleur praticien.* »

Les descriptions données ont été codées selon les quatre dimensions. Voici, sur les seize étudiants de 3^e année, la représentation de chacune dans leurs descriptions.

Tableau 2. *Présence des dimensions du praticien réflexif dans les définitions individuelles des étudiants (N=16)*

Dimensions du praticien réflexif	Nombre de définitions l'intégrant
1. C'est une posture,	16
2. qui vise une transformation,	16
3. qui se travaille collectivement et avec méthodes,	3/5
4. qui permet de s'approprier des savoirs théoriques et pratiques.	6

On peut y lire que tous savent qu'un praticien réflexif est une personne qui interroge ses pratiques et vise une amélioration. Quelques-uns expriment que dans la manière de faire on peut être outillé, trois pensent que l'on peut le faire à plusieurs. Enfin, six étudiants sur seize estiment qu'être un praticien réflexif permet de devenir meilleur en s'appropriant des pratiques nouvelles ou différentes.

La définition n'étant pas suffisante pour vérifier que ces étudiants agissent, ne serait-ce que ponctuellement, comme des praticiens réflexifs, il leur était aussi demandé de décrire une situation dans laquelle ils avaient agi comme tel. Voici quelques exemples de situations décrites.

« *Lors d'une activité de stage, je me suis rendu compte qu'elle n'avait pas été optimale. En fin de cours j'en ai parlé avec ma maîtresse de stage, et ensemble, nous avons cherché les causes de l'échec. Cela m'a permis de réguler directement dans une autre classe qui avait la même activité et cela s'est mieux déroulé. Ma maître de stage et moi-même étions satisfaits les objectifs étaient atteints.* »

« *Lors d'une heure où l'activité a échoué (en tout cas ne s'est pas déroulée comme prévu), je me suis remise en question avec CK [professeur de TenterPlus] et mon maître de stage. En redonnant la même heure dans ma seconde classe, j'ai changé ma méthode.* »

« *Lors de mon expérimentation de TFE en stage, j'ai systématiquement réalisé des analyses réflexives après chaque heure, selon un modèle en quatre étapes vu en classe avec CK [professeur de TenterPlus]. Ensuite, j'ai regroupé ces analyses pour en proposer de plus générales.* »

Les descriptions sont plus ou moins précises et montrent l'attitude d'un praticien réflexif plus ou moins aboutie. Aucune description n'a été une aberration, toutes présentaient au moins une caractéristique du praticien réflexif dans l'action du stagiaire.

4.2.1. Réponse à la première question

Les étudiants peuvent tous décrire une situation dans laquelle ils ont agi en praticien réflexif, et décrire spontanément au moins deux dimensions de ce qu'est un praticien réflexif. Même si ces descriptions montrent des différences de profondeur dans la compréhension et la mise en place d'une attitude de praticien réflexif, les étudiants sont tous, au moins ponctuellement, des personnes en recherche d'amélioration. Estimant que l'attitude est le pas le plus précieux car c'est un changement identitaire, les autres étant plus techniques, nous pouvons estimer que notre formation si elle ne garantit pas le développement complet d'un praticien réflexif, en assure en tout cas une bonne amorce.

4.2.2. Une évaluation inévitablement maladroite

Cette estimation du développement de praticiens réflexifs auprès de ces futurs enseignants est maladroite car elle ne garantit pas une évaluation rigoureuse et objective. Rappelons toutefois le caractère spontané des

réponses, qui apporte une certaine assurance quant au fait que ces réponses sont le reflet de ce qu'ils ont intégré profondément et non celui de connaissances retenues à court terme pour un examen. Pour terminer ce point, il nous apparaît que pour évaluer de manière plus irréprochable le développement de praticiens réflexifs, il faudrait pouvoir suivre régulièrement des enseignants en place et ce durant quelques années afin de pouvoir garantir que l'identité et les actions menées en praticien réflexif soient en effet intégrées de manière durable chez ces enseignants. A ce jour, ce *follow-up* n'existe pas de manière systématisée dans les formations d'enseignants.

4.3. *Seconde question : quelle(s) activité(s) a (ont) le plus d'impact sur les étudiants ?*

Afin de déterminer quelles activités, voire laquelle, il nous faut absolument conserver pour poursuivre notre entreprise de formation, nous avons interrogé ces étudiants sur l'impact estimé des activités mises à leur disposition. Chacune des activités du tableau 1 a été présentée individuellement aux étudiants et commentée, individuellement toujours, par ces étudiants. Cette seconde phase du travail était réalisée après que les étudiants aient entendu une explication de ce qu'est un enseignant réflexif.

Voici le relevé des avis des étudiants sur ces activités.

Tableau 3. *Relevé quantitatif de l'impact des activités de formation dans leur construction d'un praticien réflexif selon les étudiants (N=16)*

	Possibilités de formation à la réflexivité offerte aux étudiants	Nombre d'étudiants signalant un impact positif.
1	Analyser collectivement des pratiques.	15
2	Démarche personnelle d'un professeur de l'option.	12
3	Insérer explicitement la réflexivité dans les cours de pédagogie.	14
4	Mener (prof+étudiants) une démarche réflexive sur le système de formation vécu.	10
5	Endroit de discussion des émotions quant au métier.	11
6	Rédaction personnelle des analyses par le stagiaire.	13
7	Feedback de visite de stage faisant d'abord intervenir l'étudiant analysant son action.	13
8	Une pratique personnelle analysée en profondeur.	15

A la lecture de ce tableau, nous pourrions sélectionner les pratiques les plus efficaces selon les étudiants et les proposer l'année prochaine dans notre système de formation, supprimant celles dont les impacts sont les moins relevés par les étudiants. Nous n'agissons cependant pas selon cette modalité, classique, à vocation économique. Nous allons nous distancer de ce paradigme économique pour entrer dans le réflexif.

4.3.1. *La perspective réflexive de notre analyse*

Nous ne pouvons appliquer une démarche quantitative et économique, telle que pratiquée dans les études processus-produit très répandues dans les dernières décennies afin d'établir les activités (processus) qui auront le meilleur rendement sur la formation de praticien réflexif (produit). Dans ce cas précis, cela reviendrait à choisir une pratique qui forme le plus d'étudiants (et est donc la plus efficace d'un point de vue économique) pour augmenter le rendement de notre système de formation. Ainsi aucune des activités n'est efficace pour tous les étudiants comme aucune n'est jugée inutile. La démarche réflexive nous impose donc de chercher à comprendre ce qui a fonctionné dans ce contexte et comment faire pour que chaque étudiant puisse effectivement en profiter. Pour ce faire, nous avons analysé les commentaires des étudiants.

4.3.2. *L'impact diversifié autant que le public visé*

Les commentaires des étudiants nous ont poussé vers une catégorisation des étudiants afin de, peut-être, comprendre pourquoi aucune des activités ne peut s'avérer efficace pour tous. L'analyse qui suit a été construite sur les commentaires des étudiants et ensuite présentée à ceux-ci et amendée par ces derniers.

Cette catégorisation met en comparaison deux types d'étudiants dans cinq cas :

- ceux que le passage par l'écrit aide >< ceux que l'écrit rebute ou n'aide pas encore ;
- ceux qui se servent des expertises >< ceux qui ne s'en servent pas encore ;
- ceux qu'une analyse coopérative de cas aide >< ceux qu'elle n'aide pas encore ;
- ceux qui ressentent le besoin d'outils et de méthodes >< ceux qui croient encore en la spontanéité de l'analyse ;
- ceux qui peuvent rapidement prendre du recul réflexif >< ceux qui ont encore besoin de temps avant de pouvoir prendre du recul.

Tableau 4. Catégorisation des profils d'étudiants et illustrations par leurs discours

	Ceux que le passage par l'écrit aide	Ceux que l'écrit rebute ou n'aide pas encore
Illustration dans une activité : Une rédaction personnelle de la part du stagiaire de ses propres analyses.	« Cela me permet d'avoir une vision plus globale sur une séquence. » « J'ai appris à le faire en fin de cursus et ne saurais plus m'en passer. »	« Je déteste faire ça par écrit, mais je me remets souvent en question. » « C'est peut-être utile pour retirer les + et les -, mais par écrit c'est chi***. » « Non, je fais des constatations, mais ce n'est pas pour ça que je les mets en pratique. »
	Ceux qui se servent des expertises	Ceux qui ne s'en servent pas encore
Illustration dans une activité : Lors de l'observation en stage, faire réfléchir directement l'étudiant sur la qualité de sa pratique.	« Le regard extérieur aide beaucoup. » « C'est très important car cela permet d'avoir un avis de pro. » « Cela donne de nouvelles idées auxquelles en tant qu'étudiant on ne pense pas. » « Oui, surtout le travail avec les MDS, cela m'a permis d'améliorer les heures suivantes. » « Le MDS connaît mieux ses élèves et l'école qu l'étudiant et les formateurs. C'est utile de connaître davantage les élèves pour adapter son enseignement »	« Non, aucun impact chez moi. » « Ces visites sont trop peu nombreuses et trop stressantes » « La relation avec les MDS n'est pas toujours idéale. L'étudiant prend sa place, le MDS a un avis plus personnel. »
	Ceux qu'une analyse coopérative de cas aide	Ceux qu'elle n'aide pas encore
Illustration dans une activité : Une analyse de pratiques réalisée sur le mode « analyse – compréhension - construction de solutions ».	« On n'a jamais travaillé un incident qui m'était personnel, mais les expériences des autres m'ont tout de même aidé à réfléchir à mes propres pratiques »	« Ça n'a pas d'impact car on traite d'événements ponctuels et non pas de méthodes d'apprentissages. » « Non, les techniques utilisées ne m'ont pas permis de faire une pratique réflexive individuelle. »
L'explicitation personnelle de la démarche réflexive dont fait preuve le professeur d'école normale.	« Cela montre que le professeur n'est pas tout-puissant et cela montre un exemple de démarche que l'étudiant peut aussi suivre. » « Oui, je les ai moi-même utilisés [les outils du professeur] en classe et ils m'ont été très utiles. »	« Non, cela ne m'aide pas à être plus réflexif. »
	Ceux qui ressentent le besoin d'outils et de méthodes	Ceux qui croient encore en la spontanéité de l'analyse
Illustration dans une activité : Explicitation personnelle de la démarche d'un professeur.	« J'ai parfois leurs outils d'analyse pour des pratiques expérimentées en stage. (Ils m'ont été très utiles.) » « Les outils d'analyses me servent beaucoup pour les stages par exemple. » « (...) Cela m'a permis d'avoir des situations 'exemples' pour moi-même. » « Un catalogue de techniques d'analyses de pratiques permettrait de rechercher ce dont on a réellement besoin. »	« Non, je ne fais pas de comparaison avec moi-même. » « Non je pense que dans son auto-construction, l'étudiant doit être capable de retrouver lui-même et pas imiter.[ce qui se trouverait dans un catalogue de techniques et pratiques] »
	Ceux qui peuvent rapidement prendre du recul réflexif	Ceux qui ont encore besoin de temps avant de pouvoir prendre du recul
Illustration dans une activité : Lors de l'observation en stage, faire réfléchir directement l'étudiant sur la qualité de sa pratique.	« Oui, cela m'a permis d'améliorer les heures suivantes, c'est vraiment formateur. » « Cela m'a permis de revoir les dispositifs même durant le stage. »	« Ça n'a pas d'impact, c'est trop à chaud, ne permet pas de prendre du recul. »
Une rédaction personnelle de la part du stagiaire de ses propres analyses	« Je déteste faire cela par écrit car je me remets en question très souvent. »	« Oui, j'analyse l'ensemble du stage après celui-ci. » « Ça me permet d'avoir une vision plus globale sur une séquence »

4.3.3. Réponse à la deuxième question

Si rien, dans les commentaires des étudiants, ne justifie de privilégier l'une ou l'autre activité de formation au détriment d'autres et si rien ne justifie non plus d'en rejeter l'une ou l'autre, alors deux possibilités s'offrent à nous. Ou bien ce qui fait la qualité de cette formation de praticien réflexif est la variété des possibilités de

formation, permettant à chacun de trouver une voie qui lui convient et donc à l'entièreté du panel d'être formé malgré les différents profils des étudiants. Ou bien cette relative équivalence des activités entre elles selon l'avis cumulé des étudiants tient plus au caractère intégré, à la globalité de notre système de formation. Ce qui nous pousse, dès lors, à nous interroger sur l'impact de la formation dans sa globalité.

4.4. Troisième question : quel est l'impact global du système de formation ?

Après avoir observé les activités du système de formation¹ touchant à la réflexivité, intéressons-nous à sa globalité. En effet, nous sommes quasiment convaincus que la participation au système de formation dans son ensemble de manière globale, l'interaction complexe entre les différents temps de la formation et les différentes institutions (au sens de la pédagogie institutionnelle) doivent permettre de s'engager dans un processus de (trans)formation personnelle et de développer une conscience critique (dimension éthique de la pratique réflexive). Cette croyance s'appuie sur le constat du point 4.3.3, sur la position de Perrenoud (2004) reprise au point 3, ainsi que sur les considérations de Zeichner [BECKERS 99]. Cet auteur insiste sur deux dimensions essentielles qui distancient le paradigme réflexif des autres paradigmes de formation d'enseignants. Ces dimensions sont, d'une part, *le caractère négociable du programme de formation* qui permet aux étudiants d'être acteurs de leur formation et, d'autre part, *le caractère jugé contestable des structures et pratiques instituées* qui permet de former des agents de changement plutôt que des acteurs de la reproduction sociale.

Afin d'évaluer l'impact global selon les étudiants, nous leur avons envoyé le texte qui précède, assorti de trois questions supplémentaires. « *Ce texte reflète-t-il bien ce que tu penses de ta formation à la réflexivité ? Selon toi, en quoi le vécu global (donc pas une activité en particulier) du système en pédagogie institutionnelle a-t-il développé chez toi une posture de praticien réflexif ? Selon toi toujours, penses-tu que c'est plutôt cette globalité du système ou l'une ou l'autre des activités qui a été le plus formateur sur ta réflexivité ?* »

4.4.1. Système global et identité professionnelle

La cohérence est une des principales caractéristiques de ce système de formation. Plus précisément, c'est son caractère très construit et intégré, avec une forte cohésion de l'équipe de formation autour d'un projet pédagogique spécifique, en référence à la Pédagogie Institutionnelle et avec une très grande volonté d'isomorphisme. Ces composants s'intègrent dans une vie commune, une identité commune, une culture commune fortes : « la classe coopérative verticale ». Cette culture commune est elle-même une culture de pratique réflexive critique incluant les deux caractéristiques reprises ci-dessus : *le caractère négociable du programme de formation et le caractère jugé contestable des structures et pratiques instituées* ».

Nous faisons l'hypothèse, difficilement vérifiable, que l'impact, en termes d'identité professionnelle, est plus fort et plus durable dans un système de formation intégré que dans un système constitué de modules juxtaposés, dans un système social prégnant, coopératif et « isomorphique » plus que dans un système autonomisant, dans un système culturel où la culture vécue et verbalisée est une culture de pratique réflexive critique plus que dans un système culturel où la culture valorisée est principalement celle des savoirs théoriques.

4.4.2. Réponse à la troisième question

Les commentaires des étudiants qui ont répondu à cette troisième demande (n=5) vont tous et sans concession dans le sens d'un effet global du système de formation supérieur à celui des activités isolément. Bien sûr, il faut compter qu'un biais important peut jouer à travers l'enthousiasme d'une fin de formation réussie et appréciée et à travers la loyauté à ce système et à leurs formateurs qui posent les questions. Par ailleurs, si l'enthousiasme et la loyauté jouent, ils sont eux-mêmes des indicateurs d'une adhésion au moins provisoire à cette culture pédagogique. Aussi est-il intéressant de voir comment ils parlent de cet effet global, à défaut de pouvoir en faire une évaluation objectivée.

Ce qui ressort le plus dans les commentaires, c'est l'isomorphisme, le caractère systématique d'une pratique réflexive critique au sein de la formation qui favorise l'adoption d'une posture (voir 2.1) et un processus de transformation de soi (voir 2.2). Voici quelques commentaires :

« *Dans la plupart des activités, on permet aux étudiants de se remettre en questions sur ce qu'on a fait. C'est devenu une sorte de rituel, d'habitude. Tiens, on a fait ça, comme ça, et si on avait agi autrement ... ?* ». (...) « *Je ne devrais peut-être pas dire cela, mais ça me semble tellement logique, aujourd'hui, qu'un professeur se remette en questions sur sa manière de faire, d'enseigner, ... Pour moi, le professeur qui n'est pas un praticien réflexif, n'est pas un bon professeur.* »

¹ La totalité de celui-ci est disponible à l'adresse suivante www.helmo.be/tenterplus

« Chaque temps de formation se clôturait par un moment de mise en commun, d'analyse sur le temps vécu. Le seul temps pour lequel ce ne fut pas systématiquement le cas, ce fut les structurations – théorisations. Tant et si bien que cela m'est arrivé d'en ressentir un manque car j'en avais pris l'habitude. »

« Auparavant, je ne connaissais pas la pédagogie institutionnelle. Le mérite est que nous ayons pu la vivre pour la critiquer positivement ou négativement. Alors bien sûr, elle a des points faibles qu'il faudrait améliorer, mais c'est justement parce que j'ai eu l'occasion de découvrir une nouvelle pédagogie qui est plutôt à l'opposé de la pédagogie traditionnelle, que je commence maintenant à être capable de créer et d'adapter mes propres modèles de pratiques d'intervention ou d'accompagnement. Cependant, je ne me sens pas encore capable d'analyser l'écart entre la théorie et la pratique avant de l'avoir testé en classe. Il me faut de l'expérience. »

« En secondaire, tout comme pendant l'année que j'ai faite à l'université avant de venir à Ste-Croix, je n'ai jamais analysé mes pratiques de manière réflexive, parce qu'on ne nous le proposait pas, voire on ne nous y autorisait pas. L'objectif était la performance et le résultat, rien d'autre. Cela n'a jamais apporté aucun sens à ce que je faisais à l'école. Tandis que ce nouveau système de formation m'a permis d'adopter un regard critique sur ce que je faisais et sur ce que les autres faisaient. On ne nous demandait plus d'écouter et de suivre, mais bien d'être acteur de la formation, d'y prendre part de façon active. Et forcément, c'est ce qui développe l'attitude de praticien réflexif. Nous étions en quelque sorte obligés de développer cette attitude pour réussir. Chez moi, ça a très bien fonctionné. J'ai le sentiment qu'on m'a « autorisé à réfléchir », enfin, plutôt qu'à répéter ... ».

« L'expérience que j'ai vécue dans le secondaire n'a pas été positive du tout pour moi. J'étais quelqu'un de fort renfermé, qui avait peur des autres, et c'était dû aux attitudes des profs. Arrivée dans ce système de formation, je me suis vraiment ouverte. Et c'est à partir de ce moment que je me suis dit que je ne voulais pas reproduire ce que j'avais vécu, mais justement, faire le contraire. Aujourd'hui, réfléchir pour faire et aider au mieux les élèves est ma priorité. »

L'importance de partir du vécu, du concret, et en lien avec le métier est également relevé :

« Toutes les activités étaient formatrices pour autant qu'on en comprenne le sens. Ma réflexivité ne pouvait être influencée qu'à la condition d'avoir d'abord vécu l'activité pour ensuite en tirer des conclusions en vue de l'améliorer. »

« Ce qui a été le plus important, c'est le fait que la plupart du temps, nous travaillions avec une optique de « et si j'étais dans une classe de ... et que je devais voir cela ..., comment ferais-je ? » En effet, nous prenions souvent le temps d'en discuter à partir du vécu de quelqu'un (formateur / étudiant). C'est selon moi à travers cette discussion que nous pouvions travailler la réflexivité, car cela partait du concret, de ce que nous pourrions ou avons déjà rencontré. »

Enfin, le caractère coopératif, la nécessité d'un travail collectif, (voir 2.3) est également évoqué.

« J'ai ressenti dans le système de formation, une solidarité : toujours écouter et aider l'autre, trouver des solutions ensemble plutôt que seule, qui m'a permis de devenir un praticien réflexif. »

« (...) ce système pousse les étudiants à collaborer entre eux et à aller vers les professeurs; pour moi, c'est cette collaboration qui m'a permis de réfléchir sur ma pratique car les autres étudiants me donnaient des conseils, des idées, prenaient du temps pour réfléchir avec moi sur, par exemple, mes séquences (je n'ai pas retrouvé une telle collaboration lors de mes études d'institut primaire) ou inversement c'est moi qui devais réfléchir pour aider quelqu'un (par exemple lors des prépas de stage où l'on doit aider les autres années.) »

De ces commentaires, il ressort assez clairement qu'en effet, la « classe coopérative verticale » comme système social et culturel intégré a un effet global fort en termes de posture et de processus de transformation personnelle sur le projet et l'identité professionnels. Mais les points 3 et 4 de notre définition du praticien réflexif critique apparaissent peu ou pas de manière explicite : la nécessité du recours à des outils et méthodes et l'appropriation progressive de savoirs théoriques et pratiques ne sont jamais nommés explicitement ici.

5. Conclusions

5.1. Synthèse des résultats

Notre étude est une démarche réflexive portée sur notre propre pratique de formateurs de futurs enseignants. Après avoir décrit ce que nous entendions par réflexivité critique et présenté les activités que nous proposons pour ce faire dans notre système, nous avons souhaité vérifier l'efficacité de ces dernières et l'impact de la

globalité de ce système. Pour ce faire, nous avons questionné des étudiants à la suite d'un examen oral de fin de troisième année. De leurs réponses nous avons établi quatre constats :

- Les 16 étudiants interrogés **montrent tous qu'en fin de cursus ils ont au minimum amorcé une posture de praticien réflexif**. Certains sont plus loin que cela, mais aucun ne fait preuve de l'ensemble des caractéristiques présentées en début d'article.
- Parmi les **activités proposées c'est surtout leur diversité** plus qu'une activité majeure **qui semble porter ses fruits**.
- Selon les étudiants, le **système de formation intégré** (pédagogie institutionnelle) garantit un impact fort en termes **d'identité et de projet professionnels**, plus important que celui des activités prises isolément.
- L'explicitation et la prise de conscience de **la nécessité d'un recours à des outils et méthodes d'analyse et du lien entre analyse réflexive et appropriation de savoirs théoriques devront être renforcés** via notre action d'enseignement.

Nous sommes conscients que l'étude présente des faiblesses sur le plan méthodologique que nous ne développerons pas ici. Soulignons néanmoins que ces faiblesses sont en partie compensées par les validations apportées par les propres « sujets » de cette étude à savoir les étudiants.

5.2. *Retombées et prolongements*

Les retombées de cette étude sont de deux ordres : pratiques et réflexives et indiquent les prolongements à suivre.

La retombée pratique principale est **la nécessité de conserver un système cohérent et intégré** tel que celui vécu dans la classe coopérative verticale. A cela s'ajoute **la sélection nécessaire d'activités formatrices** dans notre système pour l'année qui s'annonce, vu le quatrième constat signalé ci-dessus. Afin d'en vérifier l'impact, nous pourrions reproduire notre étude, en diminuant les biais y afférant, l'année prochaine.

La retombée réflexive principale est **l'importance à accorder aux profils de notre public** afin d'augmenter le nombre d'étudiants maîtrisant les compétences nécessaires à l'enseignement. Un travail de diagnostic pourrait ainsi être mis en place afin de vérifier l'adéquation de diverses activités de formation selon les deux caractéristiques que sont les objectifs visés (ici les quatre dimensions de la réflexivité énoncées au point 2) critère classique, et les profils des étudiants (proposé au point 4.3.2), critère moins rencontré. A l'heure où l'augmentation des taux de réussite dans le supérieur est un objectif prioritaire de notre politique communautaire d'enseignement, **la prise en compte de ce second critère ainsi que la différenciation qui peut en découler, se révèlent sans nul doute un levier non seulement important, mais surtout nécessaire**.

6. **Références**

- Beckers, J. « Réformer la formation initiale des enseignants : les enseignements dégagés des paradigmes de formation », *Puzzle*, n°6, Liège : CIFEN, juin 1999, pp. 2-9
- Collectif. *TenterPlus, programme de formation 2008-2009*, HELMo Sainte-Croix, Liège.
- Dubet, F. « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? », *Educations et sociétés*, 9, 2002, Bruxelles, pp. 13-25.
- Estrella, M. T. « Pratiques réflexives et conscientisation », *Carrefours de l'éducation* 2001/2, n° 12, Université de Picardie, pp. 56-65.
- Maroy, Ch. « Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête », *Cahier de recherche du Girsef*, n°12, décembre 2001, Louvain-La-Neuve, pp. 1-26.
- Perrenoud, Ph. « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants », in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, 1996, pp. 181-208, 3e éd. 2001.
- Perrenoud, Ph. « Mettre la pratique réflexive au cœur de la formation » *Cahiers pédagogiques*, n° 390. 2001, pp. 42-45
- Perrenoud, Ph. « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation » In Inisan, J.-F. (dir.) *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*, Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, 2004, pp. 11-32
- Perrenoud, Ph. « Assumer une identité réflexive » In *Educateur*, n°2, février 2005, pp. 30-33.
- Romainville, M. « L'illusion réflexive », *Formation et pratiques d'enseignements en questions*, 2006 – 3, Neufchâtel, pp. 69-81.