

LIMITES DE L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE : ANALYSE DES PROPOS SUR LA PRATIQUE D'UNE ENSEIGNANTE EN FORMATION INITIALE

Antoine DEROBERTMASURE,

Premier assistant

Cellule facultaire de pédagogie universitaire, UMONS

Belgique

Arnaud DEHON

Assistant

Institut d'administration scolaire, UMONS

Belgique

Marie BOCQUILLON

Doctorante FNRS-FRESH

Institut d'administration scolaire, UMONS

Belgique

RESUME

En formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (niveau lycée), le développement de la réflexivité occupe une place prépondérante dans les référentiels et, par conséquent, dans les dispositifs de formation. Cette intégration des compétences de réflexivité dans la formation est issue de travaux ayant montré les liens entre réflexivité et efficacité enseignante. Fort de ce constat, les activités pédagogiques mises en place dans l'axe pratique de la formation contribuent donc à développer ces compétences au travers, notamment, de séances de rétroaction vidéo au cours desquelles les futurs enseignants sont invités à échanger avec un superviseur sur une leçon qu'ils ont préalablement donnée. Les retranscriptions de ces échanges font alors l'objet d'analyses afin de mettre en évidence les processus de réflexivité qui y sont développés ainsi que les objets d'une situation d'enseignement-apprentissage abordés. Le cas d'une future enseignante a retenu toute l'attention car il permet de mettre en évidence certaines limites de la réflexivité. En effet, l'analyse de cas montre que la manifestation d'une réflexivité n'induit pas systématiquement une remise en question de sa pratique. Pour ce faire, les auteurs proposent une méthode axée sur une analyse complémentaire entre pratique effective, par observation, et pratique déclarée, par analyse de contenu.

MOTS-CLES

Réflexivité/formation initiale d'enseignants/pratique effective/pratique déclarée.

INTRODUCTION

En Belgique francophone, les universités ont en charge la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, formation organisée après un master ou dans le cadre d'un master à finalité didactique. Cette formation, définie par le Décret du 8 février 2001, valorise le modèle de professionnalité du praticien réflexif (Derobertmasure & Dehon, 2012). Si le décret date de 2001, le concept de réflexivité n'est pas plus récent puisque le modèle du **praticien réflexif** et sa diffusion au sein des programmes de formation, remonte à la fin des années 1980 (Collin, 2010). De même, la déclaration de Bologne (1999), parmi les 5 orientations qu'elle associe à la formation des enseignants, insiste sur la nécessité de développer les compétences réflexives (Nicolot, 2010).

La formation pratique des agrégés à l'Université de Mons pour les facultés de Psychologie et Sciences de l'Éducation et d'Économie et de Gestion prévoit, pour un total de 100 heures, une préparation aux stages de 40 heures, durant lesquelles, le développement de deux compétences est visé : 1) planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ; 2) porter un regard réflexif sur sa pratique. Afin de développer ces compétences, le dispositif de formation s'articule autour d'activités complémentaires : séances adaptées de micro-enseignement (Perlberg, 1972), autoscopie, rétroaction vidéo (Tochon, 1996) et rédaction d'un dossier réflexif. Pratiquement, après avoir préparé en duo deux séquences de cours, chaque étudiant est amené à gérer l'une de ces leçons durant une séance de 40 minutes, intégralement filmée. Durant cette séquence, les autres futurs enseignants occupent les fonctions d'observateur ou d'élève. A partir des enregistrements, chaque étudiant procède à une autoscopie. Ensuite, le DVD est regardé une seconde fois avec un formateur sur le mode d'une réflexion partagée (Tochon, 1996). Finalement, sur la base de ces échanges et réflexions, des observations et commentaires fournis par les autres protagonistes, un rapport réflexif personnel est rédigé.

Si l'alternance entre les activités développant deux des compétences attendues – action et réflexion – se pose comme un choix pédagogique qui peut trouver sa justification dans la notion théorique de réflexivité, la question de l'évaluation, à court et à long termes, de ces compétences est centrale. Dans quelle mesure les étudiants arrivent-ils à planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage et dans quelle mesure développent-ils leur réflexivité ? D'autre part, comment est-il possible d'appréhender ces activités dans le sens de leur complémentarité (alternance entre pratique effective et pratique déclarée) au service du développement d'un professionnel réflexif ? Et si l'on étend cette réflexion à une réflexion plus fondamentale, en quoi le développement de la réflexivité pourrait garantir une meilleure efficacité de l'enseignant ?

Dans cet article, cette dernière question sera traitée sous les angles de la formation et de la recherche puisque les auteurs occupent à la fois le rôle de formateur et celui de chercheur : formateur, lorsqu'ils sont impliqués dans l'accompagnement des activités pédagogiques, et chercheur, lorsqu'ils prennent du recul pour étudier le dispositif. Il n'est pas question de traiter de certaines tensions – entre prise de distance du chercheur et implication du formateur – mais d'apporter, par la recherche, des outils/méthodes permettant d'appréhender action et réflexion dans la formation et mettre en exergue certaines conditions garantissant le développement de la réflexivité.

Concrètement, notre démarche de recherche contribue à apporter des éléments de réponse en procédant par méthodes complémentaires d'analyses des comportements en action et par l'analyse du discours sur la pratique, ce que Marcel (2002) appelle la double lecture de l'action. Ces démarches sont illustrées par une analyse de cas mettant en évidence l'implication et la nécessité d'une analyse fine de la pratique visant à mieux comprendre le discours sur sa pratique et à mettre en exergue certaines limites de la réflexivité, parfois entendue comme une solution **magique** à la pratique.

LA REFLEXIVITE : DEFINITION ET OPERATIONNALISATION

Former un praticien réflexif revient à stimuler, étendre et rendre méthodique un processus naturel chez l'homme : l'apprentissage élaboré sur la base de son expérience. Afin de couvrir les différentes facettes de la notion de réflexivité, l'articulation de plusieurs modèles (notamment Hatton & Smith, 1995 ; Kolb, 1984 ; Mc Alpine *et al.*, 2004 ; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton & Starko, 1990 ; Van Manen, 1977) est intéressante. En effet, la synthèse de ceux-ci, enrichie des revues de littérature proposées par Hensler, Garant & Dumoulin (2001) et Saussez, Ewen & Girard (2001) indique que le concept de réflexivité peut être appréhendé de plusieurs manières :

- selon le processus réflexif mis en œuvre ;
- selon les objets sur lesquels porte la réflexivité. Ces objets correspondent aux différentes caractéristiques et composantes d'une situation d'enseignement-apprentissage (Derobertmeasure & Dehon, 2012) ;
- selon les visées et objectifs y étant associés (apprentissage, résolution de problème, développement de l'identité professionnelle...) ;
- selon une perspective temporelle.

Dans le cadre des recherches dont est issue cette contribution, c'est la notion de processus qui est retenue. Sur la base des modèles de réflexivité consultés, ce sont 13 processus réflexifs qui ont été dégagés (tableau 1).

Le choix d'une approche par la notion de processus vise à permettre une opérationnalisation, relativement transparente, du concept. En effet, l'utilisation d'une **grille de lecture** de ce type permet, grâce aux marqueurs syntaxiques et/ou sémantiques caractérisant les propos (qu'ils soient de type oral ou écrit) des locuteurs, de classer les propos réflexifs selon le processus utilisé. Les exemples suivants explicitent le type de liens pouvant être réalisés entre marqueurs syntaxiques et/ou sémantiques et propos réflexifs :

- les processus **légitimer** seront caractérisés par le recours à certaines conjonctions ou expressions de type « parce que », « car », « en fonction de »... ;
- les processus relatifs à la **proposition ou à l'exploration d'alternatives** peuvent être repérés grâce à l'emploi du conditionnel et le recours à des verbes du type « devoir », « pouvoir », « falloir »... ;
- le processus **évaluer** se caractérise par l'emploi de « bien », « mal », « trop », « pas assez », « pas comme je le voulais »... ;
- ...

La seconde colonne du tableau 1 identifie le niveau de réflexivité auquel le processus est relié. Les niveaux de réflexivité sont divisés en trois catégories.

Cette structuration correspond à la division suivante :

- les processus de niveau 1 ont pour fonction de **faire état de...**, de mettre à jour les éléments jugés importants. Ces processus peuvent être considérés comme des processus réflexifs **de base** dans le sens où ils sont primordiaux pour parvenir à mettre en place une réelle pratique réflexive (ex. : « je me suis rendu compte que je n'avais parlé qu'à une partie de la classe », « je me suis dit que j'étais restée accrochée à mon bureau ») ;
- les processus de niveau 2 sont associés à un niveau de réflexivité plus élaboré dans la mesure où l'enseignant prend de la distance par rapport à sa pratique effective. Il positionne celle-ci vis-à-vis : 1) d'un élément théorique ou contextuel ou éthique dans le cas du recours au processus **légitimer** ; 2) d'un but atteint ou à atteindre dans le cas d'une **intentionnalisation** ; 3) d'un résultat lors de l'utilisation du processus **évaluer**.
- les processus de niveau 3 sont tournés vers une expérience prochaine, qu'elle soit hypothétique ou concrète : l'enseignant dépasse le stade de la réflexion sur **ce qui a été fait** pour davantage parvenir à se focaliser sur une réflexion pour l'action, axée vers une prochaine boucle d'expérience pratique.

Tableau 1. *Les processus réflexifs*

Processus réflexifs	Niveaux
Narrer/décrire	1
Questionner	
Prendre conscience	
Pointer ses difficultés /ses problèmes	
Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition	2
Evaluer sa pratique	
Intentionnaliser sa pratique	
Légitimer en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques	
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels	
Diagnostiquer	3
Proposer une ou des alternatives à sa pratique	
Explorer une ou des alternatives à sa pratique	
Théoriser	

Cette classification des processus ne consiste pas en une hiérarchisation au sens strict du terme. Certains auteurs réfutent d'ailleurs l'association des notions de **niveau** ou de **hiérarchie** au concept de réflexivité (Collin, 2010).

Cependant, comme Beckers (2009, p. 6) le souligne,

le premier niveau de réflexion a toute sa pertinence : il permet d'apaiser les préoccupations de survie personnelle en situation, [...], ce qui ne devrait pas empêcher les formateurs de faire exister d'emblée l'importance d'autres préoccupations, centrées sur la qualité didactique des tâches préparées pour les élèves, sur les effets produits par son action professionnelle propre...

De plus, si la mobilisation des processus d'un niveau supérieur peut a priori se révéler être un indicateur **indirect** du degré d'aboutissement de la démarche réflexive, le premier gage de celle-ci consiste néanmoins à ne pas utiliser un ou peu de processus réflexifs de manière **monomaniaque** mais bien de favoriser le recours équilibré à chacun des processus des différents niveaux.

REALISATION DE L'ETUDE DE CAS : REPERES METHODOLOGIQUES

Afin d'appréhender l'influence de l'action – et l'analyse de celle-ci – sur la réflexivité et ses limites, le choix a été de recourir à une étude de cas. Cette option allie exigence scientifique et clarté dans la communication d'une expérience (Albero, 2010) et permet de travailler avec des méthodes et des techniques de recueil de données différentes (Hamel, 1997, cité par Albero, 2010). L'analyse de cas s'adapte bien à la problématique soulevée : la focalisation du phénomène dans son contexte précis (Baxter & Jack, 2008) se fait sur le comment et le pourquoi (Yin, 2003), le but étant de comprendre comment la réflexivité et la pratique sont liées dans le dispositif de formation mis en place et pourquoi cette réflexivité pourrait, dans le cas présenté, être **illusoire**, ou tout au moins **stérile**.

Cette analyse de cas est du type instrumental (Stake, 1995) dans le sens où le cas est présenté pour mieux comprendre le développement de la réflexivité et ses liens avec la pratique et l'analyse de celle-ci. Cette étude de cas est effectuée selon une double lecture de l'action (Derobertmasure & Dehon, 2012) : 1) l'observation des gestes professionnels lors de la séance de micro-enseignement ; 2) l'analyse de contenu de la retranscription de la rétroaction vidéo et du rapport réflexif.

L'observation des gestes professionnels mise en place durant la séance de micro enseignement est effectuée à l'aide du logiciel Observer XT® (Noldus, 1991). Cette observation se focalise sur les éléments verbaux et non verbaux

du futur enseignant et des élèves dans le but de caractériser la pratique d'enseignement – apprentissage (Derobertmeasure & Dehon, 2012). Le modèle retenu identifie les différentes facettes d'une situation d'enseignement-apprentissage au départ de quatre pôles : l'enseignant, l'objet d'apprentissage, le produit de l'apprentissage et les élèves. La réunion de ces pôles deux à deux définit quatre aires considérées comme des espaces médiateurs : une aire définissant les éléments didactiques (questions, outil utilisé, informations exposées...), une aire orientée vers les aspects psychopédagogiques (gestions de la parole, affectivité, déplacements...), une aire consacrée aux activités d'apprentissage (ce que font les élèves, déplacements...) et une aire d'objectivation (les éléments liés aux représentations et aux interventions sur l'objet d'apprentissage).

L'analyse des propos sur la pratique se base sur la retranscription de la rétroaction vidéo ainsi que sur le dossier réflexif ; ceux-ci sont analysés selon la typologie de la réflexivité présentée précédemment. Les propos du superviseur sont également analysés en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage sur lesquels ils portent ainsi qu'en regard du type de propos tenus (Berthier, 2006 ; De Lièvre, 2005). Les grilles de codage retenues sont validées par des taux d'interjuges satisfaisants (0,71 et 0,72) mesurés à partir de la formule de Miles et Huberman (2003, p. 126) : nombre d'accords entre les codages / (nombre d'accords + nombre de désaccords entre les codages). Cette analyse de contenu thématique est réalisée à l'aide du logiciel Nvivo.

PRESENTATION DU CAS D'ÉLISE

Élise a 24 ans et a obtenu un master en psychologie l'année précédant son inscription à l'agrégation. Elle n'a aucune expérience de l'enseignement et ses deux parents sont enseignants. Son cas retient l'attention pour diverses raisons explorées à la suite :

- au cours de la séance de micro enseignement, Elise souhaite mettre en place une activité de type débat (c'est ce qui figure dans sa préparation de leçon et c'est ce qu'elle déclare lors de la rétroaction vidéo) ;
- lors de la séance de rétroaction qui se déroule quelques jours après le micro-enseignement, le superviseur tente de l'amener à réaliser que l'activité mise en place n'est pas réellement ce que l'on peut définir comme un **débat**... ce qu'Élise ne reconnaîtra pas ;
- son dossier réflexif, remis au terme des activités menées à l'université et avant de débiter les stages pratiques, est le seul, parmi l'ensemble de ceux remis la même année académique, où se manifeste une légitimation théorique et éthique de l'action déclarée.

La présentation de cette étude de cas est organisée en différentes parties : la première, recourant à l'observation d'une séance de micro-enseignement, vise à décrire, à l'aide d'indicateurs observables, l'action réalisée. L'objectif est de préciser la manière selon laquelle l'activité se conforme (ou non) à l'activité pédagogique de débat telle que définie par Chamberland, Lavoie et Marquis (2000) dont l'ouvrage constitue l'une des bases théoriques de la formation. Le principe de cette analyse est de comparer la séquence de cours aux critères **théoriques** définissant l'activité de débat.

La seconde partie, relative à la pratique **déclarée** (entretien de rétroaction vidéo et dossier réflexif), cherche à préciser le type de processus réflexif mobilisé par Élise, à montrer la faible prise de conscience de l'écart entre les modalités de mises en œuvre du débat et les modalités prescrites et, finalement, à cibler et discuter les liens théoriques et éthiques formulés dans le dossier réflexif.

OBSERVATION DE CE QUE FAIT ÉLISE DURANT LE MICRO ENSEIGNEMENT

Pour Chamberland et ses collaborateurs (2000), le débat est une déclinaison de la formule pédagogique **groupe de discussion**. Cette activité est marquée par une centration sur les élèves et par un apprentissage sociocentré. Elle permet de diviser la classe en deux groupes qui discutent les positions **pour** et **contre** autour d'une problématique proposée par l'enseignant. Avant d'entamer le débat, l'enseignant cadre la situation et un temps est accordé aux groupes afin de préparer les arguments. Durant le débat, l'enseignant prend le rôle de modérateur (distribution de la parole et relance).

L'observation s'intéresse à détailler les aspects suivants : l'interaction verbale de l'enseignante, l'interaction verbale des élèves et les regards échangés.

PRISE DE PAROLE DE L'ENSEIGNANTE

Du point de vue de la progression didactique, l'observation des prises de parole d'Élise permet de distinguer les phases qui composent l'activité d'enseignement-apprentissage.

Quatre zones sont identifiées : une introduction, le recours à un support didactique, des prises de parole des élèves et une conclusion.

L'introduction (environ huit minutes), est caractérisée par des interventions verbales d'Élise liées au contenu (choix et organisation de celui-ci), à la présentation de consignes, à des interventions liées à l'activité des élèves et à la démarche de réalisation de celle-ci. On y présente la séquence et ses modalités. La deuxième phase (≈ quinze minutes) présente une faible variété d'interventions. Celles-ci sont principalement liées au **support didactique**. Élise a recours à des vidéos présentant la problématique à traiter. La troisième phase (≈ dix minutes) coïncide avec la prédominance de la catégorie **gestion de la parole** et l'apparition de très courts feedbacks. L'activité est caractérisée par la prise de parole des élèves, information déduite à partir des interventions de type **feedbacks** et **gestion de la parole** d'Élise. Enfin, la quatrième phase (≈ sept minutes) concerne les interventions d'Élise concentrées sur les contenus. Cette phase est également ponctuée, au terme de la leçon, par des interventions d'élèves.

PRISE DE PAROLE DES ÉLÈVES

Le tableau suivant informe des interventions verbales de trois élèves (choisis en fonction de la place occupée dans le local: les étudiants-élèves étaient répartis sur des tables placées en U, les élèves observés occupaient l'une des deux extrémités (élève 1 et élève 8) et le centre (élève 4)). L'observation se concentre sur les silences, la gestion de la parole, les propos liés au contenu et au support didactique (texte à lire, matériel, vidéo...). Les pourcentages mentionnés sont calculés à partir du temps total de la séquence.

Les informations indiquent que la répartition de la parole est équilibrée entre les élèves 1 et 4 mais pas en ce qui concerne l'élève 8. Bien qu'Élise joue le rôle de distributeur de la parole (35 interventions), celle-ci n'est pas distribuée de manière équivalente entre les élèves : les élèves 1 et 2 s'expriment sur le contenu du cours à raison, respectivement, de 6,68% et 6,53% alors que l'élève 8 reste fortement silencieux (98,89%) et ne s'exprime pas sur le contenu.

Tableau 2. Interventions verbales d'Élise et des trois élèves

Sujets	Consignes (nbre d'interventions)	Gestion de la parole (nbre d'interventions)	Silence	Contenu	Support
FE 2/08	7	35	68,73%	19,72%	4,37%
Elève 1			82,01%	6,68%	0,32%
Elève 4			93,05%	6,53%	0,41%
Elève 8			98,89%	0	0

Afin de décrire la distribution de la parole, le lien entre le geste de demande de prise de parole (lever le doigt) et la prise effective de parole de l'élève est analysé. Le tableau 3 permet de prendre connaissance des résultats : la parole est régulièrement attribuée à l'élève 4, peu à l'élève 1 et jamais à l'élève 8, alors que ce dernier est l'élève qui la sollicite le plus.

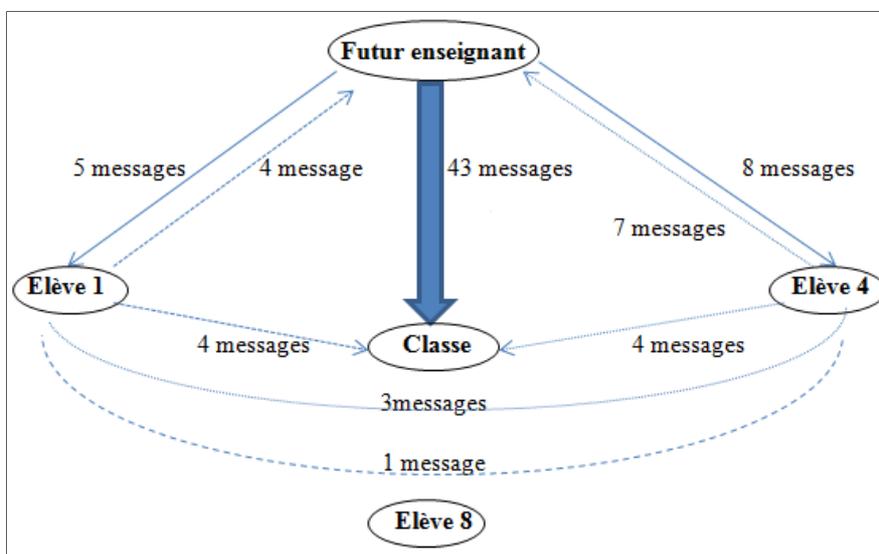
Tableau 3. Lien entre le geste de demande de parole et prise de parole

Sujets	Lève le doigt (f =)	Prend la parole sur un contenu et/ou sur la vidéo (f =)
Elève 1	7	2
Elève 4	6	4
Elève 8	8	0

CARACTÉRISATION DES ÉCHANGES DANS LA CLASSE : ÉMETTEUR/DESTINATAIRE ET REGARDS

La figure 1 et le tableau 4 permettent d'en apprendre davantage sur les prises de parole des acteurs : la première concerne les échanges de parole, le second renvoie à la direction du regard lors de l'émission du message.

Figure 1. Schématisation des messages échangés durant la séance de micro enseignement d'Élise¹



On constate qu'en termes d'échanges, les élèves s'adressent davantage à l'enseignante qu'à un ou plusieurs élèves (au total 11 messages émis par un élève sont adressés à l'enseignante, 8 à l'ensemble de la classe et seulement 4 messages sont échangés entre élèves). On peut également observer qu'Élise n'individualise que peu ses messages (43 messages à destination de la classe contre 5 messages à l'élève 1 et 8 à l'élève 4).

¹ Cette représentation ne tient pas compte de la disposition spatiale réelle.

Tableau 4. Répartition des regards d'Élise et des élèves²

Sujets	Vers la future enseignante	Vers ses notes	Vers les élèves
Elève 1	36,89%	36,57%	24,46%
Elève 4	69,26%	24,1%	6,52%
Elève 8	47,84%	19,31%	12,64%

La direction du regard confirme le constat : quelle que soit leur activité, les trois étudiants regardent davantage l'enseignante, ou leurs propres notes, que les autres élèves (proportion exprimée en pourcentage et calculée à partir du temps total de la séquence). Les échanges se réalisent donc principalement de l'élève vers la future enseignante et inversement, mais très peu entre les élèves.

REPETITION ET REFORMULATION DE L'ENSEIGNANTE

Élise procède parfois à des répétitions ou des reformulations ($f = 11$), tandis que pour les élèves, seul l'un d'eux effectue des reformulations d'un propos précédent ($f = 2$).

SYNTHESE DE L'OBSERVATION

Les résultats montrent que l'activité ne répond pas entièrement à la définition du débat (Chamberland *et al.*, 2000). Bien qu'on puisse observer une succession de prises de parole d'élèves, il n'y a pas de réels échanges entre eux puisque celles liées au contenu sont principalement adressées à Élise, sans reprises d'informations ou reformulations d'interventions. Cette relation **future enseignante → un élève/un élève → future enseignante** est également attestée par les regards : les élèves ne s'adressent quasiment qu'à Élise.

On n'observe aucune distinction de groupes telle que la notion de débat le prévoit et Élise ne gère que très peu l'activité (les consignes ne sont données qu'en début de séquence). En termes de choix didactique, aucun temps n'est accordé aux groupes pour préparer leur argumentation. On relève certes une prise de note des élèves mais aucun temps n'est accordé aux échanges. Dans son rôle de modérateur, Élise distribue la parole selon un mode peu perceptible sans réelle règle ou méthode (par exemple, ceux qui demandent la parole ne sont pas amenés à parler) et ne relance que peu le sujet (sept questions sur le contenu pour toute la séquence). Pour terminer, si le but des groupes de discussion est de laisser les apprenants « aborder le sujet traité à leur manière » (Chamberland *et al.*, 2000, p. 128), on ne retrouve pas cette caractéristique dans cette séquence. Élise énonce ses propres conclusions sans reformuler ou répéter les informations émises durant la discussion : les conclusions ont été préparées et ne sont pas adaptées à la discussion, alors que l'un des intérêts de l'activité est de mettre l'accent sur la compréhension de l'élève (Kennedy, 2007). Ainsi, sa conclusion, préalablement construite, n'intègre pas les propos ou idées émis par les élèves durant le débat.

ANALYSE DE CE QUE DIT/ECRIT ÉLISE

RESULTATS ISSUS DE L'ETUDE DE L'ENTRETIEN DE RETROACTION VIDEO

L'analyse de l'entretien indique qu'il s'agit d'une future enseignante qui affiche des représentations du métier d'enseignant bien ancrées et difficilement adaptables, notamment dues à son histoire personnelle (ses parents sont enseignants) et pouvant parfois être concurrentes au modèle de professionnalité prôné au travers du dispositif. On remarque, dans l'extrait survenant à la suite d'un commentaire du superviseur concernant l'absence de directivité

² Le total ne fait pas 100% car les élèves peuvent également se retourner ou encore ne pas apparaître sur la vidéo.

dans la prestation, qu'Élise possède une représentation bien ancrée des aspects relationnels relatifs aux relations en classe : l'enseignant se doit d'être authentique et rester naturel. La suite, venant renforcer l'extrait, concerne ce que l'on peut dénommer comme la source de cette certitude pour cette future enseignante : ses parents sont enseignants.

Élise : « Non je ne pense pas car je ne suis pas très autoritaire de nature donc je ne pense pas. Je sais que je serais autoritaire avec certains mais ce n'est pas dans mon caractère de l'être. Si on n'est pas vraiment autoritaire on ne va pas devenir autoritaire. C'est ça que je veux dire. Je sais bien mes parents sont profs, je sais bien comment ils sont » .

Élise déclare être globalement satisfaite de sa prestation : elle n'explore aucune alternative et propose peu d'alternatives. Ces activités se sont imposées à elle **naturellement** en regard de ses préférences et de ce qu'elle a vécu lorsqu'elle était élève (tableau 5 : les pourcentages expriment le nombre de mots associés à un processus par rapport au nombre total de mots exprimés par Élise). En l'occurrence, elle trouvait les vidéos **chouettes** quand elle était elle-même élève : « On trouvait que c'était plus chouette des vidéos. Moi je sais que j'aimais bien quand j'étais élève ».

Tableau 5. Répartition des propos d'Élise (en % de mots) en fonction des processus réflexifs

Processus	Pourcentage
Décrire	51,51
Diagnostiquer	0,00
Évaluer	16,60
Explorer alternative	0,00
Intentionnaliser	13,30
Légitimer contexte	0,00
Légitimer préférence	3,87
Légitimer théorie / éthique	0,00
Pointer difficultés	10,57
Prendre conscience	0,00
Proposer alternative	4,15
Questionner	0,00
Théoriser	0,00

L'activité qu'Élise déclare mettre en place lors du micro-enseignement est l'activité de débat. A ce sujet, superviseur et futur enseignant ne sont pas réellement en accord. Le superviseur amène Élise à parler de cette activité. La visée de l'échange est de parvenir à faire émerger que la mise en place d'une telle activité aurait nécessité davantage que de demander aux élèves de s'exprimer sur un sujet. Durant un échange, Élise conclut que l'intérêt consiste **simplement** à ce que les élèves aient une idée sur la question : « Il n'est pas question d'aimer ou de ne pas aimer [...] c'est juste pour avoir des idées ».

Le superviseur tente à nouveau d'amener Élise à énoncer les éléments sur lesquels peut reposer un débat. La tentative reste vaine et Élise conclut en affirmant ce qu'elle avait déjà pu dire : le but d'un débat se limite au développement d'un point de vue personnel ; elle ne fait aucune référence au développement de l'esprit critique, pourtant l'un des objectifs prioritaires, ni à la nécessité de préparation de l'activité par les élèves (Chamberland *et al.*, 2000).

RESULTATS ISSUS DE L'ANALYSE DU DOSSIER REFLEXIF

Le croisement de ces éléments avec le contenu du dossier écrit réflexif rend le cas particulier. En effet, cas rare en formation initiale (Sparks-Langer *et al.*, 1990), Élise est la seule de sa cohorte à avoir légitimé son action en regard d'arguments théoriques et éthiques. L'extrait suivant, issu du dossier réflexif, montre que sa justification de l'activité de débat repose sur trois arguments : didactique, pédagogique et civique.

[*" Il y a 3 raisons qui sont alors invoquées :*

- *les raisons didactiques avec l'importance de l'oral, maîtrise de la langue et des langages ; l'apprentissage de la discussion et des échanges (dès la maternelle) ; la place du débat dans les différentes disciplines (scientifiques, mathématiques) (...);*
- *les raisons pédagogiques comme reconnaître l'élève comme sujet de ses apprentissages ; reconnaître et entendre la parole de l'élève (cf. Convention des droits de l'enfant) ;*
- *les raisons d'ordre civique et politique avec la place et rôle de l'école dans l'apprentissage de la démocratie ; la crise de la démocratie représentative (...)"*].

DISCUSSION

La présentation de ces résultats permet d'interroger la problématique centrale de cet article : les liens entre la réflexivité et la pratique et, plus précisément, la mise en évidence de certaines limites à la réflexivité, comme modèle de professionnalité.

L'ensemble des résultats permet d'identifier un décalage entre la pratique effective et le discours sur cette pratique, et ce à trois niveaux : 1) Élise sait pourquoi, y compris d'un point de vue éthique, elle devrait faire ce qu'elle ne réalise pas ; 2) elle identifie et applique le **comment** il faut parler de ce qu'elle ne parvient cependant pas à faire ; 3) elle ne réalise pas qu'elle n'a pas fait ce qu'elle déclare faire.

Plusieurs interprétations peuvent être apportées :

- La première manière de comprendre cette situation est de considérer ces traces de réflexivité comme des indicateurs d'un développement professionnel engendré par la distanciation critique générée par le recours et le passage **à l'écrit**. En effet, selon Snoeckx (2011, p. 6), l'écriture permet de « transformer le vécu d'une expérience en contenu de pensée », voire d'étendre la conscience que l'individu possède de son expérience et parvenir à l'élaboration d'un sens personnel de la discipline (Tochon, 2002).
- La deuxième peut être associée à une attitude réactive chez Élise qui a cru percevoir, lors de la rétroaction vidéo, une certaine réticence du superviseur vis-à-vis de l'activité réalisée ; la recherche et la formulation d'arguments justifiant son choix ayant alors pu devenir l'enjeu principal de son dossier réflexif. Ceci rejoint ce que Jorro (2005, p. 40) appelle « l'auto-évaluation assujettie aux transactions sociales », dans le sens où Élise se conforme aux attentes du formateur, par ailleurs également évaluateur.
- Une troisième hypothèse peut être reliée à ce qui est connu au sujet d'Élise : elle est issue de parents enseignants et certaines de ses convictions se basent sur ce qu'elle a pu observer chez eux. Parvenir à formuler des légitimations de niveau éthique par rapport à une action entreprise n'est donc peut-être pas **nouveau** pour cette future enseignante et le dossier réflexif a alors eu comme fonction de permettre de répliquer un mode de pensée adopté de ses parents.
- Une quatrième piste d'explication porte sur la prégnance des représentations. Élise semble, en effet, accrochée à un modèle de ce qu'est un débat. Inévitablement liée à ses actions, ses représentations influent sur sa pratique et sur son analyse. Ceci met en évidence une certaine limite dans le processus réflexif d'Élise et dans le dispositif mis en place. Les activités telles que proposées ne lui ont pas permis de réinterroger sa pratique en profondeur.

Les résultats ont mis l'accent sur l'importance de l'analyse des pratiques comme assise à une réflexivité ce qui aboutit à proposer des pistes pour réguler le dispositif de formation et éviter le phénomène de **jeu** (Sartre, 1943) réflexif plutôt que la réelle mobilisation de compétences réflexives. Une première réponse pourrait être de favoriser un conflit sociocognitif par la confrontation aux pairs lors des rétroactions, évitant ainsi la relation asymétrique étudiant/formateur. Ce fonctionnement pourrait, d'une part, éviter le phénomène de conformisme et d'autre part, conduire le futur enseignant à réinterroger ses représentations de la pratique en confrontant son point de vue à celui de ses pairs. Cette modalité aurait aussi l'avantage de confronter chaque étudiant à d'autres pratiques et ainsi enrichir son registre de pratiques, évitant une forme d'auto-centration. Une seconde réponse serait de fournir au

futur enseignant des données objectives issues de l'observation outillée de sa prestation à l'aide d'une grille d'observation informatisée. En effet, une méta-analyse (Fukkink, Trienekens et Kramer, 2011) a montré que la rétroaction vidéo est plus efficace pour susciter des changements professionnels lorsque les échanges entre futur professionnel et formateur sont structurés autour d'une grille d'observation. Ceci s'explique notamment par le fait que le recours à la vidéo et à une grille d'observation commune permet de structurer les échanges autour d'un cadre de référence commun, limitant ainsi les écarts de perception fréquents entre futur enseignant et formateur (Dye, 2007). Dans le cadre du dispositif de formation analysé, des travaux sont en cours pour permettre à chaque futur enseignant de disposer quelques jours après sa prestation de données telles que celles qui ont été présentées dans les tableaux 2 à 4 et dans la figure 1, ces données pouvant alors servir de support à l'analyse réflexive autonome et/ou accompagnée par un formateur.

Si ces pistes semblent apporter des éléments intéressants, il reste cependant certaines difficultés à résoudre. Comment allier le développement de la réflexivité par le passage à l'écrit et la nécessité d'évaluer certificativement la formation ? Quels sont les **prédicteurs** d'un développement futur d'une pratique effective de la réflexivité devant absolument être identifiés et certifiés lors de la formation initiale ? Comment éviter le type de situation retracé dans cet article ?

Enfin, comme constaté, un niveau élevé de réflexivité ne s'accorde pas systématiquement avec une pratique pertinente. La présentation du cas n'a pas la prétention de généraliser ce constat, ni de conclure au fait que l'étudiante ne développe qu'une réflexivité **illusoire**. Ce qui transparait plutôt, c'est l'obligation de considérer la réflexivité comme un processus en construction étroitement lié à la pratique. D'une part, Élise, bien qu'elle manifeste un certain niveau de réflexivité, n'en reste pas moins une enseignante novice, d'autre part, si l'on se penche sur l'appréhension de la réflexivité, celle-ci se manifeste à des degrés divers selon les situations et selon les moments. La réflexivité est ainsi liée à son contexte, et plus précisément à l'action qui la suscite.

CONCLUSION

Le référentiel de formation des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique préconise le développement d'un praticien réflexif. Ces prérogatives conduisent les formateurs et chercheurs à s'interroger sur la notion même de réflexivité et sur son intégration dans les activités de formation. Dans cet article, l'objectif a été de présenter une étude de cas permettant de mettre en évidence le lien entre l'analyse de la pratique enseignante et la réflexivité. Cette étude de cas a notamment permis d'entrevoir certaines limites de la réflexivité.

L'analyse des pratiques, entrevue selon une méthode d'observation procédant par la décomposition des gestes professionnels, et l'analyse des traces de réflexivité dans le discours et l'écrit d'Élise ont permis d'obtenir une information davantage précise et objective sur la prestation d'Élise. Mises en lien avec le discours sur sa prestation et l'analyse du rapport réflexif, ces informations ont abouti à la mise en évidence du lien étroit entre l'analyse de sa pratique et la réflexivité. Cela amène à formuler une précaution vis-à-vis de la notion de réflexivité. En effet, il vient d'être observé qu'un futur enseignant mettant en place une activité de débat se résumant, caricaturalement à **faire parler des élèves autour d'un sujet**, mais ne parvenant pas à la justifier ou l'intentionnaliser plus conséquemment qu'en lui associant la fonction de **donner des idées**, parvient cependant à être l'unique individu (inscrit à l'agrégation durant l'année considérée) faisant état de justification éthique de son action. S'il est tout à fait **normal** qu'un enseignant novice ne parvienne pas à gérer une activité telle que le débat, l'analyse du comportement montre le relatif décalage entre la pratique et le discours sur celle-ci.

En somme, cette étude de cas vise à montrer que des prérequis à l'analyse réflexive existent : ils se composent, *a minima*, de savoirs (nécessaires pour mettre en mots la pratique), de savoir-faire (analyser et décrire une pratique auto ou hétéro observée) et de savoir-être (entrer dans la démarche de remise en question). Ce constat rappelle

également tout l'intérêt de favoriser un développement de processus réflexifs **variés** et équilibrés en lien avec la pratique effective, et de ne pas exclusivement viser l'accès aux processus supérieurs au risque de voir apparaître, comme le soulignent Hatton & Smith (1995), la capacité de replacer son action au cœur des priorités éducatives sans même parvenir à décrire (ou prendre conscience de) ce qui a été mis en place pour y parvenir. La réflexivité est un processus qui se construit ; les niveaux mis en évidence dans la littérature ne doivent pas avoir pour stricte intention de classer les manifestations de la réflexivité mais plutôt de caractériser les étapes de ce processus, et d'ainsi mieux identifier et orienter les démarches de formation. En termes de régulation du dispositif de formation, une proposition serait de favoriser les échanges entre étudiants dans les différentes activités proposées – analyses des pratiques, rétroaction... – afin de favoriser une posture formatrice plutôt qu'une posture d'étudiant qui est davantage orientée vers la réussite. Une autre proposition serait de fournir à chaque futur enseignant des données objectives issues de l'observation de sa prestation à l'aide d'une grille (exemples de gestes professionnels observés : types de questions posées, types d'interventions visant à gérer la participation, types d'interventions des élèves...). Le processus de description constituant un prérequis à l'analyse réflexive, ce type de données pourrait constituer un support permettant au futur enseignant de décrire objectivement sa pratique avant de prendre du recul vis-à-vis de celle-ci.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albero, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. In B. Albero & N. Poteaux (Eds.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (pp. 15-25). Paris : Les Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology : Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de " praticiens réflexifs ". Pistes de réflexion. *Puzzle*, 26, 4-14.
- Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthode et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2000). *20 Formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Québec.
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal.
- De Lièvre, B. (2005). *La qualité du tutorat : la complémentarité de la rigueur et de la diversité*. Communication présentée au second Séminaire Euro Méditerranéen d'Approfondissement sur la Formation à Distance, Bejaia.
- Dye, B.R. (2007). *Reliability of Pre-Service Teachers Coding of Teaching Videos Using Video-Annotation Tools*. Brigham Young University : doctoral thesis. [En ligne]. Page consultée le 11 mai 2016. <http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1989&context=etd>
- Derobertmeasure, A., & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1(2), 24-44.
- Fukkink, R.G., Trienekens, N., & Kramer, L.J.C. (2011). Video feedback in education and training: putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23 (1), 45-63.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hensler, H., Garant, C., & 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.
- Huberman, A.M., & Miles, M.B. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^{ème} éd.). Bruxelles : De Boeck.

- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Kennedy, R. (2007). In class debate : fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and communication skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Marcel, J.F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.
- Mc Alpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., Fairbank-roch, G., & Owen, M. (2004). Reflection on teaching : types and goals of reflection. *Educational Research and Evaluation*, 10(4), 337-363.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck (2^{ème} édition).
- Niclot, D. (2010). Modèles d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du futur. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Eds.), *La formation des enseignants en Europe* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Noldus, L.P.J.J. (1991). The Observer : A software system for collection and analysis of observational data. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 23(3), 415-429.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 90, 1-33.
- Perlberg, A. (1972). Microteaching. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale De L'Education*, 18(4), 547-560. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3443159>
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant : Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard.
- Saussez, F., Ewen, N., & Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? *Recherche et Formation*, 36, 69-87.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books
- Snoeckx, M. (2011). De l'écriture en analyse de pratiques : un dispositif en trios. *Expliciter*, 89, 6-12.
- Sparks-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking : How can we promote it and measure it ? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.
- Tochon, F.V. (2002). L'écriture réflexive dans le perfectionnement professionnel et le changement scolaire. *Recherches et Éducatons*, 2.
- Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research : Design and Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.