

371.102
C7146d
2006

108

Développer des compétences en enseignement

Quelle place pour
la réflexion professionnelle ?

Sous la direction de
Julie Desjardins,
Hélène Hensler,
Olivier Dezutter et
André Beauchesne



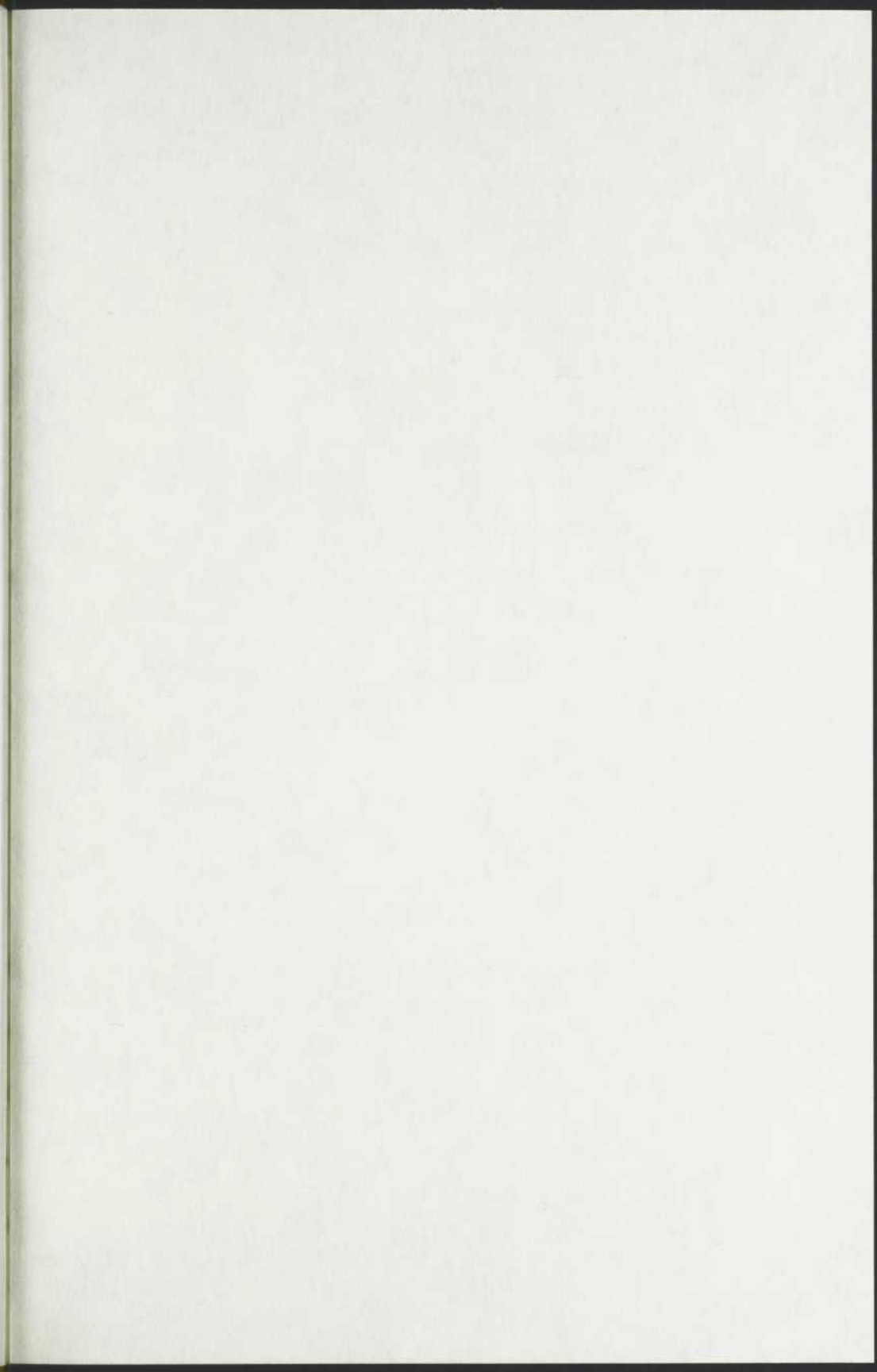
Cahiers scientifiques

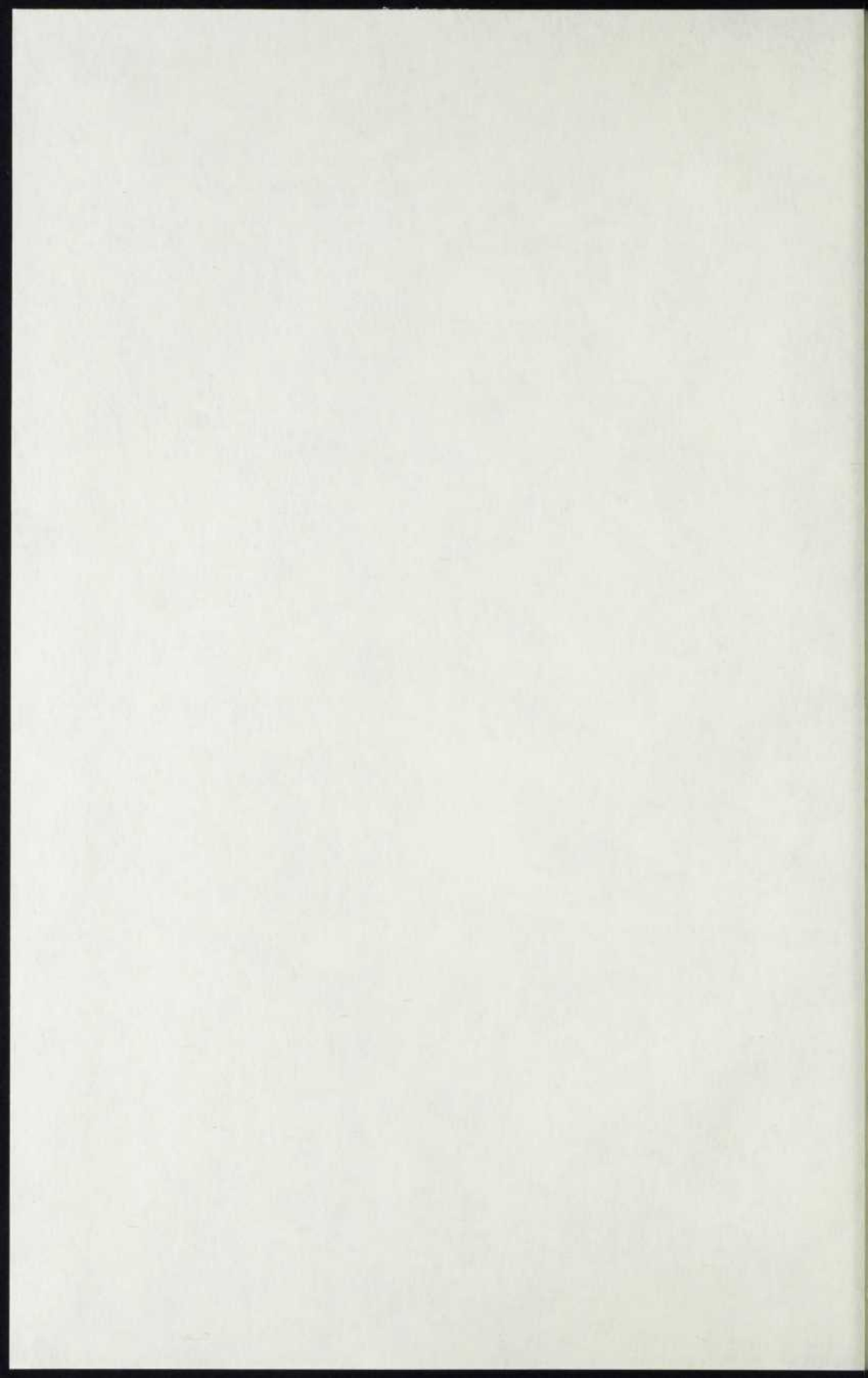


Bibliothèque
et Archives
nationales

Québec





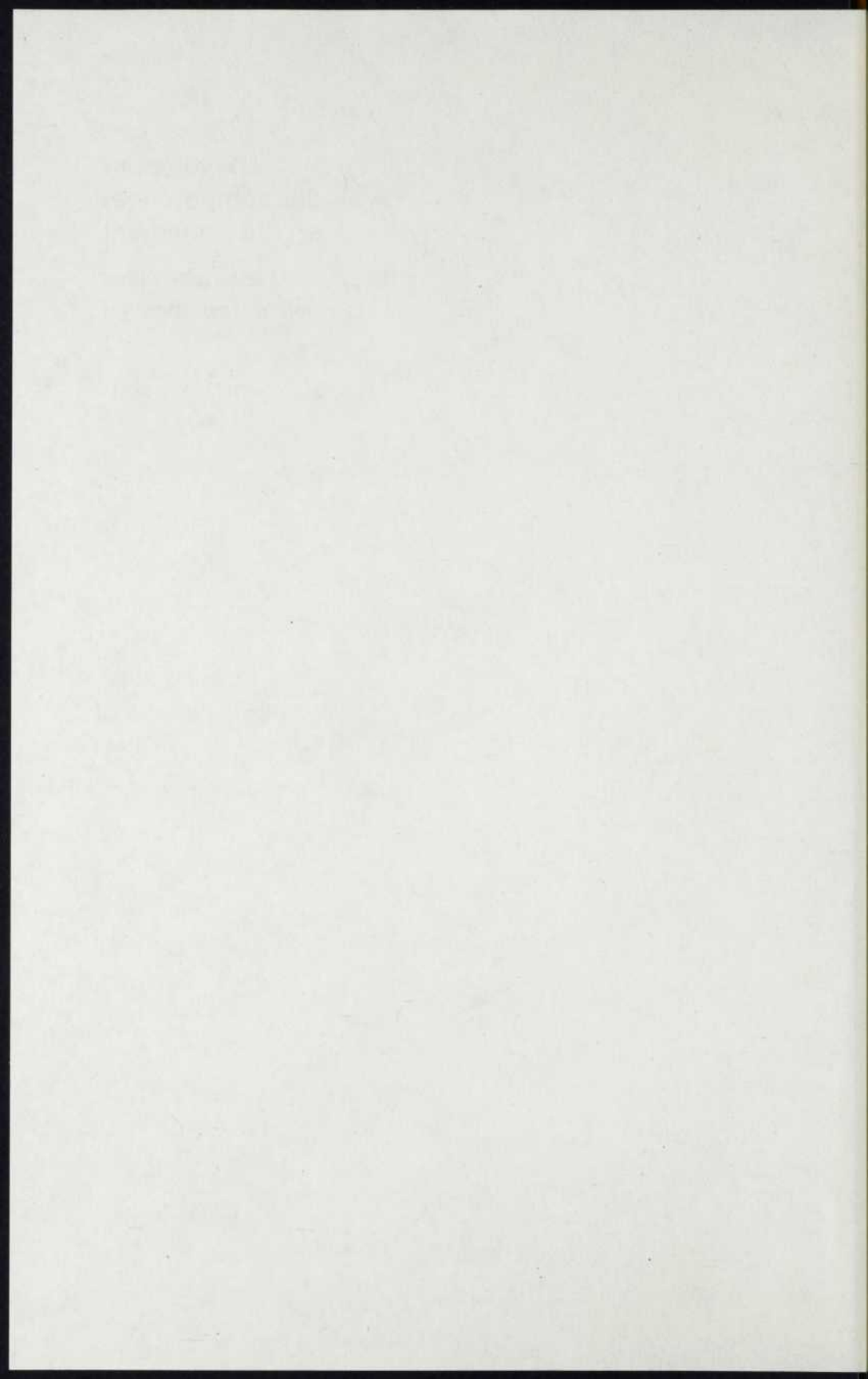




Cet ouvrage est imprimé sur du papier sans chlore,
100% postconsommation.

**Développer
des compétences
en enseignement**

Quelle place pour
la réflexion professionnelle ?



**Développer
des compétences
en enseignement**

Quelle place pour
la réflexion professionnelle ?

Publié sous la direction de
Julie Desjardins, Hélène Hensler,
Olivier Dezutter et André Beauchesne

Actes du colloque
*Quelle réflexion professionnelle dans une
perspective de développement des compétences
en formation à l'enseignement ?*

Présenté dans le cadre du 71^e Congrès de l'Acfas,
à l'Université du Québec à Rimouski, le 23 mai 2003

La collection des Cahiers scientifiques de l'Acfas est constituée d'actes
de colloques présentés dans le cadre du congrès annuel
de l'Association francophone pour le savoir - Acfas.

Direction de la collection : Johanne Lebel
Couverture : Dominique Pissard
Pages intérieures : Jocelyne Thibault
Révision : Pierrette Tostivint

Disponible en librairie
Distribution : Socadis

© Acfas, 2006
ISBN 2-89245-133-7

Acfas
425, rue de la Gauchetière Est
Montréal (Québec)
H2L 2M7
acfas@acfas.ca
www.acfas.ca

L'Acfas remercie le ministère du Développement économique, de l'Innovation
et de l'Exportation pour son soutien financier à la collection.

371.102
C7146 A
2006

Table des matières

Liste des auteurs	1
Introduction	
<i>Hélène Hensler et Julie Desjardins</i>	3
Pourquoi l'approche par compétences oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation des enseignants ?	
<i>Hélène Hensler et Julie Desjardins</i>	5
Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire	
<i>Geneviève De Cock, Bénédicte Wibault et Léopold Paquay</i>	25
La démarche d'investigation critique, pierre angulaire d'une formation à des compétences professionnelles ? D'un cadre conceptuel à l'expérimentation de projets de formation	
<i>Frédéric Saussez et Norbert Ewen</i>	45
Le rapport à l'écriture des étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke : atout ou obstacle au développement d'une réflexion professionnelle ?	
<i>Olivier Dezutter et Thérèse Doré</i>	69
La participation à une recherche comme source de réflexion professionnelle	
<i>Danielle Séguin</i>	87

Table ronde

La réflexion dans la pratique des enseignants

et la réflexion en formation : pont ou clivage ? 97

Serge Desgagné..... 99

Colette Gervais..... 109

Manon Gosselin..... 113

Marie-Françoise Legendre..... 117

Échanges et débat..... 127

Conclusion

Point d'orgue sur la réflexion professionnelle dans la formation à l'enseignement

Julie Desjardins..... 133

Liste des auteurs

Geneviève DE COCK

Université catholique de Louvain

Serge DESGAGNÉ

Université Laval

Julie DESJARDINS

Université de Sherbrooke

Olivier DEZUTTER

Université de Sherbrooke

Thérèse DORÉ

Université de Sherbrooke

Norbert EWEN

Centre universitaire de Luxembourg

Colette GERVAIS

Université de Montréal

Manon GOSSELIN

Université de Sherbrooke

Hélène HENSLER

Université de Sherbrooke

Marie-Françoise LEGENDRE

Université de Montréal

Léopold PAQUAY

Université catholique de Louvain

Frédéric SAUSSEZ

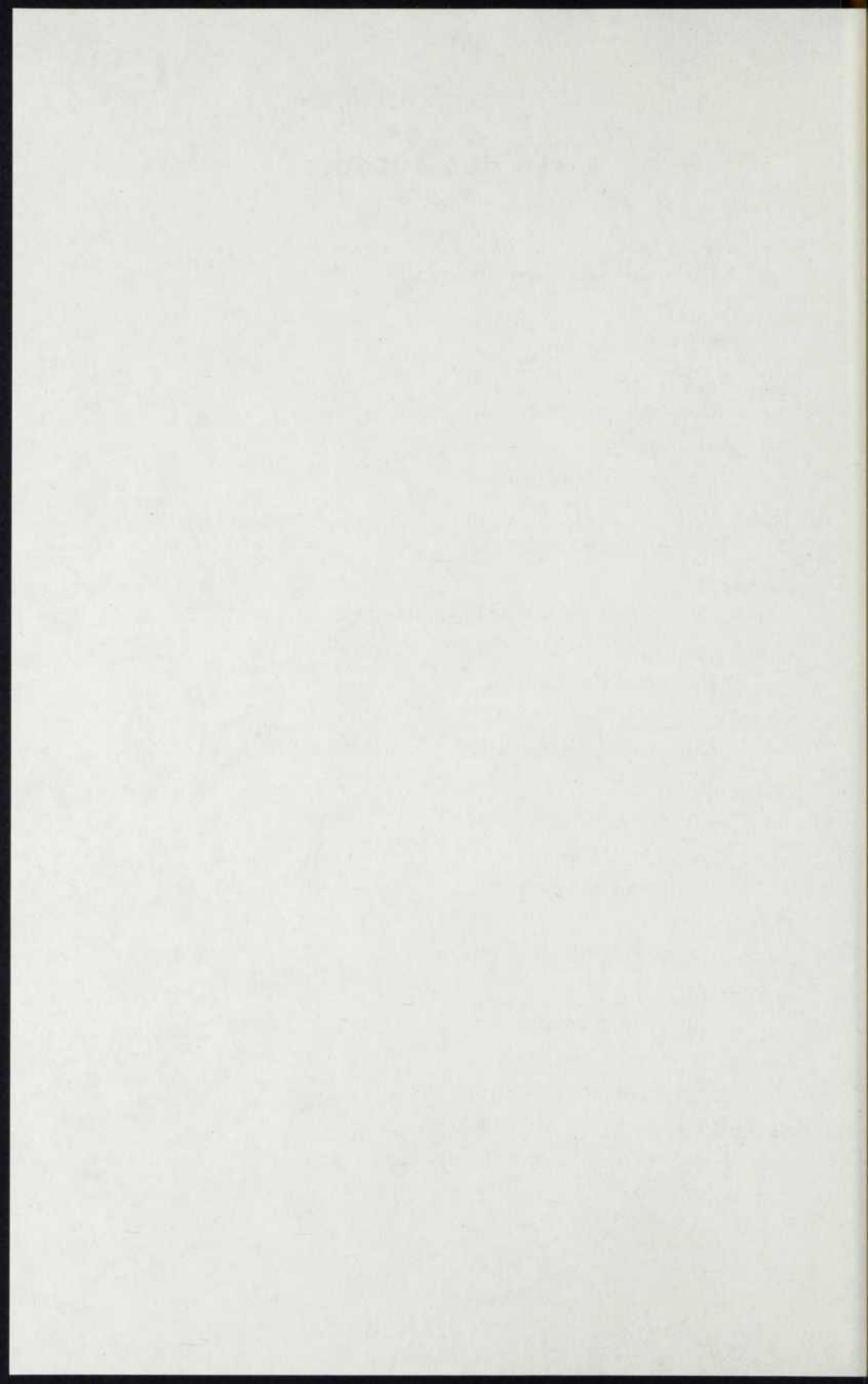
Université d'Ottawa

Danielle SÉGUIN

Collège de Valleyfield

Bénédicte WIBAULT

Université catholique de Louvain



Introduction

*Hélène Hensler
et Julie Desjardins*

Former des enseignants réflexifs est un objectif clairement affirmé dans les politiques d'éducation au niveau national et international. Il s'inscrit dans un vaste courant de professionnalisation de l'enseignement qui considère que l'activité réflexive, la référence à une éthique et la maîtrise d'une base de savoirs conforme aux données de la science sont les attributs essentiels d'un enseignement de qualité. Cependant, malgré un large consensus chez les formateurs et formatrices de divers horizons, l'intégration de la réflexion professionnelle dans l'ensemble des activités des programmes de formation demeure problématique. Premièrement, la nature de la réflexion à promouvoir en formation initiale ainsi que les différents paramètres à prendre en compte sont peu explicités et souvent considérés comme allant de soi. Il apparaît urgent, tant pour les chercheurs dans le domaine que pour les responsables de la formation, de clarifier les fondements conceptuels des différentes approches préconisées et mises en oeuvre. Deuxièmement, on ne sait pas comment intégrer les activités réflexives dans l'ensemble du curriculum pour assurer sa cohérence, en vue d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique. Par ailleurs, on observe aussi des signes de résistance chez certains étudiants, laquelle est attribuée, selon les auteurs, à différents facteurs. On peut mentionner notamment une expérience d'enseignement trop limitée, la priorité accordée à la gestion dans les lieux de stage, la crainte de l'évaluation, une valorisation quasi exclusive des savoirs pratiques, un manque de confiance en soi, une maîtrise insuffisante des capacités d'analyse et des concepts nécessaires à une réflexion structurée de même qu'une résistance face aux moyens de communication proposés, notamment l'écriture.

Le processus de renouvellement des programmes de formation initiale à l'enseignement axés sur le développement des compétences professionnelles (ministère de l'Éducation du Québec, 2001) mérite également que l'on s'y arrête pour repérer les nouveaux enjeux de la réflexion dans ce nouveau contexte. Les orientations proposées au Québec qui convergent avec celles que l'on trouve dans d'autres pays de la francophonie obligent à réexaminer sous un autre angle non seulement la question de la place et de la nature de la réflexion

dans la formation initiale, mais aussi celle des moyens à mettre en œuvre pour favoriser le développement de cette réflexion. Dans ce nouveau contexte, il ne s'agit plus seulement de favoriser une réflexion structurée sur les pratiques d'enseignement mises en œuvre lors des stages sur le terrain, mais aussi de promouvoir la réflexion comme moyen privilégié d'intégration des connaissances de nature variée et de construction des compétences professionnelles individuelles et collectives tout au long de la carrière.

Dans le cadre d'un colloque tenu en mai 2003 au congrès de l'Acfas, des spécialistes ont apporté leur contribution à une réflexion sur cette question. Afin de stimuler les échanges, les questions suivantes leur ont été proposées : Quels processus réflexifs faut-il promouvoir dans un curriculum de formation à l'enseignement visant le développement des compétences ? À quoi reconnaît-on un enseignant réflexif ? Sur quel cadre de référence doit s'appuyer le développement d'une pensée et d'une pratique réflexives en enseignement ? Comment permettre aux futurs enseignants et enseignantes de s'engager dans une réflexion professionnelle de qualité qui mobilise à la fois les savoirs pratiques acquis dans le contexte des stages et les savoirs issus des sciences de l'éducation diffusés dans les cours ? Quelle forme de réflexion faut-il encourager et avec quels points d'appui dans la culture professionnelle des enseignantes et des enseignants ? Quelles méthodes faut-il préconiser pour susciter une démarche réflexive chez les étudiantes et les étudiants ? Compétence argumentative, pensée critique, analyse réflexive, investigation critique : de quoi parle-t-on exactement ?

En outre, quatre personnes ont participé à une table ronde où elles ont été invitées à présenter leur position et à débattre des questions suivantes : Y a-t-il un clivage entre la réflexion pratiquée par les enseignants au quotidien et celle qu'on tente de susciter en formation initiale ? Quels ponts établir entre nos dispositifs de formation à la réflexivité et la culture professionnelle dominante dans les écoles ?

Compte tenu de la qualité des présentations, nous avons cru pertinent de publier les actes de ce colloque afin d'assurer une diffusion plus large des communications et d'en faire profiter toute la communauté scientifique.

Pourquoi l'approche par compétences oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation des enseignants ?

Hélène Hensler et Julie Desjardins

Depuis une quinzaine d'années, la littérature témoigne d'un intérêt accru pour la formation réflexive des futurs enseignants et enseignants. Sous l'impulsion donnée par les travaux de Schön (1983, 1987), le développement d'une pensée ou d'une pratique réflexive recueille aujourd'hui un large consensus au sein de la communauté scientifique même si l'on reconnaît aussi, à la suite de constats répétés (Adler, 1991; Bengtsson, 1995; Goodman, 1988; Kubler-Laboskey, 1993; Van Manen 1995), que cette préoccupation donne lieu dans les discours et dans les pratiques à une diversité d'interprétations qui contribuent à entretenir une certaine confusion quant aux buts et aux moyens à prioriser dans une telle approche.

La diversité lexicale employée pour désigner la dimension réflexive témoigne en partie de l'étendue sémantique de ce champ conceptuel (Desjardins, 2000). Analyse réflexive, démarche réflexive, pensée réflexive, pratique réflexive, réflexion sur l'action ou dans l'action sont autant d'expressions utilisées dans les discours, de manière souvent indifférenciée, alors que chacune est porteuse de nuances ou véhicule une conception particulière de la réflexion dans la formation ou dans la pratique des professionnels.

La réflexion reste donc un concept à géométrie variable, comme l'ont montré plusieurs auteurs dont les nuances sémantiques se déclinent à partir d'une série de paramètres rappelés par Hensler, Garant et Dumoulin (2001, p. 32) : « ... le moment où la réflexion intervient, l'objet sur lequel elle porte, le contexte, les processus mis en œuvre, les niveaux de complexité atteints ou recherchés et les visées prioritaires de l'activité réflexive ».

Une part de confusion tend aussi à persister quant au statut de la réflexion dans les programmes de formation à l'enseignement. Certains acteurs la considèrent comme une finalité en soi : former des praticiens réflexifs. La réflexion est dans ce cas décrite comme une posture, un état d'esprit ou un habitus. Le caractère professionnel de

l'acte d'enseigner réside alors dans l'engagement et la disposition d'un individu à problématiser sa propre action pédagogique en vue de l'améliorer mais aussi, pour certains auteurs, à questionner à travers un regard critique, l'environnement éducatif au sein duquel il intervient ainsi que le contexte social, culturel et politique de l'éducation (Gore et Zeichner, 1991). D'autres voient plutôt la réflexion comme un moyen d'assurer l'appropriation mais aussi la mise en relation des savoirs théoriques et pratiques. Cette seconde perspective est développée notamment dans les travaux de Kolb et Fry (cités dans Boud, Keogh et Walker, 1985) à propos de l'apprentissage expérientiel. La réflexion agirait comme un catalyseur ou une courroie de transmission entre l'expérience pratique et les connaissances théoriques. Dans ce contexte, elle est décrite comme un mode de construction des connaissances ou de « construction de sens » (Perrenoud, 2001); elle est censée favoriser la mise en relation des savoirs théoriques et de l'expérience. Dans les pratiques de formation, cette mise en relation des savoirs et de l'expérience à travers la démarche de réflexion reste cependant problématique. Bien qu'elle soit régulièrement sollicitée à travers les consignes adressées aux étudiants, elle est très peu opérationnalisée et fait rarement l'objet d'un enseignement ou d'un accompagnement explicite. Quant à ses effets, ils demeurent incertains. La plupart des analyses révèlent le peu de place réservé aux savoirs savants ou experts dans les réflexions écrites ou orales des étudiants en formation initiale (Hensler, Garant et Dumoulin, 2001).

Sur le plan théorique, ces deux perspectives (réflexion comme finalité et réflexion comme moyen de formation) ne sont pas contradictoires ou incompatibles, mais elles sont néanmoins distinctes. Et, de ce point de vue, mieux les distinguer contribuerait très certainement à une clarification du champ conceptuel étant donné que souvent, les auteurs passent d'une perspective à l'autre sans aucune mention, introduisant ainsi des confusions sur le sens à donner à la réflexivité et à la façon de la développer.

Au cours des années 1990, les programmes québécois de formation à l'enseignement ont été l'objet d'une importante réforme, conduisant notamment à un allongement de la durée de formation (passant de 3 à 4 années) et à une augmentation du temps de formation en milieu de pratique. Sans rappeler toutes les spécificités de cette réforme, il convient de souligner ici l'importance alors accordée à la dimension réflexive dans la formation et dans la pratique des enseignants (Conseil supérieur de l'éducation, 1991; ministère de

l'Éducation du Québec 1994a et b, 1992). Dans une démarche visant à circonscrire le champ des significations d'une telle approche, une étude des discours officiels et de quelques programmes de formation soumis au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) avait montré que le concept de réflexion était, en dépit de certaines variations, généralement décrit comme un processus d'analyse de la pratique impliquant un retour de la pensée sur l'action pédagogique en vue d'en analyser les forces et les faiblesses (Desjardins, 1999). La réflexion était décrite par les instances officielles et les concepteurs de programmes comme un moyen d'assurer l'intégration de la théorie et de la pratique et d'améliorer ainsi la pratique. Quelques occurrences du concept étudié laissaient entrevoir la réflexion comme une habitude à acquérir, un mode de pratique professionnelle à développer; l'habitude réflexive étant alors associée à une démarche de développement continu, gage de professionnalisation.

Compte tenu de la complexité et de la variabilité des champs de significations associés à la réflexion, il est utile, dans le récent contexte de renouvellement des programmes de formation à l'enseignement où de nouveaux discours prennent forme, de repérer les continuités ou les ruptures avec les discours précédents. Il est légitime, par ailleurs, d'examiner comment le paradigme des compétences professionnelles qui a lui-même évolué au cours des dix dernières années, influence la conception du rôle et de la place de la réflexion dans la formation des enseignants.

Dans une première section, nous examinons le sens et la place de la réflexion tels qu'exprimés dans les récentes orientations pour la formation des enseignants (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Dans la seconde section, nous dégageons les principales implications des orientations retenues pour les programmes de formation en nous appuyant sur les perspectives adoptées dans le cadre d'un projet de recherche en cours¹ et en dégageant les principaux enjeux d'une formation à la réflexion professionnelle.

1. Il s'agit de la recherche intitulée « Étude des conditions d'émergence et de développement de la réflexion professionnelle auprès d'étudiants en formation initiale et d'enseignants expérimentés ». Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) de 2002 à 2006.

1. Le sens et la place de la réflexion dans les orientations du ministère de l'Éducation pour la formation des enseignants

1.1 Premier axe sémantique de la réflexion : une démarche structurée et outillée pour assurer le développement professionnel des futurs enseignants

Une première analyse des récentes orientations ministérielles pour la formation des enseignants (MÉQ, 2001) révèle un lien étroit entre les démarches de réflexion et le développement professionnel des futurs enseignants. En continuité avec les discours de la précédente réforme, la onzième compétence du référentiel ministériel, « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », suggère que la « réflexion sur la pratique » aussi désignée par l'expression « analyse réflexive » est un mode privilégié pour assurer le développement professionnel continu des enseignants.

Dans cette perspective, la réflexion est aussi décrite comme une démarche qui va « au-delà de l'activité mentale courante » : elle est « structurée et outillée » et « alimentée par des apports conceptuels et pratiques » (MÉQ, 2001, p. 127). Ainsi, point ne suffit de porter un objet à sa pensée pour que cette activité soit qualifiée de réflexion. La réflexion suppose un processus cognitif plus complexe, plus structuré, voire outillé qui s'alimente à la pratique et à la théorie.

L'analyse de cette onzième compétence révèle aussi une dimension nouvelle par rapport aux discours antérieurs : considérer la réflexion comme une démarche non seulement individuelle, mais aussi collective. En réponse à la restructuration des conditions d'exercice de la profession enseignante où une importance accrue est accordée aux équipes pédagogiques dans l'école, une culture collective de développement professionnel serait souhaitable. L'échange avec les collègues par l'explicitation de ses pratiques est présenté comme une occasion de réflexion et par conséquent, de perfectionnement :

La formation par les pairs requiert la mise au rancart d'un rapport normatif-prescriptif à ses propres pratiques et à celles des autres. Car discuter de la pertinence de ses choix pédagogiques ne relève pas tant de la défense ou de la justification que de l'explicitation et de la description fine et nuancée des multiples données qui se profilent derrière les

pratiques. Expliciter ses pratiques à des collègues incite à voir des aspects non pleinement traités dans le feu de l'action, aspects qui exigent parfois d'y regarder une seconde fois ou de vérifier dans la classe ce qui semble fonder une certitude. L'explicitation des pratiques assistées par des collègues complices mais non complaisants conduit ainsi à leur élaboration, à leur formalisation et à la reconstruction progressive des arguments qui les fondent (ibid.).

Notons enfin qu'avec la dimension collective, une autre caractéristique de la réflexion émerge, celle d'un nécessaire passage par les mots, l'explicitation, voire l'argumentation et la théorisation des pratiques. Avec cette conception du développement professionnel collectif des enseignants (Lang, 1999) apparaît la nécessité d'un détour par les mots et par l'explicitation des postures et des cadres interprétatifs. Le langage devient indissociable de la démarche réflexive.

1.2 Deuxième axe sémantique de la réflexion : un processus intégré aux compétences professionnelles

Dans le premier axe sémantique, la réflexion est associée au développement professionnel des futurs enseignants et a pour objet principal le sujet réfléchissant engagé dans une démarche individuelle ou collective d'analyse de sa pratique.

Nous repérons, dans les récentes orientations ministérielles, un deuxième axe sémantique où la réflexion ne prend pas la forme d'une démarche d'auto-analyse, mais est plutôt une démarche tournée vers les objets de l'environnement pédagogique. À titre d'exemple, dans la troisième compétence du référentiel, « concevoir des situations d'enseignement apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation », on peut lire que la conception de situations d'enseignement apprentissage exige, de la part du praticien, la capacité de déployer des processus d'analyse et de réflexion sur les savoirs disciplinaires pour en « maîtriser les significations ainsi que [pour] en connaître les origines et les ramifications afin de les situer en relation avec les notions, concepts, principes et méthodes d'un champ de connaissances » (MÉQ, 2001, p. 79). La conception de situations d'enseignement apprentissage exige aussi la prise en compte du bagage et des représentations des élèves puisque c'est à partir de l'analyse des représentations des

élèves que l'enseignant prévoit et adapte « les trajets, les défis, les tâches d'apprentissage pour mener les élèves vers une compréhension plus complexe, enrichie des outils et des connaissances du champ d'apprentissage » (id., p. 81). Le processus analytique implique aussi une anticipation des éléments qui pourraient faire obstacle à l'apprentissage. « Le repérage d'obstacles amène l'enseignante ou l'enseignant à revoir les caractéristiques du contenu enseigné, ses relations avec d'autres notions pour ensuite schématiser les étapes et les contraintes à introduire dans les situations d'apprentissage » (id., p. 83). La réflexion prend aussi les traits d'une analyse critique dans la mesure où l'enseignant doit pouvoir scruter « d'un œil critique les manuels, les cahiers d'exercice ou les textes qu'il utilise pour en débusquer les attributs (mode de présentation, termes choisis, ressources suggérées, etc.) qui excluraient au départ certains élèves » (id., p. 82).

Ces différents extraits présentent la réflexion comme un processus inhérent à un exercice compétent de la planification de l'enseignement. La démarche de pensée décrite ici est nettement pragmatique (au sens défini par Van Manen, 1977). La réflexion est au cœur de la compétence, elle se fait elle-même compétence à développer.

1.3 Troisième axe sémantique de la réflexion : une démarche interprétative

Nous repérons enfin, dans les récentes orientations ministérielles pour la formation des enseignants, un troisième axe sémantique associé à la réflexion, notamment, dans la description de la première compétence du référentiel : « Agir en tant que professionnel ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions ». Si, dans la compétence à planifier des situations d'enseignement apprentissage, l'analyse des objets de savoirs était ancrée dans une perspective pragmatique, ici, c'est une intention interprétative qui guide l'activité de réflexion.

Pour assurer le développement d'enseignants « héritiers, critiques et interprètes d'objets de savoirs et de culture », on préconise une réflexion sur « la genèse et l'épistémologie de la discipline ». Il s'agit ici pour l'enseignant de « s'approprier les savoirs », d'« en saisir la structure mais aussi d'en voir les conditions d'émergence et les limites » (MÉQ, 2001, p. 64). La compétence 1 propose une démarche de distanciation critique par rapport aux objets de savoirs afin que l'enseignant puisse donner du sens à sa pratique et aux objets de son enseignement, mais plus encore pour « saisir les rapports construits

par les élèves avec les différents objets de culture du programme de formation » (id., p. 65).

Même si ultimement, la démarche réflexive décrite sous cette compétence trouve sa finalité dans l'action – « l'enseignante ou l'enseignant écoute les élèves afin de trouver des entrées qui ouvrent des passages aux contenus culturels du programme de formation » (id., p. 65) –, la perspective est nettement interprétative, rappelant le second type de réflexivité présenté par Van Manen (1977) et inspiré du courant de l'herméneutique et de la phénoménologie.

Nous repérons une perspective similaire dans la description de la douzième compétence du référentiel ministériel (« Agir de façon éthique responsable dans l'exercice de ses fonctions »), notamment lorsqu'il s'agit pour les enseignants de savoir « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions ». L'enseignant doit reconnaître qu'il exerce un « métier moral ». Pour agir de façon éthique, celui-ci doit réfléchir « sur ses valeurs et les *a priori* qui sous-tendent ses gestes et en observer minutieusement les conséquences sur le bien-être individuel et collectif des élèves » (id., p. 132). Les fonctions interprétatives et critiques de la réflexion sont là aussi sollicitées.

De cette analyse sommaire, on peut conclure à une diversification des axes de la réflexion dans le référentiel québécois de compétences professionnelles pour l'enseignement. D'abord en continuité avec les discours de la précédente réforme des programmes de formation à l'enseignement, la réflexion est encore présentée comme un mode privilégié de développement professionnel (Desjardins, 1999) en prenant la forme d'un retour de la pensée sur l'action. L'analyse réflexive revêt alors une fonction de distanciation vis-à-vis de son expérience pratique, une mise à distance qui peut se faire de manière individuelle ou collective (une extension nouvelle dans le champ de significations), et qui passe par une démarche structurée et outillée et par une mise en discours tout en sollicitant des apports conceptuels et pratiques.

Ensuite, le document ministériel pointe l'omniprésence des activités de réflexion et d'analyse au sein même des compétences professionnelles. Dans cette perspective, la réflexion est moins un outil de soutien au développement professionnel que la marque même de la compétence professionnelle de l'enseignant. Elle consiste alors à porter un regard interprétatif et critique non plus sur soi-même, quoique cela ne soit pas exclu, mais sur les objets de savoirs et plusieurs autres variables intervenant dans l'acte éducatif. Cette réflexion est

envisagée comme un soutien, voire une condition à la mise en place de situations d'enseignement plus propices à l'apprentissage.

Enfin, une fonction interprétative est associée à la réflexion, notamment en lien avec le souci de former des enseignants *héritiers, critiques et interprètes d'objets de savoirs ou de culture* ainsi que des enseignants capables *d'agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de leurs fonctions*.

2. Les principales implications de l'approche par compétences pour la formation des enseignants à la réflexion professionnelle

Nous avons fait ressortir dans la section qui précède que la réflexion est constitutive du développement et de la mise en œuvre de plusieurs compétences professionnelles présentées dans le référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement et que son rôle s'enrichit et se diversifie par rapport à la visée du praticien réflexif préconisée antérieurement. Par conséquent, la formation à la réflexion en formation initiale revêt une importance accrue. Sans formation méthodique et instrumentée à la réflexion, il y a un risque que les compétences identifiées dans le référentiel soient ramenées à des savoir-faire techniques difficilement transférables aux situations professionnelles complexes et diversifiées auxquelles les enseignants devront faire face. Avant de présenter les principaux enjeux d'une formation à la réflexion en formation initiale, nous soumettons la définition de réflexion professionnelle proposée à la base de notre recherche.

2.1 Qu'est-ce que la réflexion professionnelle en enseignement ?

Dans le cadre de notre recherche, nous avons défini provisoirement la réflexion professionnelle de la façon suivante : « La réflexion professionnelle est une démarche de la pensée centrée sur l'analyse d'une situation éducative problématique (générale ou particulière) qui touche la mission de l'enseignant en tant que professionnel actuel ou en devenir. Cette analyse tient compte des acquis de l'expérience et de la science, elle est animée d'un souci éthique et elle est orientée vers la production de savoirs pertinents pour la pratique professionnelle². »

2. Groupe de recherche Réprof (2005). *Vers un cadre de référence explicite pour la formation à la réflexion professionnelle*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (Document non publié, p. 1).

La première partie de la définition « démarche de la pensée portant sur l'analyse d'une situation éducative problématique » est issue de la conception de Dewey, reprise par les travaux de Schön (1983, 1987) qui pose au départ que la réflexion est productive quand elle porte sur des problèmes à résoudre. Le fait de préciser « qui touche la mission de l'enseignant » permet de considérer comme objets de réflexion une gamme très étendue de problèmes éducatifs (du micro au macro). C'est un choix que nous avons fait de ne pas limiter l'analyse réflexive à des problèmes vécus en classe et de permettre une investigation sur des questions plus larges relatives à l'environnement éducatif. Quant à la mention de l'enseignant « en tant que professionnel actuel ou en devenir », elle souligne la préoccupation d'associer les enseignants en exercice à la formation à l'analyse réflexive, afin d'atténuer les tensions entre formation initiale à l'université et socialisation professionnelle dans le milieu scolaire. Enfin, le fait d'affirmer que l'analyse qui caractérise la réflexion professionnelle « tient compte des acquis de l'expérience et de la science, qu'elle est animée d'un souci éthique et qu'elle est orientée vers la production de savoirs pertinents pour la pratique professionnelle » souligne la diversité des ressources cognitives et affectives à mobiliser dans la réflexion professionnelle ainsi que la nécessité de déboucher sur l'élaboration de nouveaux savoirs. La maîtrise de savoirs spécialisés issus de la recherche, la capitalisation des acquis de l'expérience, l'éthique et la production de savoirs propres à l'activité professionnelle (savoirs professionnels) s'inscrivent directement dans une visée de professionnalisation de l'enseignement.

2.2 Les principaux enjeux d'une formation à la réflexion professionnelle en enseignement

La réflexion professionnelle en enseignement telle que nous l'avons définie est une activité complexe qui se distingue nettement des réflexions spontanées qui accompagnent la plupart des activités professionnelles au quotidien. Ce type de réflexion exige non seulement du temps ainsi qu'un engagement soutenu de la part du futur enseignant, mais également des compétences particulières ainsi qu'une remise en question par l'étudiant de sa conception du savoir et de l'enseignement, acquise au cours de la scolarisation. C'est pourquoi nous sommes d'avis que la formation à la réflexion professionnelle en formation initiale est une entreprise nécessaire qui comporte plusieurs enjeux et comporte de nombreux défis. Nous allons examiner quelques-uns de ces enjeux et mentionner les principaux défis à relever dans les pages qui suivent.

• L'enjeu de la professionnalisation de l'enseignement

La professionnalisation de l'enseignement, entendue comme un processus de rationalisation des savoirs, des habiletés et des attitudes utilisées dans l'exercice professionnel en vue de la maîtrise de situations complexes et changeantes est une entreprise à long terme à laquelle la formation initiale est appelée à contribuer de diverses manières. L'organisation des activités d'apprentissage en stage et dans les cours universitaires à partir d'un référentiel de compétences clairement identifiées et partagées par les différents partenaires de la formation est un pas important dans la construction de la professionnalité enseignante³, tout comme les efforts d'évaluation à partir de ce référentiel commun. Cependant, compte tenu de l'adhésion encore très répandue, tant chez les étudiants que chez les enseignants associés, à une conception artisanale du métier ainsi que de la forte demande des étudiants de savoir-faire directement utilisables en stage, le référentiel de compétences n'est pas un levier suffisant pour professionnaliser l'enseignement.

Sans une initiation à la conduite d'une réflexion personnalisée et outillée sur le sens des compétences à développer ainsi que sur les ressources à acquérir pour les mettre en œuvre dans différents contextes, les compétences préconisées risquent de se transformer en savoir-faire prescriptifs difficilement transférables à des situations nouvelles et complexes. Par exemple, un étudiant, qui apprend à planifier des activités d'apprentissage en se basant sur le programme de formation et le matériel didactique disponible en abondance grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, pourra difficilement concevoir des interventions adaptées pour faire face aux nombreux défis que pose l'enseignement à des élèves dans une école de milieu socialement ou culturellement défavorisé. La formation à la réflexion doit permettre aux futurs enseignants de problématiser les situations d'enseignement apprentissage de manière à ce qu'ils puissent identifier les croyances à la base de leurs interventions, les remettre en question et manifester le besoin d'acquérir et de développer de nouveaux savoirs pertinents pour l'agir professionnel.

3. Dans le document du ministère de l'Éducation présentant les orientations et les compétences professionnelles attendues pour la formation à l'enseignement, la construction de la professionnalité est vue comme le processus interne qui correspond au courant de professionnalisation de l'enseignement. La professionnalité est définie comme « l'ensemble des caractéristiques d'une profession qui renvoient à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des habiletés utilisés dans l'exercice professionnel » (ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 17).

- **L'enjeu de l'implication active de l'étudiant dans sa formation**

Former à la réflexion professionnelle, c'est aussi faire découvrir à l'étudiant où se situe sa liberté d'action, d'abord comme étudiant et stagiaire, ensuite comme enseignant. L'enseignant professionnel se voit confier une mission assortie de certaines prescriptions, il doit rendre compte de ses intentions et des moyens mis en œuvre, mais il dispose d'une large autonomie qu'il ne sait pas toujours exploiter. Dans une certaine mesure, il en va de même dans les programmes et activités de formation initiale en enseignement qui sollicitent, tantôt implicitement, tantôt explicitement, la prise d'initiative et l'implication personnelle de l'étudiant à travers des démarches d'autoanalyse, d'autoévaluation et d'autorégulation. Ces capacités réflexives sont essentielles à une implication active et soutenue de l'étudiant dans sa formation et peuvent se développer notamment à travers la construction d'un portfolio de compétences ou l'écriture d'un journal de stage. Cependant leur développement se heurte aux contraintes de l'évaluation en contexte universitaire qui incite la majorité des étudiants à valoriser les stratégies de réussite à court terme (Lacourse, Dezutter et Hensler, 2005). Dans ce dernier cas, l'engagement de l'étudiant dans sa formation se manifeste surtout dans sa dimension comportementale, au détriment des dimensions émotionnelles et cognitives qui ont plus d'impact sur le long terme.

L'approche par compétences en formation initiale et continue mise sur le développement de l'autonomie professionnelle. Comme l'a mis en évidence Le Boterf (2000), les compétences sont des prescriptions ouvertes qui offrent un guide, un cadre général, des points de repères à traduire et à interpréter pour l'apprentissage et le développement professionnels. Dans cette optique, l'acquisition et la mise en œuvre des compétences exigent un engagement subjectif de l'acteur, lequel est appelé à devenir en quelque sorte auteur de ses pratiques professionnelles. Les compétences professionnelles s'expriment de différentes manières, elles mobilisent des ressources qui varient selon les individus et qui font également appel à leurs qualités et expériences personnelles. Cette dimension singulière de la compétence ne doit pas être sous-estimée dans la conception de dispositifs de formation et d'évaluation, car elle représente une condition de l'implication active de l'étudiant dans sa formation. Les démarches de formation à la réflexion professionnelle peuvent favoriser ce processus d'autonomisation de différentes manières : en incitant les

étudiants à se donner des objectifs de formation personnalisés, en travaillant sur l'explicitation de leurs intentions éducatives et des valeurs qui soutiennent leur engagement, en encourageant l'autorégulation plutôt que la régulation externe, la prise de risque et l'initiative personnelle. À cet égard, les modalités décrites par Allal (2002, p. 88) peuvent à la fois stimuler la réflexion de l'apprenant et contribuer à structurer ses activités d'autorégulation. Cependant, il faut être bien conscient que ces différentes démarches ne sauraient réussir que si les dispositifs d'évaluation sommative des compétences sont cohérents avec ces visées et s'ils tiennent suffisamment compte de la diversité des indicateurs d'un agir professionnel compétent.

- **L'enjeu de l'appropriation et de la mobilisation des savoirs de différentes sources**

Il est généralement admis que ce qui fait la richesse et la qualité des compétences professionnelles mises en œuvre, ce sont les ressources mobilisées dans la prise de décision et dans l'action. Même si les ressources à mobiliser ne sont pas seulement cognitives, il faut bien reconnaître que ce sont ces dernières qui occupent une large place dans les formations professionnelles de niveau universitaire. Pour agir efficacement dans des situations complexes, il faut à la fois acquérir des connaissances spécialisées et savoir les utiliser à bon escient, en puisant à différentes sources. Ce qui fait la force et le véritable critère de réussite de la formation d'un professionnel, ce n'est pas tant l'acquisition de vastes connaissances que la capacité de les transformer de façon continue, selon un processus de transposition pragmatique (Perrenoud, 2004) pour tenir compte des contextes variés et produire des actions efficaces.

Dans un ouvrage récent sur la formation des enseignants, Bransford, Darling-Hammond et LePage (2005, p. 3) insistent sur le fait que pour les enseignants en formation initiale, les savoirs essentiels sont mieux intégrés s'ils sont organisés dans un cadre conceptuel cohérent et communiqués de façon à encourager un traitement en profondeur des connaissances reliées à l'enseignement et à l'apprentissage. Pour favoriser une compréhension personnalisée et durable des idées et des découvertes porteuses dans ces domaines, les connaissances communiquées en formation des enseignants doivent faire l'objet d'un travail d'appropriation qui fait nécessairement appel au questionnement et à la réflexion guidée, en rapport avec des situations professionnelles authentiques, mais aussi en rapport avec

une vision plus large de l'éducation qui ouvre sur de nouvelles possibilités.

En éducation, ce travail de contextualisation et d'appropriation des savoirs s'avère plus difficile pour différentes raisons qui ont été analysées dans de nombreuses études (voir par exemple Eraut, 1985; Perrenoud, 2004; Hensler, 2004). Parmi celles qui sont souvent évoquées, il faut noter le peu de légitimité accordé aux savoirs spécialisés en éducation (notamment ceux issus de la recherche) et la valorisation quasi exclusive des savoirs d'expérience dans la représentation des savoirs pertinents pour enseigner. À cet égard, Desforges (1995, p. 393) relève que bien que l'expérience puisse offrir des occasions de restructurer les savoirs professionnels de l'enseignant, elle peut aussi contribuer à renforcer les croyances initiales si elle n'est pas accompagnée d'une analyse capable d'ébranler les certitudes.

Par ailleurs, Gilroy (1989) signale que c'est la conception même du savoir dont sont porteurs les enseignants novices qui peut faire obstacle à l'acquisition de connaissances professionnelles pertinentes pour l'enseignement. Soit que le savoir est perçu comme une entité objective existant en dehors du sujet apprenant; dans ce cas, les savoirs enseignés deviennent inutiles s'ils ne sont pas directement applicables dans le contexte de la pratique. Soit que le savoir est perçu comme étant de nature essentiellement subjective, situé dans l'ordre de l'opinion et de la croyance; dans ce cas, seul le savoir personnellement construit est considéré comme une source légitime de développement professionnel. Le dépassement de ces deux visions schématiques du savoir et l'instauration progressive d'une vision qui reconnaît que les connaissances comportent des dimensions objectives et subjectives passe par un travail de réflexion et d'échanges sur les représentations, essentiel tant en formation initiale qu'en formation continue.

Ce travail devrait être abordé dès le début de la formation afin que l'étudiant soit placé dans des situations où il est appelé à élaborer ses propres connaissances à partir des savoirs qui lui sont transmis, à juger de leur pertinence dans différents contextes d'action et à les relier entre elles de façon à ce qu'elles soient plus facilement mobilisables dans des situations complexes. Ces démarches de réflexion ne vont pas de soi car elles sont en rupture avec les expériences d'apprentissage scolaire des étudiants. Elles doivent donc faire l'objet d'une explicitation et d'un entraînement suffisants. Une telle

préparation est d'autant plus nécessaire que, dans le cadre des nouveaux curriculums scolaires, les futurs enseignants seront eux-mêmes appelés à susciter ces formes de réflexion chez leurs élèves en vue de développer leurs connaissances et leurs compétences.

• L'enjeu éthique

Comme nous l'avons mentionné plus haut en traitant du troisième axe de la dimension sémantique de la réflexion, les fonctions interprétatives et critiques de la réflexion sont clairement sollicitées à travers l'énoncé de la douzième compétence du référentiel proposé par le ministère de l'Éducation (2001), à savoir « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ». De plus, la définition de la réflexion professionnelle sur laquelle nous nous appuyons fait aussi intervenir le souci éthique comme élément constitutif de la professionnalité enseignante. Étant donné que l'enseignement et l'éducation font nécessairement appel à des valeurs et à des choix parmi des options parfois contradictoires, le développement de la compétence éthique, qui est essentiellement une compétence réflexive, conditionne la capacité d'assumer la responsabilité de ses actes et de pouvoir en rendre compte.

La formation et l'accompagnement à l'interrogation et à la réflexion éthiques ne constituent pas une mince tâche dans le contexte de la formation initiale des enseignants de niveau universitaire. On y observe souvent une sorte de neutralité axiologique, peut-être dictée par la crainte des formateurs d'être soupçonnés d'endoctrinement idéologique dans un contexte institutionnel où le statut des savoirs en éducation est encore incertain. Bien que l'éthique interpelle le formateur, l'enseignant et le pédagogue dans le moindre de ses gestes professionnels, les questions d'ordre éthique ne sont généralement pas abordées de façon systématique ni organisées à travers les différentes activités de formation mais sont plutôt laissées à l'initiative de chaque formateur comme si elles relevaient uniquement de choix personnels.

Bien plus, rares sont les institutions de formation qui affichent clairement les valeurs qui orientent leur programme de préparation à l'enseignement et qui communiquent aux futurs enseignants une vision claire et partagée de ce qui constitue un enseignement de qualité dans une société démocratique. Pourtant, une telle vision est non seulement un facteur de cohérence et d'efficacité, mais elle offre une ouverture aux débats et à la délibération tant sur les finalités de

l'éducation, lesquelles doivent toujours être réactualisées, que sur la pertinence des moyens mis en œuvre pour servir les élèves dans leur diversité.

Une autre difficulté à laquelle se heurtent les formateurs soucieux du développement de la compétence éthique en formation initiale réside dans l'absence d'un cadre de référence éthique pour la profession enseignante, tout au moins dans le contexte québécois, et dans le peu d'espace réservé à la délibération éthique dans le milieu scolaire. Dans un avis récent soumis au ministre de l'Éducation du Québec, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COPFE, 2004) formule une série de recommandations parmi lesquelles figure la demande d'élaboration en concertation avec tous les acteurs de l'éducation d'un tel cadre de référence.

Malgré l'absence d'un tel cadre de référence, lequel ne saurait en aucun cas se substituer à la nécessité d'une réflexion permanente sur les finalités et les pratiques éducatives, il importe que la formation à la réflexion et à la délibération éthiques occupe une large place tout au long de la formation initiale puisqu'il s'agit d'une compétence transversale. Si une telle formation doit laisser suffisamment de place aux débats d'idées, elle doit aussi s'assurer que ces débats soient éclairés par des apports de différentes sources reflétant les préoccupations de différents partenaires de l'entreprise éducative. La participation d'enseignants, de parents et de membres de la communauté à de tels débats représenterait une plus-value incontestable pour les étudiants.

Comme nous l'avons vu, le développement de la compétence éthique dépasse largement l'explicitation, la reconnaissance et l'affirmation des valeurs qui sous-tendent les pratiques professionnelles en enseignement. Elle fait aussi appel à la compréhension par les futurs enseignants de l'étendue de leurs responsabilités professionnelles en enseignement, ce qui implique qu'ils apprennent à raisonner en termes de mission plutôt que de tâches à accomplir. Par des activités de réflexion individuelle et des discussions de groupe, il convient aussi de développer la capacité d'anticiper les conséquences de ses actes sur le développement des élèves, d'apprendre à construire des pratiques équitables qui prennent en compte les dimensions sociales, culturelles et psychologiques de l'apprentissage et d'apprendre à analyser et à résoudre des dilemmes professionnels complexes. Comme le souligne Ershler Richert (2005, p. 24) dans un excellent chapitre sur

la compétence éthique en enseignement, la réflexion constante sur les finalités et les conséquences de ses actes est une habitude qui doit être développée et cultivée très tôt chez les novices et valorisée tout au long de la carrière en enseignement.

Signalons enfin que dans le contexte de l'implantation d'une réforme d'envergure, la réflexion éthique est essentielle pour permettre aux enseignants et aux futurs enseignants de comprendre la nécessité des changements proposés et de s'y engager comme acteurs de première ligne (Hensler, 2004). Sans la création de cet espace de délibération critique en rapport avec les enjeux de l'éducation dans le monde d'aujourd'hui, il est difficile pour un enseignant ou un futur enseignant de s'approprier le sens d'un projet de réforme, d'y adhérer personnellement et d'assumer pleinement toutes les exigences de transformation des rôles et des pratiques professionnelles qu'il implique.

Conclusion

Dans l'introduction à cet ouvrage, nous avons tenté de mettre en évidence les caractéristiques générales d'une vision renouvelée du rôle de la réflexion professionnelle en enseignement dans la formation des enseignants, tout particulièrement dans les programmes de formation initiale qui se réclament d'une approche par compétences.

En nous fondant sur l'analyse du texte des nouvelles orientations du Gouvernement du Québec pour la formation à l'enseignement (MÉQ, 2001) nous avons tout d'abord démontré que la réflexion prend différents sens et qu'elle occupe une large place, non seulement en tant que finalité de la formation (former des praticiens réflexifs), mais aussi en tant que moyen privilégié de développement et de mise en œuvre des compétences professionnelles attendues. Pour étayer notre thèse, nous avons indiqué comment plusieurs compétences présentées dans le cadre de référence du document ministériel commandent la mise en œuvre de démarches réflexives de haut niveau qui sont de l'ordre de l'analyse, de la conceptualisation, de la réflexion critique et de l'interprétation. Il va de soi que de telles démarches ne sauraient s'installer spontanément chez les futurs enseignants et qu'elles exigent des interventions spécifiques tout au long de la formation à l'université.

Ensuite, à partir d'une définition de la réflexion professionnelle, nous avons examiné les principales implications de l'adoption

d'une approche par compétences pour les programmes de formation universitaires. Quatre grands enjeux de la formation à la réflexion professionnelle ont été analysés : l'enjeu de la professionnalisation, l'enjeu de l'implication active de l'étudiant, l'enjeu de la mobilisation des savoirs et l'enjeu éthique. Ces enjeux sont suffisamment importants et complexes pour qu'ils interpellent non seulement les formatrices et les formateurs d'enseignants mais également la communauté des chercheurs en éducation.

Enfin, pour terminer, nous aimerions simplement mentionner, sous forme de questions, un certain nombre de défis que soulève le projet d'une formation structurée et instrumentée à la réflexion professionnelle en enseignement. Comment faire ressortir le sens et la pertinence des activités de réflexion au sein des différents dispositifs de formation existants ? Quels espaces aménager et comment assurer le temps nécessaire ? Quelles sont les méthodes à prévoir pour stimuler et soutenir la réflexion ? Comment concilier l'évaluation avec l'exigence d'un engagement authentique dans la réflexion professionnelle en enseignement ? Comment assurer une concertation efficace entre les nombreux acteurs de la formation des enseignants pour assurer une réflexion de qualité et favoriser ainsi l'émergence d'une nouvelle culture professionnelle ?

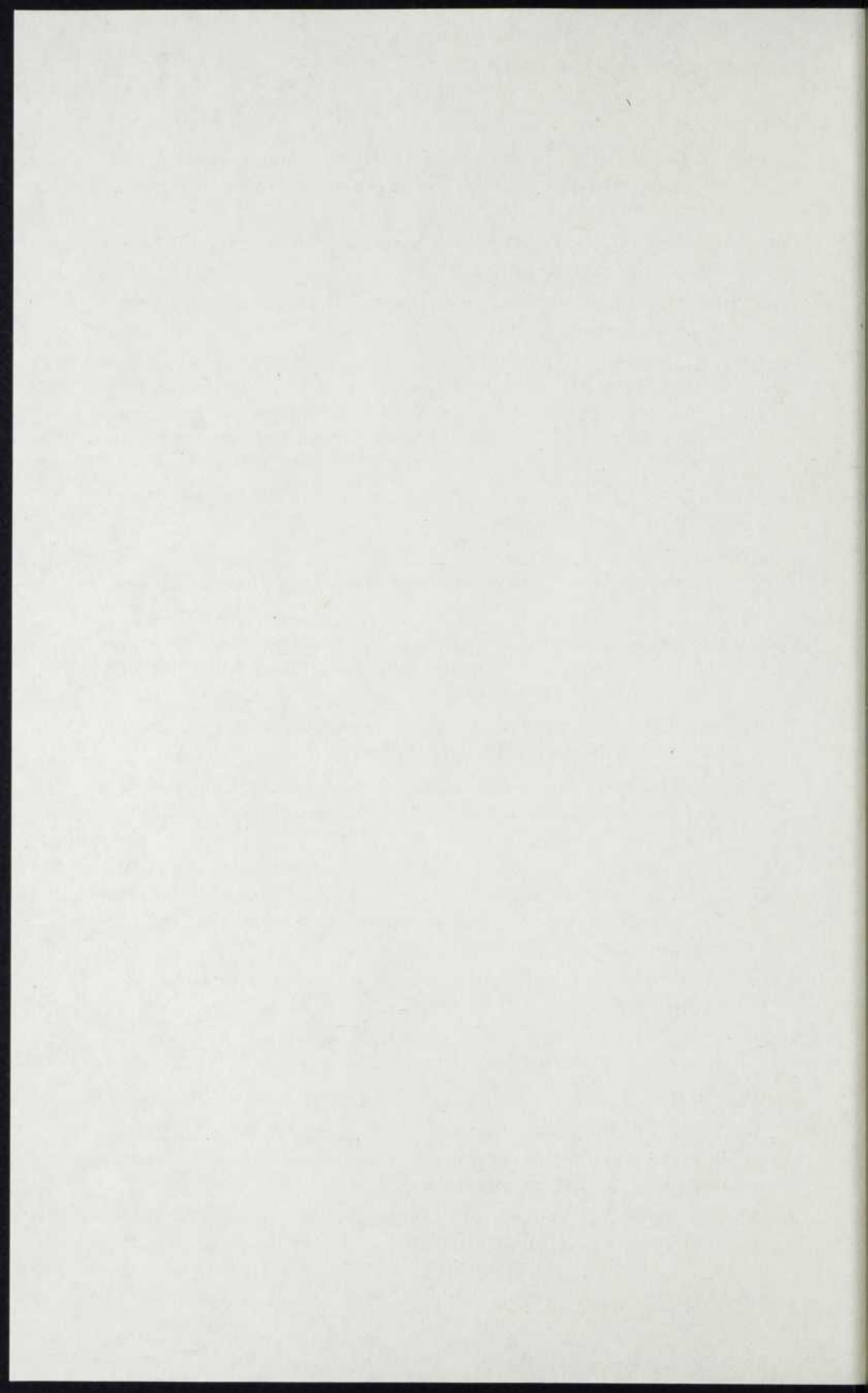
À tous ces défis s'ajoute celui d'une réflexion critique permanente sur les dispositifs de formation à la réflexivité en enseignement. Tous ceux qui travaillent dans le domaine de la formation des enseignants savent bien que le programme ou le dispositif le mieux conçu peut être perverti, détourné de son sens ou simplement subir l'usure du temps. Nous sommes convaincues que les différents textes qui composent cet ouvrage apportent des contributions significatives qui permettront aux acteurs concernés de relever cet important défi.

Références bibliographiques

- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of education for teaching*, 17 (2), 139-150.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bengtsson, J. (1995). What is reflection? On the reflection in the teaching profession and teacher education ? *Teachers and teaching : theory and practice*, 1(1), 23-32.

- Boud, D., Keogh, R. et Walker, D. (1985). What is reflection in learning ? In D. Boud, R. Keogh, et D. Walker (dir.), *Reflection : turning experience into learning*, (p. 7-17). New York : Nichols publishing company.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. et LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond et J. Bransford (dir.), *Preparing teachers for a changing world* (p. 1-39). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Les publications du Québec.
- Desforges, C. (1995). How does experience affect theoretical knowledge for teaching ? *Learning and instruction*, 5, 385-400.
- Desjardins, J. (2000). Une « formation réflexive » pour les enseignants : analyse des objets de réflexion et des effets d'une telle formation. In R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 325-343). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Desjardins, J. (1999). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. Université de Montréal. Thèse de doctorat.
- Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10(2), 117-133.
- Ershler Richert, A. (2005). Learning to negotiate the moral terrain of teaching. In L. Kroll, R. Cossey, D. Donahue, T. Gualguera, V. Kubler LaBoskey, A. Ershler Richert et P. Tucher (dir.), *Teaching as principled practice. Managing complexity for social justice* (p. 17-34). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Gilroy, P. (1989). Professional knowledge and the beginning teacher. In W. Carr (dir.), *Quality in teaching : arguments for a reflective profession* (p. 101-113). London : The Falmer Press.
- Goodman, J. (1988). University culture and the problem of reforming field experiences in teacher education. *Journal of teacher education*, 45-53.
- Gore et Zeichner (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education : a case study from the United States. *Teaching and teacher education*, 7, 119-136.
- Hensler, H. (2004). Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation : quelles conditions aménager en formation initiale et continue ? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* (p. 179-200). Bruxelles : De Boeck.

- Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, 36, 29-42.
- Kubler Laboskey, V. (1993). Why reflection in teacher education ? *Teacher education quarterly*, 9-12.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lacourse, F., Dezutter, O. et Hensler, H. (2005). *Le portfolio de compétences professionnelles : un miroir singulier pour un regard évaluatif pluriel sur la réflexion professionnelle en enseignement*. Texte soumis au symposium « Évaluation et développement professionnel » dans le cadre des rencontres du REF. Montpellier, 15-17 septembre 2005.
- Le Boterf (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions de l'organisation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994a). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994b). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Perrenoud, P. (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* (p. 139-157). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner, how professionals think in action*. New York : Basic Books inc. Publishers.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching : theory and practice*, 1(1), 33-47.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205-230.



Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire

*Geneviève De Cock,
Bénédicte Wibault et Léopold Paquay*

Quelle est l'essence du processus de réflexion sur la pratique professionnelle ? Quelles modalités particulières de ce processus sont mises en évidence par les spécialistes en la matière ? Comment étudier un tel processus ? Telles sont les trois questions interreliées de cet article. Nous les traiterons successivement sur la base d'une revue de la littérature, mais aussi en référence à quelques travaux menés par notre équipe en collaboration avec nos collègues de Sherbrooke. La communication a pour but de présenter une vue globale et critique quant aux fondements conceptuels et méthodologiques du processus de « réflexion sur la pratique professionnelle ».

1. Vers l'essence de la réflexion sur la pratique professionnelle

Le primat de l'action...

En général, la « réflexion » se définit comme un retour de la pensée sur elle-même (Petit Robert). Ainsi donc, la réflexion sur la pratique professionnelle est un processus cognitif ou au moins un processus à forte composante cognitive; mais ce processus n'est pas que cognitif. Lorsque les anglo-saxons parlent de « reflective practice », ils intègrent totalement la réflexion dans une démarche d'« action réfléchie ». Ce qui est constant, c'est que la démarche de réflexion sur la pratique est intrinsèquement liée à l'action. Lorsqu'à l'origine, Schön (1983) parle de « reflective practice », il s'agit avant toute chose d'une pratique et non pas d'abord d'un discours sur la pratique; la « réflexion » n'est plus vraiment « pratique réfléchie » si elle décolle totalement de la pratique (par exemple, dans un cours universitaire, lorsqu'on « réfléchit » sur les effets des transformations sociétales sur l'école, les étudiants ne le font pas nécessairement en rapport avec leur pratique). En d'autres mots encore, dans une pratique réflexive, le processus de « réflexion sur la pratique » est ancré profondément dans la démarche d'action de l'acteur qui réfléchit. Primat donc à l'action... et non pas à la pensée ni au langage ! Selon Bourassa, Serre et Ross (1999), tous les tenants de la

pratique réflexive se réfèrent à des psychologues (Piaget, Lewin, Kolb) qui montrent que l'apprentissage est un processus enraciné dans l'action. « Ce processus se réalise dans le va-et-vient de la préhension de l'objet dans l'action et de la compréhension par analyse pour mieux agir » (Serre, 1995, p. 11).

puis la distanciation par l'« investigation »...

Pour Dewey (1933) également, dont les travaux déjà anciens constituent la référence première des spécialistes de la pratique réflexive, la base de l'apprentissage est dans l'action : « vivre d'abord et apprendre par et dans la vie ». Par la suite, Dewey (1938) montre clairement que si l'action est un point de départ, l'essentiel est dans la prise de recul, dans la recherche, dans l'investigation, dans l'enquête. Cette investigation aboutit à une re-conceptualisation des situations; elle fournit de nouvelles grilles d'intelligibilité des situations actuelles et futures.

et toujours un processus d'apprentissage.

Tous les auteurs s'accordent sur le point que le processus de réflexion sur la pratique professionnelle aboutit à la construction de connaissances nouvelles (Loughran, 2002). La réflexion sur la pratique professionnelle est même souvent considérée comme le vecteur privilégié du développement professionnel.

Des accents divers quant au processus de « réflexion sur la pratique professionnelle »

Nous pouvons ainsi dégager schématiquement trois façons dominantes de concevoir le processus de réflexion sur la pratique professionnelle :

1. dans le cadre d'une pratique, l'enseignant en exercice ou le futur enseignant réfléchit principalement pour réussir l'action et atteindre au mieux les buts visés et ainsi, *réguler son action* actuelle et ses prochaines actions;
2. dans le cadre d'une pratique, l'enseignant en exercice ou le futur enseignant *résout des problèmes* : par investigation, par re-conceptualisation, par expérimentation, il élabore des solutions transférables ainsi que des grilles d'intelligibilité du réel;
3. dans le cadre d'une pratique réfléchie, l'enseignant en exercice ou le futur enseignant *apprend*, il construit des connaissances et des compétences, il se développe professionnellement.

Nous allons maintenant analyser plus finement ces trois points de vue complémentaires en nous référant à quelques auteurs qui font autorité dans chacune de ces approches.

2. Analyse de quelques modèles du processus de réflexion sur la pratique professionnelle

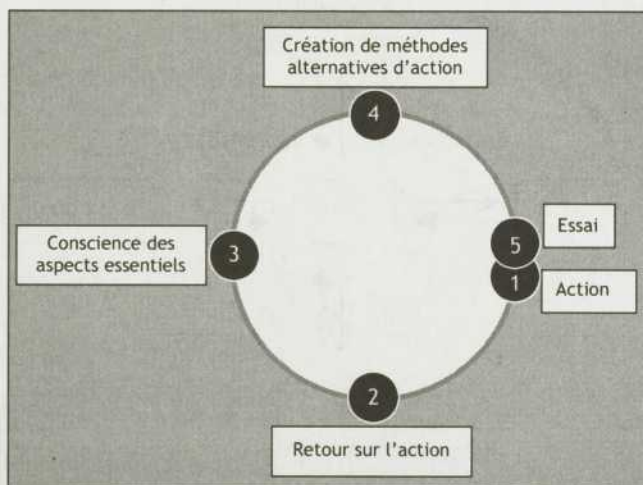
2.1 Auto-régulation de l'action

Dans cette perspective, la réflexion dans et sur l'action a pour but premier une régulation de l'intervention. Nous pourrions dire que la réflexion est un *processus métacognitif de régulation de l'action*. Il s'agit d'un processus cyclique qui vise à réguler l'action en cours et les actions futures. Le but de la réflexion est bien d'ajuster la pratique enseignante. Deux équipes de recherche font autorité dans cette perspective, celle de Korthagen et celle de McAlpine.

Pour Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels (2001), l'apprentissage de l'enseignement nécessite à la fois l'action et la réflexion sur l'action en alternance. Dans le modèle ALACT, ils distinguent 5 phases dans ce processus :

1. l'action (*Action*)
2. le retour sur l'action (*Looking back on action*)
3. la prise de conscience des aspects essentiels (*Awareness...*)
4. la création de méthodes alternatives d'action (*Creating...*)
5. l'essai (*Trial*)

Figure 1 Le modèle ALACT (Korthagen et autres, 2001, p. 44)

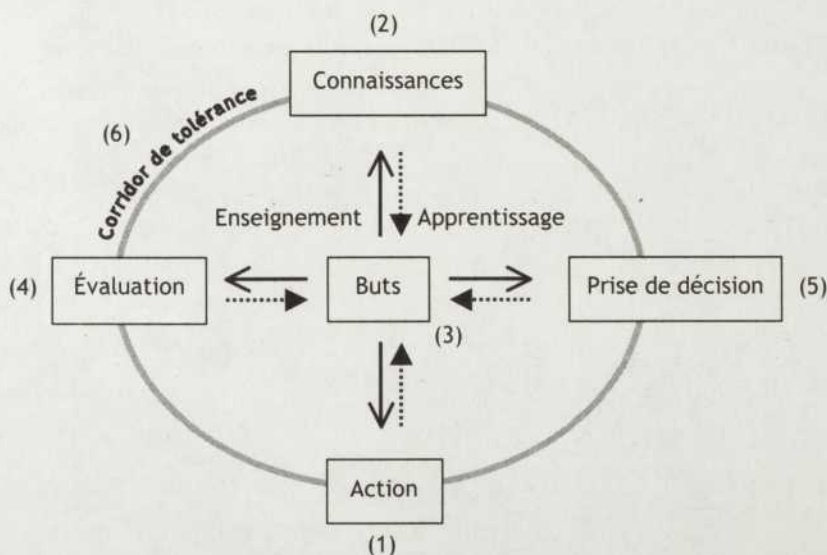


Le cycle se déclenche par une action concrète visant un certain but. Si quelque chose de curieux ou d'inattendu se passe et si un but de l'action n'est pas atteint, il y a un retour sur l'action. Le sujet prend alors conscience des aspects essentiels de la situation et perçoit la situation de façon plus détaillée. Suite à cette prise de conscience, l'individu crée des méthodes alternatives d'action. Au cours d'une nouvelle situation similaire, l'individu met à l'essai une des méthodes alternatives qu'il a créée afin d'améliorer l'efficacité de l'action. Cet essai est lui-même une nouvelle action et le point de départ d'un nouveau cycle.

Dans ce cadre, la réflexion est définie comme « le processus mental tentant de structurer ou restructurer une expérience, un problème, ou la connaissance ou les idées actuelles » (Korthagen et autres, 2001, p. 58). Cette définition met en relief la différence fondamentale entre une action basée sur la réflexion et une action de routine.

McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman et Beauchamp (1999) définissent la réflexion comme un processus métacognitif de pensée à propos de l'enseignement et de l'apprentissage dans lequel des indices extérieurs sont évalués puis reliés à l'impact de l'action

Figure 2 Le modèle métacognitif de la réflexion (McAlpine et autres, 1999)



enseignante. C'est sur cette base que des décisions sont prises par l'enseignant pour ajuster son action en fonction des buts poursuivis. La réflexion peut être ainsi considérée comme un processus dynamique de transformation de l'expérience en connaissances.

Tel que schématisé à la figure 2, le modèle métacognitif de réflexion comporte six composants : l'action, les connaissances, les buts, l'évaluation, la prise de décision et le corridor d'acceptabilité.

- La *réflexion* est vue comme une interaction continue entre l'action et les connaissances. L'action représente l'arène extérieure où les comportements et les buts sont réalisés. Les connaissances représentent des structures cognitives larges et profondes, accumulées par la formation et l'expérience (Houston et Clift, 1990).
- Les *buts* se réfèrent aux attentes ou intentions de l'enseignant. Ils constituent la base pour l'action d'enseignement à accomplir. Les buts sont en lien avec chacun des composants leur attribuant ainsi une position centrale dans le modèle. D'une part, les buts dirigent l'action et celle-ci fournit des *feedback* et d'autre part, les buts sont définis en fonction des connaissances.
- Le mécanisme d'évaluation (*monitoring*) consiste à identifier des signaux dans l'environnement extérieur, lesquels fournissent des *feedback* à l'enseignant sur ce qui se passe durant l'action. L'écart entre ces *feedback* et les buts poursuivis est estimé en référence à la structure interne des connaissances. Si cet écart s'avère trop important, le mécanisme de *prise de décision* est enclenché. Les connaissances permettent alors à l'enseignant d'ajuster son action afin de diminuer l'écart entre les résultats de l'action et les buts de départ.
- Sur la base de Shavelson et Stern (1981), McAlpine et autres (1999, 2001) ont émis l'hypothèse de l'existence d'un *corridor de tolérance*. Celui-ci est décrit comme le mécanisme permettant d'expliquer le non-aboutissement d'une évaluation à des décisions d'ajustement. En effet, si les signaux évalués correspondent aux buts poursuivis, l'action d'enseignement ne sera pas changée. Par contre, si l'écart entre les signaux évalués et les buts attendus est estimé trop important par l'enseignant, celui-ci prendra des décisions d'ajustement. Ce mécanisme variera d'un enseignant à l'autre en fonction de différents facteurs tels que les années d'expérience, la qualité de la définition des standards de performance et les caractéristiques de la classe.

Le modèle de McAlpine reste hypothétique et en cours de validation. L'ensemble des composants de la réflexion permet de comprendre le fonctionnement de la réflexion qui est considérée d'abord comme un processus de régulation formative.

Bref, les deux modèles esquissés ci-dessus accentuent la dimension de *régulation de l'action*. Ils sont assez rationalistes. Il y aurait sans doute lieu de les confronter aux développements récents en psychologie cognitive et en ergonomie quant au fonctionnement des enseignants en situation (Durand, 1996; Clot, 2001; Pastré, 2000; Vermeersch et Maurel, 1997) ainsi qu'aux travaux récents sur les processus d'autorégulation (Boeckaerts, Pintrich et Zeidner, 2000).

2.2 Processus de résolution de problèmes

La majorité des auteurs conçoivent la réflexion sur la pratique comme un processus de résolution de problèmes. Ils distinguent trois étapes, à savoir, l'identification du problème, l'investigation de celui-ci (observation, analyse du problème et formulation d'hypothèses) et l'expérimentation des hypothèses retenues. Néanmoins, les termes utilisés et la subdivision des étapes ne sont pas nécessairement identiques.

Dewey (1933, p. 21) définit la *pensée réflexive* comme « le résultat de l'examen serré, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent ». Ainsi, selon Dewey, une action basée sur la réflexion peut être vue comme une action intelligente dans laquelle les justifications que l'individu produit et les conséquences qui en découlent ont été considérées, contrairement à l'action impulsive ou l'action en aveugle.

Selon Dewey (1933), ce mouvement de pensée soutenu vers une action est sous-tendu par une chaîne d'opérations cognitives liées entre elles. Ce processus peut être considéré comme un processus de résolution de problèmes. Il se compose de cinq phases ne présentant pas nécessairement un ordre particulier mais formant ensemble le processus de pensée réflexive :

1° être touché par un « stimulant » (c'est-à-dire par une situation problème, étonnante) : la personne explore activement l'idée ou la situation, c'est-à-dire qu'elle repère une curiosité, un mystère, une incertitude, un doute. Ces stimulants offerts par la situation viennent de l'expérience passée, des connaissances acquises antérieurement;

2° investiguer le stimulant : suite à la perception du stimulant, l'individu identifie la nature de celui-ci. Il l'interprète immédiatement comme un problème à résoudre;

3° générer des hypothèses : à la suite de la prise en considération du stimulant comme problème à résoudre, la personne génère des hypothèses, des solutions potentielles. La réflexion se réduit dans le cas où l'individu s'arrête à la première hypothèse émise étant donné que cette dernière ne sera pas soumise à la critique;

4° explorer des hypothèses : l'individu poursuit sa démarche d'investigation en analysant les hypothèses émises. Il les élabore mentalement. De la sorte, l'individu se met à la recherche de faits qui viennent les appuyer ou, au contraire, les amoindrir. La construction de la réflexion est de ce fait permise;

5° mettre à l'épreuve des hypothèses : l'individu teste les hypothèses, les met à l'épreuve et met fin ainsi à son investigation.

Dewey insiste également sur la non-linéarité du processus. Il considère la perception par la personne de la relation entre sa situation et les buts qu'elle souhaite atteindre comme le critère central pour repérer le début d'une activité réflexive. La pensée réflexive est initiée par l'incertitude et guidée par les propres conceptions qu'a l'individu de ses buts. Alors, l'individu mène une démarche d'enquête, d'investigation soutenue vers une action.

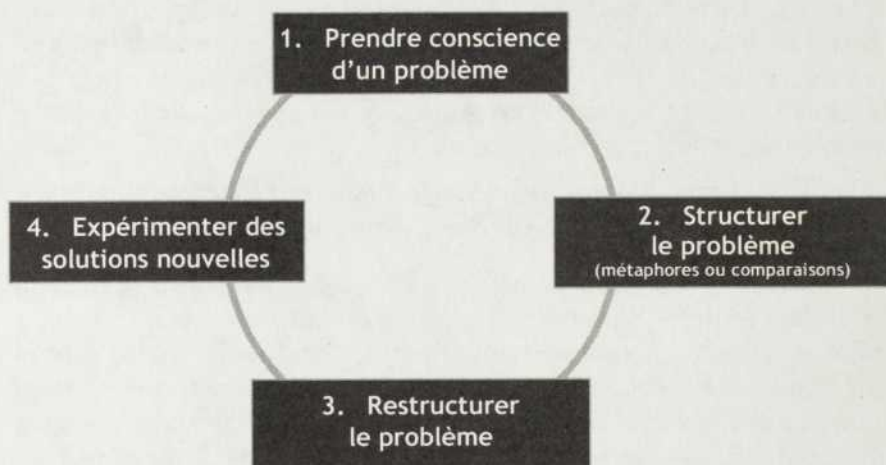
Tout au long de ce processus de pensée réflexive, il importe de douter, de remettre en cause, de déjouer les conclusions anticipées et de faire preuve de sincérité et d'un esprit de recherche. Dans ses derniers travaux, Dewey (1938) insiste particulièrement sur l'importance de la démarche d'investigation, base de toute connaissance.

Dans la continuation de Dewey, Schön (1983) considère le processus de la réflexion sur la pratique essentiellement comme un processus d'expérimentation en contexte pratique. Selon lui, les professionnels peuvent structurer et restructurer un problème tandis qu'ils sont en action et peuvent mettre à l'essai leurs interprétations et solutions. Ainsi, réflexion et action sont interreliées. La réflexion sur la pratique est pour lui une *conversation réflexive avec les données de la situation*.

Dans son ouvrage *Le praticien réflexif*, Schön (1983, 1994) explicite les quatre étapes du processus de réflexion. Elles sont sommairement esquissées à la figure 3. À la quatrième étape, l'enseignant teste

l'hypothèse, explore les solutions envisagées, expérimente les gestes dans l'action. Cette dernière étape est le début d'un nouveau cycle de réflexion sur la pratique permettant ainsi à l'enseignant d'améliorer la compréhension du problème, de construire de nouvelles théories, de conceptualiser ou de modéliser la situation problème.

Figure 3 Le modèle de Schön (1983, 1994)



Nous avons également analysé les modèles proposés par LaBoskey (1994), Loughran (1996), Kelchtermans (2001), Saussez, Ewen et Girard (2001). Ces divers auteurs conçoivent principalement la pratique réflexive comme une démarche de résolution de problème et ils se réfèrent le plus souvent à Dewey.

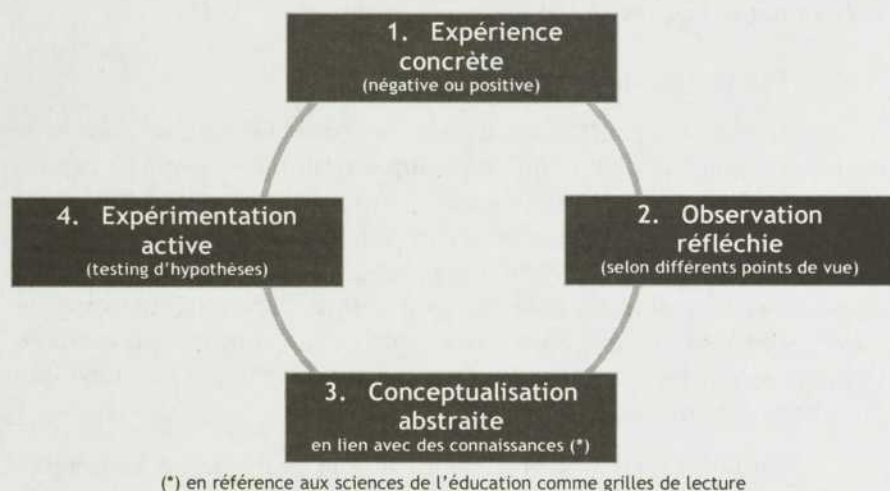
Pour ces divers auteurs, tout comme chez Dewey, l'accent porte moins sur la phase d'expérimentation que sur la phase de restructuration, de re-conceptualisation, de production d'une nouvelle intelligibilité du réel. C'est la phase centrale pour amener une transformation des connaissances, des croyances, des attitudes. Ce sont ces transformations qui permettent à l'enseignant de résoudre de façon originale des problèmes éducationnels actuels et futurs dans d'autres situations. Mais c'est aussi le cœur d'un processus de développement professionnel. Ce qui nous amène à la troisième approche dominante du processus de réflexion sur la pratique professionnelle.

2.3 Processus d'apprentissage et de développement professionnel

L'enseignant apprend et se développe professionnellement par la réflexion sur son expérience. C'est ainsi que Kolb (1984) conçoit son modèle appelé « le cycle d'apprentissage expérientiel ».

L'apprentissage des professionnels en activité se réalise à travers l'expérience. En s'inspirant du modèle de Dewey, cet auteur a élaboré un modèle cyclique en quatre phases telles que synthétisées à la figure 4.

Figure 4 L'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984)



Kolb (1984) mentionne que, pour qu'il y ait apprentissage, le professionnel doit passer par l'ensemble des phases, même si chaque individu a son propre style et privilégie certaines phases plutôt que d'autres.

Développement professionnel

Dans son acception la plus large, le concept de « *développement professionnel* » couvre « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994, p. 7). De nombreux travaux relatifs

à la formation des enseignants montrent que les enseignants en fonction apprennent principalement par une réflexion dans et sur la pratique (Schön, 1983, 1994; Huberman, 1995; Altet, 1994; Perrenoud, 1994; Paquay et Sirota, 2001; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001; etc.). C'est en analysant leur propre action, c'est en résolvant des problèmes de façon réfléchie que les enseignants développent des « savoirs d'action », qu'ils recherchent les informations qui leur manquent et, par là, qu'ils développent leurs compétences professionnelles, c'est-à-dire leur capacité à réaliser des tâches professionnelles et à faire face à des familles de situations nouvelles et complexes. La réflexion sur la pratique professionnelle n'est certes pas le seul vecteur de développement de compétences professionnelles mais elle en constitue un vecteur privilégié (Wittorski, 1998; Beckers et Paquay, 2002; Parmentier et Paquay, 2002).

Quels apprentissages ?

Même si la connaissance n'est pas nouvelle pour le chercheur ou le formateur, la démarche de pratique réfléchie « aboutit à rendre explicites des connaissances tacites ». Ainsi, Loughran (2002, p. 39) cite quelques exemples d'énoncés de ces connaissances nouvelles : « Les élèves ont des scripts préalables, nous avons à les dé(re) construire; trop d'enthousiasme peut nuire dans certains cas; les élèves sont motivés par autre chose que ce qui motive l'enseignant; des consignes claires sont importantes pour l'élève qui sait ainsi que faire précisément; etc. » (traduction libre)

De telles connaissances relatives à la pratique de l'enseignement sont similaires à celles découvertes par les chercheurs (Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003). Mais ici ces connaissances sont redécouvertes, reconstruites par les sujets, ce ne sont plus des connaissances livresques.

Plus fondamentalement, la réflexion de l'enseignant ou du futur enseignant entraîne des changements plus profonds qui ont trait au *cadre interprétatif personnel* (c'est-à-dire à l'ensemble des idées, représentations, schémas, conceptions, attitudes, valeurs, etc.) qui fonctionne comme le prisme à travers lequel les enseignants perçoivent leur situation de travail, lui donnent du sens et y agissent (Kelchtermans, 2001; Richardson, 1996). Perrenoud (2001a et b) l'appelle *habitus* et montre combien il est difficile de le faire évoluer. On ne peut se limiter à une réflexion technique; les « situations

problèmes », même limitées à des situations d'enseignement sont à analyser sous des aspects divers : non seulement les modalités concrètes d'enseignement/apprentissage sous ses aspects techniques, mais aussi les enjeux sociétaux, éthiques, politiques (Van Manen, 1977; Kelchtermans, 2001).

En bref

La pratique réflexive constitue un vecteur clé de l'efficacité de l'action, de la compréhension de problèmes et du développement professionnel des futurs enseignants. Elle contribue à favoriser des actions plus délibérées et donc potentiellement plus efficaces. Elle permet aux futurs enseignants de rendre explicite leur cadre interprétatif personnel, de le vérifier (par exemple, en le confrontant à d'autres ou à des expériences pratiques ou des modèles théoriques) et peut-être de l'optimiser et d'améliorer ainsi les fondements de leurs choix et de leurs actions professionnelles actuelles et futures. De cette façon, le contenu du cadre interprétatif personnel constitue un meilleur fondement pour les délibérations et les choix des futurs enseignants et contribue ainsi à une plus grande efficacité des actions entreprises. Le développement professionnel à travers une forme de réflexion améliore ainsi la validité de la pensée de l'enseignant et l'efficacité des actions menées (Kelchtermans, 2001).

La distinction de trois façons dominantes d'appréhender la « réflexion sur la pratique professionnelle » est certes discutable. Il s'agit sans doute de trois facettes de la pratique réflexive (Saussez et autres, 2001) :

- 1° une analyse de l'action en cours avec une visée de régulation, d'adaptation principalement immédiate;
- 2° une démarche de questionnement et de recherche visant tout à la fois à trouver une solution à un problème et à donner du sens : cette démarche débouche sur la construction et le *testing* de solutions originales mais aussi sur une re-conceptualisation des situations vécues;
- 3° à travers ces processus, une démarche d'apprentissage et de développement professionnel.

Voyons maintenant quelques questions quant à la méthode de recherche pour étudier ce processus aux facettes multiples.

3. Étudier le processus de réflexion professionnelle : questionnement méthodologique

Telle que définie, la réflexion sur la pratique est profondément ancrée dans une pratique; elle ne peut en être dissociée. La pratique enseignante qui est « réflexive » est nécessairement une pratique personnelle du sujet qui réfléchit (sinon on parlerait d'observation ou d'analyse de pratiques ou d'autres expressions similaires); elle s'inscrit nécessairement dans un contexte particulier, en référence à des événements dans une situation concrète. Étudier cette activité de réflexion coupée de la pratique serait comme étudier un système régulateur sans voir l'ensemble du système y compris le système régulé; on s'empêcherait de comprendre le processus de régulation. Dès lors, quelle(s) méthode(s) de recherche adopter pour cerner un tel « objet » mouvant, inobservable, inaccessible en direct et toujours relatif au contexte et aux acteurs ?

3.1 Un processus atteignable ?

Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle n'est pas directement accessible. Comme tout processus cognitif, il n'est observable qu'à travers des indicateurs. Par exemple, nos collègues sherbrookoïses ont énoncé divers indicateurs du raisonnement pédagogique (Beauchesne, Garant, Lane et Dumoulin, 2001; Hensler, Garant et Dumoulin, 2001; Desjardins, 1998). Le modèle de McAlpine et autres (1999) constitue un modèle *a priori* de la « réflexion sur la pratique »; pour sa validation, on peut observer des « pratiques réflexives » et les coder en référence aux divers composants du modèle testé. Toutefois certaines questions méthodologiques plus fondamentales sont posées.

Dans la plupart des recherches, on n'étudie pas un processus spontané, un processus « naturel » (comme aurait dit Freinet), mais un processus dans le cadre d'un dispositif de formation et/ou d'un dispositif de recherche dans lequel les sujets sont confrontés à des consignes, à des directives, etc. Et ceci a des conséquences importantes d'un point de vue méthodologique et épistémologique. Nous allons illustrer cette problématique par deux exemples avant de généraliser.

3.1.1 Premier exemple : les traces de la réflexion dans les journaux de bord

Par exemple, De Cock (2001) a comme projet d'étudier les traces du processus de réflexion sur la pratique professionnelle à travers les journaux de bord rédigés par de futurs enseignants en stage.

Afin d'analyser le processus de réflexion contenu dans le matériau écrit, elle s'est référée au modèle métacognitif de réflexion de McAlpine et son équipe (1999, 2001), soit un modèle à dominante d'auto-régulation de l'action. Compte tenu du matériau obtenu et du public visé (futurs enseignants en éducation physique), les indicateurs des composants du modèle ont été adaptés et opérationnalisés. Par une analyse catégorielle de contenu, elle a pu dégager les divers composants du modèle, à savoir le moment, l'objet, la valence et les indices du processus d'évaluation, le moment, l'objet et la stratégie du processus de décision ainsi que les connaissances auxquelles se réfère le jeune enseignant pour justifier son évaluation ou sa décision. On peut donc obtenir avec rigueur la description analytique des traces du processus de réflexion sur la pratique professionnelle.

Voyons quelques résultats de la première étude (2001) sur 10 journaux de bord. Les futurs enseignants relatent principalement des moments d'évaluation de leur pratique (62 %) plutôt que des décisions prises ou à prendre pour leur pratique (23 %). Les justifications données ne sont que très peu explicitées (15 %). Lorsqu'ils évaluent leur action, ils évoquent par priorité des aspects négatifs (ce qui n'a pas bien fonctionné ou ce qui a posé problème). Les « évaluations » portent davantage sur son enseignement (méthode utilisée, matière enseignée) et sur l'enseignant lui-même (sa performance) plutôt que sur l'apprentissage (compréhension des élèves) et sur l'apprenant lui-même (participation des élèves). Les décisions consistent souvent à ajouter un nouvel aspect à son enseignement; la décision est à nouveau davantage centrée sur l'enseignant (méthode utilisée, performance) que sur les apprenants. Les justifications données à l'évaluation ou à la décision sont principalement des connaissances pédagogiques, des connaissances liées au public et des connaissances d'expérience.

De tels « résultats », même s'ils étaient établis sur un grand nombre de sujets, soulèvent une question méthodologique tout à fait fondamentale : le processus mis ainsi en évidence est-il authentique ? S'agit-il d'un processus naturel ? Dans quelle mesure ces résultats ne résultent-ils pas simplement des conditions particulières dans lesquelles ces stagiaires ont été placés par la chercheuse ? Quelles étaient les consignes ? Quelles ont été les tâches des sujets ? Qu'est-ce qu'on leur a demandé de faire ? Et quels étaient pour les stagiaires les enjeux perçus des tâches qui leur étaient demandées ?

Concrètement, De Cock (2001) a demandé aux stagiaires, dans une consigne non-directive, d'écrire après chaque leçon tout ce qui leur passe dans la tête sans contrainte de contenu, de durée, de forme ou de procédure. Mais la demande des formateurs est susceptible aussi d'avoir une influence. « Vous réalisez un journal de bord; je ne le lirai pas; mais j'attends que vous vous inspiriez de ce journal pour réaliser une synthèse finale comme travail pour le séminaire d'analyse de pratique (travail écrit qui fera l'objet d'une évaluation à enjeux certificatifs) » !

Cette consigne non-directive de la chercheuse liée à une consigne du formateur entraîne une limite méthodologique. La consigne très ouverte de la chercheuse favorise *a priori* la production d'un matériau très varié en fonction de la compréhension que chaque futur enseignant se fait de la tenue d'un journal de bord (listes narratives d'événements, incidents critiques, expression de sentiments). Mais où est encore la réflexion ? Une alternative est de fournir une consigne selon laquelle les sujets sont invités à relater des incidents critiques et à les analyser (mais évidemment sans leur donner la recette, ni leur fournir un modèle d'analyse). Mais on doit sans doute faire le deuil de l'étude d'un processus « naturel » ! La démarche des stagiaires sera toujours déterminée par les tâches prescrites. Cette démarche est également déterminée par les enjeux perçus par les stagiaires ainsi que nous l'avons montré par ailleurs (Paquay, Defêche et Dufays, 2002). Si le formateur n'avait pas exprimé de demande indirecte relative à la réalisation de journaux de bord, quelle eut encore été la motivation des stagiaires de réaliser un journal de bord ? Pour les beaux yeux de la chercheuse ? Ou parce qu'ils sentent la nécessité d'un tel journal ? (Mais dans cette dernière hypothèse, on ne retiendrait qu'un échantillon très restreint de sujets !)

C'est en fait souvent le dispositif lui-même qui détermine la manière dont les enseignants stagiaires réalisent le retour réflexif sur leur pratique d'enseignement.

3.1.2 Second exemple : la réflexion dans les entretiens consécutifs à des stages

Dans le cadre d'une recherche menée en concertation avec l'équipe du Collectif de recherche sur l'initiation à la pratique de l'enseignement (CRIPE) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Beauchesne, Garant, Lavoie et Hensler, 2000), nous avons commencé à étudier la démarche de réflexion que font les futurs

enseignants dans le cadre des entretiens de supervision avec les maîtres de stage et/ou avec leurs superviseurs. Cette étude a été réalisée à partir d'entretiens audio et vidéo entre, d'une part, des stagiaires futurs instituteurs primaires et, d'autre part, des maîtres de stage et/ou des formateurs/superviseurs (didacticien ou psychopédagogue).

Divers types d'intervention des accompagnateurs ont été dégagés : interventions à dominante « accompagnement réflexif », à dominante « conseil » ou encore à dominante « évaluation ». L'hypothèse est ici que les interventions des accompagnateurs orientent le type de « réflexion » explicitée par les sujets. Mais comment étudier une telle relation ? Comme les logiques d'acteurs ne ressortent pas automatiquement à partir d'un protocole d'entretien, il est nécessaire de procéder à un entretien d'auto-confrontation consécutif à l'entretien. C'est ce qu'ont fait Durand et Chaliès (2001), mais la lourdeur du processus de recherche est telle qu'il est difficile de multiplier le nombre de cas étudiés.

De toute façon, dans ce cas, le « processus de réflexion sur la pratique professionnelle » mené dans le cadre d'entretiens est fortement marqué par l'accompagnateur : c'est lui qui structure le jeu des interactions et détermine leur contenu. L'effet du dispositif est *a priori* plus déterminant encore que dans l'étude sur les journaux de bord.

3.2 Pour des recherches situées

Dans les recherches menées dans le cadre d'une formation initiale d'enseignants, on étudie la « réflexion sur la pratique professionnelle » par l'expression de cette « réflexion » dans un *contexte de communication*, cette expression est donc influencée par les conditions de la communication : les consignes, les attentes des acteurs concernés, les enjeux perçus de la situation et, éventuellement, les réactions des interlocuteurs.

Si maintenant on définit principalement la réflexion comme un processus de régulation métacognitive de l'action d'enseignement, surgit un problème méthodologique supplémentaire. On a en effet affaire à deux activités différentes même si elles sont consécutives : d'abord l'activité d'enseignement (la réalisation de la « leçon ») suivie d'une activité de réflexion sur l'action. La première activité est située en classe, avec les élèves; la seconde se réalise dans le cadre d'un entretien ou en utilisant le journal de bord ou dans le cadre d'autres dispositifs encore. Chacune de ces activités est située : les contextes et

les contenus de l'activité, les attentes des acteurs, les enjeux perçus sont différents. Si on veut étudier dans quelle mesure il y a effectivement un processus de régulation de l'activité et sur quoi porte celle-ci, il faudrait observer non seulement le processus d'enseignement de la leçon et le processus de réflexion consécutif à la leçon, mais il faudrait en outre mesurer les effets consécutifs sur les pratiques d'enseignement (ajustement du projet de leçon, qualité des pratiques d'enseignement suivantes, etc.). Et l'on perçoit immédiatement la difficulté d'un tel projet, comme dans toutes les études sur le transfert ou sur les mesures d'impact dans le cadre de situations complexes.

Des travaux de recherche divers sont également à mener quant aux facteurs qui influent sur la réflexion sur la pratique. Quelques travaux ont été menés à ce sujet (Lison, 2003).

* * *

Ce n'est qu'un début

Cet article avait pour visée de faire le point sur le « processus de réflexion sur la pratique professionnelle ». L'exploration de la littérature montre à l'évidence que ce processus a plusieurs facettes en lien avec ses fonctions : (1) régulation de l'action, (2) re-conceptualisation d'une situation problème débouchant sur l'expérimentation de solutions nouvelles et (3) développement professionnel.

Selon l'accent mis sur l'une ou l'autre de ces facettes, le processus peut être étudié de diverses façons. Par ordre décroissant de difficulté :

- (1) l'étude du processus de *régulation* est particulièrement complexe car il impliquerait d'analyser l'impact régulateur d'une intervention réflexive sur la qualité de la pratique d'enseignement;
- (2) l'étude du processus de *re-conceptualisation* nécessite des cadres théoriques adéquats. Divers chercheurs francophones confrontent actuellement leurs analyses à ce sujet (Saussez et Paquay, 2004; Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud, 2004);
- (3) l'étude du processus de *transformation des connaissances et des compétences* est similaire à celle du point 2; mais, à défaut d'appréhender le processus, on pourrait déjà mieux mettre en évidence les acquis ef-

fectifs de démarches diverses de réflexion sur la pratique professionnelle. On voit l'intérêt immédiat de telles recherches; elles pourraient également constituer des balises pour des recherches ultérieures qui portent sur des processus plus fondamentaux.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (dir.) (1994). Recherche et développement professionnel. *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- Beauchesne, A., Garant, C., Lane, J. et Dumoulin, M.-J. (2001). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 97-112). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Beckers, J. et Paquay, L. (2002). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif*. Communauté française de Belgique : Ministère de l'Éducation, Collection « Recherches en éducation ».
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. et Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation : theory, research and applications*. San Diego : Academic Press.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Clot, Y. (dir.) (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation Permanente*, 146.
- De Cock, G. (2001). *Application d'un modèle de réflexion sur la pratique à des journaux de bord utilisés lors de stages*. Mémoire de Licence. Université catholique de Louvain, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Desjardins, R. (1998). Un modèle d'analyse réflexive appliqué à la pratique d'enseignement de stagiaires. In L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, (p. 349-369). Montréal : Éditions Logiques.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Lexington, MA : D.C. Heath and Co.
- Dewey, J. (1938). *The theory of inquiry*. New York : Henry Holt and Company. (Trad. française par G. Deledalle (1993) : *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris : Presses universitaires de France, (2^e éd.).
- Durand, M. (1996). *L'enseignant en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

- Durand, M. et Chaliès, S. (2002). *Le conseil pédagogique : partage d'expérience et transmission culturelle*. Montpellier : Institut universitaire de formation des maîtres (équipe Esterel).
- Gauthier, C., Desbiens, J-F. et Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Presses de l'Université Laval (2^e éd.).
- Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de formation. *Recherche et formation*, 36, 29-42.
- Houston, W. R. et Clift, R. T. (1990). The potential for research contribution to reflective practice. In R. T. Clift, W. R. Houston et M. C. Pugach (dir.), *Encouraging reflective practice in education* (p. 208-222). New York : Teachers College Press.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching : conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and teaching : theory and practice*, 1 (2), 193-212.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-67.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., et Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahway (NJ), London : Lawrence Erlbaum Associates.
- LaBoskey, V. K. (1994). *Development of Reflective Practice. A study of preservice teachers*. New York, London : Teachers College, Columbia University.
- Lessard, C. Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2004). *La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lison, C. (2003). *La pratique réflexive en formation initiale d'enseignant. Quels liens avec l'estime de soi, la self-efficacy et la conception du processus d'enseignement/apprentissage ?* Mémoire de Licence. Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Loughran, J. (1996). *Developing reflective practice : learning about teaching and learning through modeling*. London : Falmer Press.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice : In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. et Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher education*, 37, 105-131.
- McAlpine, L. et Weston, C. (2001). *Improving teaching through reflection : the influence of experience on patterns of reflection*. Communication présentée

au congrès de l'American Educational Research Association, Seattle, Washington, Avril.

- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université. (3^e éd.).
- Paquay, L., Defêche, N. et Dufays, J.-L. (2002). Comment concilier évaluation formative et évaluation certificative ? Quels apports de l'apprenant ? In L. Paquay, G. Carlier, L. Collès et A.-M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements* (p. 85-95). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Paquay, L. et Sirota, R. (dir.) (2001). Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, 36, INRP : Paris.
- Parmentier P. et Paquay L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le Comp.A.S.* Louvain-la-Neuve : UCL, Grifed. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.grifed.ucl.ac.be>.
- Pastré, P. (2000). Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. In J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir), *Signification, sens, formation*, (p. 45-59). Paris : Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2001b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 181-207). Bruxelles : De Boeck Université (3^e éd.).
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Richardson, V. (1996). The attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education*, (p. 102-119). New York : Macmillan.
- Saussez, F. et Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? In C. Lessard, P. Perrenoud, L. Paquay et M. Altet (dir.), *La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants* (p. 115-138). Bruxelles : De Boeck Université.
- Saussez, F., Ewen, N., et Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? Quelques réflexions inspirées par la conception et la mise en oeuvre d'un dispositif de formation au Grand-Duché de Luxembourg. *Recherche et formation*, 36, 69-87.

- Schön, D. (1994). *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. (Trad. par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Serre, F. (1995). L'action réfléchie et l'apprentissage. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (1), 5-20.
- Shavelson, R. J. et Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior. *Review of educational research*, 51(4), 455-498.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6, 205-228.
- Vermeersch, P. et Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur.
- Wittorski, R. (dir.) (1998). La compétence au travail. *Éducation permanente*, 135.

**La démarche d'investigation critique,
pierre angulaire d'une formation à des
compétences professionnelles ?
D'un cadre conceptuel à
l'expérimentation de projets
de formation**

Frédéric Saussez et Norbert Ewen

« Les gens ne cessent de dire qu'il est beau d'avoir des certitudes. Il semble qu'ils aient complètement oublié la beauté bien plus subtile du doute. Croire est tellement médiocre. Douter est tellement absorbant. Rester vigilant, c'est vivre; être bercé par la certitude, c'est mourir. »

Wilde, 1995, p. 14

Un des défis de la formation à l'enseignement réside dans la restructuration des cadres interprétatifs des aspirants enseignants à propos de l'activité et de la professionnalité enseignantes, fondés dans une large mesure sur le sens commun, à la lumière de concepts issus de savoirs constitués. Ces cadres constituent par conséquent, un des matériaux à travailler en formation à l'enseignement. Telle est l'une des prémisses qui fonde un dispositif que nous développons depuis janvier 1999 dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme de la formation à l'enseignement secondaire au Grand-Duché de Luxembourg.

Dans ce texte, nous décrivons certaines des composantes de ce dispositif dont la réflexion constitue la pierre d'angle. En premier lieu, nous définissons la réflexion comme un rapport particulier que la personne établit vis-à-vis de sa propre expérience d'une situation vécue comme interpellante. Le dispositif est structuré autour de quatre projets de formation visant la transformation des cadres interprétatifs des aspirants enseignants.

Notre objectif est de discuter une conception particulière de la réflexion qui s'inspire des travaux de Dewey (1933, 1938) relatifs à l'expérience réflexive et à l'investigation (inquiry) ainsi que de ceux de Schön (1983) à propos du praticien réflexif. Nous explicitons l'articulation au sein de ce dispositif – avec ses exigences spécifiques à un

programme de formation – entre le travail par projets de formation, l'intention de transformer les cadres interprétatifs des aspirants enseignants et la réflexion. Ce texte est structuré en quatre sections. Dans la première, nous esquissons le cadre global de la formation pratique et théorique du stage pédagogique et précisons certains des axes du cahier des charges. Dans la deuxième section, nous discutons la notion de projet de formation en référence à un travail sur les cadres interprétatifs des stagiaires et nous présentons sommairement les quatre projets de formation composant le dispositif. Dans la troisième section, nous explicitons notre conception de la réflexion et enfin, dans la quatrième, nous questionnons la réflexion dans la perspective d'un travail par projets de formation.

1. Le stage pédagogique au Grand-Duché de Luxembourg, quelques balises

Nous présentons sommairement quelques-unes des orientations fondant le stage pédagogique ainsi que son architecture, afin de préciser le cadre contextuel du dispositif.

1.1 Une brève esquisse du cadre global et du cahier des charges

Un texte de loi fixe l'organisation de la formation pédagogique et didactique d'ordre pratique et théorique et définit le cahier des charges de la formation (Mémorial du 29 décembre 1998).

1.1.1 Un cadre global, pour une formation à des compétences professionnelles

Les aspirants enseignants sont des fonctionnaires recrutés par le ministère de l'Éducation nationale¹. Préalablement à leur admission au stage, ils ont soit complété une formation disciplinaire à l'université, soit développé une expertise de haut niveau dans l'exercice d'un métier. Leur nomination comme enseignant est conditionnée par la réussite des trois volets du stage pédagogique². Le premier volet concerne la formation pédagogique et didactique d'ordre pratique et théorique. Il a une durée de cinq trimestres.

1. Le nombre de stagiaires oscille entre 120 et 160 personnes par promotion pour plus ou moins 30 disciplines représentées.
2. Le stage pédagogique comporte trois volets : (1) la formation pédagogique et didactique d'ordre pratique et théorique, (2) une période probatoire (sanctionnée par un examen) durant laquelle le stagiaire occupe une fonction d'enseignement et (3) un travail de recherche réalisé durant la période probatoire.

Cette formation repose sur le principe d'une insertion progressive du stagiaire dans le champ des activités professionnelles. Concrètement, il participe le matin à la vie d'un établissement d'enseignement secondaire et il y enseigne une partie de son temps (6 périodes les deux premiers trimestres et 12 périodes les trois derniers trimestres). Un tuteur assure un encadrement pour ce volet pratique de la formation. L'après-midi, une formation dite théorique est dispensée au Centre universitaire de Luxembourg.

Le stage pédagogique concerne tous les stagiaires de l'enseignement secondaire, qu'ils se destinent à l'enseignement secondaire classique ou technique. Ce principe ouvre un espace de formation caractérisé par l'hétérogénéité du public au regard, non seulement de son niveau de scolarité, mais aussi et surtout de ses modèles de professionnalité. Nous considérons que ce principe constitue une réelle opportunité pour faire prendre conscience aux stagiaires que les différentes disciplines constituent des « contextes conceptuels » (Grossman et Stodolski, 1995) qu'il est pertinent de questionner du point de vue de leurs rapports avec des conceptions particulières du métier, de l'apprentissage ou du curriculum.

Le stage pédagogique a une organisation modulaire. Le référentiel de compétences présenté à l'annexe 1 en constitue le fil directeur. La formation est certifiée suite à la soutenance d'un portfolio de compétences professionnelles. Celui-ci comprend différentes pièces issues de la formation pratique et théorique ainsi qu'un mémoire professionnel.

1.1.2 La professionnalisation en toile de fond du cahier des charges

La professionnalisation réfère à une dynamique de transformation de l'identité, de la culture et de la professionnalité enseignante (Perrenoud, 2001; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). La réforme du stage pédagogique s'inscrit dans une telle perspective. Une analyse du cahier des charges révèle d'ailleurs une valorisation du modèle de l'enseignant professionnel tel que décrit par Lang (1996) avec un accent sur les composantes suivantes :

- le rôle central joué par l'élève dans ses apprentissages avec une définition de l'exercice professionnel en fonction du processus d'enseignement apprentissage et un accent particulier sur l'équité,

- la complexité de l'activité professionnelle des enseignants avec un accent sur le devoir de l'enseignant d'inscrire l'exercice du métier dans la perspective d'un développement professionnel tout au long de la carrière,
- les compétences propres au travail de l'enseignant; celles-ci sont définies dans un référentiel de compétences présenté comme le principe organisateur de la formation et du développement professionnel des enseignants,
- la nécessité de l'articulation de l'expérience d'enseignement, des savoirs d'expérience et des savoirs issus des sciences de l'éducation en formation, dans la perspective du développement d'une réflexion professionnelle.

1.2 Une organisation modulaire au service du développement de compétences

Une des caractéristiques essentielles du stage pédagogique réside dans son architecture modulaire. Les unités de formation sont identifiées en termes de modules et non de cours. Un module correspond à un ensemble cohérent d'activités de formation structurées autour d'objectifs noyaux liés aux compétences à développer³. Il orchestre les ressources conceptuelles diverses, dans la perspective du développement des compétences. L'entrée dans la formation est donc modulaire et non disciplinaire. Ni les sciences humaines et sociales, ni les disciplines à enseigner ne sont pourtant exclues. Elles fournissent les ressources indispensables au développement des compétences. Elles fondent leur contextualisation.

1.2.1 Cinq modules de formation

Les modules sont définis en référence à cinq dimensions du champ professionnel de l'enseignant : (1) le curriculum et la mise en contexte des savoirs à enseigner, (2) l'évaluation des savoirs et des compétences de l'élève, (3) le développement de l'autonomie et de la responsabilité de l'élève, (4) l'institution scolaire et sa dynamique sociale et (5) les représentations professionnelles du stagiaire et les valeurs fondant son engagement vis-à-vis de la profession enseignante. Chaque module correspond à plus ou moins 90 heures de contact

3. Nous mettons l'accent dans ce texte sur la composante formation du module. Le module est aussi le lieu du développement de collaborations entre les différents intervenants impliqués autant dans la formation pratique que théorique.

pour 270 heures de charge de travail réparties sur les cinq trimestres de formation. Les intitulés des modules sont :

- concevoir et conduire des activités d'enseignement apprentissage (module 1),
- évaluer et réguler des savoirs et des capacités dans des activités d'enseignement apprentissage (module 2),
- développer l'autonomie et la responsabilité de l'élève (module 3),
- communiquer dans l'institution scolaire et avec les partenaires de l'école et prendre conscience des dimensions culturelles et sociales de l'éducation (module 4),
- construire un projet professionnel initial et continu de l'enseignant (module 5).

1.2.2 Le module 5 et la question de la réflexion

Nous sommes impliqués dans le stage pédagogique à titre de coordonnateurs⁴ du module 5. Cette fonction se définit principalement en termes de conception, de mise en œuvre et de régulation des activités de formation ainsi qu'en termes de formation des différents intervenants au sein du module. Les compétences 2, 8 et 10 du référentiel fournissent une orientation générale au module. Les objectifs noyaux ciblent des capacités clés impliquées dans la construction d'un projet professionnel :

- capacité d'analyse et de réflexion critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire,
- capacité à clarifier ses propres valeurs pédagogiques, de réfléchir sur ses pratiques éducatives et de les améliorer; de réfléchir sur sa réactivité,
- capacité de maintenir ou d'améliorer ses compétences professionnelles de façon continue et diversifiée,
- capacité de participer aux efforts d'innovation pédagogique et à la réalisation de recherches dans le milieu d'enseignement et de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la pratique éducative,

4. Frédéric Saussez n'occupe plus cette fonction depuis septembre 2001. Il continue néanmoins, de manière informelle, à collaborer au développement du dispositif.

- connaissance de l'histoire de la profession et capacité de s'identifier à celle-ci (Mémorial, 1998, p. 3044).

Les termes « réfléchir » et « réflexion » apparaissent dans l'énoncé des objectifs noyaux uniquement dans le cas du module 5. Le développement du dispositif, nous a confrontés à deux questions : quel type de dispositif à mettre en œuvre pour travailler le projet professionnel ? Comment conceptualiser la réflexion et l'articuler à ce dispositif ?

2. Un dispositif structuré sous la forme de projets de formation

La notion de projet de formation occupe une place centrale dans la structuration et dans la logique de formation du module 5 dont l'objet central est ... le projet professionnel ! Il apparaît nécessaire par conséquent, de clarifier les tenants et aboutissants de l'usage de cette notion.

2.1 Nos prémisses pour fonder un travail par projets de formation

La notion de projet de formation matérialise notre intention de rétrocéder aux stagiaires le pouvoir de décider de l'orientation à donner à leur formation, tout en tenant compte d'un ensemble de contraintes et d'opportunités liées au système de formation⁵. En fait, l'expression « projet de formation » conjugue deux logiques de fonctionnement qu'il importe de distinguer afin de mieux saisir leurs rapports. Il y a d'un côté la logique de formation liée au respect du cahier des charges et aux traductions des intentions générales en des dispositifs de médiations formatives. C'est la logique de la mise en forme des stagiaires en référence à un modèle de professionnalité enseignante. De l'autre, il y a une logique de fonctionnement psychologique étroitement associée au projet : une personne se fixant plus ou moins clairement des buts reposant sur des motifs plus ou moins explicites, cherchant en formation des points d'appui pour concrétiser ses intentions. Nous utilisons la notion de projet de formation afin de mettre en lumière les conditions à aménager dans le

5. La question du pouvoir se pose aussi au niveau des formateurs impliqués dans l'accompagnement des stagiaires puisque ceux-ci doivent aussi pouvoir introduire une référence à leur propre projet d'intervention au sein du module. Depuis plusieurs années maintenant, nous tentons de constituer une équipe de formateurs pour chaque projet autour des questions du développement et de la restructuration des projets.

cadre d'une formation professionnalisante, pour que la personne puisse exercer un réel contrôle sur sa formation et s'engager dans un travail qui l'implique dans la transformation de ses propres visions du monde.

2.1.1 Les cadres interprétatifs des stagiaires comme matériaux de formation

De nombreuses recherches relatives à l'apprentissage de l'enseignement ont mis en évidence le rôle clé joué par les cadres interprétatifs dans la construction de connaissances à propos de l'activité et de la professionnalité enseignantes (Saussez et Paquay, 2004). Un des fragiles acquis de la recherche dans ce champ concerne la nécessité de les travailler de façon profonde, durable et cohérente (Van der Berg, 2002; Wideen, Mayer et Moon, 1998). Nous adoptons par conséquent la thèse selon laquelle les cadres interprétatifs constituent le matériau de base à travailler en formation à l'enseignement.

Cette thèse s'appuie également sur un élargissement de l'analyse de Tardif et Lessard (1999) au champ de la formation à l'enseignement. Le stagiaire ou à tout le moins ses cadres interprétatifs et ses capacités d'action sont au travail du formateur ce que l'élève et ses capacités d'apprentissage sont au travail de l'enseignant : son objet principal. Nous pensons, par conséquent, que la spécification des objectifs de formation en termes de développement de compétences devrait contribuer à recentrer le travail du formateur sur cet objet.

De manière générale, les cadres interprétatifs correspondent à l'ensemble des connaissances construites par la personne au fil de ses expériences diverses. Ils constituent un réservoir de ressources susceptibles d'être mobilisées pour interpréter de nouvelles situations et structurer de nouvelles expériences. Une telle définition les ancre profondément dans la dynamique identitaire des personnes. Kelchtermans (2001) souligne d'ailleurs l'intrication au sein des cadres interprétatifs de deux composantes : le moi professionnel et les théories subjectives. L'utilisation de la notion de cadre interprétatif permet de souligner l'hétérogénéité et le caractère composite des représentations professionnelles des aspirants enseignants ainsi que de mettre en évidence leurs composantes axiologiques, attitudeles et affectives.

2.1.2 Le projet de formation comme un espace-temps de transaction

À un premier niveau d'analyse, la notion de projet de formation matérialise donc nos intentions d'engager les stagiaires dans une conduite à projet d'une part, et de mettre au centre du travail de formation, leurs cadres interprétatifs avec la volonté de provoquer leur restructuration d'autre part. Ces deux intentions sont étroitement liées. En effet, l'intention relative aux cadres interprétatifs n'a de sens qu'au regard de l'engagement du stagiaire. Celui-ci doit être convaincu de son bien-fondé et adhérer au projet d'intervention des coordonnateurs et des formateurs. Cette intention doit donc nécessairement trouver un écho dans le projet que le stagiaire esquisse pour sa propre formation.

Le projet de formation s'inscrit donc dans un rapport entre différents projets : le projet anthropo-social des décideurs, le projet de l'institut de formation et des concepteurs, le projet d'intervention du formateur et le projet du stagiaire. De manière spécifique, il constitue un espace-temps de transaction, de négociation et de coopération entre formateurs et stagiaires. C'est un mode de structuration des médiations formatives qui met l'accent sur la nécessité d'obtenir la coopération des stagiaires pour éviter notamment qu'ils n'adoptent des stratégies défensives les protégeant d'un travail en profondeur sur leurs croyances (Wideen et autres, 1998). La notion de projet de formation marque non seulement un déplacement de l'objet du travail du formateur, mais aussi le développement d'un mode d'action particulier sur cet objet.

Le défi des coordonnateurs et des formateurs est de réunir les conditions propices à un engagement du stagiaire dans une conduite à projet (Boutinet, 1993), à agir sur la situation de formation en référence aux buts qu'il poursuit. Les coordinateurs et les formateurs mettent en oeuvre un dispositif de médiations formatives visant la prise en main par le stagiaire de sa formation et son engagement dans une conduite à projet. Ils lui cèdent le contrôle sur la direction à imposer à un travail portant sur des situations qu'ils s'efforceront de rendre problématiques au regard de différents objets d'apprentissage. Ces situations vont impliquer le stagiaire dans un travail de recherche et d'élaboration d'une réponse. La plus grande part du travail du formateur consiste à encourager, accompagner et soutenir une implication de la personne dans ses démarches d'exploration, de manipulation, d'observation, de questionnement, de compréhension, de

conceptualisation et de transformation d'une situation problématique en une situation qui recoupe ses désirs.

2.2 Quatre projets de formation pour travailler les cadres interprétatifs

Dans la formulation et la mise en oeuvre de son projet, la personne établit, sous différentes formes, un rapport actif à un objet but (Nuttin, 1985). Elle mobilise ses cadres interprétatifs pour donner du sens à la situation, échafauder des plans d'action, esquisser ce à quoi elle veut aboutir. Elle engage des ressources de sa réserve d'expériences pour faire face à la situation. Dans cette perspective, l'engagement de la personne dans un projet constitue une condition nécessaire à la mobilisation de ses cadres interprétatifs et une clé pour faire de la réflexion le levier d'une prise de conscience et d'une restructuration de ceux-ci.

Le module est structuré autour de quatre projets de formation. Chaque projet constitue une entrée différente pour travailler les cadres interprétatifs. Il s'agit de créer une dynamique susceptible de rendre possible l'émergence d'un questionnement à propos d'un objet particulier d'apprentissage et son élucidation. Notre préoccupation est de concevoir des environnements qui contribueront à mettre en problème l'objet (Aumont et Mesnier, 1992) et susciteront un engagement dans une recherche de réponse.

2.2.1 Les quatre projets de formation, une brève esquisse

Le tableau 1 synthétise les principales informations relatives aux quatre projets. L'intitulé du projet (première colonne) fournit un éclairage sur l'entrée privilégiée : les conceptions du métier (les théories subjectives) et l'exploration de leur développement en référence à la biographie du stagiaire et à différents contextes sociaux, historiques et culturels (projet 1), les modèles d'intervention fondant la pratique professionnelle (projet 2), l'orientation dans l'univers moral (composante axiologique) et les valeurs (projet 3), et enfin le moi professionnel et son développement dans la perspective de la construction d'une identité professionnelle⁶ (projet 4). Dans la deuxième colonne, nous reformulons les objectifs noyaux. Dans la troisième figurent les

6. La construction du projet professionnel s'inscrit dans la perspective plus large du développement du projet identitaire.

Tableau 1 Le module 5
Une progression à travers quatre projets de formation

Projet de formation	Reformulation des objectifs noyaux	Concepts et objets de formation	Activités de formation	Démarches de formation
Trimestre 1 Questionner et comprendre la professionnalité enseignante	Inscrire son engagement en formation dans la perspective d'une réflexion sur ses propres conceptions de la professionnalité enseignante et de leurs principaux déterminants biographiques et socioculturels. Se situer au regard des conceptions structurant l'histoire de l'enseignement de la discipline.	Conception (de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'éducation, de la professionnalité). Histoire de l'enseignement de la discipline. Épistémologie de référence.	Un bilan de compétences et une exploration du sens de l'engagement en formation. Une enquête sur les conceptions de l'enseignement défendues par différents acteurs. La construction d'un outil pour analyser les conceptions de l'enseignement de la discipline à travers l'histoire.	Explorer (enquêter), expliciter, analyser, s'autoanalyser, se positionner, débattre, confronter ses conceptions, théoriser ses expériences.
Trimestre 2 Questionner et conceptualiser sa pratique d'enseignement	Analyser de manière critique sa pratique en vue de l'améliorer, et de la conceptualiser. Échanger sur les pratiques dans la perspective d'une mise en réseau. Expérimenter une démarche pour la structuration du mémoire professionnel.	Réflexivité, investigation critique de la pratique, conceptualisation, professionnalisation.	Un travail systématique d'analyse d'interpellations fortes liées à la pratique d'enseignement (incident critique). La réalisation et la présentation d'un poster à propos de l'investigation critique entreprise.	Décrire, expliciter, donner du sens, chercher des informations, analyser, interpréter, conceptualiser, formuler et valider des hypothèses d'action, justifier, échanger.
Trimestre 3 Questionner et mettre en acte ses valeurs	Clarifier ses propres valeurs. Questionner les fondements éthiques de la pratique enseignante. Construire, mettre en œuvre et évaluer un dispositif d'enseignement apprentissage.	Valeur, éthique, dispositif d'enseignement/apprentissage.	Un travail d'explicitation et d'argumentation des composantes de la pratique valorisées et non valorisées. La construction d'un dispositif d'enseignement apprentissage, sa mise en œuvre et son évaluation.	Clarifier, débattre, argumenter, planifier, expérimenter, évaluer.
Trimestre 4 Questionner son parcours de formation et construire un projet de développement professionnel	Questionner une démarche pour réguler (maintenir ou améliorer) le développement de ses compétences professionnelles. S'engager dans un bilan de compétences et construire une argumentation en vue de la soutenance.	Compétence, bilan de compétences, soutenance, argumentation, identité, projet et développement professionnel.	La réalisation d'un bilan pour une des trois compétences visées par le module. L'exploration de l'offre en formation continue. L'élaboration d'un projet de formation continue.	Comprendre, définir, construire des indicateurs, mettre en lien, argumenter, s'autoévaluer, diagnostiquer, anticiper, planifier.

concepts structurant le développement du projet. Ces concepts sont mis en œuvre dans un contexte disciplinaire (par exemple, les conceptions de l'enseignement de la discipline à travers l'histoire). En outre, les activités proposées s'appuient sur le contenu des autres modules (par exemple pour le projet 3, ce qui a trait à la construction d'un dispositif d'enseignement apprentissage, sa négociation dans un cadre institutionnel et son évaluation). Les deux dernières colonnes identifient les principales actions et démarches de formation.

Différentes logiques se chevauchent dans la progression à travers les quatre projets :

- une logique liée au développement du projet professionnel ciblant les rapports entre les différents temps de l'histoire de la personne (relecture du passé pour lui donner sens en tenant compte du temps présent de la formation et des interpellations qu'elle génère en référence notamment à un futur désiré, souhaitable),
- une logique liée à un approfondissement progressif du travail sur les cadres interprétatifs (théories subjectives, modèles d'intervention et théories pratiquées, valeurs, structures identitaires),
- une logique liée à un accompagnement et un soutien des stagiaires dans l'exploration des exigences liées à la certification de la formation (fournir des balises pour évaluer le développement des compétences et construire le portfolio, explorer les démarches impliquées dans la réalisation d'un mémoire professionnel et dans la réalisation d'un bilan de compétences).

2.2.2 Des espaces-temps qui ont du sens

Depuis le lancement du « nouveau » stage pédagogique, nous recueillons des informations évaluatives, sous différentes formes et auprès de différentes catégories d'acteurs afin de réguler le dispositif et d'évaluer certains de ses effets. Nous administrons notamment un questionnaire aux stagiaires au terme de chaque projet, afin de recueillir leurs perceptions à propos de quatre composantes du dispositif : le sens des objectifs et la pertinence des concepts, les modalités de travail, les ressources didactiques et les effets du projet. Une analyse systématique des données met en évidence un profil récurrent des perceptions des stagiaires à travers les différentes promotions et les différents projets. Nous ne détaillerons pas les résultats engrangés.

Globalement, la grande majorité des stagiaires soulignent que les différents projets correspondent à l'idée qu'ils se font de leur formation. Ils affirment percevoir la pertinence des concepts qui les structurent. Ils confirment, en outre, que ces projets ont des effets, par exemple, sur le développement de leur projet professionnel ou sur l'amélioration de leur pratique. Les projets de formation ont donc du sens pour les stagiaires. Ils se les approprient, les peuplent de leurs propres intentions, s'engagent dans des réalisations dont ils peuvent constater les effets. Les appréciations relatives à la structuration de la démarche de formation et aux ressources sont moins favorables. La démarche est perçue comme trop rigide et trop contraignante. Les documents de cours, conçus pour fournir des ressources conceptuelles et des balises, manquent de lisibilité et sont peu utilisés.

Un élément particulièrement important ressort de l'évaluation des modalités de travail, c'est le rôle capital que joue le formateur dans la saisie, la reformulation et l'appropriation progressive des projets de formation. Les stagiaires les investissent alors pour questionner des expériences vécues et les inscrivent dans la perspective de leur propre projet. Les projets de formation sont des espaces-temps protégés où le formateur médiatise un type de rapport particulier à l'expérience. Des espaces-temps où la réflexion intervient comme une condition essentielle pour que l'expérience devienne une source de connaissance.

3. La réflexion, un rapport particulier à l'expérience d'une situation interpellante

La notion de réflexion, en dépit du nombre considérable de publications dont elle est l'objet, demeure relativement floue et sujette à de multiples interprétations (Saussez, Ewen et Girard, 2001). La manière dont nous l'envisageons s'appuie sur les travaux de Dewey et de Schön. De manière générale, la réflexion caractérise un rapport particulier que la personne établit avec sa propre expérience d'une situation vécue comme interpellante.

3.1 La réflexion, une démarche d'investigation critique

Schön (1983) s'intéresse à la mobilisation des savoirs d'expérience dans la résolution de problèmes professionnels complexes et peu structurés. Il introduit dans l'analyse des pratiques professionnelles une question formulée par Dewey (1933) dans le champ des

apprentissages scolaires : comment s'établissent au sein d'une nouvelle expérience, les rapports entre le répertoire des expériences passées et la situation d'action présente ? Pour Schön (1983), le rapport réfléchi à l'expérience prend la forme d'une conversation réflexive, d'un dialogue avec la situation où le langage joue un rôle clé pour accéder au répertoire d'expériences et dégager de nouveaux modes de structuration de la situation.

Dewey (1933) s'intéresse pour sa part à l'apprentissage des savoirs constitués, en milieu scolaire. Il traite des rapports entre l'irruption d'une rupture épistémique au sein de l'organisation de l'expérience et l'abstraction de celle-ci. Pour Dewey (1933, 1938), le rapport réfléchi à l'expérience prend la forme d'une investigation critique de la situation conduisant à une réélaboration conceptuelle de celle-ci. Le langage joue également un rôle clé dans l'investigation. Il est un instrument de pensée au service d'un approfondissement de l'expérience et de saisie de l'idée qui permettra de la restructurer.

La réflexion constitue un acte de pensée conscient et intentionnel reposant sur la mobilisation « des capacités représentationnelles » (Bronckart, 1996) de la personne. La réflexion surgit lorsque le flux de l'expérience est interrompu. Une rupture dans le cours naturel de l'action se manifeste. L'action coince, la situation résiste, une incertitude émerge. Cela nécessite la mobilisation des ressources intellectuelles afin de réajuster l'action et réorganiser la situation : quels gestes poser pour réajuster le tir et structurer la situation de manière satisfaisante ?

3.1.1 Situation et expérience réflexive

La situation ne s'apparente pas à un contexte qui engloberait les actions de la personne, les déterminant, pour ainsi dire, de l'extérieur. Dans une perspective interactionniste, la situation se construit dans l'interaction entre les conditions objectives et les états subjectifs. Pour Dewey (1933), la situation se caractérise par les interactions entre les différentes composantes matérielles, sociales et personnelles. Elle consiste en une configuration particulière des transactions entre la personne et les différents éléments de l'environnement physique et social.

La personne contribue donc à instituer la situation par les actions qu'elle entreprend et la situation exerce une influence en retour sur la personne. Comme le souligne Dewey (1933), la personne agit

sur la situation et en éprouve les conséquences. La situation est susceptible dans ce sens de l'interpeller car elle résiste à l'organisation que la personne tente de lui imposer. Cette conception de la situation n'est pas toujours facile à faire saisir. En effet, les personnes se focalisent souvent sur un événement particulier qu'ils qualifient de critique sans pour autant saisir les relations en jeu entre les différentes composantes de la situation qu'elles contribuent pourtant à établir.

L'expérience réflexive marque la mobilisation des ressources intellectuelles pour rétablir un équilibre au sein de l'expérience qui est vécue comme interpellante. C'est la situation qui est douteuse (Dewey, 1938) ou embarrassante (Schön, 1983). Dewey (1938) envisage trois caractéristiques d'une situation douteuse :

- le caractère confus, c'est-à-dire que le dénouement de la situation est imprévisible,
- le caractère obscur, c'est-à-dire que le déroulement de la situation entraîne des conséquences qu'on ne peut pas distinguer clairement (enchaînement des actions/réactions),
- le caractère contradictoire, c'est-à-dire que la situation tend à générer des réactions discordantes.

Dans la dynamique des projets de formation, nous essayons de déclencher la réflexion en tentant de faire surgir de l'expérience des stagiaires une interpellation. Il s'agit de rendre problématique la situation de formation dans laquelle ils sont impliqués, de la mettre en question tantôt sous l'angle des conceptions de la professionnalité et de l'engagement en formation, tantôt sous l'angle des objets valorisés.

3.1.2 La démarche d'investigation

L'investigation médiatise le passage d'une forme d'expérience où des routines permettaient de maintenir l'équilibre dans le flux des transactions entre les différents éléments de la situation vers un travail de réorganisation de la situation éprouvée comme insatisfaisante. Dewey (1938/1993, p. 165) définit l'investigation de la manière suivante : « La transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié. » L'organisation de la situation est l'élément clé. La situation indéterminée correspond à une situation dont les éléments ne tiennent plus ensemble. L'équilibre ne peut être restauré que par sa réorganisation.

L'investigation articule l'action et le raisonnement. Elle peut produire de l'apprentissage si elle débouche sur l'élaboration, la justification et la validation d'un nouveau plan d'action. Il s'agit, comme nous le montrerons plus loin, d'un des enjeux de l'intégration d'une telle démarche en formation : faire de l'expérience concrète un lieu d'apprentissage et de conceptualisation.

L'investigation est une conduite qui peut être mise en branle plus ou moins spontanément. Néanmoins, elle doit faire l'objet d'un apprentissage pour que la personne puisse la mettre en œuvre intentionnellement en mobilisant des instruments intellectuels de qualité (Dewey, 1933). Il est par conséquent nécessaire d'en développer la maîtrise en formation.

3.2 La démarche d'investigation, levier pour conceptualiser l'expérience d'enseignement

Nous décrivons de manière schématique les différents moments clés de cette démarche. Ceux-ci correspondent à la fois aux étapes identifiées par Schön dans la démarche de recherche adoptée par le professionnel en situation d'incertitude et au découpage opéré par Dewey (1938) dans la démarche d'investigation. Nous discutons sommairement ensuite la manière dont nous avons traduit cette démarche dans un projet de formation qui vise à questionner et à conceptualiser la pratique d'enseignement.

3.2.1 Quatre étapes dans la démarche d'investigation

Le déclenchement de l'investigation est lié à l'émergence d'un questionnement. L'expérience littéralement nous interpelle. Elle induit le doute en raison de son ambiguïté. Elle conduit à une surprise (Schön, 1983). La réflexion est enclenchée. Pour reprendre le dessus sur la situation, il s'agit de trouver une nouvelle manière de l'ordonner. Comment caractériser la démarche qui conduit de la prise en compte du doute au dépassement du problème ?

Mettre en question la situation

Comme le mentionne Dewey (1938/1993, p. 170), « nous enquêtons lorsque nous questionnons ». La situation est mise en question car elle nous confronte à une incertitude : Qu'est-ce qui se trame ? Que va-t-il se passer maintenant ? Où cela mène-t-il ? Que

faire ? Comment s'en sortir ? L'investigation est amorcée lorsque la personne s'engage dans un questionnement à propos des conséquences de ses actions sur le cours des choses ou sur ce qui fonde ses actions. Schön (1983) lie la mise en question de la situation avec l'intuition qu'il va se produire quelque chose. Le doute conduit à un examen minutieux de la situation.

Instituer le problème

Mais si la situation est douteuse, encore faut-il être en mesure de transformer le doute en question. Dewey fait de la problématisation une des étapes clés de la démarche d'investigation. Elle consiste à observer les composantes de la situation et leurs interactions, à identifier les éléments stables (des faits déterminés) ainsi que les éléments non déterminés. Cette phase débouche sur le choix des composantes de la situation que l'on va retenir : Qu'est-ce qui me frappe ? Quels sont les principaux éléments de la situation et leurs interrelations ? Quels sont les éléments sur lesquels je suis ou non en mesure d'agir ? Comment structurer la situation et qu'est-ce que cela m'offre comme possibilité d'action ? La formulation du problème conduit à une transformation partielle de situation. Elle consiste à lui imposer une forme afin de dégager ce qui ne va pas (Schön, 1983). La manière de structurer le problème conduit à envisager des suggestions pour agir.

Établir une réponse possible

L'établissement d'une réponse possible marque le passage de suggestions à des idées. La réponse résulte d'un processus de recherche : « nous enquêtons quand nous cherchons ce qui fournira une réponse à la question posée » (Dewey, 1938/1993, p. 174). Une idée indique une possibilité, c'est-à-dire une manière de réorganiser les éléments de la situation en un tout cohérent. Elle constitue un instrument pour accéder à des ressources conceptuelles et à des hypothèses d'action. Dewey (1938) souligne le rôle déterminant que joue l'expérience antérieure⁷ à ce moment de la démarche. En effet une solution, qui a déjà été utilisée et validée, est presque directement applicable. Cette étape se caractérise par un travail d'interprétation, de raisonnement qui conduit à une réorganisation conceptuelle de la situation. Les hypothèses d'actions indiquent des opérations qui peuvent être effectuées. Il s'agit de les examiner scrupuleusement : sont-elles le

7. Le rôle de l'expérience qu'une autre personne partage avec le stagiaire est également à prendre en compte.

fruit d'observations contrôlées ? Offrent-elles une réponse fonctionnelle à la question ?

Valider la solution

Ce moment est caractéristique d'une nouvelle phase d'observation. Le raisonnement a permis d'établir un plan d'action qu'il s'agit de mettre en œuvre. La nature opérationnelle de l'idée précise les opérations ultérieures d'observation de la situation afin d'évaluer si ce plan produit bien les conséquences désirées et si, par conséquent, il permet de réorganiser la situation de manière cohérente. Il s'agit d'identifier et de choisir des indices qui permettent d'éprouver la validité de la réponse : comment décider si la situation est devenue satisfaisante ? Comment apprécier si la façon d'agir produit bien les résultats escomptés ?

Du point de vue du fonctionnement psychologique, la réflexion est une conduite d'autorégulation de l'action, une action réfléchie. Schön (1983) illustre, à travers des exemples de conversations réflexives, la manière dont un professionnel extrait des expériences de son répertoire pour tenter de rendre intelligible une situation et de l'orienter dans la direction souhaitée. Il s'agit d'une réflexion sur l'action, en cours d'action où les savoirs d'expérience sont des ressources pour agir. L'analyse de Dewey (1933) se situe en amont de celle de Schön. Il analyse le rôle que joue la réflexion dans la construction de savoirs en lien avec l'expérience, il développe un modèle d'apprentissage enraciné dans la praxis. C'est pourquoi il insiste sur l'analyse rétrospective des actions entreprises afin de dégager les croyances les structurant et d'apprécier leurs « mérites épistémologiques » (Fenstermacher, 1994). C'est dans cette perspective que nous avons développé le projet 2.

3.2.2 Un coup d'œil sur le projet 2 : conceptualiser sa pratique d'enseignement

Le projet 2 a pour objectif d'impliquer les stagiaires dans un travail de questionnement et de conceptualisation de leur pratique d'enseignement (voir Saussez et autres, 2001; Saussez et Paquay, 2004, pour une analyse approfondie de cette question). Nous travaillons sur des expériences interpellantes d'enseignement. Celles-ci s'apparentent à des situations de pannes conceptuelles. Les cadres interprétatifs mobilisés pour organiser une situation et y agir de manière efficace sont pris en défaut, soit la situation résiste à la forme que la personne

tente de lui imposer, soit la personne est incapable de comprendre ce qu'elle a mis en œuvre et qui a pourtant débouché sur la réussite de l'action. Il s'agit de travailler rétrospectivement ces expériences.

La structuration du dispositif de médiations formatives est calquée sur les étapes de la démarche d'investigation. À chaque étape, des activités de formation spécifiques sont organisées pour soutenir les stagiaires dans un approfondissement de la démarche. Par exemple, la mise en question de la situation peut être travaillée dans le cadre d'entretiens d'élucidation menés avec l'aide de pairs ainsi que dans le cadre d'un accompagnement réflexif du formateur; la formulation du problème peut être conçue à l'aide d'exercices de simulation et l'établissement d'une réponse possible peut être articulé lors d'un travail critique en groupe de pairs (voir Saussez et autres, 2001).

Dans l'accompagnement des stagiaires, nous sommes confrontés de manière récurrente aux difficultés suivantes :

- la difficulté de déclarer la situation problématique tout en gérant son implication dans la situation,
- la recherche immédiate de trucs et conseils avant même d'avoir analysé en profondeur la situation pour dégager le problème, s'en tenir à une première lecture, passer trop rapidement à la formulation du problème et aux « y'a qu'à »,
- la difficulté à établir le réseau des transactions ayant conduit à l'émergence du problème (la logique des actions entreprises),
- la perte de contact avec la situation lors de la recherche de nouveaux schémas d'intelligibilité, ne pas maintenir le lien entre les faits issus de la situation et les perspectives d'action envisagées,
- la perte de vue du système explicatif dont fait partie la solution envisagée et l'incapacité à prendre en compte les conséquences de la solution sur d'autres composantes impliquées logiquement par son adoption,
- la difficulté à dégager la trame conceptuelle fondant la restructuration de la situation.

Nous sommes aussi confrontés à des difficultés relatives à la manière d'introduire des savoirs constitués et à les rendre pertinents pour l'interprétation de la situation, le danger étant de réduire la

situation à un exemple d'application de la théorie et de perdre de vue sa complexité.

C'est dans la phase d'interprétation et de validation que les stagiaires vont progressivement questionner les croyances qui structuraient la situation à la lumière de leurs fondements. La conceptualisation de la pratique se joue plus particulièrement dans l'appropriation de nouveaux schémas d'intelligibilité pour réorganiser la situation, élaborer des hypothèses d'action et formuler un jugement quant à leur validité.

Fenstermacher (1994) fait de la justification des savoirs le lieu d'un possible dialogue entre les croyances de la personne et les savoirs constitués. Il reprend à son compte l'argument développé par Dewey (1929) selon lequel les sciences de l'éducation ne peuvent contribuer à la transformation des pratiques éducatives que de manière indirecte en fournissant au praticien des instruments susceptibles d'améliorer la qualité de son jugement.

Fenstermacher et Richardson (1993) proposent une démarche pour structurer un travail d'analyse systématique des principes mis en jeu dans la pratique enseignante. Il s'agit d'élucider le sens des actions entreprises, de formuler des hypothèses sur les raisons qui ont motivé cette action particulière et progressivement, de tenter de mettre en évidence les composantes axiologiques, théoriques, idéologiques, pragmatiques et contextuelles liées à l'action. Ils proposent de la sorte une reconstruction de l'argument pratique. Celui-ci constitue une hypothèse d'analyse pour rendre compte de la « logique » de l'action. Il est ensuite possible de questionner la qualité des justifications au regard d'autres arguments et notamment des arguments fondés sur des savoirs constitués. Il s'agit d'une piste à creuser pour améliorer ce projet.

4. La réflexion dans la perspective d'un travail par projet de formation

Notre intérêt pour la réflexion prend son sens en fonction d'un cadre de référence où elle constitue le levier d'un apprentissage lié à la praxis. La réflexion est une action réfléchie, un acte de pensée lucide et intentionnel qui prend l'expérience vécue comme objet. Elle contribue de la sorte à transformer l'expérience en connaissance. Dewey a précisé les différentes opérations intervenant dans cette transformation. L'expérience peut donc être la source d'apprentissage, mais pas

n'importe comment ! Un travail systématique de la pensée est indispensable.

Lorsque nous inscrivons la réflexion dans le cadre d'un dispositif de formation à l'enseignement, elle constitue un instrument d'une prise de conscience et d'une restructuration des cadres interprétatifs mobilisés par une personne pour donner du sens à une expérience dont surgit une interpellation. C'est dans cette perspective que nous avons discuté de son incorporation dans des projets de formation. Il s'agit en effet de mettre l'expérience au service d'un apprentissage en situation de formation, ce qui exige la coopération de la personne ainsi que son engagement dans un questionnement à propos de sa propre expérience. Comme le souligne Dominice (1989, p. 70), ce questionnement correspond pour la personne à « la problématisation d'aspects encore inconnus du monde et d'aspects encore inconnus de lui-même, par leur irruption dans une situation. Cette irruption se produit par la faille de ses représentations antérieures pour interagir et trouver une place dans cette situation ».

Le travail du formateur consiste à réunir les conditions propices à un engagement de la personne à effectuer ce saut dans l'inconnu, à le transformer progressivement en connaissable et en connaissance. L'ancrage de la réflexion dans le cadre de l'apprentissage expérientiel a donc des conséquences quant à la manière de la traduire en dispositif de médiations formatives. En fait, Dewey (1933) envisageait également le projet comme un instrument au service du développement de l'expérience, comme un outil pour penser des situations d'apprentissage par l'expérience.

Enfin, Dewey (1933) souligne l'importance pour l'enseignant de maintenir une forme de vigilance vis-à-vis de son expérience en situation d'activité professionnelle, afin de saisir les signes précurseurs de problèmes et notamment de problèmes que les élèves pourraient vivre dans leurs apprentissages. Par l'entremise du travail par projet de formation, nous tentons de soutenir une attitude particulière vis-à-vis de l'expérience. Nous sommes convaincus en effet, que la réflexion doit s'incarner dans une posture particulière vis-à-vis de l'expérience. Cette posture se caractérise par une forme d'ouverture, de disponibilité au questionnement. Une piste à suivre pour exorciser le sens commun et goûter les beautés subtiles du doute ?

ANNEXE 1

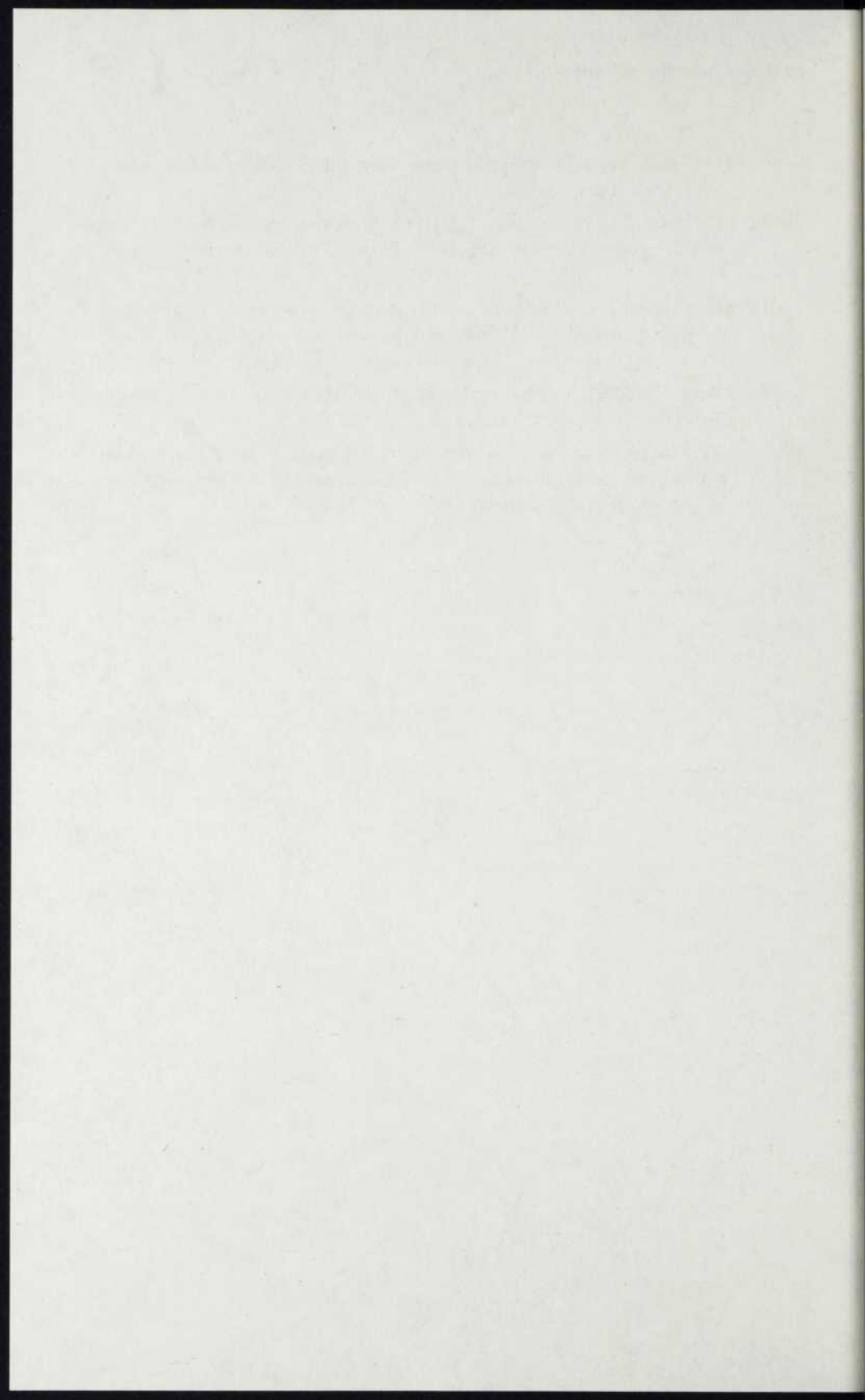
Le référentiel de compétences

1. Communiquer de manière efficace, consensuelle et cohérente avec les partenaires internes et externes à l'école à des moments institutionnalisés et improvisés.
2. Construire un projet professionnel permanent dans le cadre institutionnel qui tient compte des savoirs scientifiques et des pratiques pédagogiques variés et qui permet une évolution personnelle nourrie par une réflexion continue et des initiatives personnelles.
3. Maîtriser le cadre institutionnel du système scolaire afin de l'appliquer et de l'expliquer dans sa pratique.
4. Piloter, en coopération avec d'autres enseignants, des activités d'apprentissage reflétant la diversité des élèves afin de mieux les impliquer dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage.
5. Réguler l'apprentissage dans une optique formative dans des séances régulières et fréquentes en donnant à l'élève un feedback qui l'aide à progresser.
6. Exploiter des informations scolaires et socioculturelles en rapport avec l'élève à partir de sources internes et externes à l'école pour aider à résoudre de façon rationnelle et efficace une situation.
7. Contrôler, dans un cadre institutionnel donné les connaissances et les savoir-faire des élèves dans une optique certificative, en fonction des objectifs d'apprentissage et des règlements de promotion.
8. Articuler les savoirs psychopédagogiques et disciplinaires dans la pratique pédagogique et en formation continue par rapport à des références scientifiques actualisées.
9. Aider l'élève à devenir autonome et à construire un projet personnel cohérent avec ses capacités et ses attentes dans des situations d'orientation et de consultation et dans des situations d'apprentissage.
10. Mettre en œuvre une recherche permanente par rapport à sa propre pratique.
11. Participer activement au développement de l'organisation et de la qualité pédagogique de l'établissement.
12. Rendre l'élève responsable dans le cadre scolaire et socioculturel, ce qui doit aboutir à un comportement positif et intégré.

Références bibliographiques

- Aumont, B. et Mesnier, P.M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boutinet, J. P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activités langagières, textes et discours*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Dominice, P. (1989). Expérience et apprentissage : faire de nécessité vertu. *Éducation Permanente*, 100, 57-65.
- Dewey, J. (1929). *The source of a science of education*. New York : Livernight.
- Dewey, J. (1933). *Experience and education*. New York : Collier Books.
- Dewey, J. (1938). *Logique. Une théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France. (Traduction : 1993).
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known : the nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*, 20, 3-56.
- Fenstermacher, G. et Richardson, V. (1993). The elicitation and the reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of curriculum studies*, 25, 101-114.
- Grossman, P. et Stodolsky, S. (1995). Content as context : the role of school subject in secondary school teaching. *Educational researcher*, 24(8), 5-11.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-68.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et formation*, 23, 9-27.
- Mémorial, Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg. Recueil de législation A-N° 116, le 29 décembre 1998.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 35, 131-162.
- Saussez, F. et Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? In C. Lessard, P. Perrenoud, L. Paquay et M. Altet (dir.), *La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants* (p.115-138). Bruxelles : De Boeck Université.
- Saussez, F., Ewen, N. et Girard, J. (2001). Au cœur de la réflexivité, la conceptualisation ? *Recherche et formation*, 36, 69-88.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York : Basic Books.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales.* Paris : Presses universitaires de France.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Laval : Presses de l'Université Laval.
- Van der Berg, R. (2002). Teacher's meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4), 577-626.
- Wideen, M., Mayer, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach : making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68(2), 130-178.



**Le rapport à l'écriture des étudiants
en formation initiale à l'enseignement
à l'Université de Sherbrooke :
atout ou obstacle au développement
d'une réflexion professionnelle ?**

Olivier Dezutter et Thérèse Doré

Depuis une bonne dizaine d'années maintenant, tant au Québec qu'à l'étranger, les formations initiales à l'enseignement ont été revues dans le but de former de futurs professionnels capables de gérer les multiples dimensions d'un métier reconnu dans toute sa complexité. Parmi les dimensions constitutives de la professionnalité, Paquay (1994) retient celles qui touchent à l'enseignant en tant que maître instruit, technicien, praticien-artisan, acteur social et personne. Il ajoute que le discours dominant valorise en particulier le profil de l'enseignant réflexif et de l'enseignant chercheur. Si l'objectif de former des praticiens réflexifs mobilise effectivement une bonne partie des énergies des différents intervenants dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, il reste plusieurs zones d'ombre voire plusieurs problèmes attachés à cette dimension de la formation.

D'une part, on ne sait pas bien comment intégrer ces activités réflexives dans l'ensemble du curriculum dans la perspective d'une nouvelle forme d'articulation entre la théorie et la pratique. D'autre part, la nature de la réflexion à promouvoir en formation initiale est peu explicitée et les effets des différents dispositifs sont mal connus. Surtout, on observe des signes de résistance chez une partie non négligeable des étudiants en formation à l'égard des dispositifs imposés. Cette résistance se manifeste parfois par d'intelligentes stratégies d'accommodation qui amènent les étudiants à se conformer aux attentes de leurs formateurs et à remplir les tâches réflexives demandées sans en retirer le bénéfice initialement attendu pour le développement de leurs compétences professionnelles. En d'autres termes, et pour le dire plus directement, certains étudiants réfléchissent pour nous faire plaisir et surtout pour répondre à la commande institutionnelle, et non pas parce qu'ils y voient une clé de leur processus de formation. La cause de tels comportements est selon nous à chercher tant du côté des étudiants que du côté des formateurs et du contexte de

formation. Le développement des capacités réflexives chez les futurs enseignants exige en effet des conditions d'initiation et d'accompagnement favorables.

L'examen de ces conditions et l'étude critique de la mise en place de dispositifs particuliers d'accompagnement réflexif ont fait l'objet d'une recherche menée antérieurement par une équipe de collègues de l'Université de Sherbrooke¹. Les éléments dont nous allons traiter prennent place dans le cadre d'une recherche soutenue par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH – 2002-2005) et qui fait suite à la précédente. Cette recherche est intitulée « Étude des conditions d'émergence et de développement de la réflexion professionnelle auprès d'étudiants en formation initiale et d'enseignants expérimentés ». Les objectifs principaux de cette recherche en lien avec notre étude sont les suivants :

- concevoir un modèle d'accompagnement réflexif qui suscite la mobilisation conjointe de savoirs d'expérience et de savoirs issus de la recherche en éducation;
- définir des voies d'opérationnalisation du modèle et expérimenter deux dispositifs s'y rapportant, l'un exploitant la communication écrite et l'autre la communication orale;
- analyser l'impact de ces deux dispositifs d'accompagnement sur le développement de la réflexion professionnelle d'un groupe d'étudiants et de leurs enseignants-accompagnateurs.

Les données de recherche que nous présentons ici concernent en particulier le projet de mise en place d'un atelier d'écriture professionnelle à visée réflexive. À travers la préparation et l'expérimentation de cet atelier, nous souhaitons explorer les potentialités de l'écrit pour le développement de savoirs et de compétences professionnelles.

Selon Lhomme (1994), l'enjeu d'un travail sur l'écrit en formation consiste à expérimenter le fait que celui-ci représente tout à la fois une occasion d'objectivation, de clarification et d'enrichissement de la pensée, de mémoire, voire de constitution de patrimoine, et enfin de construction d'une identité professionnelle. Ces potentialités de l'écrit ne peuvent toutefois être pleinement intégrées par les étudiants

1. Beauchesne, Garant, Lavoie, Hensler, Paquay (CRSH 1998-2001) Recherche CRSH 1998-2001.

et exploitées dans le cadre de la formation que si l'on prend la peine de travailler explicitement la question du rapport à l'écriture des étudiants et des enseignants. C'est pourquoi nous avons choisi de commencer notre recherche par une vaste enquête à ce sujet auprès des étudiants inscrits en première année de formation initiale à l'enseignement dans notre université. Avant de présenter les premiers éléments qui ressortent de cette enquête, il convient de préciser ce que comporte le rapport à l'écriture que nous prétendons cerner.

1. Le rapport à l'écriture

La notion de rapport à l'écriture, empruntée aux travaux dans le domaine de la sociologie², a été particulièrement développée ces dernières années dans le champ de la recherche en didactique du français. Christine Barré-de Miniac (1997, 2002) définit cette notion de la sorte : « le rapport à l'écriture sert à désigner l'ensemble des relations nouées avec l'écriture, c'est-à-dire les images, représentations, conceptions, attitudes et jugements » (1997, p. 12) qu'un sujet se forge au contact de l'écriture elle-même et d'autres utilisateurs de celle-ci. Proche de la notion de représentation sociale (Jodelet, 1989), celle de « rapport à » dépasse toutefois cette dernière car elle inclut, outre les représentations, la possibilité de l'évocation ou l'observation de pratiques. L'expression « rapport à » est en outre préférée car elle permet, selon Marie-Claude Penloup (2000), de souligner l'activité, l'implication du sujet alors que la notion de représentation renvoie plutôt à un sujet passif, endossant un discours commun, qui circule déjà. En ce sens, Delcambre et Reuter (2002, p. 3) estiment que le rapport à l'écriture consiste à envisager celle-ci « selon le sens qu'elle prend pour le sujet singulier qui écrit, dans le contexte singulier de la tâche d'écriture où il est engagé et dans l'histoire singulière qui est la sienne, même si une partie de ce sens et de cette histoire est socialement construite ».

Partant de là, il faut retenir que le « rapport à l'écriture » est singulier, évolutif, et qu'il peut varier en fonction des différentes tâches d'écriture et de leurs contextes de réalisation. Lorsque nous prétendons, comme c'est le cas dans notre étude, chercher « à lever un coin du voile » du rapport à l'écriture des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke, nous ne pouvons en fait que faire état d'une radiographie qui témoigne

2. On pense aux travaux fondateurs de Jacky Beillerot (Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville et Mosconi, 1989) et Bernard Charlot (1989, 1992, 1997) sur le rapport au savoir (voir bibliographie).

d'un état de rapport à l'écriture qui a sans doute déjà évolué depuis lors dans certaines de ses composantes. Cependant, en tant que formateurs et passeurs de commande d'écriture à nos étudiants, une telle radiographie nous intéresse vivement car elle nous offre la possibilité de mieux situer ces commandes par rapport à l'état initial du rapport à l'écriture de nos étudiants au début de leur formation et d'ainsi nous donner les meilleures chances pour que nos commandes soient adaptées à notre public et servent au mieux les objectifs d'apprentissage et de développement professionnel que nous poursuivons.

2. Questions de recherche

Quelles sont les représentations et les pratiques³ de nos étudiants de première année du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP), du baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) et du baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS) ? Dans quelle mesure ces représentations et pratiques sont-elles partagées par une majorité d'étudiants ? Ces représentations et pratiques constituent-elles un atout ou un obstacle au développement d'un dispositif écrit dans le cadre d'une formation à la réflexion professionnelle ?

3. Méthodologie

Notre étude sur le rapport à l'écriture s'inscrit dans une recherche plus large portant sur la place et le rôle de la réflexion dans la formation. Elle comporte à la fois une dimension quantitative et qualitative. Pour élaborer le questionnaire sur la réflexion et l'écriture, nous avons procédé à deux pré-entrevues semi-dirigées auprès d'un échantillon volontaire d'étudiants de première année (4 individus) et de deuxième année (5 individus).

Par la suite, une première version du questionnaire a été testée auprès de huit étudiants. Le sondage a été effectué en utilisant la version finale du questionnaire à la fin mars et au début avril 2003 auprès des étudiantes et étudiants du BEPP (fin du cours) et du BES (début du cours), dans le cadre d'un de leurs cours de pédagogie.

Deux-cent-vingt-et-un individus (221) ont répondu à l'enquête, soit 78 % de deux cohortes. De ce nombre, 127 répondants

3. Seules les questions traitant des représentations sont évoquées ici. Celles touchant aux pratiques feront l'objet d'autres publications.

proviennent du BEPP (68 % de la cohorte de première année) et 94 du BES (96 % de la cohorte de la première année). Notre échantillon compte 178 femmes (80 %) et 43 hommes (20 %) et elles sont majoritaires dans les deux programmes (91 % au BEPP et 66 % au BES-BEALS). Onze étudiants masculins inscrits au BEPP et 32 au BES-BEALS ont participé à l'enquête. L'âge des répondants varie entre 19 et 37 ans, l'âge moyen étant de 22 ans.

Notre questionnaire portait sur deux objets, soit la réflexion et l'écriture. Dix questions fermées traitent de la réflexion durant la formation initiale et parmi celles-ci, nous ne nous sommes intéressés qu'aux questions en lien avec l'écriture, soit les questions 5, 11, 14 et 16. Les questions fermées relatives à l'écriture sont au nombre de quatre (questions 18, 19A, 20 et 22). Trois questions ouvertes se rapportent soit aux conditions idéales pour écrire sur sa pratique d'écriture (17), soit aux fonctions des pratiques scripturales scolaires (19B) et soit aux facteurs facilitant les tâches d'écriture en formation (21). Dans cet article, nous présentons les résultats du traitement des questions fermées, ce qui nous a permis d'établir quelques statistiques descriptives (tableaux de fréquence). Plusieurs possibilités de croisement de variables ont aussi été examinées. Lorsque cela s'avère pertinent, nous signalerons donc les différences significatives relatives soit au sexe, soit au type de programme (BEPP-BES-BEALS); soit encore, pour ce qui est des programmes de formation au secondaire, les différences liées aux cheminements disciplinaires⁴.

4. Résultats

4.1 La place de la réflexion, de l'écriture et de la lecture en formation

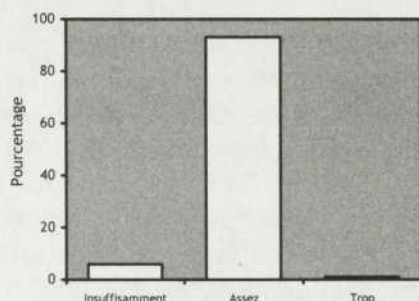
Les premières questions que nous avons analysées portent sur les perceptions des répondants quant à la commande institutionnelle en matière de réflexion, d'écriture et de lecture en première année de formation. Une très nette majorité des étudiants, tous programmes confondus (environ 90 %), signalent que la demande en matière de réflexion d'une part et d'écriture d'autre part est de leur point de vue satisfaisante sur le plan de la quantité, puisque 93 % estiment qu'ils ne réfléchissent ni trop ni peu; et 87 % pensent la même chose à

4. Au moment de l'enquête, le programme de baccalauréat en enseignement au secondaire comprenait les cheminements suivants : français-histoire, français-géographie, sciences humaines, mathématiques-informatique, sciences.

propos de l'écriture. Ajoutons que c'est le « insuffisamment » qui arrive en seconde position pour la réflexion alors que c'est le « trop » qui occupe cette place pour l'écriture.

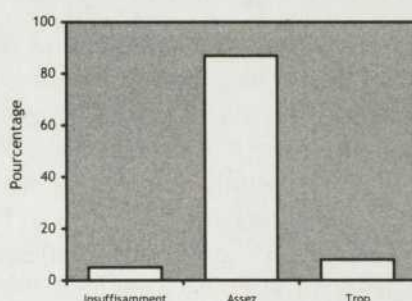
Graphique 1

Réflexion dans la formation initiale



Graphique 2

Écriture dans la formation initiale



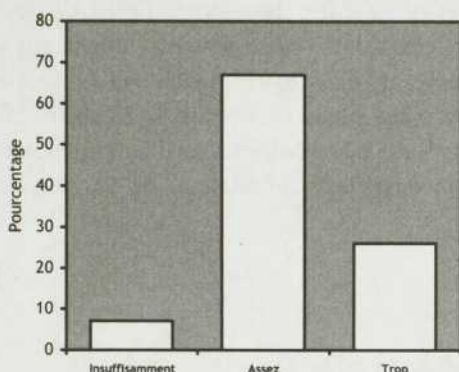
En ce qui concerne la lecture, la situation diffère. En effet, plus du quart des répondants (27 %) considèrent qu'ils doivent lire trop dans le cadre de leur formation. Cette impression de surcharge est plus nette chez les étudiants en formation pour le secondaire (35 %) que chez leurs collègues du préscolaire-primaire (21 %). Pour ces premiers éléments, aucune différence significative n'apparaît entre les sexes.

Une lecture rapide de ces premiers chiffres nous amène à retenir que nos étudiants ne témoignent pas, dans leur grande majorité, et à ce moment de leur formation, d'un phénomène de saturation par rapport aux commandes relatives à la réflexion et à l'écriture. Ces commandes ne sont pas perçues comme excessives, ce qui constitue *a priori* un terrain favorable par rapport à notre projet de développement d'un atelier d'écriture professionnelle⁵.

5. Étant donné la diversité et le nombre élevé de formateurs intervenant dans les programmes concernés par notre enquête, nous n'avons pas pu, jusqu'à présent, déterminer exactement ce que sont les commandes effectives tant en écriture qu'en lecture. Ainsi, par exemple, la quantité exacte de pages à lire dans le cadre de telle ou telle activité nous étant actuellement inconnue, il est difficile de conclure quoi que ce soit, sinon qu'une augmentation du nombre de lectures obligatoires en première année risque de rencontrer des résistances chez certains étudiants.

Graphique 3

Lecture dans la formation initiale

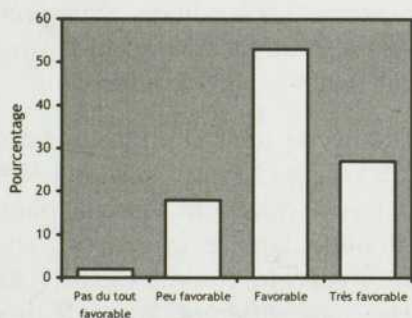


4.2 Écrire et discuter pour réfléchir

La question 16 demande à notre échantillon de situer sur une échelle de Likert des conditions qui seraient favorables ou non à la réflexion, toujours dans un cadre formatif. Une bonne majorité de nos répondants (environ 80 %) estiment *a priori* que tant la communication orale que la communication écrite sont favorables pour susciter ou partager leur réflexion.

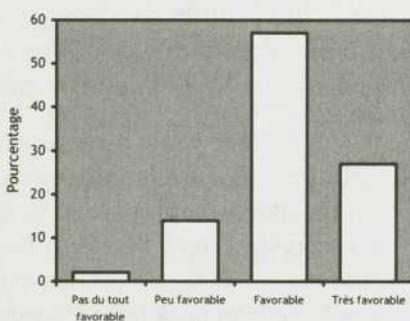
Graphique 4

Communiquer oralement mes réflexions



Graphique 5

Communiquer mes réflexions par écrit



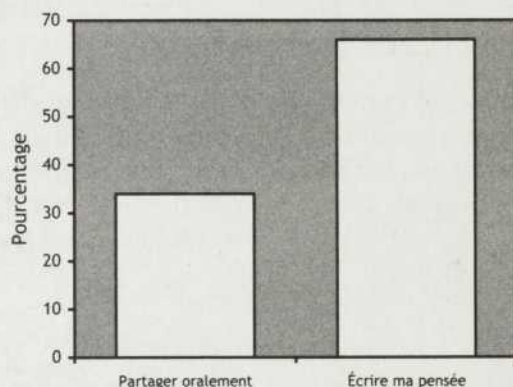
Sur ce point, les répondants se destinant à enseigner le français au secondaire sont favorables ou très favorables au recours à la communication écrite dans une proportion de 94 %, alors que leurs collègues du BEPP le sont à 82 % et leurs collègues du BES à 79 %.

4.3 Écrire ou discuter ?

S'il leur fallait opérer un choix entre l'écrit et l'oral (question 11), dans ce cas, les deux tiers (2/3) des répondants opteraient pour l'écrit, considéré comme plus stimulant que l'oral pour susciter la réflexion (graphique 6). Cette fois encore, aucune différence significative n'est observée selon le sexe mais, sans surprise, les individus inscrits au baccalauréat en français sont nettement plus réceptifs au moyen écrit que les autres, et ce, dans une proportion de 84 %.

Graphique 6

Choix entre réflexion orale ou écrite



Il se confirme donc qu'une majorité des étudiants, tous programmes confondus, sont favorables à l'écrit ou reconnaissent la pertinence du recours à cette pratique dans une perspective réflexive.

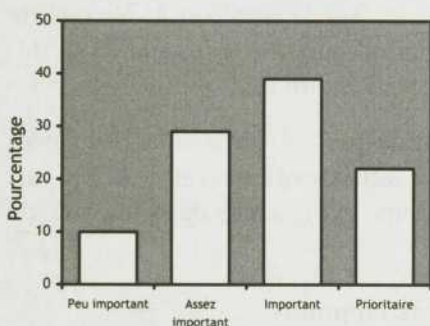
Malgré tout, il apparaît nécessaire de tenir compte du tiers d'étudiants qui déclarent préférer avoir recours à l'oral dans de telles circonstances. Auprès de ce public, un travail devra être effectué pour les réconcilier avec l'écrit, si celui-ci domine dans les exigences institutionnelles. Il serait aussi pertinent de prévoir, comme c'est le cas dans la recherche à laquelle nous participons, différents types de dispositifs exploitant de façon équivalente, voire concomitante, la communication écrite et orale.

4.4 Les formes d'écrits imposés

Le recours à l'écrit dans le cadre de la formation se traduit par des commandes de formes d'écrits particuliers. Les différentes formes demandées par les intervenants dans nos programmes ont été listées dans la question 14 : journal ou carnet de bord, autobiographie, fiche ou résumé de lecture, et échange écrit sur un site web. Pour chaque forme, les étudiants avaient à déterminer si elle leur paraissait un moyen de susciter la réflexion prioritaire, important, assez important ou peu important. La forme qui retient presque unanimement (90 %) la faveur de tous les répondants est le journal de bord (graphique 7), ce qui ne nous surprend pas, ce dernier étant fortement valorisé et utilisé en formation. L'autobiographie retient aussi l'intérêt puisque 86 % des étudiants lui accordent une importance relative (graphique 8).

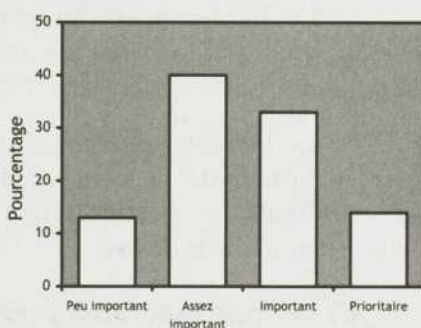
Graphique 7

Réaliser un journal ou carnet de stage



Graphique 8

Faire son autobiographie

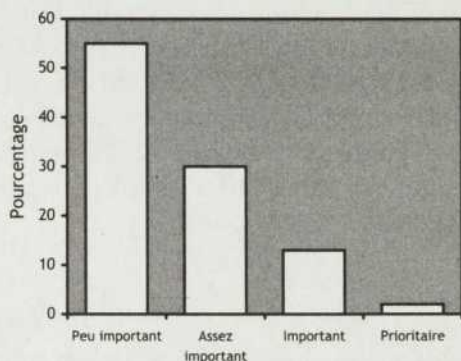


L'échange en ligne sur un site web fait intervenir un nouveau support dans la communication écrite. Il faut noter que les pratiques réelles ne sont pas encore généralisées. Au moment de l'enquête, la cohorte du BES-BEALS avait été initiée à cette façon de procéder dans le cadre de la supervision accompagnant le premier stage d'observation, alors que ce n'était pas le cas pour la cohorte du BEPP. Ceci explique sans doute en partie que, dans nos résultats globaux, près de 3/4 des répondants estiment cette forme et ce support peu ou pas favorable. Au BEPP, la proportion de personnes qui partagent cet avis grimpe à 84 % alors qu'elle se situe à 57 % pour le BES-BEALS.

Nous constatons pour cette variable, que la communication orale et écrite sont toutes deux des conditions favorables à la réflexion, mais qu'une résistance se dessine quant au recours à l'échange électronique.

Graphique 9

Contribuer à un site Web



Le dernier moyen suggéré porte sur la fiche ou le résumé de lecture qui est bien perçu par une bonne majorité, puisque 71 % des répondants lui accordent une importance relative.

De manière générale, il apparaît que les formes d'écrit exigées par les formateurs en première année retiennent l'intérêt de la plupart des étudiants qui les considèrent comme pertinentes dans le contexte d'une démarche réflexive.

4.5 Les représentations de sens commun relatives à l'écriture

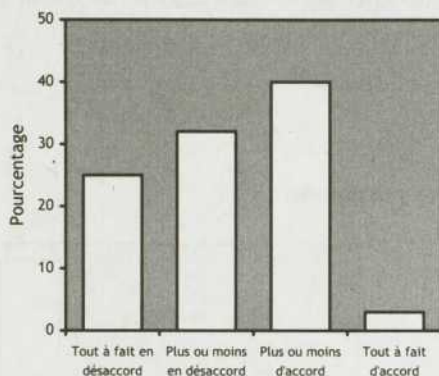
Plusieurs recherches (Barré-de Miniac, 2000; Penloup, 2000; Reuter, 1996) ont montré que certaines représentations de sens commun pouvaient faire obstacle à un véritable développement des compétences en écriture, et empêcher l'exercice de l'écriture dans toutes ses potentialités.

Huit représentations de sens commun ont été soumises aux répondants, qui devaient, selon une échelle de Likert, exprimer leur accord ou désaccord par rapport à chaque énoncé. En général, nous avons constaté peu de différence significative entre les sexes. C'est plutôt les étudiantes et étudiants du baccalauréat en français qui se distinguent des autres par rapport à certaines représentations. La

première porte sur le fait que l'écriture serait un don. Les répondants se montrent plutôt partagés par rapport à cet énoncé (graphique 10).

Graphique 10

Écrire est un don



Une bonne moitié des répondants (57 %) ne pensent pas qu'écrire relève du don : chez les étudiants en enseignement du français, ce pourcentage grimpe à 84 %. Retenons donc que pour un peu plus d'un étudiant sur deux, l'écriture ne relève pas d'un cadeau du ciel mais peut faire l'objet de certains apprentissages. Pour la petite moitié restante, l'image du don qui est ancrée gagnerait à être en partie déconstruite si on souhaite rendre possible une véritable didactique de l'écriture professionnelle.

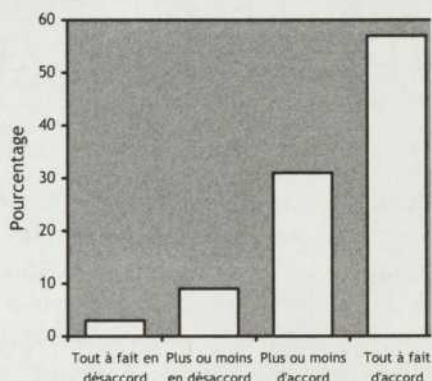
En ce qui concerne les autres représentations, nous n'allons nous attarder qu'à celles relatives à l'écriture et à la réflexion. Le second énoncé qui retient notre attention est le suivant : « Quand on écrit, on pense d'abord et ensuite on transcrit notre pensée. »

Une nette majorité de personnes interrogées à ce propos dans d'autres enquêtes (Delcambre et Reuter, 2002, Dezutter et Dejemeppe, 2001), voient l'écriture comme une simple opération de transcription de la pensée. Nos résultats vont dans le même sens car 88 % des répondants se sont montrés relativement en accord avec cet énoncé (graphique 11). En ce sens, nos répondants ne sont pas conscients ou n'ont pas encore fait l'expérience de ce que nous appellerions l'écriture effervescente ou de ce que Alain André appelle l'écriture inventive, associant la démarche d'écriture professionnelle au travail de l'écrivain : « L'écrivain, en quelque sorte, écrit ce qu'il ignore; c'est l'écriture en somme qui mène pour lui l'enquête. L'écriture littéraire à mon

sens n'a pas le monopole de cette inventivité. Elle se manifeste aussi dans le domaine de l'écriture professionnelle, et théorique *a fortiori*, où elle constitue un adjuvant précieux dès qu'il s'agit d'élaborer une pensée personnelle. » Et André ajoute : « Écrire, en somme, c'est transformer : transformer le texte, transformer sa façon de penser – se transformer – et transformer le monde, même modestement » (André, 1993, p. 105).

Graphique 11

Écrire pour transcrire ma pensée



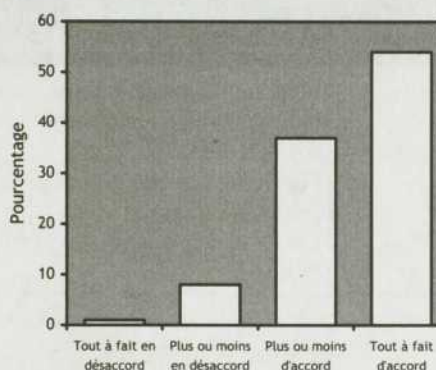
L'enjeu d'un travail sur l'écriture en formation consiste principalement à permettre à nos étudiants de découvrir cette valeur ajoutée de l'écriture, mais cela ne peut se réaliser que dans certaines conditions sur lesquelles nous reviendrons en conclusion.

Même si nos étudiants attribuent très majoritairement une fonction transcriptive à l'écrit, ils reconnaissent pourtant tout aussi majoritairement (91 % d'accord ou tout à fait d'accord) que l'acte d'écriture aide à la réflexion (graphique 12). Dans ce cas, ce sont sans doute principalement les fonctions de clarification et d'objectivation citées par Lhomme (1994) qui sont les plus manifestes comme le laissent entendre ces deux passages extraits de nos entretiens préparatoires au questionnaire :

« C'est comme si je voyais mes propres pensées devant moi, comme je ne fais pas très confiance aux vis-à-vis, enfin confiance pas au sens péjoratif, donc il faut que je voie mes propres idées. »

Graphique 12

Écrire m'aide à réfléchir



« Ça permettrait de synthétiser, disons, mes idées. Dire bon ça, j'ai telle idée. À l'oral, j'aurais pu perdre mes idées, ou tu as ton sujet qui est ça, mais finalement tu pars sur une ligne. Puis il y a quelqu'un qui pose une question, puis là tu pars sur cette question-là. Tu te perds dans ce que tu voulais amener finalement. Je pense que par écrit, ça clarifie. Oui, ça peut être utile dans ce sens-là, côté réflexion. C'est ça ! »

Ajoutons que les futures personnes enseignantes de français abondent dans le même sens, et même que 65 % d'entre elles se disent tout à fait d'accord pour dire qu'écrire aide à réfléchir.

Par rapport au dispositif écrit dont nous envisageons la mise en place, les informations recueillies laissent penser que ce dernier devrait recevoir un accueil favorable des étudiantes et étudiants, puisque pour eux, l'écriture peut à la fois servir à transcrire une pensée déjà toute faite ou encore leur servir à en élaborer une. Si nos répondants semblent réceptifs à un dispositif écrit, il leur arrive cependant de rencontrer des obstacles de taille qui concernent tant le processus d'écriture comme tel que les conditions dans lesquelles il s'exerce.

4.6 Les obstacles reliés à l'écriture

Nous avons listé dix-sept difficultés que rencontrent les scripteurs et qui nous ont été inspirées par notre recension des écrits. Ces difficultés peuvent être regroupées en quatre sous-groupes. Le tableau suivant expose notre regroupement ainsi que toutes les difficultés soumises aux répondants (tableau 1).

Tableau 1 Difficultés rencontrées par les scripteurs

Sous-ensemble de difficultés	Difficultés soumises aux répondants
Difficultés en langue	Je manque de vocabulaire pour m'exprimer. Je ne sais jamais comment utiliser la ponctuation correctement. J'éprouve des problèmes avec mes tournures de phrases. J'ai de la difficulté avec l'orthographe et la grammaire.
Difficultés de cohérence textuelle/structure	Mes idées s'entrechoquent, c'est difficile de les mettre en ordre. Je perds le fil conducteur après quelques paragraphes. J'ai de la difficulté à synthétiser, à être concis.
Difficultés relatives à la pénibilité de la tâche	J'ai de la difficulté à mettre la première idée sur papier. Écrire me prend du temps, je dois m'y reprendre plusieurs fois. J'ai tendance à écrire comme je parle. Je trouve cela difficile de réviser mes textes. Écrire me demande un gros effort.
Difficultés relatives aux conditions externes	J'ai de la difficulté à écrire quand je ne comprends pas l'utilité de la tâche. Le fait d'être évalué(e) me dérange. Le format imposé me bloque (nombre de pages ou de lignes minimum, points à traiter obligatoires). Je suis mal à l'aise d'écrire avec un ordinateur. Je ne me sens pas motivé(e) à écrire si je soupçonne que mon texte ne sera pas lu ou lu trop rapidement.

Les tableaux de fréquences nous indiquent que près de la moitié des répondants estiment ne pas avoir de problème en langue ni de cohérence textuelle. En fait, quand on regarde en détail ces deux sous-groupes, on constate que l'orthographe d'usage et grammaticale est le principal problème de langue (26 % l'identifient comme un problème) et que pour la cohérence textuelle, il s'agit presque autant des idées entrechoquées (24 %) que de la difficulté à synthétiser (26 %). En ce qui concerne le processus d'écriture proprement dit (planification – mise en texte – révision), 76 % identifient un problème sur ce point.

Plus particulièrement, 51 % des répondants ont un problème avec leur première idée à coucher sur papier et 31 % accusent un problème de révision de leurs textes. Quant aux conditions externes, il s'agit surtout de problèmes avec l'utilité de la tâche (39 %) et le format imposé (37 %).

Lorsqu'on jette un coup d'œil à la difficulté identifiée comme majeure, il ressort que 27 % des répondants classent au premier rang la difficulté de mettre leur première idée sur papier, 17 % voient la question de l'utilité de la tâche comme étant leur difficulté principale, et 13 % déclarent avoir surtout des problèmes avec l'orthographe.

Les résultats obtenus à propos des difficultés identifiées par les étudiants rejoignent les observations de Delcambre et Reuter (2002, p. 12) qui indiquent que, selon les étudiants universitaires français qu'ils ont interrogés, « l'écriture apparaît difficile quand on n'a pas d'idée, quand on ne comprend pas bien le sens des normes imposées, quand on a des problèmes de style, d'orthographe, de grammaire, quand il est ardu de trouver les mots "justes" ».

Ces statistiques nous indiquent que pour notre dispositif écrit, il faudra veiller à justifier les tâches écrites qui seront présentées aux participants et leur donner des moyens pour faciliter la mise en texte.

Conclusion

Les divers éléments présentés convergent tous vers le même constat : *a priori*, les résultats de l'enquête relatifs aux représentations de nos étudiants à propos de la place et du rôle de l'écriture dans la formation laissent apparaître un terrain favorable à l'installation de notre projet d'atelier d'écriture professionnelle à visée réflexive, la plupart des répondants ne manifestant pas une réticence forte par rapport aux usages de l'écriture qui leur sont imposés. Malgré cela, il apparaît essentiel de prendre en compte un certain nombre de conditions pour que cette situation ne se détériore pas et pour que le groupe minoritaire d'étudiants qui affiche un rapport à l'écriture moins favorable découvre les intérêts du « passage par l'écriture ».

Pour aller dans ce sens, il importerait de :

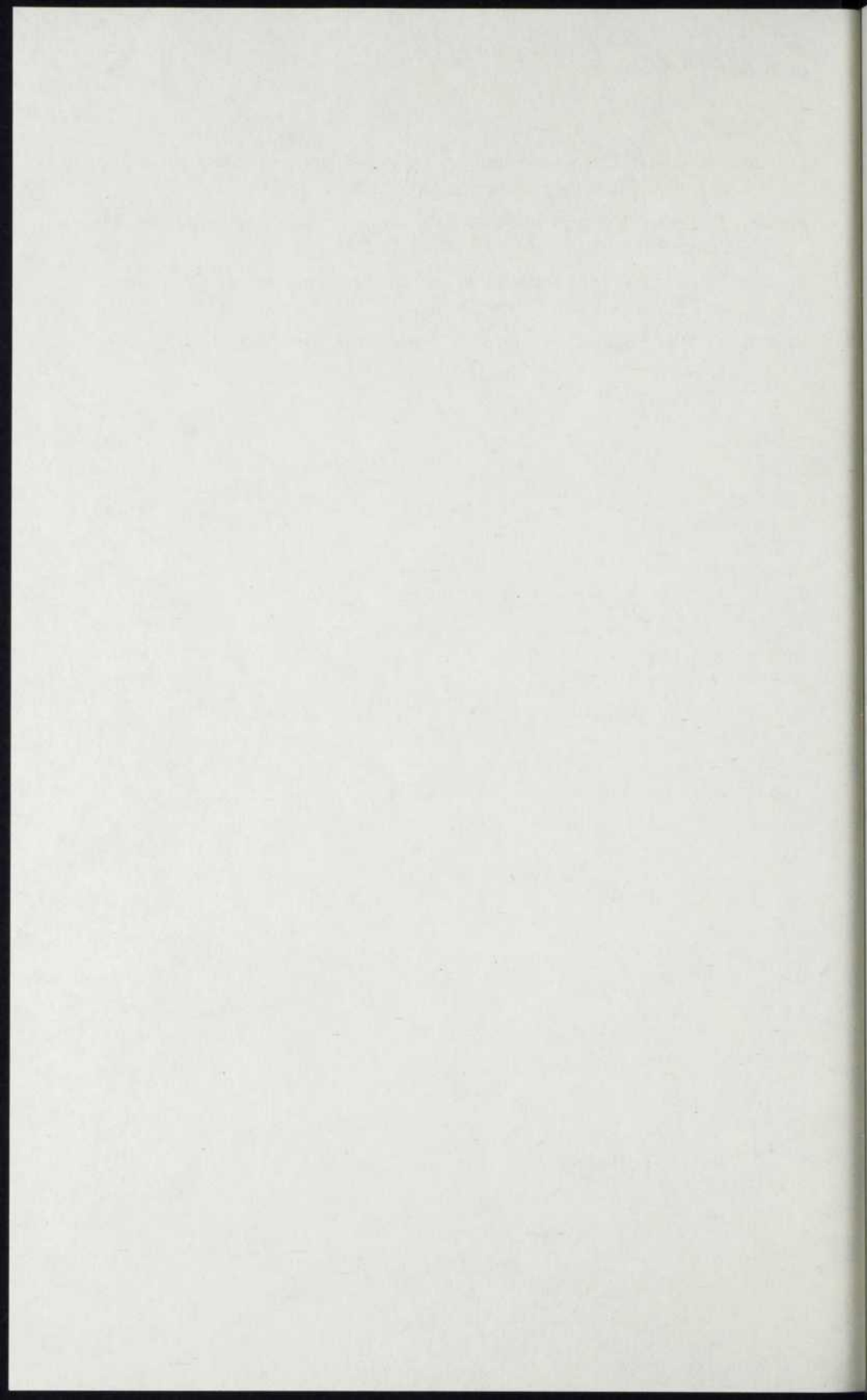
- veiller à donner du sens aux activités d'écriture imposées et négocier au besoin le sens attaché aux tâches avec les étudiants;

- revoir les pratiques d'évaluation des écrits, en étant attentif à fournir plus de rétroaction; ne pas figer les formes attendues en laissant de la place à la créativité et en n'imposant pas de normes trop strictes en matière de format par exemple;
- prévoir d'accompagner le processus d'écriture, ce qui est au cœur du principe de l'atelier d'écriture, et ne pas se focaliser uniquement sur le produit fini;
- envisager d'associer au sein de dispositifs à visée réflexive des activités basées sur le recours autant à l'écriture qu'aux échanges oraux;
- travailler explicitement le rapport à l'écriture en permettant aux étudiants de questionner leurs représentations et leurs pratiques.

Références bibliographiques

- André, A. (1993). Peut-on penser sans écrire ? *Cahiers pédagogiques*, numéro spécial : Écrire, un enjeu pour les enseignants, 96-108.
- Barré-de Miniac, C. (1997). *La famille, l'école et l'écriture*. Paris : INRP, collection « Textes et documents de recherche ».
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Barré-de Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113, 29-40.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N., (1989). *Savoirs et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions Universitaires.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. (1989). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapport à l'écriture. *Pratiques*, 113, 17-28.
- Dezutter, O. et Dejemeppe, X. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? *Recherche et formation*, 36, 89-111.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

- Lhomme, R. (1994). Écrire ses pratiques en atelier, une expérience de la démocratie. *Éducation permanente*, 120, 12-18.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture du scripteur ordinaire*. Paris : Didier.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.



La participation à une recherche comme source de réflexion professionnelle

Danielle Séguin

Introduction

Nous présentons ici un projet de recherche-action-formation, réalisé avec une équipe de quatorze enseignants-formateurs du primaire et du secondaire, en nous interrogeant tout particulièrement sur l'intérêt d'une telle démarche pour le développement de la réflexion professionnelle chez les enseignants participants.

Le contexte du projet

Dans le cadre de la réforme scolaire conduite en Suisse dans le canton de Vaud (École vaudoise en mutation, EVM), j'ai été associée, entre 1997 et 2002, au Bureau d'organisation de la formation continue, le « Burofco », et chargée de la mise en place d'activités de formation à l'intention des enseignants du primaire et du secondaire. C'est dans ce contexte que j'ai participé à la formation d'un groupe de quatorze enseignants (du primaire et du secondaire) ayant accepté de devenir formateurs auprès de leurs pairs, dans leur milieu de pratique.

Entre 1997 et 2002, de nombreuses formations ont été données dans les milieux de pratique soit par moi-même soit par les enseignants-formateurs sur le territoire du canton de Vaud. Toutes les activités de formation étaient soumises à une procédure d'évaluation permettant de recueillir des informations sur la qualité des formations. Au bout de quelques années, une quantité importante de données d'évaluation avait été recueillie, mais les réponses aux questions ouvertes de ces questionnaires n'avaient pas fait l'objet d'une analyse systématique.

C'est dans ce contexte qu'est venue l'idée de mettre en place un projet de recherche où les enseignants-formateurs seraient impliqués dans une démarche de collecte, d'analyse et d'interprétation de données qualitatives auprès d'enseignants ayant suivi des activités de formation dans le cadre de la réforme EVM, activités de formation que les enseignants-formateurs avaient animées. Cette démarche

devait permettre d'apporter des ajustements et une bonification des activités de formation continue des enseignants. Nous nous inscrivions alors dans la perspective décrite par Bernadette Charlier (1998) :

Pour concevoir et ensuite gérer et réguler une formation continue, j'ai besoin d'un grand nombre d'informations : les premières me concernant personnellement, d'autres concernant l'analyse des activités de formation et des conditions organisationnelles et enfin des informations concernant les enseignants en formation : quelles sont leurs conceptions de leur apprentissage ?, etc. (p. 263).

Peu à peu, le projet a pris forme et il s'est révélé qu'il comportait plusieurs dimensions :

- une dimension de recherche d'abord, puisqu'il s'agissait de procéder à une démarche systématique de collecte, d'analyse et d'interprétation de données sur la qualité de la formation;
- une dimension de formation, puisque les enseignants-formateurs n'avaient pas ou peu de connaissances qui leur auraient permis de s'engager dans une telle démarche de recherche;
- une dimension liée à l'action puisque la démarche devait permettre de produire des résultats utiles à l'amélioration des activités de formation continue destinées aux enseignants.

Ajoutons à cela que le projet s'est révélé d'un apport important pour le développement d'une réflexion professionnelle chez les enseignants-formateurs qui y ont participé.

Considérations méthodologiques

Le projet s'inscrit dans une démarche de recherche-action et de recherche collaborative. La démarche de recherche-action est notamment marquée par le fait que la réalisation du projet, de même que les résultats auxquels celui-ci conduit contribuent à modifier les représentations initiales des acteurs. C'est aussi une recherche-action dans le sens d'une méthode de recherche en intervention sociale (Mayer, 2000).

Cette démarche de recherche-action tente de lier la théorie et la pratique dans un mouvement d'aller-retour. Le cadre théorique n'est pas fourni d'emblée aux enseignants-formateurs, mais construit avec eux.

Cette recherche se veut aussi collaborative, c'est-à-dire qu'elle :

- suppose une démarche d'élaboration avec les partenaires concernés;
- allie activité de production de connaissances et démarche de développement professionnel, ce qui exige de la part des participants un engagement à explorer leur pratique et à apporter leur compréhension du phénomène observé;
- vise une médiation entre le monde de la recherche et le monde de la pratique, ce qui implique une négociation continue qui permet d'établir une complémentarité harmonieuse entre logique de praticien et logique de théoricien (Desgagné, 1997; Beauchesne et Hensler, 1998).

On notera par ailleurs qu'au sein de ce projet, les démarches de recherche et de formation sont imbriquées l'une dans l'autre, chaque étape de la recherche impliquant une démarche de formation lui correspondant. Nous reviendrons sur cet aspect un peu plus loin.

Phases de la démarche de recherche-action-formation

Le projet s'est déroulé en 4 étapes distinctes :

- 1) Recrutement et présentation du projet aux enseignants-formateurs
- 2) Élaboration des objectifs et du plan de la recherche
- 3) Recueil de données
- 4) Analyse et interprétation des données

Dans les lignes qui suivent, nous expliquons plus spécifiquement le déroulement de chacune des étapes en montrant comment les activités de recherche et de formation y étaient articulées. Nous examinerons par la suite les retombées de la démarche sur le développement de la réflexion professionnelle des enseignants participants.

Étape 1

Recrutement et présentation du projet aux enseignants-formateurs

Au cours de la première étape, le projet a été annoncé à l'ensemble des enseignants-formateurs du secteur secondaire soit une vingtaine de personnes. Suite à une présentation formelle du projet en

janvier 2001, compte tenu du temps et des horaires, neuf personnes se sont portées volontaires. En septembre 2001, suite à une demande de formation à la recherche pour quatre enseignants-formateurs du primaire et un enseignant-formateur du secondaire, cinq personnes se sont ajoutées au groupe. Le recrutement s'est donc fait par les responsables administratifs du Burofco.

Étape 2

Élaboration des objectifs et du plan de la recherche

Au cours de la seconde étape, les objectifs de la recherche ont été précisés de même que la démarche méthodologique. L'équipe s'est donnée les objectifs de recherche suivants :

- 1) recueillir auprès d'enseignants ayant participé à une activité de formation, leur appréciation de cette formation;
- 2) décrire et analyser les conceptions de ces enseignants relativement à l'apprentissage, à la formation et au changement de pratique.

Compte tenu des objectifs poursuivis, l'équipe a ensuite choisi de procéder au recueil de données par le recours à des entrevues semi-dirigées auprès des enseignantes et enseignants ayant suivi des activités de formation organisées par le Burofco. À cette étape de la recherche une première étape de formation était requise puisque aucun des enseignants-formateurs n'avait de connaissances relativement à la conduite d'une recherche. Il me revenait donc de les initier à quelques principes méthodologiques de base : l'élaboration d'une problématique, la détermination des questions et objectifs de recherche, et les techniques d'entrevue. J'ai aussi initié les formateurs à l'entrevue de recherche en abordant les principes et les techniques, et en fournissant des références documentaires comme Albarello (1999) et de Ketele et Roegiers (1991).

Étape 3

Recueil de données

L'équipe a choisi de procéder à la démarche de recueil de données qualitatives par le biais d'entrevues semi-dirigées. Pour ce faire, nous avons eu recours à un guide d'entrevue développé par Bernadette Charlier (1998) dans le cadre d'un contexte similaire au nôtre (voir encadré).

Canevas d'entrevue

1. *Pourriez-vous identifier un ou deux moments au cours des formations que vous avez suivies où vous avez eu le sentiment d'avoir appris ?*
2. *Pourriez-vous identifier un ou deux moments au cours des formations que vous avez suivies où vous avez eu le sentiment d'avoir perdu votre temps, de ne pas avoir appris ?*
3. *Pour les mois qui viennent, avez-vous des attentes particulières en ce qui concerne la formation : pour vous, pour la classe, pour l'école ? Comment comptez-vous vous y prendre pour réaliser ces attentes ?*
4. *Il nous arrive de changer ou de vouloir changer certains aspects de notre pratique. Avez-vous changé un aspect de votre pratique au cours du mois qui vient de s'écouler, qu'il s'agisse d'une manière d'organiser votre travail, d'un aspect de votre façon d'enseigner, des objectifs poursuivis... ? Si non, est-ce que vous voudriez changer un aspect de votre pratique ?*

Trente-cinq entrevues (environ une heure chacune) ont été réalisées auprès d'enseignants ayant participé à une activité de formation en mars ou en novembre 2001. Les enseignants, provenant du cycle initial, primaire ou secondaire de la scolarité vaudoise, ont été recrutés sur une base volontaire. Tous ont été rencontrés par un des membres de l'équipe.

Chaque membre de l'équipe a réalisé au moins une entrevue. Leur transcription intégrale correspond à un document de 360 pages.

Étape 4**Analyse et interprétation des données**

Une fois les données recueillies, il fallait ensuite procéder à leur analyse. Cette étape a nécessité une nouvelle phase de formation spécifiquement centrée sur l'analyse de contenu.

Les données recueillies ont été codées à partir de rubriques permettant de décrire les représentations de l'apprentissage et les représentations de la formation, telles qu'exprimées par les enseignants. En ce qui concerne les représentations de l'apprentissage, six

catégories différentes ont pu être identifiées :

- *Augmentation de connaissances*
- *Mémorisation et reproduction*
- *Application*
- *Compréhension*
- *Regarder les choses autrement*
- *Changer comme personne*

Ces différentes catégories de conceptions ont été proposées par Marton et traduites par Charlier (1998).

Pour les représentations de la formation, les catégories de codage ont été élaborées de façon émergente à partir d'une prélecture du corpus. Treize dimensions ont ainsi été circonscrites :

- *Attentes quant au contenu de la formation*
- *Attentes quant à la forme de la formation*
- *Groupe en formation*
- *Cadre de travail*
- *Démarche de travail*
- *Formateur*
- *Gestion du temps*
- *Conditions facilitantes*
- *Conditions entravantes*
- *Contexte formateur*
- *Lieux de réinvestissement de la formation*
- *Situation évoquée positive, neutre ou négative, propos généraux ou expérience précise*
- *Mot utilisé pour nommer la situation de formation*

Le codage et l'analyse des entrevues ont été réalisés par des triades formées au sein de l'équipe.

Afin de procéder à cette démarche de codage et d'analyse, une démarche de formation était préalablement nécessaire. Nous y avons notamment abordé les notions de conception et de représentation en psychologie sociale.

Le concept de représentation sociale permet de comprendre la dimension sociale de nos représentations mentales. Il est pluridimensionnel et oblige à une réflexion sur le langage utilisé en formation comparativement à celui utilisé par les praticiens, sur la perception de

la formation et sur les savoirs développés sur et par la formation (Van der Maren, 1995).

« La représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle est une forme de connaissance distincte de la connaissance scientifique, mais elle est tenue comme objet d'étude aussi légitime que cette dernière en raison de son importance dans la vie sociale, de l'éclairage qu'elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales. » (Jodelet, 1989, p. 53)

La participation au projet de recherche-action-formation et la réflexion professionnelle

En posant un regard rétroactif sur cette démarche, je constate que la participation des enseignants-formateurs a contribué de manière significative au développement de leur réflexion professionnelle.

D'abord, la conduite des entrevues de recherche, de même que la lecture des données recueillies, se sont révélées des expériences enrichissantes. Il faut d'abord mentionner que les intervieweurs avaient préalablement exprimé beaucoup de craintes face à l'entrevue de recherche. Parmi celles-ci, notons « la crainte que l'échange ne tourne au règlement de compte, l'inexpérience d'entrevue individuelle, le statut de chercheur en formation peu valorisant, la peur de la spontanéité, la reproduction écrite de leurs propos, l'inquiétude de ne pas faire un bon devoir ».

La nature des propos qu'ils allaient recueillir inquiétait aussi les enseignants-formateurs. Ceux-ci anticipaient « des réflexions désobligeantes sur leurs propres activités de formation, des silences, des réflexions sans intérêt, des récits légers, des propos irréfléchis ». Enfin, ils exprimaient des craintes quant à leurs propres réactions en situation d'entrevue : « ne pas réagir à des propos faux et passer pour mous ou irresponsables de laisser la personne avec des faussetés, ne pas pouvoir se taire si on lui pose une question, trouver ennuyants les propos de la personne ».

La formation aux techniques d'entrevue a permis aux enseignants-formateurs de faire la distinction entre la relation de recherche et la relation de formation. Les chercheurs en formation ont perçu comme paradoxale la consigne de ne rien dire pour permettre une réflexion de qualité. Ainsi, la démarche d'entrevue a permis aux

formateurs-chercheurs d'expérimenter une position paradoxale dans les rapports avec les acteurs de la formation car ce sont les enseignants-interviewés qui transmettaient des informations aux formateurs-chercheurs. Ces derniers ont constaté que les entrevues favorisaient un rapport égalitaire, ni de formation, ni d'évaluation, ni d'apprentissage mais un rapport de conversation. Ce rapport de conversation et non de débat est une relation où le formateur-chercheur écoute et, selon les consignes, n'interagit que par le reflet et l'encouragement à la parole. Le contexte d'une recherche qualitative et d'une formation à la recherche a permis aux formateurs-chercheurs de se placer hors des procédures habituelles de routines scolaires ou des rapports scolaires habituels de formateurs-formés. Il est certain que la parole a permis, mieux que l'écriture, de retrouver les variations des représentations. La spontanéité de la réflexion, le rôle anonyme de l'intervieweur comme de l'interviewé ont permis paradoxalement une réflexion plus personnelle, plus nuancée, plus complexe.

Il faut dire par ailleurs que la lecture des transcriptions a provoqué de nombreux échanges entre les formateurs-chercheurs, notamment sur la qualité de la conduite des entrevues. Les formateurs-chercheurs notaient par exemple l'absence d'interventions verbales de l'intervieweur, le respect du temps accordé, etc. Ce regard posé sur les interventions des formateurs devenus intervieweurs a représenté une occasion de réfléchir en collégialité sur les qualités de la conduite d'une entrevue.

L'analyse de contenu et la réflexion professionnelle

La lecture des entrevues transcrites a aussi permis de jeter un regard comparatif sur les réflexions individuelles des trente-cinq enseignants à propos des mêmes objets. Afin de repérer les représentations de l'apprentissage, chaque entrevue a été codée de manière individuelle par trois personnes différentes. Comme activité de formation et aussi pour assurer une cohérence dans cet exercice de codage, certains extraits ont été codés lors de rencontres d'équipe. Au cours de ces rencontres, les formateurs-chercheurs étaient invités à justifier à haute voix leur classification. Les discussions pour arriver à un consensus quant au classement des énoncés sont devenues des occasions de formation permettant aux formateurs-chercheurs de clarifier la notion de représentation sociale et de comprendre la diversité des représentations de l'apprentissage.

Le codage des représentations de la formation a suivi une démarche différente. L'étape de l'analyse proprement dite du contenu des interviews s'est faite par le relevé des propos sur la formation selon treize catégories, déterminées de façon émergente par l'équipe de formateurs-chercheurs. Les formateurs-chercheurs ont travaillé par groupes de trois, chaque groupe étant chargé d'analyser une partie du corpus. La formation des groupes de travail a été faite de manière à favoriser une diversité de profils à l'intérieur de chaque groupe. Ainsi, chaque groupe comprenait deux hommes et une femme; les formateurs ont aussi été répartis selon leur niveau d'enseignement.

L'analyse du matériel par les équipes de travail exigeait alors une implication et une explicitation des points de vue tout au long de la démarche. Et, selon Quivy et Van Campenhoudt (1995), l'analyse en groupe permet de prendre un certain recul à l'égard des représentations personnelles spontanées. Certes, cette démarche collective d'analyse n'a pas facilité le travail, mais elle a contribué à une réflexion dialogique.

Conclusion

À travers le processus de recherche-action-formation, les participants ont été placés dans une démarche de développement professionnel qui leur a permis de faire des apprentissages liés à la conduite d'une recherche. Ils ont aussi eu l'occasion d'approprier le concept de représentation sociale et ont pu se servir des résultats de la recherche afin de bonifier leurs propres activités de formation.

Les objectifs de ce projet étaient très ambitieux et la présente communication porte plus sur la démarche de projet de formation à la recherche que sur les résultats de l'analyse de contenu elle-même.

La description, même partielle, des représentations sociales de la formation telles qu'exprimées dans les trente-cinq entrevues a permis aux enseignants-formateurs d'accéder à des informations utiles pour la conception de leurs propres activités de formation. L'analyse a fait ressortir les éléments du discours d'enseignants sur la formation, et la théorisation a rassemblé ces phrases comme des variations d'un discours social sur la formation professionnelle des enseignants au sens d'acteur social. Cela a permis d'élargir la formation ou la socialisation à un métier au-delà des seuls apprentissages réalisés dans un curriculum professionnel.

Références bibliographiques

- Albarelo, L. (1999). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Beauchesne, A., et Hensler, H. (1998). Quelle est la contribution de la recherche collaborative pour la formation initiale en enseignement ? *Revue de l'Université de Moncton*, 31, 1-2, 83-107.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.-M., et Roegiers, X. (1991). *Méthodologie de recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII, 2, 371-393.
- Jodelet, D. (dir). (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mayer, R. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Quivy, R., et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

TABLE RONDE

La réflexion dans la pratique des enseignants et la réflexion en formation : pont ou clivage ?

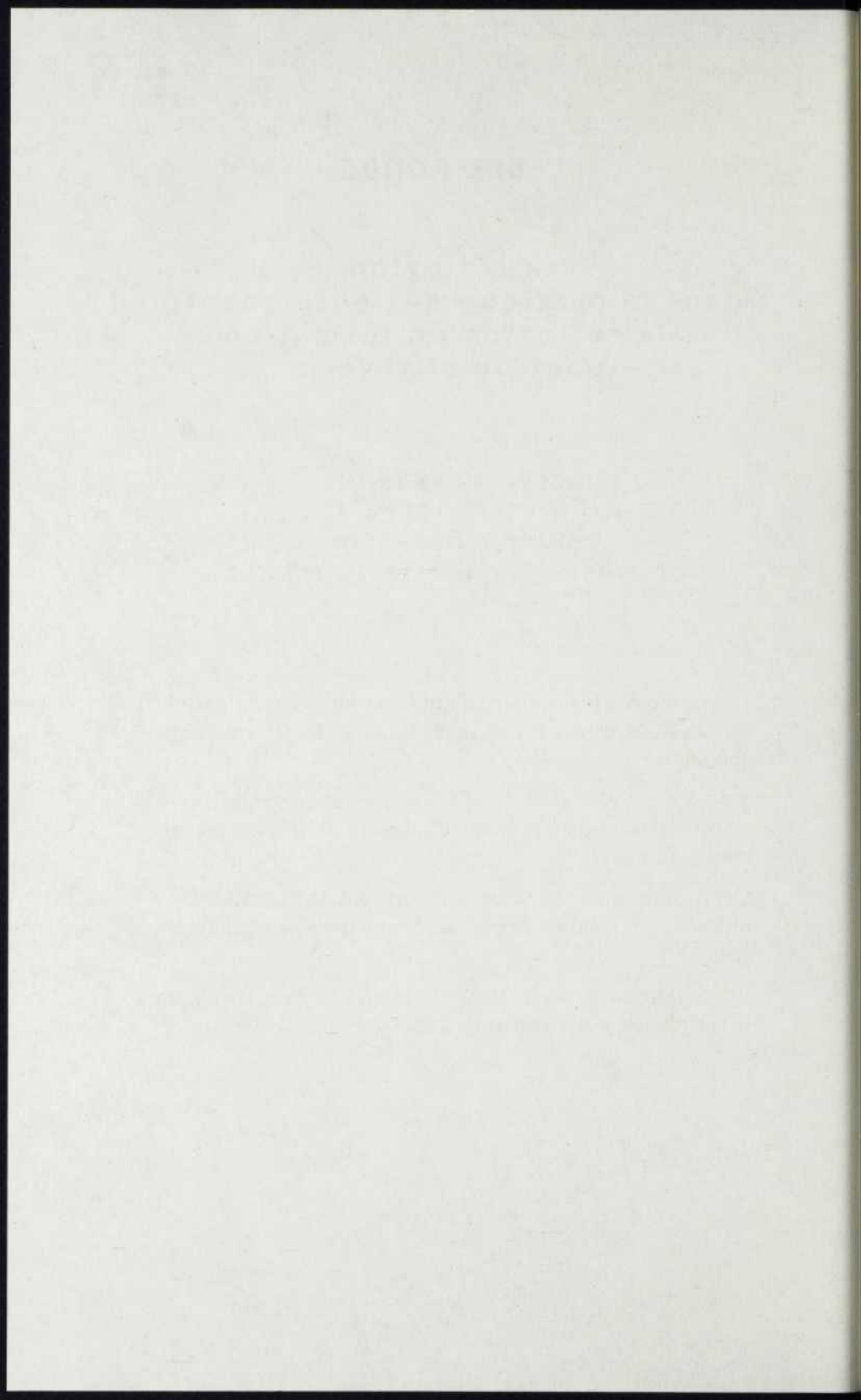
*Serge Desgagné,
Colette Gervais,
Manon Gosselin
et Marie-Françoise Legendre*

Les participantes et participants à la table ronde ont été invités à développer leur point de vue sur les questions suivantes :

Y a-t-il un clivage entre la réflexion pratiquée par les enseignants au quotidien et celle qu'on tente de susciter en formation initiale ?

Quels ponts établir entre nos dispositifs de formation à la réflexivité et la culture professionnelle dominante dans les écoles ?

Cet échange a été suivi par une discussion avec les autres participantes et participants au colloque.



Le point de vue de Serge Desgagné Université Laval

Former à la réflexivité pour le développement de quel savoir ?

La réflexivité, comme faisant partie d'un processus de construction d'un savoir professionnel

Je dois dire au départ qu'en tant que chercheur je n'ai jamais abordé la réflexivité du point de vue *de la formation* à, c'est-à-dire d'une compétence à développer : est-ce qu'on peut former à la réflexivité ? Est-ce qu'on peut susciter une réflexivité ? C'est un peu l'angle par lequel on aborde ici la réflexivité en posant les questions à l'origine de cette table ronde. Mais il y a là, par ces questions, une prise de position tacite : cela veut dire que la réflexivité peut être absente (si on peut la susciter) et que la réflexivité se développe (si on peut former à cette réflexivité). À la limite, cela supposerait aussi qu'on pourrait réfléchir plus ou moins bien, selon les critères qui nous guident pour susciter la réflexivité ou former quelqu'un à réfléchir. Et je reconnais, bien que ce ne soit pas le mien, qu'il s'agit là d'un angle tout à fait légitime pour éclairer le champ de la réflexivité en lien avec le développement d'une pratique.

Les questions posées m'ont donc fait réfléchir sur mes propres travaux. Si ce n'est pas là mon angle, quel est donc l'angle par lequel j'ai toujours abordé la réflexivité des enseignants ? Je dirai qu'en tant que chercheur et aussi formateur, la réflexivité a toujours été pour moi une perspective épistémologique pour aborder la construction du savoir des enseignants, plutôt qu'une approche pédagogique pour former de meilleurs enseignants. Cette perspective épistémologique m'a permis d'éclairer certaines composantes de ce qu'on peut entendre par ce que Schön définit comme le savoir d'action du praticien, qu'on appelle aussi couramment le savoir pratique. Le concept de praticien réflexif de Schön n'est-il pas avant tout un effort pour articuler ce qu'il appelle lui-même une « épistémologie de l'agir professionnel » (Schön, 1983, 1987) ?

De plus, ce savoir d'action, je l'ai toujours abordé par la voie de celui qui l'avait développé à travers une pratique relativement

prolongée, dans un contexte professionnel donné : l'enseignant d'expérience. C'est, en ce sens, un savoir d'action éprouvé, un savoir d'expérience, qui a toujours été mon centre d'intérêt. Et sans doute ai-je été attentif à voir en quoi ce savoir d'expérience pouvait avoir une résonance pour celui, futur ou jeune enseignant, qui veut construire le sien. Enfin, sur un plan plus méthodologique, j'ai toujours privilégié une approche narrative pour y avoir accès, c'est-à-dire une approche par laquelle je place l'enseignant en position d'explicitement certains événements liés à sa pratique. Je dirais en ce sens que je me suis intéressé 1) au savoir d'action, 2) du point de vue de l'expérimenté et 3) selon une approche narrative.

Sous l'angle du savoir d'action à construire, que peut-on dire de la réflexivité ?

Sous l'angle du savoir d'action, je dirai, dans un premier temps, que tout enseignant est réflexif, dans la mesure où tout enseignant, quand on décide de le regarder sous cet angle, aborde sa pratique à partir des situations problématiques qui se présentent à lui. Il se construit une représentation de la situation dans une sorte de dialogue entre les composantes du problème et les possibles solutions. Un processus d'essais et erreurs, dirait Schön, qui le conduit à construire son répertoire d'action, une sorte de bagage expérientiel qui lui sert de cadre d'intervention. D'autres diront qu'il développe ainsi une « intelligence » des situations courantes de son contexte de pratique (Mucchielli, 1968) ou une « compréhension agissante » qui lui permet d'exercer ainsi, dans l'action même, un « contrôle réflexif » (Giddens, 1987) sur ces mêmes situations.

Tout enseignant est réflexif

au sens où il compose quotidiennement
avec les situations qui se présentent à lui
comme des problèmes à résoudre
à partir de son savoir d'action.

Sous cet angle du savoir d'action, tel que développé par Schön (1983, 1987), lui-même inspiré de Dewey (1933), peut-on orienter la formation à la réflexivité ? Chez le futur enseignant, ce sera en valorisant 1) le doute professionnel (c'est le point de départ de la

réflexivité), 2) l'explicitation du problème perçu (le problème n'est pas construit d'avance pour un praticien réflexif) et 3) le dialogue entre action et réflexion dans les tentatives de résolution du problème (l'ouverture à l'exploration, voire à l'investigation, inhérente à la réflexivité). Mais l'ouverture d'esprit, l'engagement personnel et le sentiment de responsabilité, nécessaires au « doute » dans l'action, selon Dewey (1933), ne vont pas de soi. Il faut déjà une certaine aisance, comme praticien, pour s'ouvrir au questionnement, et il n'est pas sûr que l'état de « survie » qui accompagne les premières expériences d'enseignement, de même que la menace de l'évaluation professionnelle qui plane souvent, ne soient pas des facteurs importants de résistance à la réflexivité.

Les composantes de la résolution de problème propres à la réflexivité-en-action

- Le doute nécessaire
- L'explicitation du problème perçu
- Le dialogue entre action et réflexion

Chez l'enseignant d'expérience, St-Arnaud (1992), à la suite de Schön (1983, 1987), développe l'idée intéressante que le « répertoire » ou « bagage » d'intervention dont dispose le praticien, et qui témoigne de son savoir d'action développé à travers l'expérience, atteint une limite de développement après quelques années. De sorte que toute situation inédite qui sort du répertoire d'intervention connu, ou bien sera gérée comme si elle était une situation courante, ou bien sera mise de côté comme situation non gérable. Dans les deux cas, il y aura constat d'inefficacité dans l'action. St-Arnaud (1992) propose la science-action, soit l'analyse systématique des situations, à travers des dialogues reconstruits, où de son point de vue, le praticien a été inefficace. Cette approche s'inscrit dans ce que Schön (1996) nomme « l'apprentissage par le blocage », soit les situations perçues comme insatisfaisantes. Mais il en propose d'autres aussi, comme, entre autres, « l'apprentissage par le succès » où on mise sur l'analyse de situations réussies qu'on met à l'épreuve des points de vues critiques d'un groupe de praticiens.

Les limites d'un savoir d'action et son dépassement

Il faut distinguer entre le praticien qui réfléchit
à l'intérieur des limites de son savoir d'action
à partir de situations qui entrent dans
son répertoire habituel d'intervention
et le praticien qui réfléchit pour dépasser
les limites de son savoir d'action à partir
de situations qui sortent de son répertoire
habituel d'intervention.

C'est donc dire que certaines conditions professionnelles, on le voit bien, font en sorte que la réflexivité du praticien, qu'il soit jeune enseignant ou expérimenté, peut être limitée, ralentie, voire même bloquée. Ainsi, sans doute peut-on dire qu'en un certain sens, tout enseignant est réflexif du seul fait qu'il construit son savoir d'action à partir des situations problématiques qu'il rencontre et qui sont le lot de tout praticien engagé dans son rôle professionnel. Mais du même coup, on voit très bien que les contraintes, qui peuvent être celles issues des dispositifs de la formation (pensons à l'évaluation que subit un praticien en formation), ainsi que celles liées aux conditions de pratique plus ou moins difficiles (pensons à la survie et au sentiment de protection qu'elle fait émerger), ou encore que celles inhérentes au développement professionnel du praticien (pensons au propos de St-Arnaud sur les limites de l'efficacité professionnelle, dans un contexte de pratique donné) peuvent limiter l'ouverture au questionnement nécessaire à la réflexivité.

Sous l'angle du savoir d'expérience à léguer, que peut-on dire de la réflexivité ?

Sous l'angle du savoir d'expérience, je dirai que tout enseignant expérimenté a quelque chose à apporter à celui qui s'initie à la pratique. Tout le défi, au niveau de la recherche, tout autant que de la formation, consiste à se donner accès à ce savoir d'expérience, sous un certain angle, et à lui donner une certaine forme pour une appropriation éventuelle par des apprentis. En ce sens, c'est sous l'angle

délibératif et sous la forme narrative qu'en tant que chercheur, j'ai toujours choisi de mettre en valeur le savoir d'expérience des enseignants, faisant ainsi ressortir leur façon de composer avec les problèmes plus ou moins courants de la pratique et leur réflexivité-en-action. Je l'ai fait en reconstruisant leur cohérence de fonctionnement, celle qui se dégageait de leur témoignage de pratique auprès de débutants qui leur soumettaient des problèmes qu'ils rencontraient et qu'ils voulaient résoudre (Desgagné, 1995, 1994). Je l'ai fait aussi en reconstruisant des récits exemplaires de pratique, soit des défis rencontrés au cours de leur expérience, défis qui avaient mobilisé leur énergie délibérative (Desgagné et Gervais, 2000; Legendre, Desgagné, Gervais et Hohl, 2000; Desgagné, Gervais et Larouche, 2001).

Prenant ainsi simplement l'exemple des récits exemplaires de pratique, je peux témoigner de certaines tentatives qui ont été faites pour les utiliser dans l'esprit de la méthode des cas et, ainsi, former de futurs enseignants à la réflexivité. Former à la réflexivité à partir de ces récits, on le rappelle, signifie alors former à la délibération, à tout ce qui recouvre la prise de décision-en-action et l'appréciation de ces décisions en vertu de ce qui est possible et bon pour les élèves dont l'enseignant a la responsabilité. Car dans ces récits, il s'agit de défis d'intervention auprès d'élèves en particulier ou de groupes en général et qui interpellent le jugement professionnel de l'enseignant. Nous avons déjà utilisé ces récits auprès de groupes d'étudiants en formation, et cela, en présence de l'enseignant auteur du récit qui était en mesure de commenter son propre récit. Voici quelques problèmes rencontrés dans l'appropriation « réflexive » de ces récits et dont on a déjà témoigné à l'occasion d'un autre colloque (Desgagné et Gervais, 1999) :

- **Un effet de « fermeture » qui peut nuire au questionnement.**
En effet, des étudiants vont réagir au récit en disant : « on voit bien qu'il n'y avait rien d'autre à faire que ce qui a été fait »; ou encore, « c'est très beau et très impressionnant comme démarche de résolution ». Autrement dit, ces étudiants demeurent à l'extérieur du récit, un peu comme si le récit présentait une cohérence d'événements et d'interventions telle qu'il n'offre plus d'« ouverture » au questionnement.
- **Un effet de « singularité » qui peut nuire à l'appropriation.**
Pour certains étudiants, tout semble s'appuyer sur la personnalité de l'enseignant, ce qui rend l'événement et l'intervention difficiles à transposer dans leur propre vécu de praticien en formation. En

somme, la singularité de l'événement raconté ne permet pas si facilement de voir l'enseignement qu'il porte pour des apprentis qui s'initient à cette pratique.

- **Un danger de se détourner du « jugement pratique ».**
Certains étudiants ont tendance à s'intéresser moins au jugement pratique de l'enseignant, face à l'événement en cause, et à sa façon de délibérer dans l'action, qu'à ses techniques habituelles de pratique de classe. Autrement dit, leur anxiété face à la pratique les fait rechercher « la bonne réponse » valable pour toutes situations, plutôt que s'exercer, par le jugement, à affronter la complexité des situations, tel qu'en témoigne le récit.
- **Une place à définir dans le « programme de formation ».**
Il y a lieu de s'interroger sur le moment le plus adéquat pour travailler sur des récits. On peut toujours se dire que tout moment est adéquat et qu'il s'agit de partir des étudiants, là où ils en sont dans leurs préoccupations. Mais on pourrait aussi penser que certains récits font appel à des habiletés de pratique plus complexes que d'autres et exigent une délibération de haut niveau.

**La formation à la réflexivité
par les récits exemplaires de pratique :
quelques écueils**

Un effet de « fermeture » qui peut nuire au questionnement

Un effet de « singularité » qui peut nuire à l'appropriation

Un danger de se détourner du « jugement pratique »

Une place à définir dans le « programme de formation »

Mais il faut souligner que les problèmes de réflexivité qu'on rencontre dans l'appropriation de récits dépendent encore de la façon d'utiliser les récits auprès des apprentis. Doyle (1990) suggère, en ce sens, une catégorisation en trois types d'utilisation des récits ou, plus globalement, de « cas » narratifs dont on peut ici s'inspirer pour développer notre propos :

- Un premier type de cas suppose qu'on soumette les récits de pratique tels quels, laissant les apprentis s'imprégner de l'histoire livrée pour elle-même. Les récits sont utilisés pour leur valeur argumentative, c'est-à-dire que les apprentis vont

débattre ensemble du sens et de la résonance qu'ils prennent pour eux. Ce sont les cas « précédents ».

- Un deuxième type de cas suppose qu'on utilise les récits comme des exemples de pratique qu'on met en rapport avec des théories existantes susceptibles de les éclairer. Les récits sont utilisés pour leur valeur démonstrative, c'est-à-dire qu'ils servent à créer des ponts entre la théorie et la pratique. Ce sont les cas « préceptes ».
- Un troisième type de cas suppose que les récits soient théoriques de l'intérieur, si l'on peut dire, par une démarche d'analyse ancrée. Les récits sont utilisés pour leur valeur interprétative, c'est-à-dire que ce qui est soumis aux apprentis, c'est une grille de lecture intégrée aux cas qui donne la clé pour en interpréter le sens, au fil de l'histoire. Ce sont les cas « prototypes ».

**La formation à la réflexivité
selon la valeur attribuée
aux récits analysés**

La valeur argumentative des récits pour les cas précédents

La valeur démonstrative des récits pour les cas préceptes

La valeur interprétative des récits pour les cas prototypes

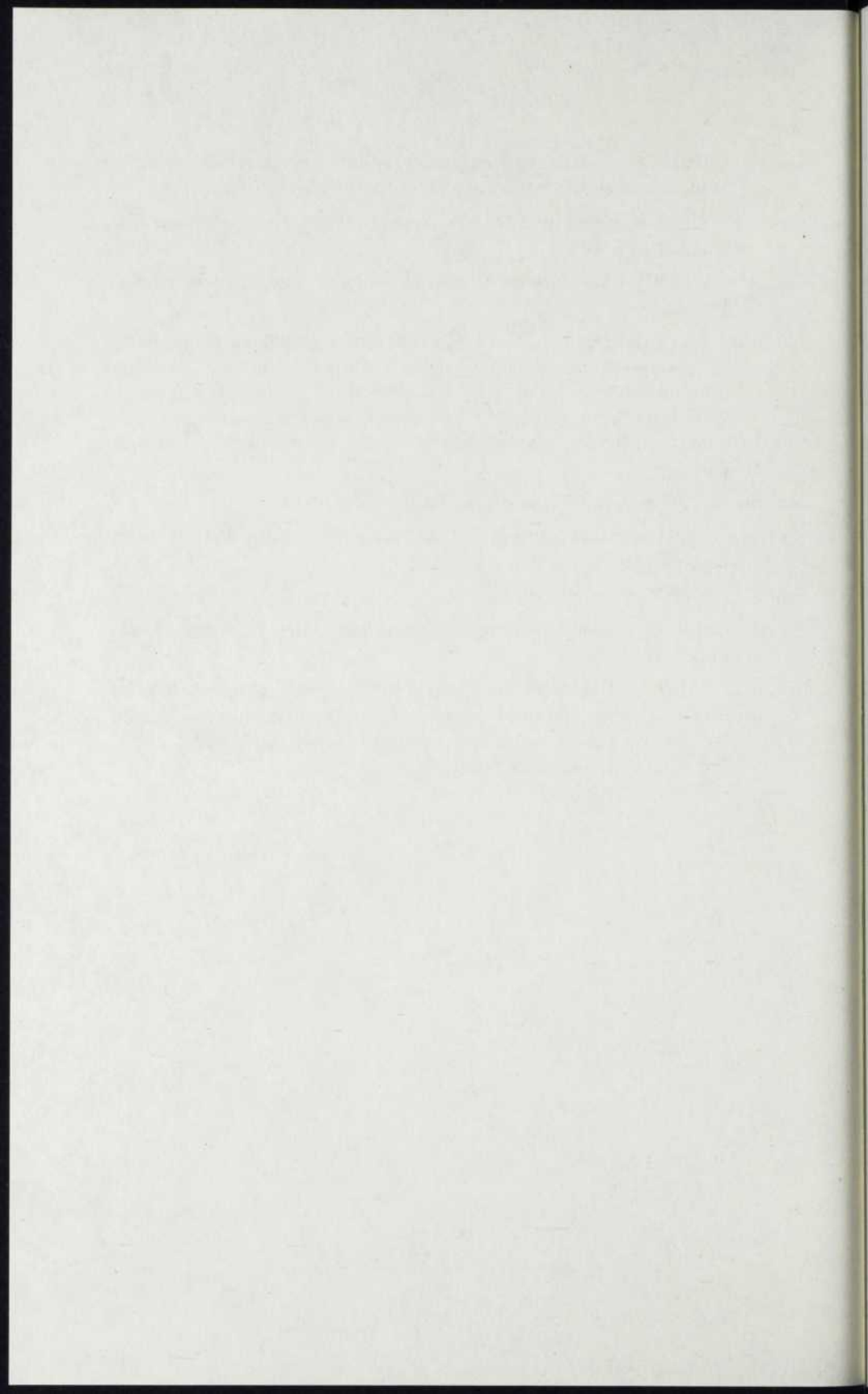
Les écueils soulevés plus haut, en parlant d'une expérience vécue de formation à partir des récits, font référence à une utilisation de récits à titre de cas « précédents », c'est-à-dire de récits qu'on soumettait comme tels à la lecture, demandant aux étudiants d'argumenter à partir de la résonance qu'ils trouvaient à ces histoires de pratique en lien avec leur propre développement professionnel. La démarche, on l'a dit, incluait la présence de l'enseignant auteur du récit en cause, qui était ainsi en mesure d'explicitier aux apprentis son agir dans l'événement raconté. Sans doute trouverait-on des écueils d'une autre nature si on se penchait sur l'utilisation qu'on peut faire des récits à titre de cas « préceptes » (en lien avec des théories existantes mises à l'épreuve des récits) ou à titre de cas « prototypes » (en lien avec une grille de lecture intégrée aux récits). Cela entrerait dans un programme de recherche plus vaste.

Pour conclure, je dirai, pour insister, qu'il est difficile de se pencher sur la formation à la réflexivité sans préciser, tout au moins, la perspective épistémologique sous-jacente au savoir que cette réflexivité est censée mobiliser et les conditions de formation dans lesquelles on fait en sorte que des apprentis s'approprient ce savoir. Nous avons ici posé certaines composantes d'une formation à la réflexivité en précisant, telle était du moins notre intention, que cette réflexivité s'inscrivait dans le développement d'un savoir d'action auquel on avait accès par le témoignage de l'expérimenté, une expérience reconstruite sous le mode narratif de récits de pratique. Sans doute faudrait-il même ajouter que les conditions de formation à l'intérieur desquelles nous étions en mesure de témoigner de cette réflexivité en développement étaient celles de la méthode des cas, en enseignement, voire même d'une certaine approche des cas « précédents », à l'intérieur de cette méthode. Cela marque, pour nous, la limite de l'éclairage qu'il nous est possible d'offrir sur la formation à la réflexivité, pour ce qui concerne la profession enseignante...

Références bibliographiques

- Desgagné, S. (1994). *À propos de la discipline de classe : analyse du savoir professionnel d'enseignant-e-s expérimenté-e-s du secondaire en situation de parer des débutants*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Desgagné, S. (1995). Un mentorat en début de profession : la reconstruction d'un savoir d'expérience. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 89-121.
- Desgagné, S. et Gervais, F. (1999). Problèmes reliés à l'utilisation de récits de pratique selon la pédagogie de la méthode des cas. In J.-P. Bécharde et D. Grégoire (dir.), *Apprendre et enseigner autrement*. Actes du 16e colloque international de l'Association internationale de pédagogie universitaire (p. 615-617). Montréal : École des hautes études commerciales de Montréal (HEC).
- Desgagné, S. et Gervais, F. (2000). *Pour un héritage de la profession enseignante : récits exemplaires de pratique*. Tomes 1-2. Manuscrit non publié. Québec : Université Laval.
- Desgagné, S., Gervais, F. et Larouche, H. (2001). L'utilisation du « récit » de « pratique » : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 203-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Dewey, J. (1933). *How we think : A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago : Health.
- Doyle, W. (1990). Case methods in teacher education. *Teacher education quarterly*, 17(1), 7-15.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Legendre, M.-F., Desgagné, S., Gervais, F. et Hohl, J. (2000). La méthode des cas comme approche pédagogique en formation initiale : sur quoi fondons-nous nos pratiques ? In D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre (dir.), *Recherche et pratiques de formation de maîtres : vers des pratiques réfléchies et argumentées* (p. 17-44). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mucchielli, R. (1968). *La méthode des cas*. Paris : ESF éditeur.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey Bass.
- Schön, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris : Presses universitaires de France.



Le point de vue de Colette Gervais CRIFPE

(Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante)
Université de Montréal

Mes contacts et échanges dans les milieux professionnels avec des enseignants-formateurs, des directions d'école, ainsi qu'avec des superviseurs et des stagiaires, me font constater un écart entre la réflexion exercée par les enseignants et celle prônée en formation initiale. De quelle nature est ce clivage ? Ma perspective pour examiner cet écart et tenter de proposer des ponts entre des dispositifs réflexifs en formation initiale et la culture professionnelle est celle d'une formatrice et chercheure dans le domaine de la formation des enseignants, particulièrement en contexte de stage et de perfectionnement à la supervision des enseignants-formateurs.

Nature du clivage

J'aborde d'abord la question du clivage par le rôle que joue la réflexion dans la pratique des enseignants. Cette réflexion, au quotidien, est tournée vers l'action et vise la résolution de problèmes de la pratique. Un enseignant se doit de réagir rapidement et efficacement aux situations, habituellement sans temps d'arrêt ou véritable recul, ce qui n'exclut évidemment pas une réflexion *sur l'action* après coup.

Au moment des stages, la réflexion des étudiants se rapproche de cette résolution de problème. On demande aux stagiaires de faire un bilan de leurs interventions, d'identifier les difficultés rencontrées, de réexaminer leurs planifications, d'examiner d'autres possibilités d'intervention, etc. Mentionnons toutefois que l'analyse des situations réalisée par les stagiaires diffère de celle des enseignants expérimentés, comme l'ont montré de nombreuses études (Kagan, 1992) : les enseignants expérimentés ont une vision beaucoup plus systémique des situations, prenant en compte davantage d'éléments dans leur analyse que ne peuvent le faire des stagiaires ou des enseignants débutants.

La démarche réflexive en formation initiale vise également une mise à distance des croyances ou cadres interprétatifs, la compréhension et l'appropriation de concepts, le développement de compétences

qui demandent la mobilisation de ressources diverses, leur intégration dans des pratiques adaptées au contexte, etc. Au moment de la réflexion sur leur pratique, on attend des stagiaires l'établissement de liens avec des aspects de la formation faite à l'université, ce qu'ils ne font pas spontanément. Là-dessus, enseignants expérimentés et futurs enseignants se rejoignent dans leur rapport à la formation : ils semblent souffrir d'*amnésie* à l'égard des savoirs acquis ou développés durant leur formation universitaire. Ce qui offre de beaux défis aux formateurs/chercheurs que nous sommes : explorer plus à fond les savoirs enseignants et diffuser davantage les résultats de recherches sur la formalisation de ces savoirs.

Car l'appropriation d'une démarche réflexive est aussi une question identitaire : l'étudiant en formation initiale se construit professionnellement par l'appropriation de ressources efficaces et adaptées, de ressources qui lui conviennent, ce métier impliquant des relations interpersonnelles engageant fortement la personne même de l'enseignant. Cependant, si le dispositif est trop éloigné de la pratique enseignante au quotidien, l'étudiant se retrouve écartelé entre deux modèles culturels.

Une autre dimension où l'on peut observer le clivage, se situe dans un continuum tacite/explicite de la réflexion. En formation initiale, on tente par divers dispositifs d'amener le futur enseignant à verbaliser, à consigner, à expliciter sa réflexion. Les enseignants ont en général pour leur part une réflexion implicite, peu partagée. Une conséquence d'une pratique enseignante traditionnellement assez individualiste ? Le succès qu'ont connu, au Québec, de nombreuses activités de perfectionnement des enseignants-formateurs à l'accompagnement de stagiaires me paraît en partie dû aux échanges que les concepteurs de ces activités ont su favoriser durant la formation. Ces activités ont été saisies par les enseignants-formateurs comme des occasions privilégiées de parler de leurs propres pratiques d'enseignement et d'encadrement de stagiaire, occasions encore trop peu fréquentes dans la pratique souvent individualiste de la fonction enseignante (Gervais, 2002).

Des ponts possibles ?

Est-il possible de définir des critères d'élaboration ou de choix de dispositifs de formation qui soient davantage en résonance avec la culture professionnelle des enseignants ?

L'écrit occupe, avec raison, une grande place dans la pratique réflexive promue à l'université. Un exemple : en stage, le carnet ou journal est très largement utilisé. Est-ce le dispositif le plus approprié pour aider au recul sur sa pratique ? Une expérience récente de substitution d'une partie du carnet de stage traditionnel par une participation à un groupe de discussion électronique (Karsenti, Lepage et Gervais, 2002) a été très appréciée par les étudiants qui y ont trouvé plus de pertinence que l'écriture d'un carnet que l'on fait *pour le superviseur*. Les discussions électroniques leur ont paru un moyen plus *écologique* de faire état de leurs situations respectives et de problèmes rencontrés dans la pratique, de se reconnaître dans les difficultés des pairs, d'examiner des solutions possibles aux difficultés vécues par d'autres, de se soutenir mutuellement, d'apprendre des autres, etc. Les superviseurs ont qualifié ces échanges entre stagiaires de *professionnels*. Rédigeant leurs réflexions à l'intention d'une communauté de lecteurs, leurs pairs de l'équipe de supervision, les stagiaires ont apprécié la pratique collective plutôt qu'individuelle de réflexion. L'élaboration de dispositifs réflexifs pourrait tenir compte d'un critère de pertinence écologique.

Dans le cadre d'un projet de recherche (Gervais et Correa, 2003), des enseignants-formateurs ont été invités à rendre explicites leurs arguments pratiques (Fenstermacher, 1987), c'est-à-dire de faire état des motifs de leurs actions à l'intention de leur stagiaire et d'accompagner ce dernier dans une démarche semblable. Leurs motifs d'action peuvent s'exprimer sous la forme de valeurs privilégiées, d'éléments contextuels, de principes basés sur l'expérience ou sur la théorie, etc. Notre dispositif de recherche fait appel à la vidéo-pédagogie (Tochon, 2002) et à la réflexion partagée. Les enseignants nous ont fait part d'une conscience plus grande des motifs sous-jacents à leur propre pratique d'enseignement, donc d'analyses de pratiques favorisées grâce à ce dispositif. Ils disent avoir modifié leur façon de travailler avec leur stagiaire, après avoir pris conscience qu'ils pouvaient avoir un rôle dans le développement de leur pratique réflexive. Une autre piste intéressante à explorer me semble être celle de stratégies de travail enseignant-formateur/stagiaire qui donnent davantage de contrôle aux enseignants sur leurs propres pratiques et qui les incitent à un *changement de posture* comme l'exprimait plus tôt aujourd'hui Léopold Paquay. Ce qui suppose de les instrumenter, les praticiens disant manquer d'outils pour analyser leurs pratiques (Altet, 1996).

En fait, nos dispositifs réflexifs en formation initiale ne peuvent faire l'économie du principe de professionnalisation dont nous réclavons : il nous faut être attentifs au contexte de pratique des enseignants et leur reconnaître une part fondamentale dans la formation de leurs futurs collègues, ce qui inclut leur contribution au développement d'une pratique réflexive chez ces derniers.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27-40). Bruxelles : De Boeck Université.
- Fenstermacher, G.D. (1987). Prolog to my critics, and a reply to my critics. *Educational theory*, 37, 357-360, 413-422.
- Gervais, C. (2002). Devenir enseignant-formateur : une occasion de renforcer son identité professionnelle d'enseignant. In Baillauquès, S., Chaix, M.L., Héту, J.C. et Lavoie, M. (dir.), *La problématique identitaire des enseignants-formateurs d'enseignant*, (p. 217-238). Paris : L'Harmattan.
- Gervais, C. et Correa, E. (2003). Mobilisation de savoirs en situation de pratique d'enseignement. Communication présentée au colloque : *Les savoirs partagés au cœur de la formation professionnelle des enseignants dans le cadre du 71^e congrès de l'Acfas*, Rimouski.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*, 62, 129-169.
- Karsenti, T., Lepage, M. et Gervais, C. (2002). @ccompagnement des stagiaires à l'ère des TIC : Forum électronique ou groupe de discussion ? *Formation et profession*. Bulletin du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), 8(2), 7-12.
- Tochon, F.V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

**Le point de vue de
Manon Gosselin
Université de Sherbrooke**

J'apprécie l'occasion qui m'est offerte aujourd'hui de vous présenter ma vision à propos des liens à resserrer entre deux lieux de formation de façon à accroître leur potentiel respectif pour le développement d'une pensée réflexive chez les futurs enseignants. J'aborderai la première question de cette table ronde sur un clivage possible entre le milieu universitaire et le milieu scolaire en rapportant certaines différences de perspectives que j'ai pu constater dans les résultats de ma recherche doctorale, lors de lectures sur le sujet. C'est d'ailleurs le constat de ces différences qui me guidera pour des propositions quant à des ponts à établir entre les deux lieux de formation.

Quand j'ai commencé à préparer cette présentation, j'ai d'abord pensé aux conditions favorisant le développement de la réflexivité des étudiants. Par exemple, les conditions relatives aux dispositifs de formation comme l'alternance entre les périodes d'essai et de réflexion et le soutien de personnes expérimentées. J'ai aussi pensé aux qualités requises de ces personnes, leurs capacités à faire en sorte que les étudiants s'interrogent, qu'ils soient curieux et désireux de s'améliorer. J'ai aussi pensé évidemment à l'instrumentation que l'on peut mettre en place pour favoriser le retour sur soi et sur ses actions comme les vidéoscopies, la tenue d'un journal de bord, la réalisation d'un portfolio et même à plusieurs autres conditions susceptibles de stimuler la réflexion comme le droit à l'erreur, de manière à ce que les stagiaires soient tentés de sortir des sentiers battus et aient le goût de prendre le risque d'expérimenter de nouvelles stratégies d'enseignement. En même temps que je déposais ces idées sur papier, il me revenait constamment en tête ce que le petit groupe d'enseignants associés du secondaire, participant à ma recherche, m'avaient révélé au sujet de leur conception de leur rôle d'encadrement et de leurs insatisfactions (Gosselin, 2002).

Ces insatisfactions prennent souvent origine dans leur vision différente du milieu universitaire au sujet de comment on apprend à enseigner et de quels savoirs sont nécessaires pour réussir en enseignement. Ainsi, les cinq enseignants associés qui supervisaient un stage de la deuxième année, étant tous persuadés que la meilleure façon d'apprendre à enseigner c'est d'être seul devant un groupe, se

demandaient bien pourquoi l'université ne prépare pas mieux les stagiaires à la gestion de classe dès leur deuxième stage plutôt que de leur faire perdre du temps à planifier dans le détail les leçons à donner. Ils n'étaient pas, par conséquent, en accord avec la consigne leur demandant de demeurer dans la classe pour soutenir les stagiaires dans la gestion de cas difficiles puisque, selon eux, toute intervention de leur part, devant les élèves, risquait de faire perdre aux stagiaires leur crédibilité et de compromettre ainsi le succès de l'expérience. Tous les enseignants de ma recherche étaient d'accord sur le fait qu'il vaut mieux quitter la classe dès que les stagiaires sont suffisamment aguerris pour se débrouiller seuls, même l'enseignant qui avait suivi une formation de 45 heures à l'accompagnement de stagiaires et qui, d'après ses rapports de supervision, connaissait plusieurs stratégies pour susciter la réflexion de ses stagiaires.

Vous serez probablement d'accord avec moi : dans de telles conditions, les possibilités pour les stagiaires de développer progressivement leurs compétences en enseignement et surtout leurs capacités d'analyse des situations d'enseignement-apprentissage se trouvent considérablement réduites. Ceux-ci n'ont sans doute pas le choix dans de telles conditions de trouver rapidement des recettes qui marchent et de mettre en pratique des trucs éprouvés par leurs enseignants associés mais sans avoir le temps de réfléchir à leur impact à plus long terme.

Bien entendu, on pourrait souligner le fait qu'il n'y avait que cinq enseignants participant à ma recherche, qu'ils ne pas représentatifs des enseignants qui font habituellement de l'encadrement de stagiaires, mais ce qui m'intéresse ici ce n'est pas tant la représentativité de mon échantillon mais plutôt le fait que les convictions au sujet de l'apprentissage à l'enseignement semblent être une variable très importante pour déterminer le type d'encadrement et par conséquent le type de soutien à la réflexion. Dans mon étude, même l'enseignant qui avait développé une bonne connaissance des techniques réflexives adhérait à la croyance qu'il valait mieux laisser le stagiaire seul en classe.

Un des réflexes que l'on pourrait avoir devant une situation où l'enseignant associé prend rapidement ses distances face à l'observation de l'enseignement serait de se dire que les superviseurs peuvent combler ce manque en encadrant plus étroitement les stagiaires. Mais si j'ai bien compris les principes de la réflexivité professionnelle,

il est important que l'analyse de leurs actions ne se limite pas à des généralités mais qu'elle soit au contraire une analyse contextualisée très fine. Dans le cas de l'enseignement, l'analyse doit porter sur un grand ensemble de variables et leurs interrelations, entre autres sur les caractéristiques des élèves et leurs réactions face aux interventions. En l'absence de l'enseignant régulier, voilà bien des informations qui se perdent, pas tant pour les connaissances divulguées sur les cas particuliers d'élèves mais plutôt pour la possibilité d'orienter le regard des stagiaires sur des aspects qu'ils n'auraient pas d'eux-mêmes pensé à examiner.

Je pense que les enseignants associés sont des acteurs extrêmement importants pour le développement d'une pensée réflexive; on ne peut faire l'économie de leur participation active dans le processus de la formation initiale. Leur engagement dans un rôle de soutien au développement des capacités réflexives des stagiaires passe par une bonne compréhension des attentes universitaires mais aussi par un partage des conceptions au sujet de la manière dont on apprend à enseigner. Pour parvenir à œuvrer selon une conception commune des orientations de la formation pratique il faut du temps, de l'énergie, de la persévérance, l'implication de plusieurs personnes, une attitude de compréhension mutuelle, des ressources humaines et financières et, bien sûr, un suivi sur plusieurs années. Cela peut aussi se réaliser par un accompagnement des enseignants associés dans leur rôle d'encadrement. Le superviseur universitaire est, à mon avis, particulièrement bien placé pour jouer ce rôle. J'imagine un groupe d'enseignants, possiblement d'une même école, qui reçoivent de la formation et du suivi de la part d'un superviseur universitaire très au fait du programme universitaire, compétent dans le domaine des stratégies favorisant la réflexivité et pouvant offrir un soutien continu tout au long du stage. Un peu comme on souhaite former les futurs enseignants finalement... Une telle exigence est plus facilement réalisable si le superviseur universitaire fait partie du personnel régulier du programme de formation. Comme ceux-ci ont déjà une tâche très lourde, il faudrait réduire le ratio superviseur/stagiaire ou le modifier et, à ce sujet, je me demande si, dans les situations où les enseignants sont très bien formés à l'encadrement, il est bien nécessaire que deux personnes encadrent le stagiaire ?

Je voudrais préciser en terminant que dans le cas du stage dont il était question dans ma recherche, plusieurs des conditions favorisant la réflexivité, énumérées au début de mon exposé, avaient

été mises en place mais il faut aussi, je crois, réfléchir aux moyens qui feront en sorte qu'elles soient présentes jusqu'aux premières lignes de la formation, soit dans le milieu de la pratique.

Référence bibliographique

Gosselin, M. (2002). *Les conceptions du rôle d'enseignants associés lors d'une supervision de stage au secondaire*. Thèse de doctorat en éducation. Université du Québec à Montréal, Québec.

Le point de vue de Marie-Françoise Legendre Université Laval

Avant de proposer quelques éléments de réponses à ces questions, j'aimerais revenir brièvement sur le thème général du colloque : « Quelle réflexion professionnelle dans une perspective de développement des compétences en formation à l'enseignement ? » Ce thème suggère en effet qu'une perspective de développement de compétences invite à envisager autrement la nature de la réflexivité et son rôle dans la formation initiale des enseignants. Est-ce vraiment le cas et si oui en quoi ?

Mon propos sera teinté de mon expérience des trois dernières années comme consultante auprès du ministère de l'Éducation du Québec dans le cadre de la réforme du système éducatif et de la rénovation des programmes d'études à l'ordre primaire et secondaire. Cette expérience me conduit à situer la refonte des programmes de formation initiale à l'enseignement dans le contexte plus global de la réforme du système éducatif et de l'élaboration des programmes par compétences. C'est donc à la lumière du contexte de la réforme, de l'approche par compétences et de la place qu'y occupe la réflexivité, que j'aborderai la question du clivage et des ponts à établir entre milieu de formation et milieu de pratique. Dans quelle mesure ce contexte contribue-t-il à renouveler notre façon de concevoir la formation initiale et la place qu'y occupe la réflexion ? Le discours sur les compétences est-il porteur de changements à cet égard ? Et si oui, lesquels ?

Un bref rappel pour commencer...

Le discours sur la professionnalisation du métier d'enseignant et le rôle qu'y joue la réflexion n'est pas nouveau. Déjà, la réforme des programmes de formation initiale des années 1990 s'inscrivait dans une perspective de professionnalisation du métier d'enseignant, largement teintée par le vaste courant de recherche sur le praticien-chercheur et l'importance accordée à la réflexion dans et sur l'action. Les écrits sur le sujet abondent (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996; Perrenoud, 1994; Schön, 1994 et 1996) et bon nombre de dispositifs ont été mis en place pour favoriser la réflexion des étudiants : études de cas, dossier professionnel, séminaires de stages, analyse de récits de pratique, et vidéoformation n'en sont que quelques exemples.

Cette place importante donnée à la réflexion dans les programmes de formation initiale n'est pas sans lien avec le souci de contrer le clivage entre théorie et pratique, formation par les cours et formation par les stages, culture des milieux de formation et culture des milieux de pratique (Legendre, 1998, Legendre, Desgagné, Gervais et Hohl, 2000; Perrenoud, 2001). Elle dénote une double préoccupation : la valorisation des savoirs d'expérience et une certaine légitimation des savoirs théoriques. En effet, la pratique est elle-même porteuse de savoirs professionnels acquis dans et par l'activité du praticien en contexte, savoirs qui bénéficient largement de la richesse et de la diversité des situations auxquelles l'enseignant est quotidiennement confronté. On reconnaît ainsi que les savoirs utiles pour l'action ne se limitent pas aux savoirs formalisés issus des sciences de l'éducation. La pratique est elle-même porteuse de savoirs professionnels souvent implicites qui gagnent à être explicités et contribuent ainsi à enrichir le répertoire de connaissances relatives à l'enseignement. À cet égard, on peut dire que la pratique est plus riche que la théorie, précisément parce qu'elle est éminemment contextualisée. Toutefois, les savoirs de la pratique étant essentiellement des savoirs en actions, ou des connaissances-en-actes, pour reprendre l'expression de Vergnaud (1999), une démarche de prise de conscience et de conceptualisation s'avère nécessaire pour rendre explicite ce qui demeurerait autrement implicite. L'idée de réflexion dans et sur l'action et d'une pratique qui peut être productrice de savoir a donc contribué simultanément à valoriser les savoirs d'expérience et à réhabiliter l'apport des savoirs théoriques comme outil d'explicitation de la pratique ou comme grille de lecture, permettant d'analyser l'activité professionnelle et de poser sur elle un regard plus distancié.

Pourquoi alors revenir à la charge et poser de nouveau la question de la réflexion professionnelle en formation initiale ? Il semble que les dispositifs de formation mis en place pour favoriser la réflexion chez les étudiants résistent à la culture professionnelle dominante dans les écoles et que leur impact sur les futurs enseignants demeure mitigé puisque l'activité réflexive semble trouver relativement peu d'écho dans les milieux de pratique. Par ailleurs, on peut se demander si le désir de s'éloigner d'une vision techniciste de l'enseignement n'a pas conduit à donner un rôle excessif à la réflexivité au détriment de certains savoir-faire plus techniques. Tout objet de formation doit-il nécessairement être objet de réflexion ? Tout savoir lié à la pratique doit-il donner lieu à une démarche de prise de

conscience et de conceptualisation ? Qu'y a-t-il de nouveau avec la réforme actuelle ? Le référentiel de compétences pour la formation initiale change-t-il réellement quelque chose ?

Le contexte global de la réforme du système éducatif et la place des compétences

Si le discours sur la professionnalisation du métier d'enseignant et le rôle central qu'y joue la réflexion n'est pas nouveau, il s'inscrit aujourd'hui dans le contexte d'une refonte des programmes de formation initiale à l'enseignement qui fait elle-même partie d'une vaste réforme curriculaire. Cette refonte des programmes n'est évidemment pas sans lien avec la révision en profondeur des programmes d'études à l'ordre primaire et secondaire, programmes qui sont maintenant définis non plus en termes d'objectifs, mais de compétences à développer chez les élèves. De plus, ces programmes sont conçus selon une logique très différente de celle qui a présidé à l'élaboration des programmes par objectifs, logique qui vise à favoriser l'établissement de liens entre les différentes composantes de la formation et à susciter une plus grande collaboration et concertation entre les divers acteurs concernés. Or il s'agit là d'une transformation majeure qui touche à la fois les finalités mêmes de l'école, la conception de l'apprentissage qui est privilégiée, le statut des programmes d'études, qui se veulent un vecteur de changement, mais aussi la place donnée aux enseignants comme acteurs de premier plan dans la mise en œuvre du nouveau curriculum.

Le choix d'élaborer les programmes par compétences reflète une double intention. D'une part, ces programmes visent à rendre les apprentissages plus signifiants et plus pertinents et à solliciter davantage l'activité cognitive de l'élève. De ce point de vue, ils viennent questionner certaines pratiques, mais plus encore, les conceptions de l'apprentissage qui les sous-tendent. Ils invitent les praticiens à interroger les cadres de références implicites ou explicites qui fondent leur pratique. D'autre part, ces programmes s'inscrivent nettement dans un mouvement de professionnalisation. Ils se veulent moins prescriptifs dans le détail, favorisant une diversité d'approches pédagogiques et laissant une plus grande marge de manœuvre aux divers acteurs du système éducatif, les enseignants au premier chef. De ce fait, ils sollicitent davantage que ne le faisaient les programmes antérieurs l'autonomie et la responsabilité professionnelle des enseignants (Carbonneau et Legendre, 2002).

Un des enjeux majeurs des programmes par compétences à l'ordre primaire et secondaire est en effet la professionnalisation des enseignants. Les programmes de formation initiale à l'enseignement doivent pouvoir répondre aux exigences de la réforme des programmes d'études à l'ordre primaire et secondaire. Ils soulèvent notamment la question de savoir quelles sont les compétences requises pour assurer la mise en œuvre d'un programme par compétences. À cet égard, le référentiel de douze compétences (ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), 2001) présente certes l'intérêt de donner à voir la complexité de l'enseignement et d'en nommer explicitement les multiples facettes, mais cela ne saurait suffire à transformer les pratiques en formation initiale, et le risque demeure de retomber dans une approche relativement compartimentée de la formation, consistant à aborder les compétences comme autant de composantes distinctes ! Il y a donc plus, puisqu'il s'agit également d'inscrire les étudiants dans une démarche d'appropriation de savoirs et de développement de compétences qui soit cohérente avec les modes d'apprentissage qu'ils auront eux-mêmes à promouvoir avec leurs élèves. Aussi, les formateurs universitaires sont-ils conduits à s'interroger sur les liens de cohérence à assurer entre les pratiques qu'ils visent à promouvoir, les cadres de référence qui les sous-tendent et leurs propres démarches et dispositifs de formation. Il convient alors de ne pas dissocier les compétences à développer en formation initiale des compétences à développer chez les élèves.

La notion de compétence et la place de la réflexivité

Tout en tirant son origine du domaine professionnel et de l'analyse de situations de travail, la notion de compétence débord largement ce cadre puisqu'elle s'applique également à de nombreux contextes de formation, tant la formation initiale des enseignants que la formation de base des élèves. Au sens large, elle fait aujourd'hui l'objet d'une définition relativement consensuelle : elle renvoie à l'idée d'un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources, tant internes qu'externes (Legendre, 2001). Par savoir-agir, on entend la capacité de faire un usage pertinent de ses savoirs et d'autres ressources, ce qui implique à la fois l'acquisition de connaissances de divers ordres et la capacité de les mobiliser et de les mettre en œuvre. Cela suppose que pour agir il faut disposer de multiples ressources, notamment des savoirs appropriés aux contextes dans lesquels on en fait usage. Ces savoirs ne

disent pas nécessairement comment faire, mais permettent d'agir avec discernement. En retour, les connaissances ou les savoirs, s'ils ne peuvent être réinvestis dans l'action, ont une portée très limitée. De ce point de vue, développer des compétences, ce n'est pas seulement acquérir des savoirs, c'est apprendre à faire usage de ce que l'on sait et des ressources, tant internes qu'externes, dont on dispose. C'est aussi savoir comment on agit dans telle ou telle situation et pourquoi on agit de telle ou telle façon.

Définie ainsi, la compétence s'articule essentiellement autour de deux pôles, celui de l'action et celui de la réflexion. Le premier renvoie tout autant à l'activité cognitive de l'apprenant qu'à l'action professionnelle. Le second implique une distanciation à l'égard de l'action et réfère tout autant à la réflexion métacognitive sur ses propres démarches d'apprentissage qu'à la réflexion sur son action professionnelle. Le pôle de l'activité requiert que les connaissances soient mises en contexte, autrement dit qu'elles ne soient pas abordées de façon totalement dissociée des situations dans lesquelles l'apprenant est appelé à en faire usage. En contexte de formation, ces situations peuvent être diverses et ne se limitent pas uniquement à la pratique en milieu de stages. Il y a lieu de diversifier tant les contextes que les modalités de formation, sans pour autant perdre de vue les situations de pratique dans lesquelles les futurs enseignants seront appelés à exercer leur activité professionnelle. Le pôle de la distanciation implique une certaine forme de réflexivité puisqu'il faut être en mesure de se dégager du contexte pour mieux guider l'action. Pour comprendre comment on agit dans telle ou telle situation et pourquoi on s'y prend de telle ou telle façon, il importe de prendre du recul et de se construire une représentation conceptuelle permettant d'anticiper comment on pourrait agir dans un autre contexte ou une autre situation (Le Boterf, 2001).

Dans cette perspective, la formation n'a pas pour seul but de développer des compétences professionnelles ou tout au moins d'outiller les futurs enseignants de manière à ce qu'ils puissent développer leurs compétences à travers l'exercice de leur pratique. Elle vise aussi à amener les étudiants à s'engager dans une démarche d'appropriation de savoirs et de développement de compétences qui soit cohérente avec les modes d'apprentissage qu'ils auront eux-mêmes à promouvoir. On ne peut alors dissocier la réflexion sur les dispositifs de formation propices au développement de compétences professionnelles de la réflexion sur les dispositifs de formation propices au

développement de compétences chez les élèves. Il faut donc donner à la réflexivité sa juste place et en faire un usage pertinent. Développer des compétences, c'est travailler tout autant sur les ressources et leurs nombreuses combinaisons possibles que sur leur mobilisation en contexte et sur la réflexion que cela peut susciter. Tout objet de formation ne fait pas nécessairement l'objet d'une réflexion systématique, encadrée et structurée. De même, les savoirs d'action ne gagnent pas tous à être explicités, une part non négligeable de la compétence relevant précisément du caractère automatisé et par conséquent implicite de certains savoirs en actes.

En quoi cela éclaire-t-il la question des clivages possibles entre la réflexion des enseignants au quotidien et celle que l'on tente de susciter en formation, de même que la question des ponts à établir entre milieu de formation et milieu de pratique ?

Les clivages et ponts entre le contexte de la formation et celui de la pratique

Il y a sans aucun doute, et il y aura probablement toujours, un certain clivage entre la réflexion des enseignants au quotidien et celle que nous tentons de susciter en formation initiale. Ce clivage tient pour une large part à la différence de culture, maintes fois soulignée, entre ces deux milieux, mais aussi à la différence de contextes, celui de la formation ne pouvant être totalement identique à celui de la pratique.

Dans le milieu de la pratique domine une orientation pragmatique davantage axée sur le comment faire que sur le pourquoi et à quelles conditions. Le souci d'efficacité prend généralement le dessus sur le besoin de comprendre les raisons pour lesquelles telle ou telle action s'avère efficace dans tel ou tel contexte. Par ailleurs, les savoirs d'expérience sont souvent difficiles à verbaliser et à expliciter. C'est une chose que de savoir comment s'y prendre, c'en est une autre que de pouvoir retracer le déroulement de l'action et produire du sens en décrivant de façon spécifique comment on s'y est pris. Décrire l'action, ce n'est pas la justifier mais au contraire s'en distancier de manière à pouvoir en dégager des principes ou des invariants susceptibles de guider les conduites ultérieures. Or, le travail de prise de conscience et de conceptualisation de l'action, qui permet de rendre davantage intelligibles les situations et de donner à voir des dimensions significatives de la pratique, est relativement complexe. Il trouve difficilement sa place dans le quotidien des

pratiques, caractérisé par l'urgence d'agir et les multiples contraintes dont l'action doit sans cesse s'accommoder (Perrenoud, 1996). C'est pourquoi les savoirs imbriqués dans l'action demeurent le plus souvent implicites.

Du côté de la formation domine une orientation qui, bien que soucieuse de préparer à la pratique en contexte réel, vise aussi à fournir des outils conceptuels propices à la distanciation et à la réflexion sur l'action. Cette mise à distance suppose que l'on puisse momentanément se dégager de l'emprise des contextes, que l'on apprenne à décontextualiser pour parvenir à mieux recontextualiser. S'il faut apprendre de façon contextualisée, ce qui est particulièrement vrai dans une optique de développement de compétences, il faut aussi apprendre à décontextualiser, développer des habiletés d'analyse, schématiser, combiner des acquis, explorer des ressources, établir des ponts entre des situations apparemment différentes parce que très fortement contextualisées. Par ailleurs, les étudiants ont relativement peu d'expériences en milieu de pratique, peu d'occasions d'agir en situation et donc de développer des connaissances-en-actes, même si les stages leur en fournissent quelques-unes. Il leur est donc difficile de prendre pour objet de réflexion leurs propres expériences si bien que la réflexion ne saurait porter exclusivement sur l'agir professionnel. Ils ont également de la difficulté à réinvestir dans les pratiques de stages les savoirs davantage formalisés acquis dans le contexte de leur formation, notamment pour analyser des situations problématiques de la pratique.

Si certains clivages nous apparaissent en quelque sorte naturels, parce qu'inhérents à la nature même de ces deux contextes dont il importe par ailleurs de préserver la spécificité, il y a lieu bien sûr d'établir des ponts, ne serait-ce que pour assurer une meilleure complémentarité de ces contextes dans la formation des futurs maîtres. Or, la réforme du curriculum, dans la mesure où elle interpelle l'ensemble des acteurs du système éducatif, nous paraît représenter un cadre particulièrement propice à l'établissement de ponts entre ces deux milieux. En effet, elle nous place tous, tant les formateurs universitaires que les enseignants, enseignants-formateurs, superviseurs de stages et étudiants, dans une démarche d'appropriation, de questionnements et de distanciation. Il n'y a donc pas seulement les étudiants qui sont appelés à s'inscrire dans un processus de développement de compétences et de réflexion sur leurs savoirs et sur la manière dont ils les utilisent. Les enseignants dans le milieu sont très

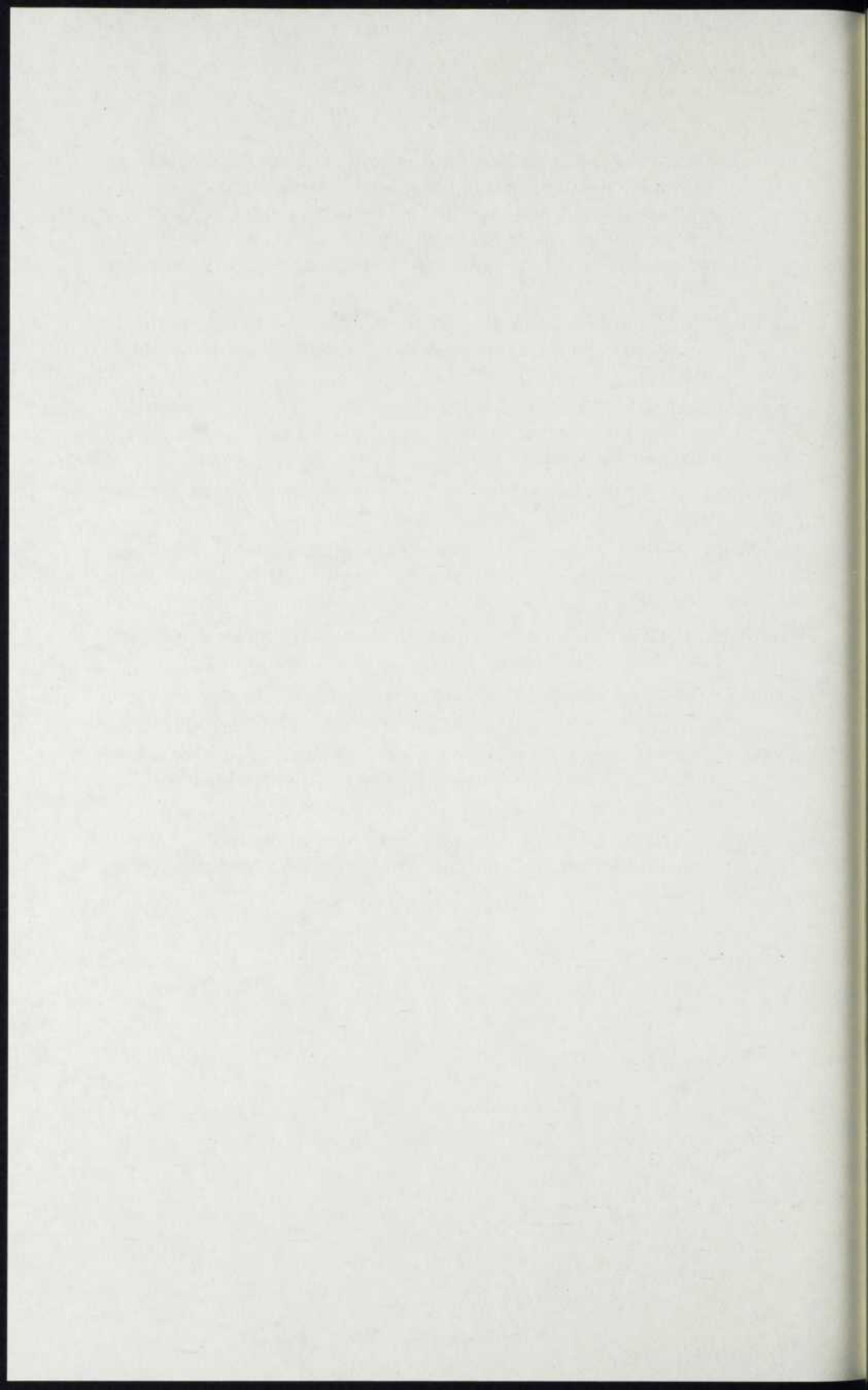
fortement invités à questionner leurs pratiques et à les renouveler au moins en partie afin de les adapter aux orientations du nouveau curriculum. Nous-mêmes, comme formateurs, sommes appelés à réfléchir sur nos propres pratiques et dispositifs de formation, et sur les compétences requises chez les formateurs d'enseignants (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002). Cela crée un espace de réflexion commun, un lieu de dialogue autour de nouveaux défis à relever et de visées communes à négocier et à partager.

C'est donc collectivement qu'il convient de s'inscrire dans une démarche de professionnalisation, elle-même sous-tendue par une perspective de développement de compétences. Car les compétences des divers acteurs de la formation sont nécessairement appelées à se modifier pour pouvoir s'adapter à un contexte en évolution. Dans un tel contexte, la réflexion sur l'action a une portée beaucoup plus large que celle, parfois un peu trop délimitée, qu'on lui confère. Il ne s'agit pas seulement de réfléchir sur des pratiques bien délimitées et circonscrites dans le cadre d'activités de formation à l'enseignement, mais de réfléchir plus largement sur l'activité éducative dans son ensemble et sur les transformations à opérer à divers niveaux du système éducatif pour créer des conditions propices à l'évolution des pratiques. Ce questionnement collectif, qui jusqu'à un certain point place sur un pied d'égalité les divers acteurs de la formation, peut contribuer à niveler certains clivages. Nous avons tous à recadrer nos pratiques, à innover et par conséquent à remettre en question nos manières habituelles de faire !

Références bibliographiques

- Altet, M., Paquay, L et Perrenoud, P. (dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Carbonneau, M. et Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions de l'organisation.
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFSL*, 23(1), 12-30.
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (2), 379-406.

- Legendre, M.-F., Desgagné, S., Gervais, F. et Hohl, J. (2000). La méthode des cas comme approche pédagogique en formation initiale : sur quoi fondons-nous nos pratiques? In D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre (dir.), *Recherche et pratiques de formation de maîtres : vers des pratiques réfléchies et argumentées* (p. 17-44). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations et compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (dir.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck. (3^e éd. 2001).
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF éditeur. (2^e éd. 1999).
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF éditeur.
- Schön, D. (1994). *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. (Trad. par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques.
- Schön, D. (1996). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (Trad. par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques.
- Vergnaud, G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte. In P. Carre et P. Caspa (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.



Échanges et débat

Serge Desgagné :

Je trouve la suggestion de Manon Gosselin très subversive et intéressante. Par conséquent, disons-le, un jour il faut qu'on puisse imaginer si c'est bien ce que vous dites, que la supervision ne se fasse que par les enseignants associés, c'est-à-dire qu'ils soient les acteurs principaux et non qu'il y ait deux acteurs orientés vers le stagiaire : soit un représentant du milieu universitaire, soit un représentant du milieu scolaire.

Manon Gosselin :

J'aimerais préciser mon idée. J'imaginai que le superviseur universitaire avait plutôt le rôle de former des enseignants associés, peut-être d'une même école. Évidemment, on ne peut pas en ajouter à leur tâche, mais si les enseignants associés travaillent dans le sens de la formation, pourquoi est-ce qu'il faudrait qu'il y ait deux personnes qui regardent les mêmes vidéos, qui passent à travers l'évaluation des stagiaires ? Il me semble qu'il y a une piste intéressante pour se rapprocher davantage du milieu scolaire parce qu'il ne faut pas oublier que les enseignants associés changent constamment d'une année à l'autre; par exemple, nous avons donné une formation à un groupe qui travaillait bien en concertation et maintenant c'est à recommencer. Quand je disais tout à l'heure que je ne blâmais pas les enseignants associés d'avoir des perspectives différentes, c'est qu'ils ont été souvent formés différemment et ils ont besoin, eux aussi, de s'appropriier les nouveaux outils des programmes de formation initiale.

Serge Desgagné :

Je trouve ça subversif et intéressant, quand on pense, par exemple, qu'en sciences infirmières, il n'y a pas deux superviseurs. Il y a l'infirmière en milieu hospitalier qui accueille en tant que superviseur. Donc, c'est la praticienne qui accueille la stagiaire. Je trouve cela intéressant et en même temps, ça supposerait que les professeurs repositionnent aussi leurs cours. Moi, en tout cas, comme professeur, je tiens à mon implication dans la formation pratique au sens large, qu'elle soit en milieu universitaire ou scolaire, et à mon rapport au praticien. Dans ce sens-là, c'est intéressant mais il ne faudrait pas que ce soit une démission universitaire, et c'est extrêmement dangereux dans ce sens-là.

Il faudrait aussi, pour moi, que ce ne soit pas réalisé avec de très grosses cohortes. Je me demande, avec autant d'enseignants associés qui sont sollicités, qui parfois acceptent par dépit – ce n'est pas la majorité mais quand même –, s'il y a un certain nombre d'enseignants qui sont plus en service qu'en projet de formation. J'ajouterais que l'un ou l'autre, c'est correct aussi.

Manon Gosselin :

C'est parce qu'on imagine que le superviseur universitaire n'est pas professeur à l'université.

Serge Desgagné :

Il ne l'est pas toujours.

Manon Gosselin :

Mais dans ma proposition, j'imaginai qu'il faisait partie du personnel régulier et qu'à ce moment-là, c'était une façon de...

Serge Desgagné :

...Ça doit faire partie du propos dans ce cas-là.

Julie Desjardins :

Ma réflexion est en émergence et elle est aussi liée à la réflexion qu'on mène dans le cadre de la révision des programmes de formation en enseignement et autour du rôle du superviseur et de la place des savoirs à l'université. Je trouve qu'un des enjeux ou des défis qu'on n'a pas encore réussi à surmonter – on en a parlé beaucoup et depuis longtemps –, c'est l'intégration théorie-pratique. À mon avis, quand on dit « intégration théorie-pratique », c'est toujours de façon trop rapide. Il serait sûrement préférable de parler d'une continuité entre les activités de formation réalisées à l'université et celles réalisées en milieu de stage, dans la mesure où on peut faire de la formation pratique à l'université. Un des enjeux sur lesquels on travaille beaucoup dans le cadre de notre programme de formation à l'enseignement préscolaire-primaire, c'est justement cette continuité entre ce qui est enseigné et ce que ce l'étudiant vit en stage. Dans cette continuité, on a choisi de considérer le superviseur comme étant au carrefour de toutes les actions de formation et de lui reconnaître un rôle de « facilitateur ». On parlait de circulation de savoirs, et un des enjeux – je crois –, c'est que les superviseurs

actuellement connaissent encore trop peu la formation et les cours. On a beau dire, ils ont juste à aller voir les plans de cours qui sont au secrétariat, je crois qu'il y a un enjeu de communication entre les formateurs.

Je reviens aussi sur la formation intégrée. Cette dernière passe par les formateurs. En tout cas, pour nous, le défi de la révision des programmes, c'est vraiment de retrouver les acteurs de la formation, qu'ils soient professeurs, chargés de cours, superviseurs ou enseignants associés. Plus tôt, on a parlé de la place de l'étudiant qui pourrait être plus engagé; le superviseur devrait, en tout cas, trouver des façons pour que l'information circule par lui pour aider justement le stagiaire dans sa réflexion, pour réinvestir ses savoirs dans sa réflexion. Parce que ce savoir-là, c'est aussi un langage qui lui permet d'interpréter ce qu'il voit, ce qu'il vit. Et je crois que c'est extrêmement important. Je trouve que le rôle du superviseur est peut-être celui-là, mais ce n'est pas facile à traduire dans les faits quand on considère le nombre de personnes concernées, leur déplacement, etc. Le travail en équipe se pose comme problème au primaire, et il doit se poser éventuellement au secondaire. Ça prend du temps. La réflexion qui va permettre cette circulation de savoirs suppose la mise en relation des attentes de la formation, et il me semble que c'est un enjeu important.

Frédéric Saussez :

Julie Desjardins met le doigt sur un élément central. Dans une certaine vision un peu naïve de l'étudiant acteur, auteur, actif, enfin... Tous ces « a » avec différentes finales, j'ai l'impression qu'on fait porter le poids de l'intégration, de la construction du fil rouge uniquement sur des étudiants en formation, un peu comme si nous en tant que formateurs, une fois les 45 heures fournies, on a la conscience tranquille par rapport au grand fil. Je crois qu'il y a un enjeu par rapport à la responsabilité des différents acteurs dans la construction du fil rouge. Ça renvoie aussi au type de participation des personnes du terrain, par rapport à leur compréhension de ce fil rouge, à la manière par laquelle elles peuvent participer à sa confection et, bien évidemment, à l'étudiant stagiaire. L'étudiant est au centre, c'est l'élément qui construit mais on n'est pas dispensés d'un travail. De manière indirecte alors – et vous m'entendez venir avec mes gros sabots – ça va aussi poser la question en termes de cohérence de l'implication des acteurs de terrain par rapport à l'évaluation du développement des compétences, dont normalement l'acteur principal devrait être l'étudiant et non pas nécessairement le formateur universitaire, tout seul dans son coin. Je trouve qu'à travers la dimension du clivage, il y a des clivages qui sont liés aux séparations d'espaces, aux séparations des fonctions malgré toute la bonne volonté que tout le monde a de part et d'autre. En même temps, je crois qu'il y a des éléments

organisationnels dans la conception d'une formation professionnelle à l'université où on doit se poser la question : est-ce que l'université est un lieu propice à une formation professionnelle ? Je crache un peu dans la soupe et j'en suis désolé, mais on met en œuvre tout un appareillage et est-ce qu'avec nos petits trois crédits et notre volonté de ne pas toujours partager l'évaluation et de ne pas toujours pouvoir le faire sur le plan institutionnel, est-ce qu'on a des logiques de construction, au niveau organisationnel, qui permettent, sur les plans des dispositifs et des pratiques de formation, de toucher la cible visée ? Je vous envoie la question, il y a des choses en gestation, en effervescence ou en construction par rapport à la manière dont les programmes ont été implantés ici au Québec, liées à la réforme, et c'est une question qui est en arrière-fond depuis ce matin.

Léopold Paquay :

Si je continue la réflexion de Frédéric, ça mène à tout déléguer au terrain, comme en Angleterre, par exemple, où on voit quand même des dérives. Il ne faut pas être naïf non plus. Ce n'est pas nécessairement le rôle des collègues des écoles secondaires d'assumer l'ensemble des tâches, à la fois de gérer leurs tâches d'enseignement et, en même temps, de gérer la formation.

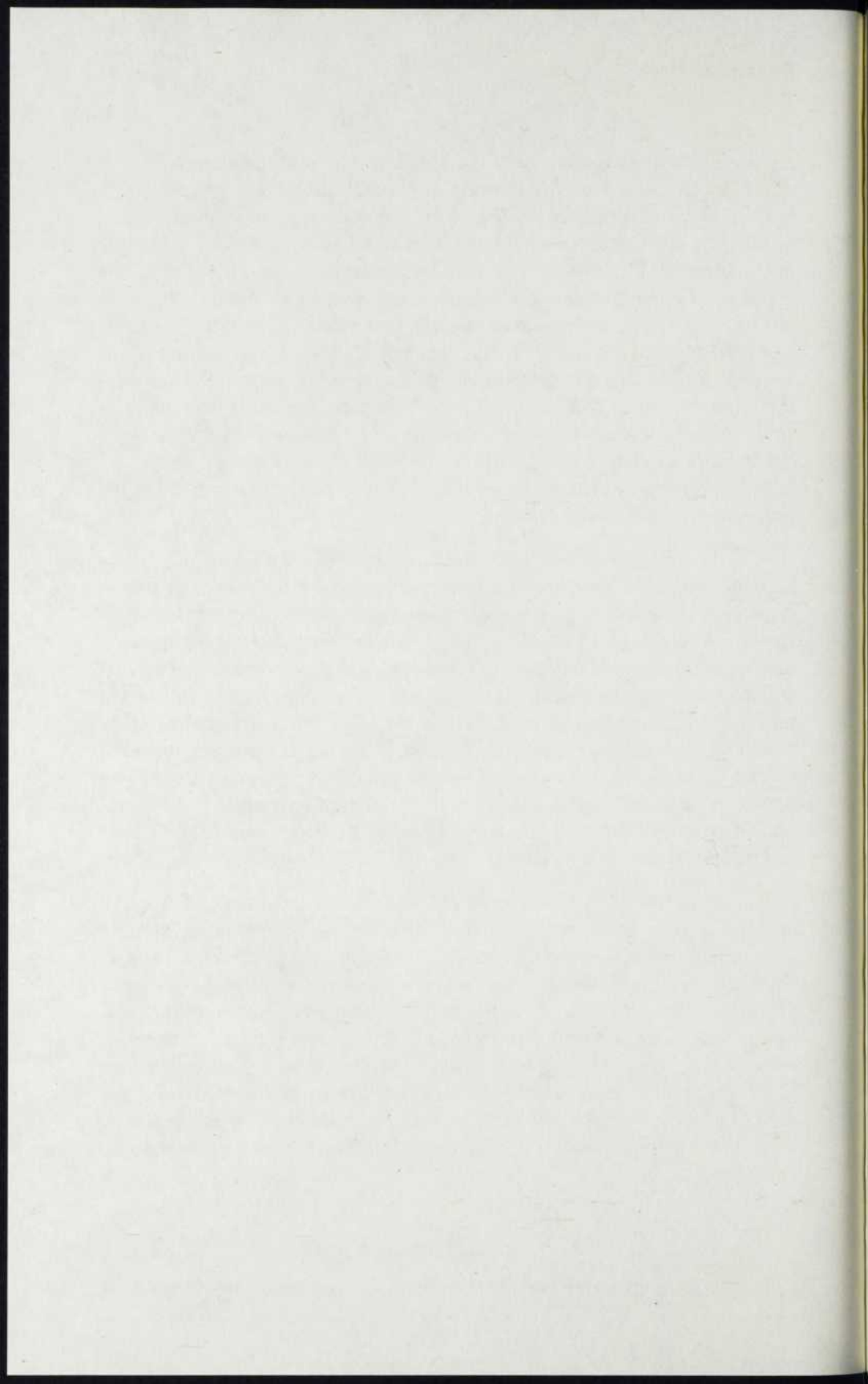
Dans l'ensemble des débats, j'ai été très attentif à une question sur les conditions d'une réflexion sur la pratique professionnelle, et ces conditions sont de plusieurs ordres sans doute. Certaines sont relatives aux étudiants eux-mêmes; il y a des conditions relatives aux dispositifs et des conditions relatives aux formateurs, principalement des formateurs de centres universitaires de formation. J'aimerais m'attarder tout d'abord aux étudiants. Le minimum, c'est qu'ils en veuillent et qu'ils veuillent entrer dans le processus. Mais aussi qu'ils soient sécurisés. Je crois que c'est un procédé extrêmement impliquant, surtout si, d'une façon ou d'une autre, il y a socialisation sur la place publique, donc il faut qu'on prenne un ensemble de précautions maximales pour que ce soit un processus sécurisé, sans risque de jugement. Qu'il y ait évaluation certificative ou pas, cela joue peu ici. Les gens doivent être prêts à se livrer dans l'intimité par rapport à eux-mêmes ou dans des rapports avec d'autres dans des sous-groupes. Il me semble qu'un troisième aspect du point de vue de l'étudiant lui-même – et là nous pouvons le gérer –, c'est le rapport entre le centre universitaire et le terrain, c'est que l'étudiant apprenne à gérer les contradictions. C'est sans doute une des compétences de base du métier que de pouvoir gérer les contradictions. Il y a un travail à faire car nécessairement il y en aura.

En ce qui concerne le deuxième ensemble de conditions sur les dispositifs, je ne répéterai pas ce que Serge Desgagné a dit à propos des conditions

temporelles, d'organisation, etc. Il me semble que les conditions, en termes de durée, en termes surtout de cohérence, doivent être revues, parce qu'on a beau avoir les meilleurs dispositifs, si, en même temps, l'on a des dispositifs incohérents entre le centre de formation et le milieu de stage, il y a des dysfonctionnements. Et en fait, pour moi, les incohérences majeures que je vois la plupart du temps, ce sont des incohérences entre l'aspect formatif d'un dispositif et les composantes évaluatives que l'on a introduites. Alors là, c'est une véritable catastrophe ! Je suis effrayé par les effets pervers d'un certain nombre de dispositifs d'évaluation où l'on évalue même la qualité d'autoanalyse d'un étudiant ! Mais de quel droit ? Quel est le Dieu le père qui a les référents pour pouvoir décider de la qualité d'une analyse ? Je crois qu'il y a des indicateurs mais il faut les utiliser de façon rigoureuse et en respectant l'étudiant comme acteur en situation, comme co-acteur dans un dialogue. Sinon, quelque part, on le coince.

Le troisième ensemble de conditions, pour moi, est relatif aux formateurs. Il faut que le formateur lui-même soit capable de réflexivité en termes de modèle. Il me semble qu'il y a, chez moi-même et mes collègues, une difficulté à changer de posture. Nous sommes tous pratiquement des enseignants, sauf les quelques rares collègues qui sont des superviseurs professionnels. La plupart du temps, nous sommes enseignants universitaires. Et quand on fait un travail d'accompagnement des étudiants, c'est une autre posture. Être avec, cheminer avec, ce n'est pas la même chose que d'enseigner ni même qu'être un coach qui participe au développement de compétences. Donc, on a beaucoup parlé de l'intérêt que des maîtres de stage co-analysent des situations avec les étudiants, mais pourquoi pas nous avec les étudiants ? Ce serait justement dans la logique.

Il me semble qu'à travers l'ensemble de ces conditions, il y a une question de base qui traverse tout ça, c'est la tension qui permet de trouver des solutions entre les impositions et le contrôle, et la recherche ou la visée de l'autonomie de nos étudiants. Nous sommes dans des formations structurées, organisées, certifiées, avec des activités qui ne sont pas nécessairement choisies; on est amenés à leur imposer une série de contraintes pour évaluer et en même temps, on veut les former à l'autonomie, les former à des compétences. Comment concilier ces deux choses ? Les concilier au quotidien, ce n'est pas évident à cause de la tension entre imposer et contrôler et, en même temps, entre laisser advenir librement et accompagner l'autre dans ce processus de croissance.



Conclusion

Point d'orgue sur la réflexion professionnelle dans la formation à l'enseignement

Julie Desjardins

Ce colloque sur la réflexion professionnelle visait plusieurs objectifs. Avant tout, les organisateurs ont voulu qu'il soit une occasion de clarifier le concept même de réflexion afin d'en dégager les champs de signification. À ce chapitre, les contributions des auteurs se sont révélées éclairantes.

Le texte de Saussez et Ewen contribue à clarifier les caractéristiques du processus de réflexion. En s'appuyant sur les travaux de Dewey et de Schön, les auteurs décrivent la réflexion comme un processus d'investigation critique impliquant quatre étapes distinctes : 1) l'émergence d'un questionnement face à une situation interpellante, 2) la problématisation, 3) la formulation d'une réponse possible et 4) la validation de la solution. De façon plus générale, ces auteurs considèrent que la réflexion caractérise un rapport particulier que la personne établit avec sa propre expérience.

Un peu dans le même sens, De Cock, Wibault et Paquay, tout comme Manon Gosselin dans son intervention à la table ronde, défendent l'idée que la réflexion sur la pratique ne peut être que « profondément ancrée dans la démarche d'action de l'acteur ». La pratique réflexive est au cœur de leur option théorique, une option qui peut néanmoins être approchée sous trois angles : celui de l'auto-régulation, celui du processus de résolution de problème et celui de l'apprentissage expérientiel. Les auteurs ont repéré ces différentes perspectives dans la littérature. Le texte qu'ils présentent ici permet de mettre un peu d'ordre dans la profusion des travaux sur la réflexion et de montrer les liens de parenté entre les perspectives développées par les auteurs les plus souvent cités.

Dans sa participation à la table ronde, Desgagné, réfléchissant sur ses propres travaux de recherche, fait le constat que la perspective épistémologique est celle qu'il a principalement favorisée dans ses démarches de recherche, où il étudie la réflexion des acteurs sous

l'angle de la construction de savoirs. Cette posture le conduit d'ailleurs à la déclaration que « tout enseignant est réflexif » se distanciant ainsi d'une perspective qui laisserait entendre qu'il y a différentes qualités de réflexion, qu'il y a des enseignants plus réflexifs que d'autres, etc.

Un deuxième objectif poursuivi par ce colloque était d'examiner les incidences du récent virage québécois en matière de formation à l'enseignement et l'adoption d'une entrée par les compétences sur les formes et les modalités de la réflexion dans les dispositifs de formation.

L'analyse de Hensler et Desjardins va précisément dans ce sens. Les orientations ministérielles pour la formation des enseignants sont examinées sommairement et trois axes sémantiques associés à la réflexion y sont repérés : la réflexion comme vecteur de développement professionnel, la réflexion comme processus inhérent à l'exercice des compétences et la réflexion comme démarche interprétative de l'acteur qui donne du sens à sa pratique et à son environnement pédagogique. À partir d'un essai de définition de la réflexion professionnelle, ces auteures s'attachent également à faire ressortir les principaux enjeux et défis d'une formation à la réflexion professionnelle en enseignement dans le contexte des programmes structurés par compétences.

Dans son intervention à la table ronde, Marie-Françoise Legendre a aussi abordé cette question de front, rappelant le lien étroit entre l'implantation des programmes par compétences dans la formation générale des jeunes et le choix d'une entrée par les compétences pour la formation des enseignants. À ce propos, Legendre souligne que la mise en œuvre des programmes par compétences au primaire et au secondaire appelle un renouvellement des pratiques d'enseignement. Les praticiens sont invités à « interroger les cadres de références implicites ou explicites qui fondent leur pratique » et plus particulièrement les conceptions de l'apprentissage qui les sous-tendent. De plus, parce qu'ils sont moins prescriptifs et qu'ils laissent aux enseignants une marge de manœuvre plus importante, les programmes du primaire et du secondaire sollicitent davantage l'autonomie et la responsabilité professionnelles. C'est sous cet angle que le développement de compétences professionnelles chez les futurs enseignants prend tout son sens et que la place et le rôle de la réflexion dans la formation sont revisités, la compétence s'articulant autour de deux

pôles complémentaires, celui de l'action et celui de la réflexion. Legendre insiste sur le rôle de distanciation que joue la réflexion dans le développement des compétences, impliquant une démarche métacognitive de l'acteur qui réfléchit sur ses apprentissages et sur son action professionnelle.

Un troisième objectif du colloque était d'explorer les formes et les caractéristiques des dispositifs de formation à visée réflexive, en interrogeant leur intérêt mais aussi leurs limites. Plusieurs interventions viennent éclairer ces questions.

Saussez et Ewen présentent un dispositif de formation développé dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme de la formation à l'enseignement secondaire au Luxembourg. Ce dispositif s'appuie sur une considération fondamentale : la nécessité d'assurer un engagement authentique de la part des stagiaires dans le processus réflexif, une condition jugée « nécessaire à la mobilisation de cadres interprétatifs et une clé pour faire de la réflexion le levier d'une prise de conscience et d'une restructuration de ceux-ci ». Le projet de formation et la participation des étudiants à son élaboration apparaît comme une voie prometteuse.

De son côté, Desgagné, examinant la question sous l'angle du savoir d'action et, s'adossant aux travaux de Schön, de Dewey mais aussi de St-Arnaud, identifie trois principes qui devraient guider le développement des dispositifs de formation à visée réflexive. Ceux-ci devraient valoriser le doute, l'explicitation du problème perçu et le dialogue entre l'action et la réflexion. Mais comme plusieurs, Desgagné émet des réserves quant à l'aptitude des étudiants en formation initiale à s'abandonner au doute et au questionnement, compte tenu de l'état de survie qui caractérise leur pratique d'enseignants débutants.

La résistance des étudiants à s'engager dans les démarches réflexives qui leur sont proposées est un phénomène rappelé par Paquay au cours des échanges qui ont suivi les présentations de la table ronde. À ce propos, il souligne l'importance de « sécuriser » les étudiants qui acceptent de se livrer dans l'intimité. Les étudiants doivent sentir qu'ils peuvent le faire sans risque de jugement. De ce point de vue, les composantes évaluatives souvent associées aux dispositifs à visée réflexive ont pour effet d'introduire des incohérences au sein des dispositifs, voire d'en pervertir les finalités formatives.

C'est aussi une observation faite par Dezutter et Doré qui présentent néanmoins des résultats qui tranchent avec bon nombre de travaux faisant état d'une résistance de la part des étudiants face aux dispositifs de formation à visée réflexive. Une enquête menée auprès d'étudiants de première année, inscrits dans des programmes de formation à l'enseignement, suggère au contraire qu'*a priori* ces étudiants ne manifestent pas une réticence forte par rapport à la réflexion ou à l'écriture réflexive. Ces auteurs suggèrent toutefois d'accorder une attention accrue à la démarche d'écriture souvent associée aux dispositifs à visée réflexive. S'appuyant sur des travaux dans le domaine de la didactique, ces auteurs sont d'avis que « les potentialités de l'écrit ne peuvent être pleinement intégrées par les étudiants et exploitées dans le cadre de la formation que si l'on prend la peine de travailler explicitement la question du rapport à l'écriture des étudiants et des enseignants ».

Enfin, un dernier objectif du colloque était d'amener les participants à s'interroger sur un possible clivage entre la réflexion pratiquée par les enseignants au quotidien et celle qu'on tente de susciter en formation initiale. À cette question, Colette Gervais et Marie-Françoise Legendre répondent oui, forcément, il y a clivage. Cela s'explique par une différence de culture peut-être, mais plus vraisemblablement par des différences liées aux contextes. Le milieu de la pratique est fortement marqué par des préoccupations pragmatiques. La question du comment faire occupe presque toute la place et le plus souvent, les savoirs inhérents à l'action demeurent implicites.

Dans le contexte universitaire, la préoccupation dominante est de fournir des outils conceptuels qui permettront au futur enseignant d'interpréter et de donner du sens à sa pratique. La décontextualisation, estimée nécessaire dans un processus de développement de compétence par Legendre, est le propre de la formation en milieu universitaire alors qu'en milieu de pratique, c'est la contextualisation qui prédomine.

Pour Manon Gosselin, qui a travaillé, dans le cadre de sa recherche doctorale, avec cinq enseignantes associées du secondaire, le clivage entre les pratiques valorisées à l'université et dans le milieu de pratique pourrait trouver sa source dans les représentations qu'ont les partenaires du milieu, au sujet de l'apprentissage de l'enseignement.

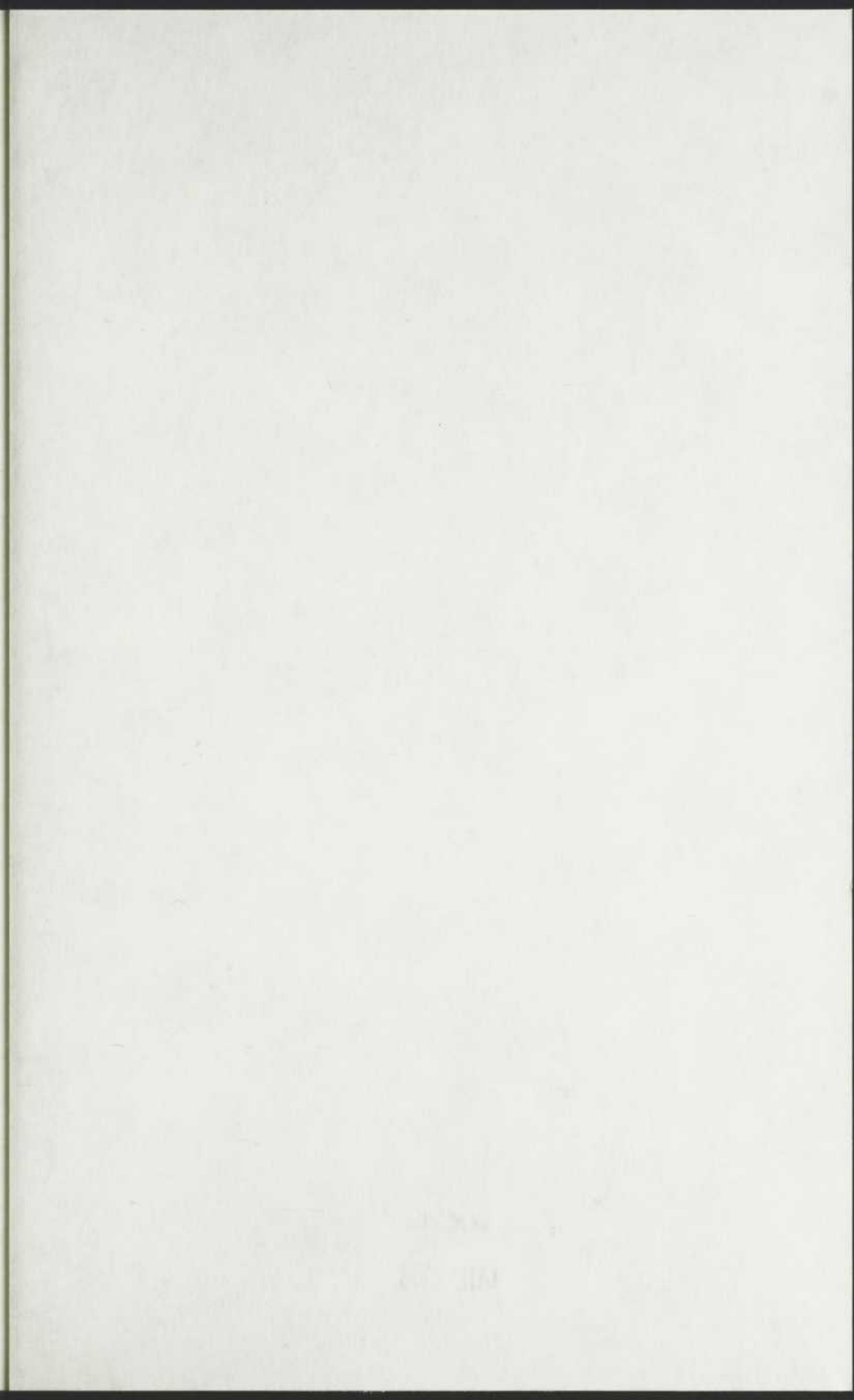
Quant aux ponts à établir entre les deux contextes, plusieurs interventions à la table ronde ont souligné la position clé des enseignants associés et des superviseurs de stage de même que l'importance d'assurer une cohérence et une continuité entre les activités de formation vécues à l'université et les expériences en contexte de stage. Frédéric Saussez fait référence au « fil rouge » qu'il nous faut construire, une responsabilité qui ne peut être laissée entièrement aux étudiants. Les personnes impliquées dans la formation doivent aussi en assumer la responsabilité.

Dans le programme de formation à l'enseignement dont Desjardins assume la direction, le rôle des superviseurs est considéré comme central dans cet objectif de cohérence et de circulation des savoirs. Gosselin fait pour sa part une proposition qui va dans un tout autre sens, soit celle de modifier le rôle des superviseurs de stage de manière à ce que leur intervention s'exerce davantage dans l'accompagnement des enseignants-associés plutôt que dans celui des stagiaires. Jugée subversive par Desgagné, cette proposition a néanmoins l'intérêt de questionner le dédoublement de la fonction d'accompagnement assumée par les enseignants-associés et par les superviseurs de stage.

La perspective proposée par Marie-Françoise Legendre pour l'établissement de ponts entre les deux milieux de formation prend une autre forme. Elle s'arrime au nouveau contexte éducatif marqué par le virage des compétences et ancré dans les plus récentes théories de l'apprentissage. Les enseignants en exercice, les étudiants stagiaires, mais aussi les formateurs d'enseignants, « sont très fortement invités à questionner leurs pratiques et à les renouveler au moins en partie afin de les adapter aux orientations du nouveau curriculum ». De ce point de vue, tous les acteurs se retrouvent sur le même pied et confrontés aux mêmes interrogations. C'est donc à une réflexion collective que nous convie Legendre, une réflexion dont la portée dépasse la « simple considération de pratiques bien délimitées et circonscrites » et touche plus largement « l'activité éducative dans son ensemble et les transformations à opérer à divers niveaux du système éducatif pour créer des conditions propices à l'évolution des pratiques ».

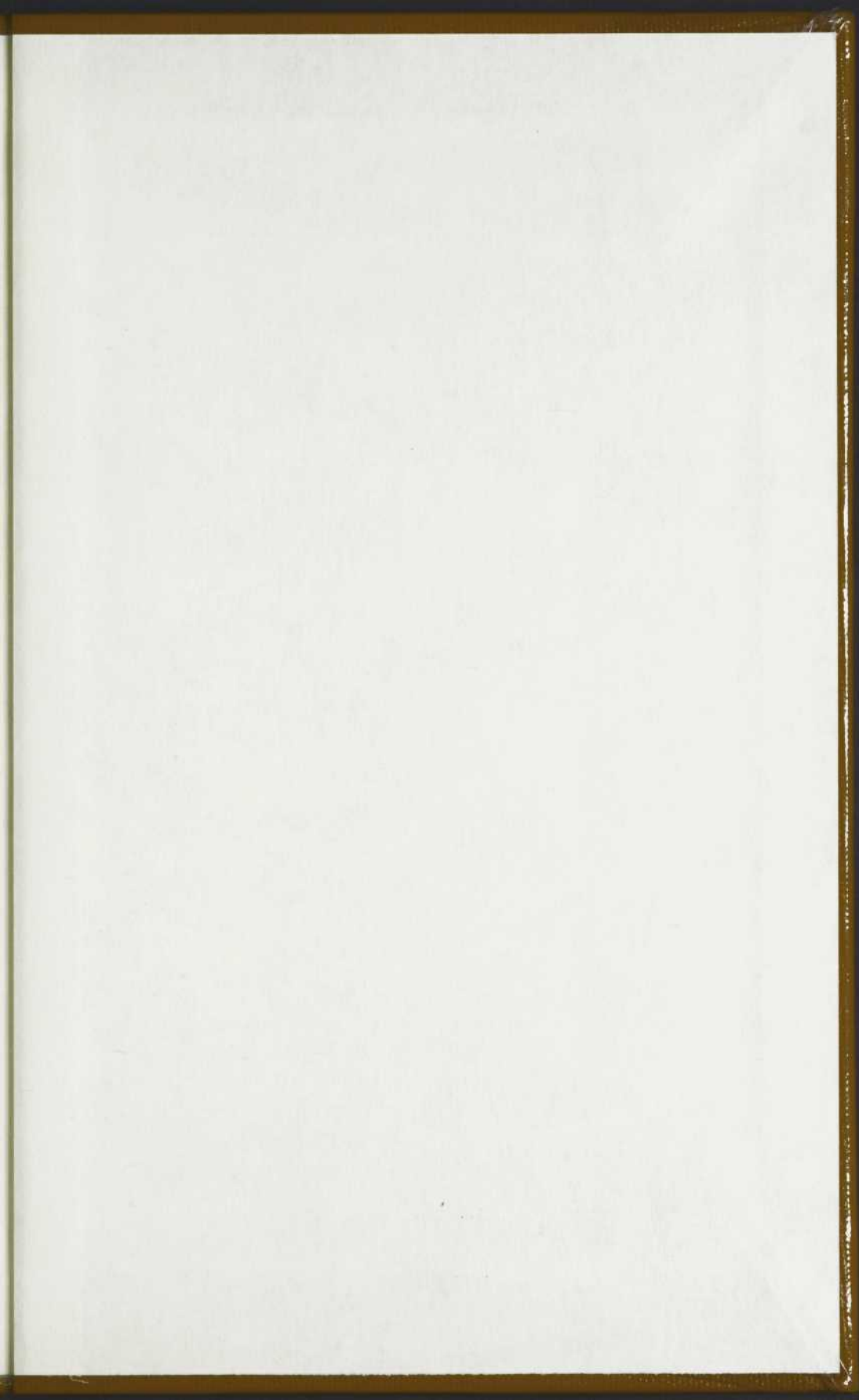
Ce colloque aura été l'occasion de faire le point sur les différentes perspectives théoriques qui sillonnent le champ de la formation réflexive, de les examiner à la lumière du nouveau contexte

éducatif et de réfléchir sur les enjeux et les modalités d'une telle perspective de formation. Nous tenons à remercier tous les participants pour leur précieuse contribution.



R.C.L.

JAN. 2008





Association francophone
pour le savoir

Acfas

BAnQ



000 561 208

Au cours des vingt dernières années, partout dans le monde, des chercheurs en éducation ont fait valoir la nécessité d'inscrire la formation des enseignants dans une approche réflexive. Plusieurs initiatives ont d'ailleurs vu le jour et permis la mise en œuvre de dispositifs à visée réflexive dans ces programmes. Cependant, l'intégration de la réflexion professionnelle dans les activités de formation se heurte à quelques obstacles : la nature de la réflexion à promouvoir en formation initiale et les différents paramètres à prendre en compte restent peu explicités et souvent considérés comme allant de soi; plusieurs chercheurs ont aussi observé des signes de résistance chez les étudiants. Au moment où les programmes québécois de formation à l'enseignement amorcent un nouveau virage en s'appuyant sur un référentiel de douze compétences professionnelles, il y a lieu de questionner à nouveau les options liées à l'approche réflexive. Quelles sont les incidences d'une approche par compétences sur les formes et les modalités de la réflexion dans les dispositifs de formation ? Comment définit-on le concept de réflexion ? Quelles démarches y sont associées ? Y a-t-il clivage entre les formes de réflexion valorisées dans le contexte de la formation et celle des enseignants en exercice ? Voilà quelques-unes des questions auxquelles se propose de répondre le présent ouvrage issu d'un colloque tenu dans le cadre du 71^e Congrès de l'Acfas à Rimouski en 2003.



9780123780123