

Nicole Rege Colet et Philippe R. Rovero

Chapitre 6. Explorer les apports de la pratique réflexive

Monsieur F vient de débiter sa carrière dans l'enseignement supérieur et il bénéficie d'un accompagnement qui prévoit des rencontres régulières avec un conseiller pédagogique. Il a justement rendez-vous pour discuter des premiers résultats de l'évaluation de son enseignement effectuée par les étudiants. Le conseiller se montre très encourageant et le félicite, car les scores sont globalement très satisfaisants. Il lui propose alors d'examiner les commentaires des étudiants avec un propos quelque peu énigmatique: « Vous allez pouvoir exercer vos capacités de pratique réflexive: vous verrez, c'est bon pour le développement professionnel ». Monsieur F est très perplexe et se demande ce qu'est la pratique réflexive et à quoi cela peut bien lui servir, d'autant plus que sa préoccupation actuelle concerne l'acceptation pour publication d'un article dans une revue prestigieuse, étonnement qu'il considère comme bien plus important pour l'avancement de sa carrière.

INTRODUCTION

Le « praticien réflexif » est un professionnel qui observe et analyse sa pratique dans un souci de s'améliorer et de se développer sur le plan professionnel. Avant de présenter une définition usuelle de cette notion l'analogie qui suit illustre les différents repères théoriques qui portent sur la pratique réflexive. Toute personne qui souhaite se mettre sérieusement à la course à pied avec l'ambition de fêter ses 40 ans en courant le marathon de New York va commencer par s'entraîner régulièrement avec au moins quatre sorties par semaine et 50 km de bitume avalés par semaine. Cet apprenti marathonien va rapidement établir son

programme d'entraînement, peut-être en s'appuyant sur les conseils avisés d'un spécialiste en médecine du sport. Tout au long de son programme, il va scrupuleusement analyser ses entraînements, sans doute en consignnant ses observations et ses mesures dans un cahier. Il va aussi planifier ses sorties, se fixer des objectifs hebdomadaires, surveiller son alimentation et programmer aussi son repos. Tout au long de son programme de préparation au grand événement, il va apprendre à se connaître: il identifiera ses points forts, mais aussi ses limites. Et c'est grâce à cette nouvelle compréhension de lui-même, que le marathonnien amateur s'améliorera constamment jusqu'à atteindre son objectif. Le praticien réflexif, qu'il soit enseignant, ingénieur, médecin, architecte est quelqu'un qui s'accorde des moments pour analyser sa pratique, tirer des conclusions, revoir ses façons de faire, de sorte à s'améliorer en continu, à l'instar de l'apprenti marathonnien.

C'est Schön (1983, 1987, 1991, 1994) qui a introduit la notion de pratique réflexive en élaborant une théorie de la réflexivité et en proposant des stratégies d'apprentissages réflexifs. Il s'est intéressé, plus précisément, aux effets de la réflexivité sur l'identité professionnelle, le savoir professionnel et l'expertise. Ses travaux connaissent un fort retentissement dans le domaine de la formation des enseignants à tel point que, aujourd'hui, la pratique réflexive est devenue une notion incontournable dès qu'il s'agit de formation initiale ou de développement professionnel des enseignants. C'est ce qui explique la situation vécue par Monsieur F quand on lui propose de développer ses capacités de réflexivité. Les intentions du conseiller pédagogique sont clairement positives: il s'appuie sur l'idée qu'un enseignant novice, comme c'est le cas de Monsieur F, qui commence à analyser ses pratiques pédagogiques va progresser pour se développer au titre d'enseignant expérimenté, voire d'expert.

La pratique réflexive ne se réduit pas à une définition ou à une méthodologie. Elle suppose avant tout une attitude, une manière de s'engager vis-à-vis de sa pratique professionnelle. L'objectif de ce chapitre est de comprendre comment pratiquer l'enseignement réflexif et comment en faire bon usage pour se développer au titre d'enseignant. Nous expliquerons d'abord ce qu'est la pratique réflexive et comment elle se manifeste dans le cadre de l'enseignement supérieur. Nous évoquerons, ensuite, l'intérêt de s'engager dans une démarche de réflexivité, puis nous nous tournerons vers des pistes concrètes proposées pour répondre à la question du comment faire. Tout au long du chapitre, nous nous appuierons sur les travaux de McAlpine et Weston (2002) qui

ont conduit une recherche empirique sur l'enseignement réflexif. Leurs résultats, basés sur des entretiens et des observations d'enseignants considérés comme exemplaires, seront fort utiles pour comprendre les effets de la pratique réflexive sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

QU'EST-CE QUE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE?

La pratique réflexive, en peu de mots, désigne la capacité de réfléchir sur sa propre activité professionnelle. Ce travail de réflexion vise à prendre conscience des valeurs, des normes et des principes en amont qui guident l'activité professionnelle (voir à cet effet le chapitre 3 sur les philosophies de l'enseignement et les conceptions d'enseignement et de l'apprentissage). La démarche réflexive permet de s'engager dans un apprentissage continu et de se développer sur le plan professionnel à partir de l'analyse des expériences vécues de manière à formaliser ces savoirs d'expérience. Les allers et retours entre expériences et réflexions sur les situations vécues favorisent l'ajustement aux diverses situations rencontrées. C'est pour cela que l'analyse de l'activité professionnelle est considérée, aujourd'hui, comme une composante indispensable du développement professionnel des métiers de l'enseignement. Développement qui repose en grande partie sur la capacité d'apprendre de l'expérience, et ceci d'autant plus dans le cas des enseignants du supérieur qui apprennent leur métier d'enseignant le plus souvent sur le tas sans nécessairement avoir suivi une formation pédagogique (Knight, Tait & Yorke, 2006).

La pratique réflexive, comme outil de développement professionnel, a été mise en avant par les théories de l'apprentissage pour adultes. Le modèle d'apprentissage expérimental de Kolb (1984) dans la figure ci-dessous illustre comment le savoir se crée lors de la pratique réflexive.

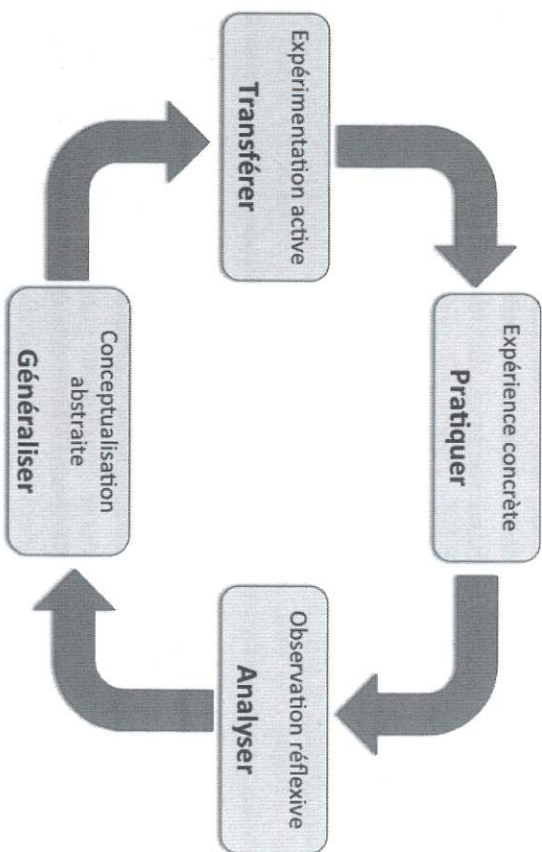


Figure 1. Apprentissage expérientiel selon Kolb (1984).

La théorie de l'apprentissage expérientiel retient que le développement personnel et professionnel des adultes résulte de l'articulation entre l'expérience, les interactions avec l'environnement et la réflexion. Il ne suffit pas simplement de vivre des situations (pratiquer par des expériences concrètes) et de connaître des interactions multiples avec l'environnement, encore faut-il être en mesure de les observer et de les analyser (par une observation réflexive) pour en tirer des conclusions (généraliser par une conceptualisation abstraite) pour ensuite transférer cette connaissance à de nouvelles situations (expérimentation active). La pratique réflexive articule l'expérience et la réflexion sur l'expérience de manière à transformer cette expérience en savoirs d'expérience.

Comme mentionné en introduction, c'est Schön (1983, 1987, 1991, 1994) qui expose le principe de la pratique réflexive en analysant les stratégies d'apprentissage qui émergent au cœur de l'expérience. Il introduit une distinction entre la «réflexion sur l'action» et la «réflexion dans l'action». La *réflexion sur l'action* est une activité *a posteriori* qui consiste à se référer à une situation vécue, puis à analyser les réactions et

les comportements observés, les raisons qui poussent l'enseignant (ou tout autre professionnel) à prendre telle ou telle décision, sans oublier d'observer les conséquences de ces décisions. Illustrons cela à partir d'une situation récurrente dans l'enseignement universitaire: l'organisation d'un travail de résolution de problèmes en équipes. L'enseignant peut observer des difficultés à composer les équipes et à ce que les étudiants se mettent au travail. Il décide alors de composer de manière directive les équipes pour gagner en efficacité et éviter de perdre du temps. Or, la conséquence pourrait être la mauvaise humeur des étudiants qui n'apprécient pas la composition de leur équipe ni la manière de faire qu'ils jugent autoritaire. La réflexion sur l'action consiste à analyser la situation vécue et à décomposer la séquence observation-décision-conséquence.

La *réflexion dans l'action* se déroule au cœur de l'activité et présente, ce faisant, un caractère immédiat. Selon Schön, elle correspond à la capacité de réfléchir dans le feu de l'action et simultanément de sentir quelles sont les bonnes décisions à prendre (dans l'exemple ci-dessus, maintenir ou non la composition des groupes malgré le mécontentement et éventuellement expliquer ce choix aux étudiants). La compétence d'immédiateté nécessite de pouvoir se connecter aux émotions et sentiments que suscite la situation puis de puiser dans son répertoire de stratégies d'enseignement et d'expériences pour prendre les meilleures décisions, sachant que ce répertoire se construit précisément à travers l'expérience et l'analyse de l'expérience. La réflexion dans l'action est plus difficile à développer que la réflexion sur l'action en raison de la prise en compte d'un déclencheur émotionnel et de la complexité de deux processus cognitifs impliqués: celui visant l'action et celui visant la réflexion. Les compétences métacognitives doivent non seulement être très développées, comme dans le cas de la réflexion sur l'action, mais l'expertise liée à l'action doit être présente pour éviter une surcharge cognitive (voir le chapitre 9 sur le mentorat). Ainsi, la différence entre les enseignants novices et les experts est très marquée pendant la réflexion sur l'action.

McAlpine et Weston (2002) proposent d'élargir le modèle binaire de Schön en tenant compte de la nature et de la visée des réflexions et du moment où elles interviennent. A partir de leurs observations sur l'enseignement réflexif, elles distinguent trois temps de réflexion:

1. La réflexion *pour* l'action quand il s'agit de concevoir des activités d'enseignement à la lumière des expériences du passé;

1. La réflexion *dans* l'action, au sens de Schön, quand on analyse en direct l'activité et l'expérience d'enseignement;
1. La réflexion *sur* l'action quand l'analyse porte rétrospectivement sur les activités et l'expérience d'enseignement.

COMMENT FONCTIONNE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR?

McAlpine et Weston (2002) se sont intéressées au processus dit métacognitif de la réflexivité, c'est-à-dire comprendre comment prend forme le savoir à propos du métier d'enseignant supérieur. Imaginons une situation où un enseignant souhaite développer l'interactivité avec ses étudiants dans un grand amphithéâtre. Il peut décider d'introduire des séances de questions à la fin de chaque cours pour obtenir un retour sur leur maîtrise des contenus du cours et d'utiliser des boîtiers de vote électronique pour les motiver à répondre. Lors des premières séances, il va être à l'affût d'indices quant à leur participation et en même temps prendre conscience de l'importance de formuler de bonnes questions pour que l'exercice soit profitable pour les apprentissages des étudiants. La métacognition correspond à la conscience portée aux processus cognitifs impliqués dans la situation, soit l'observation des comportements des étudiants et l'analyse de ce qu'il est souhaitable de mettre en place pour que l'exercice des questions de fin de séance fonctionne.

A partir de leurs enquêtes auprès des enseignants qualifiés d'excellents, McAlpine et Weston (2002) ont élaboré un modèle pour expliquer le fonctionnement de la pratique réflexive. Elles confirment que cette dernière se manifeste principalement au cœur de l'expérience même de l'enseignement et qu'elle conditionne la transformation de l'expérience en apprentissages durables. Elles ont alors tourné leur attention vers la réflexion *dans* l'action comme source principale de développement professionnel. Elles soutiennent que l'activité d'enseignement est constamment évaluée par l'enseignant en action. De manière quasi naturelle, il va chercher des informations susceptibles de l'informer sur la progression de son enseignement vers les buts retenus. Mes consignes sont-elles formulées de façon à ce que les étudiants se mettent rapidement au travail? Ma façon de les organiser est-elle la plus efficace? Comment est-ce que je me sens durant cette activité? Cette évaluation continue amène à faire des régulations en cours de route: désigner la composition des

équipes; lire et commenter les consignes; vérifier si les groupes ont compris le sens de l'exercice et sont en mesure d'atteindre les objectifs. La décision d'agir ou non relève également d'une analyse de la situation: toutes les observations relevées ne nécessitent pas de modifier l'action. En effet, dans l'exemple choisi, laisser les étudiants s'organiser de manière autonome peut être un objectif en soi. Cette démarche d'observation, d'évaluation et de prise de décision est la colonne vertébrale de la profession d'enseignant.

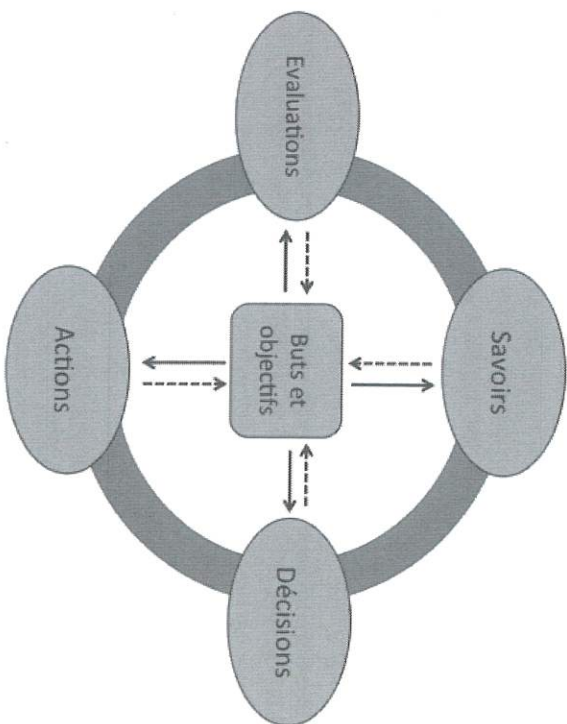


Figure 2. Modèle intégré de la pratique réflexive adapté d'après McAlpine et Weston (2002).

Le modèle de Mc Alpine et Weston (cf. figure 2) s'organise autour des buts et des objectifs de l'enseignant. Les buts représentent les intentions et les attentes de l'enseignant, ce qui doit être atteint ou réalisé en matière d'enseignement et d'apprentissage (par exemple, amener les étudiants à développer des compétences de résolution de problèmes en équipes). Les buts et les objectifs d'apprentissage guident les différents processus que sont l'évaluation, le recours aux savoirs, la prise de décision et les actions:

- Le pôle «évaluations» désigne la récolte d'informations et de données par l'enseignant en continu sur ce qui se passe pendant l'enseignement, par exemple, à propos de la dynamique de travail dans les différentes équipes. Les données examinées peuvent concerner autant l'enseignement (par exemple, la manière d'engager les étudiants dans du travail en équipe) que l'apprentissage (leur progression par rapport à la tâche demandée);
- Le pôle «savoirs» se réfère aux savoirs professionnels comme les contenus scientifiques nécessaires pour résoudre la tâche en équipe, les stratégies d'enseignement (la planification du travail de groupe) et les stratégies d'apprentissage (les principes de l'apprentissage collaboratif). L'enseignant réfléchit, en fonction de ses buts et objectifs, puis dans ces savoirs de façon à étayer sa prise de décision et ensuite son action;
- Le pôle «décisions» désigne l'utilisation des données récoltées pour réguler les actions de manière à ce qu'elles s'alignent avec les objectifs (par exemple, la réorganisation des équipes de travail, l'accompagnement ou l'intervention des équipes pour favoriser leur progression);
- Le pôle «actions» désigne les actions et les stratégies d'enseignement comme, par exemple, la mise en œuvre par l'enseignant de stratégies d'enseignement telles que le travail en équipe pour faciliter la résolution des situations-problèmes authentiques.

Le modèle met aussitôt en évidence les liens qui unissent les différents processus. On comprend aisément, par exemple, comment les pratiques pédagogiques (le choix de recourir au travail en groupe, dans l'exemple choisi) sont structurées autour des buts (la résolution de problèmes en équipe). Elles sont ensuite régularisées par l'évaluation (sentiment par l'enseignant de difficultés de mise en route de l'exercice) qui, pour sa part, est éclairée par son savoir professionnel sur la pédagogie ou savoir enseigner (par exemple, à propos de l'apprentissage collaboratif) et modifiée en fonction des décisions prises en réponse aux évaluations (aménagements qui favorisent le travail en groupe). Ce savoir professionnel en construction alimente le répertoire des stratégies d'enseignement (ce qui marche ou ne marche pas, et dans quelles circonstances). Il se met en place grâce à l'expérience évaluée en cours d'action, puis en fonction de l'évaluation qui est faite des décisions prises (était-ce une bonne idée ou non?).

À QUOI SERT LA PRATIQUE RÉFLEXIVE?

Les bénéfices de la pratique réflexive sont nombreux. L'étude de McAlpine et Weston (2002) souligne abondamment l'intérêt de l'enseignement réflexif pour transformer l'expérience en un apprentissage durable avec un impact non seulement sur la qualité de l'enseignement, puisque l'enseignant réflexif se développe au titre d'enseignant, mais aussi sur la qualité de l'expérience d'apprentissage des étudiants. En effet, l'expertise gagnée par rapport à son activité d'enseignement l'amènera à s'ouvrir à la question du rôle et de la place des étudiants dans ses enseignements et à adopter des pratiques pédagogiques qui favoriseront l'apprentissage en profondeur des étudiants. Trois avantages à recourir à la pratique réflexive peuvent être retenus:

- Le premier réside dans la capacité d'observer et d'apprendre de l'expérience et de la pratique enseignante en situation: l'enseignant réflexif apprend à prendre de la distance par rapport à l'expérience en cours, à l'observer, à l'analyser, à l'évaluer, à prendre des décisions dans le feu de l'action, à modifier, à ajuster ou à laisser aller une séquence d'enseignement. L'enseignant réflexif n'est pas nécessairement quelqu'un qui modifie sans cesse ses actions: il se contente de les observer et de les corriger uniquement pour «coller» au mieux à ses intentions et aux objectifs de formation;
- Le second a trait au savoir professionnel et à la construction du savoir enseigner à l'université (voir aussi chapitre 2): ce savoir professionnel est d'autant plus important que les enseignants du supérieur ont rarement l'occasion de suivre un programme de formation structuré et formel à l'enseignement. L'apprentissage expérimental (Kolb, 1984), tel que développé à travers la pratique réflexive, reste le mécanisme privilégié de développement professionnel;
- Le troisième concerne les visions de l'enseignement et de l'apprentissage de l'enseignement: la pratique réflexive enrichit le regard que porte l'enseignant sur son enseignement et ses pratiques pédagogiques ainsi que sur les apprentissages des étudiants (voir le chapitre 3). Elle permet de repérer les bonnes pratiques. Il ne s'agit pas nécessairement d'élargir le répertoire des stratégies d'enseignement en accumulant des trucs et ficelles; la réflexivité favorise plutôt la prise de conscience des théories personnelles et les croyances, souvent implicites au début, qui guident l'activité d'enseignement.

Ainsi, les enseignants réflexifs adoptent des approches de l'enseignement plus centrées sur les apprentissages des étudiants. Le recul pris à travers l'observation et l'analyse de l'action leur permet de se détacher d'une approche de l'enseignement plus centrée sur la transmission des contenus. De ce fait, l'enseignant expérimenté est souvent décrit comme un enseignant sachant gérer la complexité d'une situation pédagogique et dispenser un enseignement au service des apprentissages des étudiants. La figure de l'enseignant expert se confond avec celui du praticien réflexif capable d'analyser sa pratique, de l'explicitier, de tenir compte du contexte et des étudiants, puis de transmettre son savoir professionnel.

COMMENT PRATIQUER LA PRATIQUE RÉFLEXIVE?

Compte tenu des bénéfices de la réflexivité pour le développement professionnel, la question qui survient naturellement est de savoir comment s'y prendre d'autant plus si l'on se sent un total néophyte en la matière. Pour commencer, il convient de distinguer le type de pratique réflexive (moment et aspects observés) et le contexte dans lequel on le pratique (en solitaire ou en groupe accompagné).

L'activité réflexive se déploie pour, sur et dans l'activité d'enseignement. La réflexion *a priori* (pour l'action) implique de faire référence à ses expériences et ses observations antérieures pour préparer et affiner les activités d'enseignement à venir. Cette approche de la réflexivité ne doit pas être confondue avec la planification des activités d'enseignement, cette dernière ne puisant pas nécessairement dans les expériences précédentes. La pratique réflexive va au-delà de la simple planification d'une séquence pour travailler sur la complexité d'une situation pédagogique. L'enseignant cherchera à comprendre son rôle dans une situation donnée et la manière dont il peut contribuer à soutenir les apprentissages des étudiants. La réflexion *a posteriori* (sur l'action) consiste, pour l'enseignant, à analyser une situation vécue, examiner un point critique et à élargir le regard sur la situation pour comprendre son rôle et celui aussi des étudiants. Il sera amené à analyser les actions des uns et des autres, à examiner les contenus abordés et les éventuels obstacles rencontrés. En bref, il s'agira de saisir toutes les nuances d'une situation vécue et de s'ouvrir à la complexité des interactions entre les différents éléments qui composent une situation pédagogique. Enfin, la

réflexion dans le feu de l'action (dans l'action) s'apparente à un processus de régulation continue de l'activité d'enseignement où l'enseignant s'adonne à une pratique d'évaluation continue du déroulement de la situation d'enseignement en vue de prendre des décisions quant aux prochaines actions, le tout en faveur des objectifs d'apprentissages visés.

Pour débiter dans la pratique réflexive, il est plus facile de commenter par la réflexion sur l'action et l'analyse *a posteriori* des situations rencontrées. Cela permet de développer ses compétences d'observation et d'analyse à distance, de prendre du recul par rapport au vécu et aux sentiments associés. Cela permet aussi de ne pas être pris par la vélocité inhérente à l'activité d'enseignement qui, de facto, mobilise simultanément une foule de compétences et processus cognitifs. Apprendre la pratique réflexive peut être comparé à apprendre à conduire un véhicule. Le conducteur expérimenté a automatisé et coordonné certains comportements et gestes (passer les vitesses, regarder dans le rétroviseur, etc.) alors que, au début, chacune de ces actions a dû être consciemment pensée et agie. La pratique réflexive se développe de la même manière: il faut la pratiquer régulièrement et bénéficier d'un feedback sur les observations réalisées. Seuls le temps et l'expérience permettent de progresser. On progresse en prenant conscience de ses mécanismes réflexifs et en expliquant son travail. La pratique réflexive démarre souvent par la réflexion sur l'action pour évoluer vers la réflexion pour l'action, pour atteindre, finalement, la réflexion consciente dans l'action. Ce chemin n'est pas nécessairement celui que chaque enseignant suivra. En même temps, il semble correspondre à une progression «naturelle» souvent proposée dans le cadre des formations initiales des enseignants.

Quelle que soit la forme de pratique réflexive, il convient aussi de focaliser son regard sur ce qui est observé. La réflexion pratique vise à améliorer les actions menées en classe. Faut-il augmenter les interactions avec les étudiants? Intégrer de nouveaux outils technologiques? Introduire un nouveau concept dans la discipline? La réflexion d'ordre stratégique permet de clarifier ses intentions. Quelles sont les compétences à développer pour cet enseignement? Quelle forme de participation de la part des étudiants est attendue? La réflexion de type épistémique s'intéresse à l'enseignant qui pense son action et son travail d'enseignement. Quels signes est-ce que j'utilise pour déterminer si quelque chose fonctionne ou pas? S'agit-il des meilleurs indicateurs?

La pratique réflexive peut être une démarche individuelle ou accompagnée. L'encadré ci-dessous propose des questions pour guider une

pratique personnelle. Pour développer le détachement, le recul et les compétences d'analyse propres à la pratique réflexive, une démarche accompagnée s'avère parfois utile au début. À l'instar de l'apprentissage de la conduite automobile, un accompagnateur qui guide les observations et propose des pistes de travail permet d'ouvrir le regard, d'enrichir l'évaluation de l'action et d'accélérer l'apprentissage. La plupart des universités disposent désormais de conseillers pédagogiques dont la fonction est d'être à disposition des enseignants désireux de développer leurs enseignements: les rencontres fournissent un cadre propice au développement de la pratique réflexive, le conseiller assumant le rôle d'ami critique (Handal, 1999).

La pratique réflexive se développe aussi dans des situations collectives qui réunissent plusieurs enseignants. De telles rencontres sont focalisées sur l'analyse des pratiques professionnelles (Rovero, 1996; Wittorski, 2007). Il s'agit de prendre une situation-problème vécue, de la décrire le plus objectivement possible, puis d'analyser collectivement les enjeux tout en formulant des hypothèses sur les actions observées. Le groupe s'engage à identifier des pistes pour réguler la situation et à améliorer l'intervention pédagogique, par exemple, la participation des étudiants et la qualité des interactions dans le cadre d'un enseignement frontal face à un grand effectif. L'approche collective permet d'échanger les points de vue (sur comment animer les grands effectifs) et d'élargir son répertoire de stratégies d'enseignement (animation de grands groupes) en s'enrichissant des expériences et analyses des collègues (expériences qui ont bien marché dans des situations similaires). La pratique réflexive conduite en situation collective contribue à identifier, pour un groupe d'enseignants donnés, ce qu'est une bonne pratique d'enseignement. En effet, l'échange permet de confronter les attentes et de travailler ensemble sur une vision commune. Qu'est-ce qu'un bon enseignant dans notre discipline? La confrontation permet aussi de se situer par rapport aux approches des collègues. En quoi mon enseignement est-il spécifique?

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons argumenté que la pratique réflexive est un outil à fort potentiel pour le développement professionnel et pour gagner en expertise en matière d'enseignement. Nous avons indiqué

qu'il n'existe pas une «bonne méthode» ou une «méthode infallible» qui garantisse des résultats positifs pour la qualité de l'enseignement et les apprentissages des étudiants. La pratique réflexive est avant tout une prédisposition à observer et à analyser ses actions en adoptant une attitude professionnelle. Une approche efficace pour développer ou acquérir cette méthode consiste à clarifier les raisons qui nous conduisent à la pratique réflexive et à quelles fins. De là, l'enseignant peut choisir la démarche la plus appropriée: réflexion pour, sur et dans l'action, avec des visées pratiques, stratégiques ou épistémiques, de manière individuelle ou accompagnée ou avec un groupe de collègues.

McAlpine et Weston (2002) ajoutent que les enseignants universitaires ne s'engagent pas tous dans la pratique réflexive et, parmi ceux qui le font, tous n'en bénéficient pas de la même manière. Donc, il s'agit de comprendre ce qui permet de s'engager dans une réflexion qui agit positivement sur l'enseignement. Parmi les facteurs qui ont un impact positif, on trouve une attitude générale positive vis-à-vis de l'enseignement et une motivation à améliorer son enseignement. C'est pour cette raison qu'une démarche administrative, comme la rédaction d'un portfolio d'enseignement (voir le chapitre 11) sans accompagnement, ne va pas susciter une pratique réflexive chez tous les enseignants. Il y a aussi un intérêt marqué pour l'acquisition de nouvelles connaissances sur l'enseignement avec l'envie de prendre des risques et d'expérimenter des activités nouvelles. Il faut néanmoins que l'enseignant se sente dans un environnement sécurisant qui permet la prise de risque et qu'il ne connaisse pas trop de contraintes externes (par exemple, de grands effectifs et une charge importante d'enseignement). À cela il faut ajouter, bien entendu, la possibilité d'enseigner, donc de pratiquer et d'expérimenter régulièrement, et de disposer de quelques bases de savoirs pédagogiques auxquels faire référence.

Il est bon de conclure en rappelant que la pratique réflexive n'est pas une fin en soi. C'est un instrument pour améliorer la qualité de l'enseignement et pour améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants. Si la pratique réflexive est adoptée selon cette perspective, elle devient un outil passionnant pour enrichir le sens de son activité d'enseignement et pour enrichir son répertoire de stratégies d'enseignement.

Pour l'enseignant

Il est fort probable que vous ferez seul vos premiers pas dans la pratique réflexive. Nous vous suggérons alors de suivre le cheminement proposé ici. Commencez par la réflexion sur l'action, c'est-à-dire l'analyse d'une activité d'enseignement vécue. Elle ne doit pas nécessairement être une situation à problème, vous pouvez tout aussi bien analyser une séquence qui a bien marché, ne serait-ce que pour mieux comprendre pourquoi cela a fonctionné. Il est recommandé de faire l'exercice par écrit, car une trace écrite permet de partager plus facilement son expérience avec un collègue ou encore un conseiller pédagogique, de façon à obtenir un feedback informé et aidant.

1. Identifier une situation donnée: commencez par décrire, aussi précisément que possible, la situation que vous voulez analyser, comme si vous observiez un collègue. Recherchez la neutralité dans l'observation: rapportez-vous aux faits. Sans jugement de valeur, faites un compte rendu telle une caméra qui aurait filmé la scène.
2. Clarifier vos buts et intentions: décrivez quels étaient vos intentions, vos attentes et vos objectifs pour cette séquence.
3. Évaluer la situation à la lumière de vos buts et intentions: quelles sont les informations/données que vous avez pu recueillir par rapport à la situation? Quels étaient les contenus de l'enseignement? Comment vous sentiez-vous? Quels étaient vos sentiments par rapport à la situation? Vos besoins à ce moment-là? Comment était l'ambiance générale? Comment avez-vous trouvé les étudiants? Absents, fatigués, motivés, ennuyés, vifs d'esprit? Y avait-il des facteurs externes susceptibles d'influencer le contexte? Qui a dit quoi et comment? Quelles questions ont été posées? Quel est le degré de difficulté du contenu de la leçon? Votre maîtrise du thème et des activités pédagogiques choisies?
4. Identifier les savoirs (d'expérience ou théoriques) qui vous permettent de comprendre cette situation, à la lumière de vos buts et intentions: quels liens pouvez-vous établir entre cette situation et des expériences antérieures ou des savoirs théoriques que vous avez acquis sur l'enseignement au supérieur?

Avez-vous noté un changement par rapport aux situations similaires précédentes? Avez-vous testé des modifications dans votre enseignement et avec quels résultats? Avez-vous le sentiment de progresser ou de régresser? Pourquoi? Y a-t-il quelque chose qui vous a surpris?

5. Prendre des décisions appropriées, à la lumière de vos buts et intentions: quels sont, à votre avis, les bénéfices et les coûts de la situation pour vous-même et pour les étudiants? Par bénéfices on entend ce que la situation rapporte (effets positifs) et par coûts l'inconfort induit par la situation (effets négatifs). Que souhaitez-vous modifier par la suite? Pourquoi? Qu'avez-vous appris de cet exercice?
6. Passer à l'action, à la lumière de vos buts et intentions.

N'oubliez pas qu'il faut pratiquer régulièrement sa capacité réflexive. Si les premiers exercices peuvent se révéler laborieux, avec un peu d'expérience, cela devient plus fluide. On peut ensuite s'affranchir de l'écriture et déployer le mécanisme de la pensée réflexive dans le feu de l'action. La participation à un groupe d'analyse de la pratique reste une alternative.

Pour le conseiller pédagogique

La consultation pédagogique ou les séminaires d'analyse des pratiques sont des moments privilégiés pour favoriser l'émergence de la pratique réflexive chez les enseignants. Or, vous ne pouvez pas faire le travail d'analyse à leur place, et il n'est pas souhaitable non plus de le faire. Il est donc préférable de vous positionner en tant que guide de l'enseignant pour l'accompagner dans ses analyses et vers les décisions à prendre. L'enseignant reste toujours responsable de son enseignement et aussi de son développement professionnel.

Clement, Di Napoli, Gills, Buelens et Frenay (2011) se sont penchés sur les conditions qui favorisent la consultation pédagogique. Ils proposent un modèle de partenariat basé sur le dialogue et la réflexivité, deux principes qui, selon eux, sont les fondements du rôle de l'ami critique (Handal, 1999). La pratique réflexive est

un bon outil, si la confiance réciproque et un climat ouvert et serein permettent d'interroger les valeurs et les principes de l'activité d'enseignement et d'interroger les stratégies déployées pour mieux atteindre les buts visés.

Votre rôle n'est pas de porter un jugement sur les activités de l'enseignant ou de vous porter en évaluateur externe. «Telle action est bonne! Telle autre est à éviter.» Votre accompagnement consistera principalement à poser des questions qui favorisent la réflexion. Vous pourriez vous inspirer des questions qui figurent dans l'encadré pour l'enseignant pour identifier les questions ouvertes et sans jugement qui visent l'approfondissement à partir de la première description de la situation. La pratique réflexive guidée a pour objectif de montrer que l'enseignant a des ressources internes pour évaluer par lui-même son enseignement.

Finalement, vous pourriez également vous engager vous-même dans un exercice réflexif pour clarifier les principes auxquels vous vous référez pour pratiquer du conseil pédagogique réflexif à l'instar de l'enseignant qui se développe à travers un enseignement réflexif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Clement, M., Di Napoli, R., Gills, A., Buelens, H. & Frenay, M. (2011). Educational consultation for reflective-dialogic partnerships: a possible model. *Recherche & formation*, 67, 31-48.
- Handal, G. (1999). Consultations using critical friends. *New Directions for Teaching and Learning*, 79, 59-70.
- Knight, P.T., Tait, J. & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(4), 319-339.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- McAlpine, L. & Weston, C. (2002). Reflection: issues related to improving professors' teaching and students learning. In N. Hativa & P. Goodyear (Ed.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (pp. 59-78). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Rovero, P.R. (1996). *Se former à la réflexion sur les pratiques enseignantes, recherche-formation centrée sur l'entretien de stage* (Vous avez dit...pédagogie N° 41). Neuchâtel: Université de Neuchâtel.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Schön, D.A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les éditions logiques.

Witowski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Une voie vers l'autoforformation*. Lyon: Chronique Sociale.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Wenger, E.C., McDermott, R.A. & Snyder, W.C. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston (MA): Harvard Business School Press.
- Witowski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris: L'Harmattan.